



**Universidade de
Aveiro
2019**

Departamento de Educação e
Psicologia

**CARLA SUSANA
DOS SANTOS
ANDRADE**

**REFORÇO POSITIVO NA AULA DE
INGLÊS NO 1.º CEB**



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de
Educação e Psicologia

CARLA SUSANA DOS SANTOS ANDRADE REFORÇO POSITIVO NA AULA DE INGLÊS NO 1.º CEB

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a uma grande Mulher, à minha mãe, por todos os sacrifícios que fez para que eu e os meus irmãos pudéssemos ter a educação que ela, infelizmente, nunca teve. Foi ela que incutiu em mim o gosto pelos livros, por estudar e aprender coisas novas. Se ela tivesse tido a oportunidade, decerto teria chegado ao grau de Doutora, pois apesar da sua simples 4.^a classe, é uma enciclopédia viva,

e aos meus avós maternos que me ajudaram a criar e me incutiram valores da humildade, simplicidade e perseverança no meio de tempos difíceis.

o júri

Presidente

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Doutora Carla Ravasco
Professora adjunta do Instituto Politécnico da Guarda

Vogal – Arguente Orientadora

Doutora Ana Raquel São Marcos Simões
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais pelo constante apoio em todos os momentos deste mestrado,

Às minhas colegas de mestrado, em especial Liliana, Alda e Ana Paula pela amizade e carinho contínuos,

Às minhas professoras, em especial à professora Ana Raquel pela excelente pessoa e profissional que é, e por todo o apoio e encorajamento que me forneceu ao longo deste percurso.

palavras-chave

reforço positivo, reconhecimento, elogio, encorajamento, autoestima, motivação, feedback, envolvimento, aprendizagem.

resumo

Numa altura em que a Escola está a ser seriamente repensada em todas as suas vertentes, e entre elas, o que se ensina e como se ensina, surgem oportunidades para, por sua vez, se refletir no modo como os/as docentes interagem com os/as seus/suas alunos/as no contexto de sala de aula. O ensino de Inglês no 1.º Ciclo do ensino básico é um contexto ainda mais especial e sensível no que diz respeito às interações docente-alunos/as, particularmente pela especificidade do ensino de uma língua estrangeira a crianças mais novas. Com efeito, a natureza dessa interação revela ser essencial para o envolvimento continuado na aprendizagem e simultaneamente na motivação e autoestima dos/as alunos/as, fomentando um bem-estar generalizado no contexto escolar. Por conseguinte, o reforço positivo surge como uma estratégia pedagógica com inúmeras potencialidades no âmbito do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico.

O presente trabalho propõe-se focar em algumas estratégias de reforço positivo utilizadas na aula de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico como importantes propulsoras de motivação, autoestima e envolvimento na aprendizagem. Desta forma, este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção didática desenvolvido numa turma de 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico teve como objetivos identificar que tipos de reforço positivo podem ser utilizados nas aulas de Inglês e conhecer as representações das crianças relativamente a essas práticas de reforço positivo utilizadas nas aulas.

A análise dos dados permitiu concluir que há vários tipos de reforço positivo a que se pode recorrer no âmbito do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, e que as crianças mostraram estar recetivas à utilização diversificada de práticas de reforço positivo. Simultaneamente, os resultados obtidos permitiram compreender que essas práticas de reforço positivo contribuíram não só para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e positivo, mas também para o envolvimento continuado na aprendizagem no contexto da aula de Inglês.

keywords

positive reinforcement, recognition, praise, encouragement, self-esteem, motivation, feedback, engagement, learning.

abstract

In a time where School is seriously being put to the test and rethought in all its dimensions and, among them, what is taught and how it is taught, opportunities show up in order to reflect upon the ways teachers interact with their students in a classroom context. Primary English Teaching embodies a more special and sensitive context as far as teacher-student interactions are concerned, particularly due to the specificity of teaching of a foreign language to young learners. The nature of that interaction reveals itself crucial for the continued learning engagement and, simultaneously, for the students' motivation and self-esteem, allowing an overall well-being in the school context. Thus, positive reinforcement appears as a pedagogic strategy with several potentialities in the context of Primary English Teaching.

This report aims to focus on some positive reinforcement strategies used in the Primary English class as important triggers of motivation, self-esteem and engagement in learning. This way, this report, designed from a didactic research project developed in a 3rd grade class, aimed to identify the types of positive reinforcement which can be used in the Primary English class and to get to know the children's opinions on the practices of positive reinforcement put into practice.

The data analysis allowed us to conclude that there are several types of positive reinforcement that can be used in Primary English Teaching, and that children were receptive towards the diverse use of such strategies. At the same time, the results allowed us to understand that the use of these positive reinforcement practices have contributed not only to a more dynamic and positive learning environment, but also to the continued learning engagement in the Primary English class.

Índice

Índice de figuras	16
Índice de gráficos.....	16
Índice de quadros	17
Lista de abreviaturas	17
Regras de transcrição	17
Introdução	19
Capítulo 1 – Fundamentação teórica	23
1. O Reforço Positivo no contexto educativo	23
1.1 As origens do RP	23
1.2 A base do RP: a linguagem positiva	24
1.3 A ligação entre ambiente de aprendizagem positivo e dimensão afetiva no âmbito do ensino- aprendizagem do Inglês no 1.º CEB	27
1.4 Tipos de RP	32
1.4.1 O RP verbal e não-verbal	34
1.4.2 O RP tangível	46
2. Razões para o uso do Reforço Positivo no 1.º CEB: autoestima e motivação para um maior envolvimento na aprendizagem	58
Capítulo 2 – Enquadramento metodológico do estudo	67
2.1 Metodologia de investigação	69
2.1.1 Princípios orientadores para o projeto de investigação	73
2.2 Caracterização do contexto de intervenção.....	79
2.2.1 O Agrupamento de Escolas.....	79
2.2.2 A Escola EB1 alvo do projeto de intervenção	81
2.2.3 Turma do 3.º ano de escolaridade	81
Capítulo 3 – Análise e discussão de dados	85
3.1 Definição das categorias e subcategorias de análise.....	85
3.2 Interpretação de resultados	86
3.2.1 Tipos de RP utilizados nas aulas da professora estagiária	86
3.2.1.1 Verbal	88
3.2.1.2 Não-verbal	98
3.2.1.3 Tangível	100
3.2.2 Representações das crianças sobre as estratégias de RP utilizadas em sala	103
3.2.2.1 Antes do projeto.....	103
3.2.2.2 Após o projeto	110
Reflexão Final.....	129
Referências bibliográficas.....	137
Anexos.....	143
Anexo 1 – <i>Reinforcement Inventory</i>	143
Anexo 2 – <i>Student Reinforcement Survey</i>	143
Anexo 3 – <i>Reinforcement Survey</i>	147
Anexo 4 – Questionário sobre o RP às colegas de mestrado	148
Anexo 5 – Grelha de Observação – Modelo 1	150
Anexo 6 – Grelha de Observação – Modelo 2	150
Anexo 7 – Grelha de Observação – Modelo 1 aprimorado	151
Anexo 8 – Questionário Inicial.....	152
Anexo 9 – Questionário de Preferências	154
Anexo 10 – Questionário Final	155

Índice de figuras

Figura 1 – A interligação de várias dimensões relacionadas com o RP	p.31
Figura 2 – A caderneta de cromos do <i>Lucky Luke</i> do meu irmão	p.48
Figura 3 – Sistemas de incentivo utilizados em sala de aula: <i>stickers charts</i> e <i>marbles in a jar</i>	p.53
Figura 4 – Recursos pedagógicos utilizados no projeto: carimbos, autocolantes e um conjunto de <i>flashcards</i> com expressões positivas	p.74
Figura 5 – Conjunto inicial de 5 expressões motivacionais em Inglês	p.76
Figura 6 – Carimbos (<i>stamps</i>)	p.77
Figura 7 – Autocolantes (<i>stickers</i>)	p.77
Figura 8 – Sala da turma do 3.º ano, vista do fundo	p.82
Figura 9 – Os recursos didáticos utilizados referentes ao RP tangível	p.101
Figura 10 – A turma recebeu carimbos e autocolantes aquando da conclusão de uma atividade	p.102
Figura 11 - O que é para mim ser professora do 1.º CEB	p.129
Figura 12 – O A. a mostrar a sua palavra positiva favorita com um grande thumbs-up	p.136

Índice de gráficos

Gráfico 1 – As expressões positivas mais utilizadas em sala de aula	p.90
Gráfico 2 - Momentos de aula em que surge o RP verbal	p.91
Gráfico 3 – Os tipos de RP não-verbal mais utilizados pela professora estagiária	p.99
Gráfico 4 – A frequência de ocorrência de RP verbal antes do projeto	p.104
Gráfico 5 – As expressões de RP verbal mais utilizadas por outros/as docentes	p.104
Gráfico 6 – As reações de outros/as docentes aquando duma resposta incorreta ou algo feito incorretamente, na perspetiva dos/as alunos/as	p.106
Gráfico 7 – Como se sentem os/as alunos/as quando são chamados/as à atenção; quando o/a docente diz “não” ou “está errado”; e quando o/a docente castiga o/a aluno/a	p.107
Gráficos 8 e 9 – Práticas de RP tangível antes do projeto, segundo os/as alunos/as	p.110
Gráfico 10 – A frequência de RP verbal na aula de Inglês, segundo os/as alunos/as	p.111
Gráfico 11 – As expressões positivas de RP verbal mais referidas pelos/as alunos/as aquando elogiados/as pela professora estagiária	p.112
Gráfico 12 – Comparação entre as expressões positivas mais utilizadas pela professora e as expressões mais referenciadas pelos/as alunos/as aquando elogiados/as pela mesma	p.113
Gráfico 13 – As expressões positivas favoritas dos/as alunos/as	p.114
Gráfico 14 – Como os/as alunos/as se sentem após ouvirem expressões de RP verbal – resultados do início e final do projeto	p.115
Gráfico 15 – Os tipos de RP não-verbal mais mencionados pelos/as alunos/as	p.118
Gráfico 16 – O tipo de RP tangível preferido dos/as alunos/as	p.120
Gráfico 17 – As ilustrações de autocolantes preferidas dos/as alunos/as	p.121
Gráfico 18 – Representações dos/as alunos/as quanto às aulas de Inglês com ou sem estratégias de RP	p.122
Gráfico 19 – As razões apontadas pelos/as alunos/as para gostar mais das aulas de Inglês com práticas de RP	p.123
Gráfico 20 – O que os/as alunos/as mais apreciaram no decorrer do projeto de intervenção	p.126

Índice de quadros

Quadro 1 - Tipos de RP-----	p.33
Quadro 2 – Objetivos de investigação e respetivas TIRD-----	p.73
Quadro 3 – Planificação global das sessões e respetivas TIRD-----	p.75
Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise-----	p.85
Quadro 5 - Tipos de RP utilizados durante o projeto de intervenção pedagógica-----	p.88
Quadro 6 – A distribuição do RP tangível ao longo das sessões de projeto-----	p. 101

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo de Ensino Básico
EC	Estudo de Caso
GO	Grelha de Observação
IQ	Inquérito por Questionário
ME	Ministério da Educação
NC	Notas de Campo
PE	Projeto Educativo
PEI	Prática de Ensino em Inglês
RP	Reforço Positivo
T	Transcrição/ões
TIRD	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados
UA	Universidade de Aveiro

Regras de transcrição

P	Professora Estagiária que ministra a aula
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 (a A20)	Uma criança específica a falar (identificação por n.º)
<IND>	Inaudível
(...)	Texto não transcrito

Introdução

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação referente ao curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino de Inglês, desenvolvido em estreita articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino de Inglês (PEI).

De acordo com a organização de PEI, os/as estudantes que frequentam o mestrado são colocados/as em díades, sendo orientados/as por um/a professor/a cooperante na escola onde se realiza o estágio e pelos/as supervisores/as da instituição de ensino superior. O estágio a que se reporta o presente relatório, e no qual foi implementado o projeto de intervenção didática que aqui é apresentado, decorreu no segundo ano do mestrado, tendo tido lugar num agrupamento de escolas de Santa Maria da Feira.

O presente trabalho baseia-se na crença de que o reforço positivo (RP) deve ser uma constante na interação professor/a-aluno/a e é importante ser utilizado em qualquer sala de aula do 1.º CEB, nomeadamente na aula de Inglês. Os primeiros quatro anos de escolaridade são cruciais para a criança. É no seio da família que ela constrói os primeiros alicerces de um sentimento de segurança e pertença, para de seguida esse papel passar para a escola, local onde a criança passará a maior parte do seu tempo. A escola é assim o segundo lugar mais importante na vida da criança, onde ela se deve sentir segura, acarinhada e compreendida. As vivências que terá na escola vão desempenhar um papel preponderante nas suas vidas e vão decerto determinar o seu futuro académico, social e quiçá profissional. Neste sentido, é fundamental que os/as professores/as estejam a par da complexidade do conceito de RP e das várias estratégias que podem ser, cautelosamente, implementadas em contexto de sala de aula.

O que me levou a escolher esta temática prende-se essencialmente com a minha experiência pessoal no início do meu percurso escolar na, então, escola primária. Por esta razão, advertimos para o estilo autobiográfico de escrita ao longo deste relatório. Atrevo-me a afirmar que a minha professora primária desconhecia totalmente a noção de RP.

Nos quatro penosos anos em que fui sua aluna, não me lembro de ter ouvido “Muito bem Carla!” uma vez sequer, nem mesmo julgo que tenha proferido tal ou similar a outros colegas de turma. Ou talvez tenha “recalcado” tais memórias devido à dimensão do trauma que causou nos primeiros anos da minha escolarização, momento tão importante na vida de qualquer criança.

O medo, a humilhação, a intimidação, a ansiedade, a vergonha, a discriminação por ser pobre e os castigos corporais constituíam a sua linguagem normal de sala de aula, desconsiderando completamente o nosso desenvolvimento e segurança emocionais e a sua estreita ligação com a criação de afetividade no amplo e longo processo de aprendizagem que ainda tinha pela frente. Nos anos subsequentes, tornei-me uma aluna ainda mais introvertida, sensível e tímida, com medo de ir à escola, com medo da figura docente e com níveis de ansiedade muito altos sempre que os/as professores/as pediam a minha participação na aula. Efetivamente, o início do meu percurso escolar foi marcante e traumático. Todavia, quiçá por ironia do destino, sempre quis ser professora. As brincadeiras em garota eram muitas, mas uma das minhas favoritas era rabiscar cadernos usados colocando “certos”, carimbá-los e assiná-los com o meu nome, como se de uma correção se tratasse. O meu pai até construiu uma secretária em madeira pequenina com duas gavetas para eu o fazer. Mesmo após os primeiros quatro anos de escola primária, continuei a querer tornar-me professora dizendo, no entanto, “Eu nunca serei como a D. Fernanda”. Eu sabia que não era suposto uma professora ser assim.

A expressão RP chegou até mim aquando do meu estágio da prática pedagógica de Ensino de Português e Inglês. Recordo-me que era um dos aspetos que as nossas orientadoras de estágio mais salientavam aquando das reuniões pré-observação de aula. No meu entender, nessa altura, o conceito de RP tinha que ver com o reconhecimento/encorajamento verbal após uma resposta certa ou uma tentativa de resposta.

A dimensão deste conceito refez-se e ampliou-se com as minhas experiências profissionais em dois sistemas educativos fora de Portugal, primeiro nos Estados Unidos da América (2006) e, posteriormente, em Inglaterra (2014), curiosamente países pioneiros no uso desta estratégia pedagógica. Numa primeira fase, senti que o modo

como utilizavam o RP na sala de aula era de tal maneira exacerbado que me soava a quase artificial. Porém, com o tempo, trocando impressões com as colegas docentes e as professoras-assistentes, e sobretudo observando a reação, o desempenho e o progresso na aprendizagem das crianças, compreendi que esta técnica tinha imensas potencialidades que, no entanto, tinham de ser bem exploradas e estudadas antes de colocadas em prática. Por outro lado, pude compreender que o uso constante do RP nestes dois países é um fator marcadamente cultural. As pessoas usam expressões de reforço e encorajamento muito naturalmente e na maioria das vezes sem se aperceberem, ou seja, é quase automático.

Assim sendo, decidi aprofundar este tema durante o estágio não só pelas razões pessoais assentes no meu percurso como aluna referidas anteriormente, mas também pela convicção de que este conceito está intimamente ligado ao bem-estar emocional da criança em contexto escolar. Como professora, acredito que toda a comunidade educativa deve pautar-se por esforços continuados a fim de a criança se sentir bem dentro da escola. Ela só florescerá num contexto onde os/as docentes e todo o pessoal não docente trabalham sob a premissa de acolher carinhosamente e encorajar as crianças a ser e a fazer o seu melhor sempre que possível. Com efeito, é no primeiro ciclo que a criança começa a construir a sua ideia de escola, quer positiva quer negativamente.

Adicionalmente, a minha escolha relativamente a esta temática serve naturalmente razões pedagógicas. Agora no papel inverso, como professora, este é um tema sensível e muito importante para a minha prática pedagógica. Na verdade, as experiências que tive nos Estados Unidos e Inglaterra elucidaram-me para a importância de utilizar e variar os tipos de RP sem que, no entanto, tenha tido formação suficiente na área de modo a aprofundar o meu conhecimento e implementá-lo corretamente em sala de aula. Deste modo, mesmo estando ciente da importância do RP e dos seus efeitos positivos num cenário de aprendizagem, particularmente de uma língua estrangeira durante o 1.º CEB, ainda possuo determinadas reservas/dúvidas sobre esta temática. Quando usar o RP? De que forma? O que dizer e/ou fazer? Deve-se utilizá-lo em grande grupo ou individualmente? Com que frequência devemos fazê-lo? Se não o utilizarmos o suficiente, estaremos a prejudicar emocionalmente as crianças? E se o usarmos em

demasia, estaremos a tornar o RP mecânico e ineficiente? Que reação têm as crianças quando o/a professor/a o usa? Será que todas as crianças reagem da mesma forma ao RP? Estas são apenas algumas das questões que pairam na minha mente docente e que espero ver respondidas no final deste estudo.

Nesta linha de pensamento, e sabendo que este ainda é um tema pouco investigado no domínio do nosso sistema educativo, creio que este trabalho poderá representar um pequeno contributo para estudos subsequentes na mesma área. Por outro lado, é inegável o surgimento de vários tipos de RP em contexto escolar nos últimos anos em Portugal, especificamente nos novos projetos das editoras escolares no que concerne o Inglês no 1.º CEB. Com efeito, já é visível a existência de autocolantes e diplomas que acompanham o próprio manual do/a aluno/a, os quais têm como finalidade o reconhecimento do esforço e a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Inglês.

De um modo geral, pretendo com este estudo aprofundar conceitos, estratégias e efeitos relativos ao uso do RP em sala de aula em todas as suas vertentes e potencialidades, para mais tarde selecionar as mais pertinentes, inserindo-as na minha prática educativa. Ademais, este é um tema que tem gerado posições muito distintas por parte dos especialistas da educação (investigadores/as, professores/as, psicólogos/as) há várias décadas, pelo que sinto que é essencial compreender pareceres, posições e razões subjacentes a essas tomadas de posição. Em suma, este conceito necessita de ser mais explorado no panorama educativo português para, no futuro, colhermos os seus benefícios pedagógicos e para que, conseqüentemente, haja um impacto gradual na qualidade das aprendizagens das crianças, fatores subjacentes à dimensão afetiva da aprendizagem de Inglês no 1.º CEB.

Capítulo 1 – Fundamentação teórica

1. O Reforço Positivo no contexto educativo

1.1 As origens do RP

Julgamos que o conceito de RP seja um conceito amplamente integrado e aceite na classe docente. Qualquer professor/a está ciente da necessidade e importância do seu uso, das suas vantagens e das suas implicações educativas, quer ao nível do ambiente de sala de aula, quer ao nível da aprendizagem (Johnston, 2004 e Denton, 2013). O RP é algo que ocorre naturalmente nas nossas vidas em vários contextos e a escola não é exceção, podendo ser um local onde o RP é usado com grande frequência devido à natureza da escola em si.

O conceito de RP deve-se a B. F. Skinner (1904-1990), psicólogo e autor de vários estudos pioneiros no domínio da teoria do Comportamento Humano e da Aprendizagem numa perspetiva behaviorista. Após várias experiências com pombos e ratos, Skinner elaborou a teoria do Condicionamento Operante, a qual assenta no pressuposto de que as consequências de um comportamento podem influenciar a probabilidade de este ocorrer novamente. Logo, quando se fala em RP fala-se de uma mudança no comportamento por meio de condicionamento.

Existem três tipos de condicionamento operante: o RP, o reforço negativo e a punição. No caso do RP, se a consequência apresentada após o comportamento desejado for agradável, a frequência do comportamento aumentará. Portanto, o reforço aumenta a probabilidade de que o comportamento ocorra novamente. Na medida em que este princípio está relacionado com a psicologia do comportamento e da aprendizagem, o RP aparece naturalmente relacionado com o tema do comportamento. Assim sendo, esta técnica foi primeiramente transposta para o contexto educativo como estratégia para modificar comportamentos menos agradáveis, impelindo as crianças a demonstrar o seu melhor não só ao nível do comportamento, como da sua performance académica como ilustrado por Maag (2001): “(...) positive reinforcement motivates students to do what they are capable of doing” (p. 175).

Diedrich (2010) define RP da seguinte forma: “the presentation of a reward immediately following a desired behavior intended to make that behavior more likely to occur in the future” (p. 16). Podemos inferir então que segundo a corrente behaviorista o RP é algo premeditado (fazêmo-lo com a intenção de mudar algo na criança, apresentando um estímulo) que se segue após um comportamento e que aumenta a probabilidade do mesmo comportamento ocorrer novamente no futuro. Além do comportamento e aprendizagem, o RP surge relacionado com outros conceitos como a motivação e a auto-estima, e com outras áreas como a parentalidade e a educação especial.

Por conseguinte, transpôr o conceito de RP para a escola, para a sala de aula e, em último caso, para a aprendizagem é um caminho desafiante, pois não se trata de um princípio linear. As crianças não são todas iguais, nem reagem da mesma forma ao mesmo estímulo. Há que ter em conta que a forma de implementação de estratégias de RP também difere de docente para docente consoante as suas crenças de ensino. Portanto, perante estas circunstâncias e, sendo o contexto educativo tão complexo, não podemos esperar que a aplicação do RP seja tão linear ou mecânica como as experiências que Skynner levou a cabo com animais. Embora num primeiro olhar, este conceito se apresente de fácil leitura/compreensão, ele é, de facto, bastante mais complexo e requer uma análise mais profunda antes da sua operacionalização pelo/a professor/a no contexto de sala de aula.

1.2 A base do RP: a linguagem positiva

“The power of language makes language a prime teaching tool. As teachers, we come into the profession because of our belief in education and our desire to nurture children’s growth. Language helps us do this nurturing. (...) This kind of language rests on a deep and abiding faith in the goodness in children, a belief in their desire and ability to learn. It also rests on faith in teachers’ ability to teach and to bring out the best in children.” (Denton, 2013, pp. 1-3)

De uma forma geral, o RP supõe a constatação de algo positivo por parte do/a professor/a, podendo ser um ato verbalizado e/ou acompanhado de gestos (RP não-verbal). Sabendo que o RP mais amplamente utilizado em contexto escolar é o RP verbal, é pertinente explicitar o papel fundamental que a linguagem docente parece ter neste domínio. Nas palavras de Denton e Johnston, como supracitado, a linguagem docente é extremamente poderosa, fazendo das interações em sala de aula um dos fatores fundamentais para, o que se denomina de, *effective teaching* ou ensino eficaz. Tendo por base as investigações mais recentes, Coe et al. (2014) apresentaram um relatório intitulado “What makes great teaching?”, mencionando as seis componentes dum ensino brilhante/de excelência, sendo que a terceira representa o clima de sala de aula que “covers the quality of interactions between teachers and students” (p. 3). Segundo os mesmos autores e Cadima, Leal & Cancela (2011), a qualidade destas interações tem um impacto direto moderado nas prestações dos/as alunos/as. Albuquerque (2010) concorda e acrescenta: “(...) a eficácia do professor está associada, mais do que com as suas características pessoais, com a conduta que o professor manifesta no interior da sala de aula em interacção com os seus alunos” (p. 65).

Ora estas evidências suportam o pressuposto de que a linguagem que nós professores/as utilizamos em sala de aula é, na verdade, crucial. Desta forma, recordamos o legado de Vygotsky (a partir do seu livro *Pensamento e Linguagem*, publicado em 1954) que demonstrou que, na verdade, a linguagem dá forma aos nossos pensamentos, sentimentos e vivências, produzindo novas formas de comportamento. Segundo Denton (2013), “Language does this in several ways: It molds our sense of who we are; helps us understand how we think, work and play; and influences the nature of our relationships” (p. 3). De facto, o que os/as docentes dizem e como o dizem tem um efeito profundo não só nas aprendizagens das crianças, como no seu sentido de identidade, no seu autoconceito. De tal modo que pode “deixar marcas de grande significado nos alunos em formação” (Albuquerque, 2010, p. 62), tal como a minha professora primária deixou em mim. Denton (2013) corrobora esta posição afirmando que “What we say to others can deeply affect their sense of who they are and who they might become. The words of a teacher may have special power in this regard.” (p. 4).

No nosso entender, muitas vezes não é dado o devido apreço à linguagem que utilizamos em sala de aula com os/as nossos/as alunos/as e subvalorizamos os seus efeitos no outro. Não temos uma noção verdadeira de como ela pode influenciar as crianças diante de nós. O nosso auto-conceito desenvolve-se por meio das interações que vamos colecionando com as pessoas à nossa volta, particularmente na faixa etária do 1.º CEB. Esta constatação é também evidente fora da escola, isto é, em todos os restantes contextos sociais onde a linguagem está naturalmente presente. Frequentemente proferimos palavras que não são as mais agradáveis ou utilizamos um tom sarcástico, muitas vezes sem sequer nos apercebermos do impacto negativo e/ou da confusão que poderá gerar no outro. Do mesmo modo, as nossas palavras podem encorajar alguém de forma simples e eficaz. A este propósito, Johnston (2004) menciona, nas primeiras páginas do seu livro, que o discurso que um/a professor/a usa em sala de aula é muitas vezes subestimado. O autor, que conduziu uma investigação colaborativa no ensino primário, constatou, nas aulas que observava, uma “overwhelmingly positive nature of these teachers’ interactions with their students (...)” (p. ix). Apercebendo-se assim dos efeitos positivos que tais interações tiveram nas crianças, Johnston preconiza que devemos então rever e reconstruir o modo como interagimos com as crianças, pois a forma como o fazemos no dia-a-dia escolar tem repercursões imediatas na sua postura como aprendentes. À luz de outros autores referenciados anteriormente, Johnston também salienta a estreita ligação entre linguagem positiva e um ambiente favorável à aprendizagem, evidenciando a necessidade de utilizarmos um discurso mais ponderado e cuidado a fim de se proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem possível: “Some of us have to think more carefully about the language we use to offer our students the best learning environment we can.” (idem, p. 1).

Portanto, há uma necessidade notória e urgente em olharmos para o nosso discurso enquanto docentes e refletirmos sobre o modo como nos expressamos com as crianças, avaliando a qualidade das nossas interações com os/as nossos/as alunos/as. Denton (2013) reitera este pressuposto, apontando:

“Learning to use teacher language to its full positive potential means becoming aware of our habitual ways of speaking and

the messages, positive or negative, that these may be sending to students. It means stepping back to “hear” ourselves and reflect, “What do I say? What tone do I use?” (p. 10).

Ademais, a mesma autora levanta ainda outra questão pertinente. O que nós [professores/as] dizemos e como dizemos pode ajudar as crianças a desenvolver várias capacidades em múltiplas vertentes:

“Our language is one of our most powerful teaching tools. By paying attention to our choice of words and tone of voice and using them effectively, teachers can open the doors of possibility for students. Through careful use of language, we can support students as they develop self-control, build their sense of community, and gain academic skills and knowledge.” (p. 5).

Deste modo, o RP está subjacente à linguagem positiva e segundo Albuquerque (2010), “uma utilização usual do reforço positivo é uma das variáveis para um bom ensino” (p. 59). Neste sentido, ao utilizarmos uma linguagem permeadamente positiva, recorrendo com frequência ao RP, estamos a contribuir para o fomento de um ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem, encorajador das capacidades e potencialidades de cada criança e emocionalmente seguro.

1.3 A ligação entre ambiente de aprendizagem positivo e dimensão afetiva no âmbito do ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º CEB

Já vimos que a linguagem positiva e o RP concorrem diretamente para um ambiente de aprendizagem favorável e também ele positivo. Assim sendo, tanto a linguagem positiva como o RP surgem como factores essenciais num cenário de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente se direccionada à faixa etária do 1.º CEB. Com efeito, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira direccionado a crianças mais novas tem as suas especificidades. Como professores/as de Inglês no 1.º CEB, é importante criarmos uma atmosfera positiva onde a criança se sinta bem-vinda, segura, envolvida, encorajada e valorizada, conducente a aprendizagens prazerosas, estimulantes e ricas. Na verdade, o ambiente propiciado pelo/a professor/a

irá ditar o seu conceito de escola e de aprendizagem de modo positivo ou negativo, alicercando firme ou debilmente o início do seu percurso escolar. Tal como Conroy et al. (2009) defendem, “Creating a positive and engaging classroom atmosphere is one of the most powerful tools teachers can use to encourage children’s learning (...)” (p. 18).

Esta questão fulcral de se criar condições com vista a uma atmosfera de aprendizagem emocionalmente segura é inferida num dos objetivos gerais do ensino básico no programa do 1.º CEB (ME, 1995), mais precisamente na alínea o) onde se lê:

- “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (p. 13)

O mesmo documento especifica mais adiante os objetivos da dimensão pessoal, sendo que o segundo objetivo é o seguinte:

- “Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança.” (idem).

Por outro lado, no que concerne à área de Inglês no 1.º CEB, é possível, numa leitura transversal das finalidades do ensino de Inglês naquele ciclo, enunciadas nas “Orientações Programáticas do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB”, identificar intenções similares, designadamente:

- “fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenho no saber-fazer;” (ME, 2005, p. 11).

Neste sentido, o/a docente é uma variável fundamental (Hayes, 2014), fomentando e contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança a todos os níveis. O bem-estar emocional da criança depende da forma como o/a professor/a conduz as suas aulas e como, anteriormente referido, se relaciona com os/as seus/suas alunos/as, facto visível na qualidade das interações docente-aluno/a (Cadima, Leal & Cancela, 2011; Coe et al., 2014; Denton, 2013; Albuquerque, 2010).

Deste modo, a dimensão afetiva e o relacionamento com o/a docente é de extrema importância nos primeiros anos de escola. Este facto toma maior dimensão

quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como Moon (2005) reitera: “(...) for many young children, their main reason for liking English in the early stages is based on whether they like the teacher (...) (p. 31). A autora afirma que quando uma língua estrangeira é abordada corretamente em termos pedagógicos, o maior benefício educativo é que a criança irá criar uma atitude positiva e um interesse contínuo pela língua ao longo da sua vida – “Children’s early phase of language learning can create positive attitudes and a lifelong interest in the language if it is done appropriately.” (idem, p. 32). Daí o relacionamento professor/a - aluno/a ser tão preponderante nesta fase.

Em décadas anteriores e durante algum tempo, o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira restringia-se a fatores exclusivamente cognitivos/acadêmicos. A relação entre aprendizagem e a dimensão afetiva é hoje fundamental e pode ser sempre tida em conta pelo/a professor/a. Moon (2000) advoga esta posição dizendo que “We should not underestimate pupils’ feelings. If they are happy and secure, they are more likely to enjoy and benefit from their language learning” (p. 9). Por sua vez, Waters (2014) defende que “Student wellbeing has become a key agenda for schools and many now consider emotional-social learning to be of equal importance to academic learning” (p. 123). A dimensão afetiva permite, assim, um envolvimento maior nas aprendizagens, elencando a criação de condições propícias para que as crianças se sintam mais confiantes como aprendentes, mais confiantes em correr riscos e, conseqüentemente, emocionalmente seguras no seu percurso educativo. Este pressuposto transparece nas palavras de Moon (2000): “Developing positive teacher-pupil relationships will help in building a sense of security and confidence.” (p. 49).

Todos/as nós já tivemos experiências enquanto aprendentes, onde o nosso relacionamento com um/a professor/a influenciou a nossa predisposição para gostar ou não de certas disciplinas ao longo do nosso percurso escolar. De forma autobiográfica, posso afirmar que no meu caso particular, devido à professora primária que tive e porque ela me batia sempre que eu não conseguia resolver um problema matemático, eu desenvolvi uma aversão à Matemática que ainda hoje está bem presente na minha vida. Por outro lado, sempre tive excelentes professoras de Inglês e mesmo de outras línguas estrangeiras. Elas foram professoras extremamente motivadoras, envolviam-nos

facilmente na aprendizagem com atividades divertidas e diferentes das outras disciplinas. Estas professoras incrementaram em mim uma paixão enorme pelas línguas estrangeiras, e notava-se que se preocupavam connosco, sendo claro que o seu gosto pelo ensino transparecia em cada aula. Queriam proporcionar-nos aulas mais dinâmicas e significativas. Lembro-me perfeitamente que o RP nestas disciplinas era constante. Julgo que o modo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras era substancialmente diferente no sistema educativo português dos anos 90 comparativamente às décadas anteriores. Moon (2000) corrobora esta posição referindo:

“(...) pupils have feelings about language learning. They often feel quite frightened, embarrassed or insecure about learning a new language. (...) As teachers, we need to be very sensitive to pupils’ feelings as this may affect their motivation and attitude to learning the language. If they feel *at home* in the classroom, they are more likely to participate and take risks.” (p. 10).

No nosso entender, uma das características mais poderosas que um/a excelente professor/a deve ter é a capacidade para valorizar (verbalmente ou de outras formas) toda e qualquer boa ação que a criança demonstre, ao nível pessoal, atitudinal ou académico, por mais pequena que seja. Um/a professora/a consciente desta dinâmica é um/a professor/a atento e conhecedor/a da forma como a aprendizagem pode ser amplamente influenciada e exponenciada pela relação professor/a-aluno/a.

Desta forma, Rubio (2007) afirma que “At this moment in language teaching history, the role of affective variables and the necessity of focusing on the emotional states of learners are readily acknowledged by the language teaching community.” (p. ix). A fim de se fomentar uma sala de aula positiva, afável e motivante, há que utilizar estratégias de gestão de aula diversificadas e diferenciadas de modo a acolher as necessidades e os ritmos de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as. Uma destas estratégias passa indubitavelmente pela linguagem que o/a professor/a usa na sala de aula, nomeadamente através do uso do RP. Nesta linha de pensamento, segundo Mojavezi & Tamiz (2012):

“Students care about their relationships with their teachers and respond with greater engagement and effort when they believe that their teachers care about them and are supportive. One way that teachers convey these qualities is through their discourse with their students in the classroom.” (p. 484).

Esta constatação é deveras crucial para um/a docente que realmente aprecia a sua profissão, e totalmente contrária à dinâmica que a minha professora primária incutia nas suas aulas. É inegável que a afetividade confere um sentido especial às nossas vivências, tendo um enorme impacto nos nossos pensamentos, lembranças e memórias, dando-lhes forma, conteúdo, valor e sobretudo significado. Neste sentido, Conroy et al. (2009) levaram a cabo uma investigação com alunos/as do ensino primário onde concluíram que os/as professores/as podem melhorar o ambiente geral da sua aula por meio da implementação eficaz do RP.

Assim, podemos inferir que o RP é um subproduto da linguagem positiva a utilizar em sala de aula, e que estes dois elementos contribuem ativamente para o fomento de um ambiente de aprendizagem também ele positivo. A linguagem positiva torna-se, desta forma, um meio para conjugar não só a dimensão cognitiva da aprendizagem, bem como a dimensão afetiva, tão ou mais importante do que a primeira, como mencionado anteriormente por Rubio (2007). Esta dinâmica pode ser observada no diagrama de Venn abaixo, onde se constata a interligação destas dimensões (Figura 1):

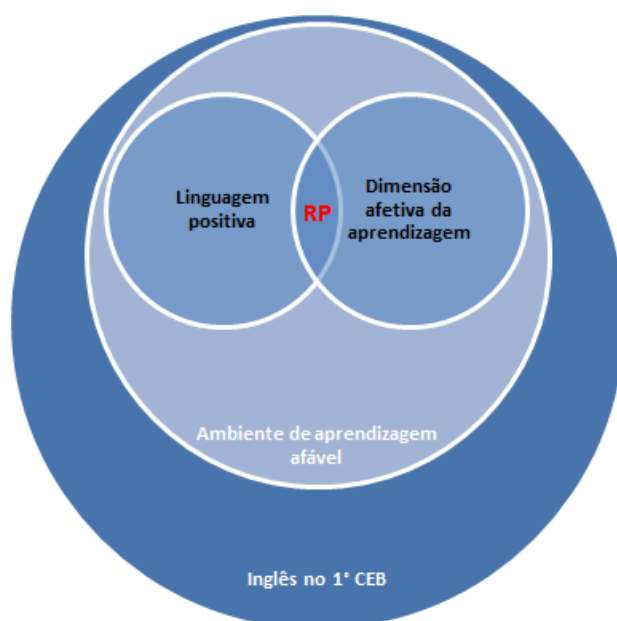


Figura 1 – A interligação de várias dimensões relacionadas com o RP

Tomando em consideração os aspetos cognitivos da aprendizagem, bem como os aspetos afetivos, o/a docente estará a criar as condições ideais para uma experiência de aprendizagem positiva do Inglês no 1.º CEB.

A este propósito é pertinente referir que esta abordagem confere corpo ao movimento da Educação Positiva, baseada nos princípios da Psicologia Positiva de Martin Seligman. De acordo com a Psicologia Positiva, as componentes cognitiva e afetiva não podem ser separadas do processo de aprendizagem; elas devem antes fundir-se (O’Grady, 2010). A Educação Positiva surge com o intuito de colmatar a lacuna numa educação tradicional focada maioritariamente nas capacidades exclusivamente académicas e cognitivas, que descarta o bem estar das crianças, isto é, os aspetos afetivos inerentes à educação. A Psicologia Positiva baseia-se no estudo da felicidade e bem estar, apoiando os seus pressupostos em investigações na área da neurociência da aprendizagem. O’ Grady (2010) refere que a Psicologia Positiva “(...) connects the core concepts of educational neuroscience to the principles of positive psychology explaining how feelings permeate the brain, affecting children’s thoughts and actions (...)” (p. 6). Segundo Waters (2014) “A school curriculum that incorporates wellbeing will ideally prevent depression, increase life satisfaction, encourage social responsibility, promote creativity, foster learning and even enhance academic achievement.” (p. 118).

Desta forma, a dimensão afetiva da aprendizagem (o bem-estar do/a aluno/a), tal como a linguagem positiva são elementos que se interrelacionam, constituindo-se preponderantes no contexto escolar, e que dão lugar a um ambiente de aprendizagem motivador e propício para a aprendizagem. É sob estas condições que o RP surge e adquire diversas potencialidades como estratégia pedagógica.

1.4 Tipos de RP

Segundo Maag (2001), “(...) positive reinforcement is a universal principle that occurs naturally in every classroom” (p. 175). A minha perceção inicial era a de que o RP se restringia ao reconhecimento/encorajamento verbal, sem dúvida a ferramenta de

incentivo mais profusamente utilizada pela classe docente. Após uma análise mais detalhada e profunda da literatura, constatei que existem, de facto, outros tipos de RP ao alcance de qualquer professor/a, alguns dos quais inclusivamente já utilizei (como os autocolantes, carimbos ou certificados), mas sem consciência de que se tratava de estratégias de RP. Alguns tipos de RP decerto já fazem parte do repertório de ferramentas pedagógicas dos/as professores/as, outros ainda não tão utilizados e/ou explorados em sala de aula.

A categorização dos vários tipos de RP difere entre si dependendo da área (educação, psicologia, educação especial) que se trata ou onde se quer implementar o RP. Além do contexto de sala de aula, a implementação do RP pode decorrer num contexto doméstico, no caso da parentalidade. Uma vez que o RP é utilizado por pais, docentes e determinados/as especialistas de educação que lidam com crianças autistas, existem várias categorizações de RP. Todavia, de forma geral, as diferenças entre elas são mínimas e não prejudicam a compreensão dos vários tipos de RP. A partir da nossa pesquisa e duma leitura transversal de vários documentos, particularmente questionários de preferências, designados de *Reinforcement Inventory* (Anexo 1), *Student Reinforcement Survey* (Anexo 2) ou *Reinforcement Survey* (Anexo 3), resumimos os mais pertinentes, no nosso entender, no quadro abaixo (Quadro 1):

TIPOS DE REFORÇO POSITIVO	EXEMPLOS
Académico	- desenhar, colorir, pintar, ler, usar o computador por x tempo, escolha livre, tempo extra no recreio, visitas de estudo
Comestível	- doces/guloseimas, cereais, fruta, frutos secos, legumes
Sensorial	- atividades para os sentidos: ouvir música, fazer bolas de sabão, <i>glitter jar</i>
Tangível	- autocolantes, carimbos, certificados, lápis, borrachas, livros, pequenos brindes
Verbal	- elogiar, felicitar, congratular, reconhecer, encorajar
Não-verbal	- sorrir, aplaudir, abraçar, tocar como sinal de aprovação (palmadinha nas costas, <i>hi5</i>), mostrar o dedo polegar (<i>thumbs-up</i>)

Quadro 1 - Tipos de RP

Neste projeto de investigação centrámo-nos em três tipos de RP: o verbal, o não-verbal e o tangível. Escolhemo-los na medida em que pensamos que estes tipos de RP são

do conhecimento generalizado da classe docente, sendo um bom ponto de partida para uma pequena investigação como esta. No caso do RP tangível, parece-nos que ele começa agora a ser muito mais visível no nosso panorama educativo. Também temos conhecimento de que o RP comestível (às vezes categorizado como sensorial), nomeadamente os doces/guloseimas, é colocado em prática por alguns/algumas docentes.

De todos os tipos de RP apresentados na tabela, o verbal e o não-verbal são os mais utilizados em sala de aula, até porque a língua é o nosso instrumento de comunicação por excelência (no caso do RP verbal), e porque a maior parte da comunicação acontece sob a forma de linguagem não-verbal. Como já referido, estes dois tipos de RP ocorrem naturalmente em sala de aula e têm um impacto poderoso no ambiente de sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem. O RP tangível, frequentemente sinónimo de recompensas (*rewards*) ou incentivos (*incentives*), começa a dar os primeiros passos nas salas de aula portuguesas, não só no contexto do Inglês no 1.º CEB, bem como nas áreas gerais de ensino do 1.º CEB, facto visível nos materiais que acompanham os respetivos manuais.

1.4.1 O RP verbal e não-verbal

O **RP verbal** pode assumir várias formas no que diz respeito ao seu uso em sala de aula. De forma generalizada, o RP verbal traduz-se em *praise*, ou seja, ***teacher praise***, pois neste caso a verbalização (acompanhada ou não de gestos e/ou expressões faciais) de algo positivo começa no/a professor/a. Trata-se do reconhecimento/elogio de algo por parte do/a docente. Alguns dos defensores do *teacher praise* são: MacNaughton & Williams, 2008; Conroy et al., 2009; Dweck, 2010; Burnett & Mandel, 2010; Wright, 2012; Ferguson, 2013; Floress, Jenkins & Reinke, 2014; Dwyer, Dweck & Carlson-Jaquez, 2018; Hodgman, 2015. Outros autores defendem ***encouragement*** em detrimento de *praise* (Driekurs, 1968; Gartrell, 2007; MacNaughton & Williams, 2008). Por sua vez, há ainda outros autores que elegem o ***feedback*** como a melhor e mais vantajosa técnica de RP a ser utilizada com crianças (Hattie & Timperley, 2007; Conroy et al., 2009). Há que

mentonar que todos estes conceitos são muitas vezes definidos de modo diferente por autores também distintos, pelo que a revisão da literatura neste ponto tornou-se muitas vezes difícil e confusa de sintetizar. Contudo, salvaguardamos que estes três conceitos têm, de facto, pontos em comum como verificaremos ao longo dos próximos pontos.

Por seu turno, há especialistas de investigação em educação e psicólogos, como Kohn (2001), Grille (2005) e Rosenberg (2005) que são, de modo geral, contra o uso de *praise*, mas com algumas ressalvas na matéria. De seguida, exploraremos mais pormenorizadamente estas posições distintas.

Como mencionado anteriormente, esta é uma temática que tem vindo a assistir a várias investigações e posições bastante divergentes, e algumas delas até radicais, desde a década de 1970, ganhando uma revigorada força quando Brophy apresentou o seu primeiro estudo investigativo intitulado *Teacher Praise: a functional analysis* em 1981. Esta temática é extremamente ampla, com conceitos complexos na medida em que se trata do contexto educativo, também particularmente complexo por natureza. Porém, mesmo após décadas de estudo, “large gaps continue to exist in the literature” (Floress, Jenkins & Reinke, 2014, p. 3).

De acordo com o dicionário Collins (2000), ***praise*** é definido como “to express commendation, admiration, approval, etc” (p. 923). Segundo Floress, Jenkins & Reinke (2014) “(...) the majority of the definitions include favourable verbal and nonverbal attention directed toward a behavior or characteristic of the target child(ren).” (p. 4). Para Wright (2012) “Praise is a powerful motivating tool because it allows the teacher to selectively encourage different aspects of student production or output” (p. 2).

Desta forma, podemos concluir que reforçar positivamente um/a aluno/a significa que o/a docente demonstra aprovação por algo que fez ou disse, e que esse ato merece reconhecimento, direcionando a atenção para ele/ela, como MacNaughton & Williams (2008) mencionam: “As a teaching process, praise shows children that they deserve recognition, acclaim and approval.” (p. 68). Esta constatação remete-nos para a pirâmide de necessidades de Maslow, designadamente para as necessidades sociais da criança nesta faixa etária, que naturalmente procura aprovação da figura adulta para se sentir aceite e integrada no seu meio.

Efetivamente há uma aceitação generalizada de que *praise* tem o potencial de promover a motivação, um melhor desempenho e um maior envolvimento da criança nas aprendizagens. Porém, existem algumas, mas determinantes, salvaguardas no que toca à sua implementação em sala de aula. Na ótica de Bear (2010) “overall, research indicates that how often students are praised (...) is much less important than the manner in which it occurs” (p. 115). Isto é, há que elogiar *bem*, mais do que elogiar frequentemente. Na verdade, quando nós, professores/as, reconhecemos/elogiamos algo, fazêmo-lo para aplaudir o esforço ou o bom desempenho da criança e para fomentar um clima de aprendizagem encorajador, ou seja, trata-se sobretudo de um processo natural, espontâneo e não programado. No decorrer das interações entre docente-aluno/a, o RP verbal surge naturalmente em reação à prestação do/a aluno/a, tal como Brophy (citado em Ferguson 2013) concluiu na sua investigação: “teacher praise often was not deliberate reinforcement but instead a spontaneous reaction to student behaviour, elicited by the quality of student performance” (p. 35).

A título de exemplo, aquando de uma resposta correta, o/a docente muitas vezes diz espontaneamente “Muito bem” ou “Bom trabalho”. Todavia, para alguns autores (Brophy, 1981; Hattie & Timperley, 2007; Bear, 2010; Robins, 2012; Floress, Jenkins & Reinke, 2014) este tipo de *praise* é demasiado geral, e não acrescenta nada ao/à aluno/a, nem o/a elucida no que diz respeito ao processo que operou na sua mente para chegar a essa resposta correta. Desta forma, Ferguson (2013) sublinha este pressuposto: “If the recipient has no specific knowledge of why the comment was made, he or she is not empowered to make a change” (p. 36). Designado de **general** ou **global praise**, trata-se de “non-targeted praise with comments such as ‘awesome work’ or ‘this class is fantastic’” (Ferguson, 2013, p. 35). Todavia, isto não significa que este tipo de RP verbal não seja adequado e/ou eficaz em situações particulares. Pelo contrário, segundo Robins (2012), “the most appropriate use of global praise is in a teacher/class relationship where it is intended for everyone, to create a corporate, feel-good moment” (p. 135). Bear (2010) concorda e acrescenta que este tipo de RP verbal é ideal para se fomentar um ambiente de aprendizagem encorajador e positivo.

Brophy (1981) concluiu que este tipo de *praise* é efetivamente o mais utilizado pela classe docente. Mais recentemente, Burnett & Mandel (2010) levaram a cabo uma investigação com crianças e docentes do 1.º ao 6.º anos, onde concluíram, através da observação de aulas, que o tipo de *praise* mais utilizado foi o *general praise*: “(...) the most prevalent praise was general praise, ranging from 71% to 93% of all feedback in each classroom” (p. 149). Adicionalmente, os autores referem que os/as docentes dizem uma média de 29 expressões de *general praise* por hora, comparativamente a 1.75 expressões de *specific praise*.

Este tipo de *praise*, o ***specific praise***, não é mais do que um comentário específico (sob a forma de *feedback* positivo) em relação ao processo e/ou ao esforço demonstrado pela criança numa determinada tarefa. Segundo Hattie & Timperley (2007), este tipo de *praise* consiste em “praise accompanied by information about the processes or performance” (p. 97). Deste modo, “Specific praise includes very specific information or descriptive feedback to the child in order to prompt thinking for the next learning or behaviour steps.” (Ferguson, 2013, p. 36). Por outras palavras, o *specific praise* amplifica o processo de aprendizagem, propulsionando o RP verbal ao seu potencial máximo. Por exemplo, atentemos em duas situações onde o/a professor/a pode escolher entre dois comentários distintos na forma de RP verbal:

1. “Que bem que tu desenhas, Maria!” / “És tão inteligente Ana!” – refere-se à inteligência, à capacidade que a aluna tem, no entanto, nada acrescenta à sua experiência como aprendiz = ***general praise***;
2. “Que desenho tão bonito, Maria! Vejo que usaste cores muito diferentes para colorir as casas.”/ “Boa Ana! Conseguiste identificar várias formas geométricas nestes objetos do dia-a-dia.” – foca-se em informações mais precisas relativas ao processo e ao esforço demonstrados para concluir certa tarefa/alcançar certa meta/competência = ***specific praise***.

Deste modo, o elogio/reconhecimento verbal eficaz, isto é, *effective praise* tem de “include specific statements about the appropriate behavior children display, immediately follow a desired behavior, consider where a student is in the process of attaining a particular skill (...)” (Hodgman, 2015, pp. 42-43).

Ademais, Hattie & Timperley (2007) advertem para a importância de se distinguir verdadeiramente estes dois tipos de *praise*, mencionando que o *specific praise* é fundamental para a aquisição de competências, designadamente a auto-eficácia, o envolvimento e a motivação na aprendizagem:

“It is important, however, to distinguish between praise that directs attention away from the task to the self (...) and praise directed to the effort, self-regulation, engagement, or processes relating to the task and its performance. This latter type of praise [*specific praise*] can assist in enhancing self-efficacy and thus can be converted by students back into impact on the task, and hence the effects are much greater.” (pp. 96-97).

Nesta perspetiva, há uma autora fundamental, Carol S. Dweck, cujas investigações revelaram dados pertinentes em relação às implicações educativas do *specific praise* em oposição ao *global praise*. O trabalho de Dweck centra-se nas crenças que o/a próprio/a aluno/a tem sobre si mesmo/a no que diz respeito às suas capacidades e à sua inteligência e como esse aspeto se reflete no desempenho escolar dos/as mesmos/as: “Research has clearly demonstrated that having the mindset that you are either smart or not smart has serious consequences for learning” (Dwyer, Dweck & Carlson-Jaquez, 2018, p.2). Assim sendo, segundo Dweck e à luz de outros autores já referenciados, o/a docente tem de ter especial cuidado quanto à forma como apresenta o RP verbal, ou seja, como elogia ou reconhece o trabalho, o comportamento ou a atitude do/a aluno/a, pois a forma como se interage com os/as alunos/as sobre o seu desempenho e trabalho influencia a sua mentalidade como aprendentes. Dweck acredita que assim é possível modificar o modo como as crianças pensam sobre si próprias como aprendentes:

“Offering praise for students’ work and efforts can alter this mindset so that students can begin to view their own intelligence as something that can be developed. This mindset of developing intelligence will increase students’ ability to

“bounce back” in the face of academic setbacks and other difficulties.”(idem).

Dweck (2010) e Dwyer, Dweck & Carlson-Jaquez (2018) concluíram que ao se elogiar/reconhecer a inteligência e/ou capacidades (*person praise*) de uma criança estamos a desenvolver nela o que a autora designa de **fixed mindset**, ou seja, uma crença de que a inteligência é fixa, que não se desenvolve ou aumenta. Consequentemente, as crianças que têm esta mentalidade, quando encontram dificuldades ou obstáculos à aprendizagem, demonstram falta de resiliência e desistem, limitando exponencialmente a sua aprendizagem. Nas palavras da autora (citada em Ferguson, 2013), “Praising a child’s intelligence can be harmful as this implies a belief in an innate, fixed ability (...)” (p. 37).

Em oposição, quando elogiamos/reconhecemos o esforço da criança, fornecendo *feedback* construtivo e específico sobre o processo que ela utilizou para completar ou chegar a determinada tarefa (*process praise*), então estamos a fomentar uma mentalidade de crescimento/desenvolvimento, ou seja, **growth mindset**, tal como Dweck preconiza: “(...) when students believe that intelligence can be increased through their own efforts, good strategies and help of others, it leads to increased effort and the desire to seek out challenges. (...) All of this leads to higher academic achievement” (Dwyer, Dweck & Carlson-Jaquez, 2018, p. 3). Esta mentalidade impele os/as alunos/as a continuarem a aplicar-se e a esforçar-se mais, mantendo-se motivados e confiantes quando surgem dificuldades, neste caso, encaradas como desafios para progredir academicamente. Logo, nesta perspetiva, os erros são naturais e fazem parte do processo de aprendizagem, traduzindo-se em derradeiras oportunidades para aprender. Portanto, “Students with a growth mindset believe that their abilities can be developed, and so their major goal is to learn” (Dweck, 2010, p. 8). Neste sentido, Ferguson (2013) afirma “(...) more and more research in psychology supports the stance that dedication and persistence can transform the basic capacity to learn” (p. 37).

As conclusões dos trabalhos empíricos de Dweck em relação ao *growth mindset/ process praise*, levam-nos a mencionar outro conceito similar, mais precisamente o *feedback* em contexto educativo, ou seja, o **feedback pedagógico**.

Se para Dweck ao elogiarmos/reconhecermos, de forma positiva e construtiva, tecendo comentários específicos sobre o desempenho de um/a aluno/a, então estamos a fornecer *feedback* pedagógico, ou seja, estamos a fornecer dados que permitem que ele/a reflita no seu trabalho e nos processos cognitivos implicados na resolução de certa tarefa ou na resposta correta, incompleta ou incorreta. Cadima, Leal e Cancela (2011) reiteram esta questão, mencionando que “o feedback focaliza a atenção dos alunos no processo de aprendizagem, promove a expansão da compreensão dos conceitos, bem como a motivação para a aprendizagem” (p. 15).

O *feedback* constitui-se, assim, como uma poderosa ferramenta pedagógica de RP verbal que influencia o envolvimento continuado na aprendizagem, sob a premissa de que deve ser sempre fornecido de forma positiva e construtiva, tendo em vista a melhoria/o progresso académico. Sá-Chaves (2002) refere que *feedback* é “toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação do aluno (motora ou cognitiva) com o objetivo: de o interrogar sobre o que fez e como o fez; de avaliar, descrever e/ou corrigir a sua prestação” (p. 393). Outros autores que têm investigado neste domínio são Hattie & Timperley (2007), que definem assim o conceito: “(...) feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding. Feedback thus is a “consequence” of performance” (p. 81).

Com efeito, como técnica de RP verbal, o *feedback* é muito mais do que o simples reconhecimento verbal ou não-verbal após uma resposta, um comportamento ou uma atitude corretas por parte da criança. Ele faz parte de todo um processo de observação e avaliação contínuo do desempenho da criança tendo sempre por base o positivo, isto é, a ação positiva, a atitude positiva, o comportamento positivo e a escolha certa. Hattie & Timperley (2007) corroboram este pressuposto: “(...) feedback is more effective when it provides information on correct rather than incorrect responses and when it builds on changes from previous trials” (p. 85). O que torna o *feedback* pedagógico tão poderoso é o seu foco no positivo e na especificidade da informação dada ao/à aluno/a quanto ao esforço colocado na tarefa e/ou processos cognitivos envolvidos. Desta forma, os autores concluem que: “To be effective, feedback needs to be clear, purposeful, meaningful, and

compatible with students' prior knowledge and to provide logical connections. (...) The major discriminator is whether it is clearly directed to the task, processes, and/or regulation (...)” (p. 104). Assim sendo, o *feedback* deve ser descritivo para se tornar construtivo.

Autores como Dreikurs, 1968; Gartrell, 2007 e MacNaughton & Williams, 2008 distinguem *praise* de **encouragement**, defendendo o último, na medida em que se trata de um tipo de RP verbal mais completo, específico e focado no esforço aplicado pela criança. Esta distinção começou precisamente com Rudolf Dreikurs (1897-1972), psiquiatra e educador, aquando da publicação *Psychology in the Classroom* em 1968. Dreikurs (citado em Ferguson, 2013) define encorajamento como: “the reinforcement of effort or process and it focuses on strength” (p. 35). Segundo MacNaughton & Williams (2008), o encorajamento

“is given while a child is doing something to support them to continue it and to show appreciation of their efforts. This reassurance and support might be verbal or non-verbal (...) The aim of such encouragement is to help children persevere with the task and to learn new skills or dispositions” (pp. 68-69).

Por sua vez, Gartrell (2007) advoga que “Here is the secret to effective encouragement. Pick out details in the child's effort, and say something positive about these. The child will then know we truly care. Encouragement begins with acknowledgement of actions, words, and feelings.” (pp. 2-3).

Ao analisar estas afirmações concluímos que há pontos comuns em relação aos conceitos mencionados anteriormente. Parece-nos que o encorajamento se assemelha ao *feedback* pedagógico ou ao *specific praise*, uma vez que é específico, descritivo, focado no esforço/processo e amplifica as aprendizagens do/a aluno/a, fomentando o desenvolvimento ou melhoria de competências académicas e sociais.

Após estes pressupostos que defendem a utilização do RP verbal, julgamos pertinente mencionar alguns autores que, no seio do debate sobre a temática, argumentam ferverosamente quanto às implicações negativas do RP verbal (designadamente *praise*), quando mal implementado em contexto educativo e não só.

Provavelmente, a posição mais radical neste domínio é a do psicólogo americano Marshall Rosenberg (1934-2015), que fundou o Centro para a Comunicação Não-Violenta (*Center for NonViolent Communication*) na década de 1960. Rosenberg (2015) considera “(...) praise and compliments a violent form of communication” (p. 62). O autor argumenta que o reconhecimento e os elogios implicam juízos de valor para com a criança e que são formas de a conformar socialmente. Ademais, Rosenberg refere ainda a manipulação pela linguagem como forma de dominação e controlo na vida do dia-a-dia, por chefes de empresas, por pais e por docentes quando utilizam esta técnica de RP verbal:

“(...) they [praise and compliments] are part of the language domination, it is one passing judgement on another. What makes more complex is that people are trained to use praise as a reward, as a manipulation to get people to do what they want.” (idem).

Semelhantes opiniões, mas não tão radicais como Rosenberg, são partilhadas pelo investigador americano e psicólogo uruguaio, respetivamente, Kohn e Grille. Ambos consideram que *praise* cria uma habituação muito negativa, fazendo com que crianças não sejam capazes de pensar por si próprias e se tornem dependentes do adulto no sentido do seu autoconceito e autoestima, procurando uma aprovação constante. Grille (2005) é peremptório na sua postura, partilhada também por Kohn:

“(...) praise conditions children to seek approval; they end up doing things to impress, instead of doing things for themselves. This can hold back the development of self-motivation and makes them dependent on outside opinion. When children get used to getting goodies for "performing", they become pleasers, over-reliant on positive strokes. (...) praise can create a kind of addictive behavior: children can get addicted to recognition, and thus lose touch with the simple joy of doing what they love”¹.

¹ Fonte: https://www.naturalchild.org/articles/robin_grille/rewards_praise.html

Ademais, nas palavras de Grille, é como se a criança perdesse a inclinação natural ou interesse de fazer algo, só porque teria algo a ganhar por parte do adulto. Ou seja, Grille menciona no fundo a motivação intrínseca (o que nos motiva internamente para fazer algo) e extrínseca (um estímulo externo que nos motiva para fazer algo), e segundo o psicólogo a última acaba por se sobrepôr num cenário de constante e ineficaz reconhecimento verbal.

Kohn (2001) refere que o RP verbal *praise*, desprovido de significado e conteúdo, é tão utilizado por docentes e pais (aconselhados por especialistas da área da educação) que se tornou vazio em termos pedagógicos. Além dos efeitos de manipulação e dependência, Kohn aponta ainda para a diminuição de interesse e consequente redução da competência académica. Tal como Dweck concluiu nos seus estudos empíricos, também Kohn (2001) considera que quando elogiamos a criança ou reconhecemos algo baseado no *general praise* ou *person praise*, ela perde o interesse e a confiança para continuar empenhada na tarefa quando surgem dificuldades:

“Researchers keep finding that kids who are praised for doing well at a task tend to stumble at the next task – and they don’t do as well as children who weren’t praised to begin with. (...) they become less likely to take risks” (p. 26).

Não obstante estas posições, estes três autores assumem que não se deve deixar de elogiar a criança. Tem de se ter especial cuidado é o modo como reconhecemos e elogiamos atitudes e comportamentos:

- “When we say “good job”, what we really want to do is communicate gratitude and celebration (...) [giving] specific details” (Rosenberg, 2015, p. 85);
- “There is no need to muzzle ourselves, praise is wonderful when it is not used manipulatively.” (Grille, 2005);
- “This doesn’t mean that all compliments, all thank-you’s, all expressions of delight are harmful. We need to consider our motives for what we say as well as the actual effects of doing so.” (Kohn, 2001, p. 28).

Estas salvaguardas revelam que, na verdade, o RP verbal, quando utilizado corretamente tem um enorme potencial pedagógico com inúmeras implicações positivas no processo de aprendizagem da criança. Nesta linha de pensamento, estas posturas vão ao encontro do que Hodgman (2015) advoga:

“(...) praise, if used correctly, is a powerful tool that can help students embrace intellectual challenges, understand the value of effort, and better deal with setbacks; however, if used improperly, praise can negatively impact students by rendering them passive and dependant on the opinion of others.” (p. 42).

No que diz respeito ao **RP não-verbal**, a literatura revela que a maioria dos estudos empíricos se focam no domínio do RP verbal, negligenciando essa parte tão fundamental da comunicação humana. Na perspectiva de Chaudhry & Arif (2012), este aspeto é irónico pois a linguagem não-verbal suplanta a verbal, e no contexto educativo este pressuposto ganha maior dimensão aquando das interações docente-alunos/as:

“However, to an ironic degree, nonverbal aspects of teaching are overlooked, though 75 to 90 percent of messages are transmitted nonverbally. As a matter of fact, words turn out to be far less important than tone of voice, face expressions, eye contact, gestures and posture of the teacher as they are strongly associated with speech information which is being imparted to students.” (p. 57).

A linguagem não-verbal é a comunicação que ocorre entre ser humanos sem que haja a fala verbal, ou seja, fundamenta-se na linguagem corporal, expressões faciais, postura e tom de voz. Assim, no contexto educativo, é com naturalidade que a linguagem não-verbal acompanha as verbalizações do/a docente. Como professores/as, podemos expressar o nosso reconhecimento e/ou aprovação utilizando simplesmente um gesto ou expressão facial (acenar, sorrir). As mensagens não-verbais veiculam os nossos sentimentos e dão-nos pistas no que concerne à forma como as nossas palavras são bem recebidas (ou não) pelo/a interlocutor/a.

Sorrir, acenar, aplaudir, estalar de dedos, abraçar, tocar como aprovação (palmadinha nas costas, *hi5*, etc) ou mostrar o dedo polegar (*thumbs-up*) são algumas formas de RP não-verbal utilizadas em contexto de sala de aula. Este tipo de RP surge, então, enquanto complemento ao RP verbal, como mencionado por MacNaughton & Williams (2008) aquando da sua definição de encorajamento, que pode surgir de forma verbal ou não-verbal. De acordo com as mesmas autoras, o RP não-verbal é tão importante quanto o RP verbal, pois incentiva a criança a concentrar-se na tarefa (maior envolvimento na aprendizagem) e demonstra que o seu esforço é valorizado: “Non-verbal forms of encouragement can be just as valuable in supporting children’s learning as verbal encouragement. Such help can encourage children to continue with their task and can assist them to achieve success.” (p. 69).

Neste sentido, Bani (2011) levou a cabo uma investigação com o objetivo de analisar as interações professor/a-criança quanto à frequência e aos efeitos da utilização do RP verbal e não-verbal em crianças de 6 a 12 anos. À luz do que MacNaughton & Williams (2008) preconizam, também Bani concluiu que quase metade das crianças reage positivamente ao RP não-verbal em particular, mantendo não só o envolvimento nas tarefas escolares, bem como comportamentos adequados. Desta forma, a autora advoga a importância da utilização do RP não-verbal como um instrumento de intervenção positiva na sala de aula, salientado: “(...) the frequency of certain behaviours such as non-verbal praise can impact on children's behaviour.” (p. 65).

Os autores Chaudhry & Arif (2012) dão conta de mais dois dados curiosos sobre a utilização do RP não-verbal. No seu estudo investigativo, os autores encontraram uma ligação entre as crenças do/a docente e o seu comportamento não-verbal. Apoiado em Smith (1981), os autores explicitam que as crenças positivas ou negativas dos/as docentes influenciam a frequência com que recorrem a sugestões/mensagens não-verbais ou para motivar e envolver as crianças na aprendizagem, ou para desencorajar a participação das mesmas na aula:

“Studies have shown that teachers who have positive attitudes toward the world actually employ an important set of facilitating nonverbal cues to encourage student participation

and involvement. Those with negative attitudes display nonverbal behavior designed to discourage and inhibit student involvement. Researchers could predict what type of nonverbal behavior a teacher would use if they knew the teacher's attitude set." (p. 56).

Ademais, os autores demonstraram que o comportamento não-verbal dos/as docentes é consistente com o verbal.

Deste modo, a utilização do RP não-verbal é uma mais valia no contexto educativo, pois complementa as verbalizações do/a professor/a e confere outra dinâmica e entusiasmo à própria instrução em si. Além de ser rápido, simples e silencioso, o RP não-verbal promove o envolvimento continuado na aprendizagem, a perseverança, e a confiança da criança, limitando as interrupções na instrução.

1.4.2 O RP tangível

O RP tangível engloba qualquer objeto palpável do interesse da criança. Autocolantes, carimbos, certificados, lápis, borrachas, livros, pequenos brindes, são alguns exemplos deste tipo de RP. De um modo geral, o RP tangível é designado por *rewards* (recompensas ou prémios) ou *incentives* (incentivos) e, à luz do RP verbal, este também é um tópico que tem gerado debates acesos por parte de especialistas da educação, talvez até mais do que *teacher praise*.

De forma geral, se refletirmos nas nossas vidas e na sociedade em que vivemos, as recompensas e prémios são usuais no dia-a-dia. Na sua essência, eles são oferecidos a título de reconhecimento pessoal, seja sob a forma de um salário, um prémio Nobel, um troféu numa dada competição ou uma gusoleima por uma criança ter ido ao dentista. Quer queiramos ou não aceitar esta realidade, o que é facto é que as recompensas tangíveis estão naturalmente presentes em todos os contextos sociais. Neste sentido, as recompensas têm um cariz bastante prático e útil (Eisenberger & Sanock, 2003) e segundo Ferguson (2013) o seu uso em contexto educativo faz-nos recuar até ao século XII: "As early as the 12th century it was reported that children were awarded figs and

honey in the teaching of the Torah.” (p. 35). Note-se que alguns autores categorizam a comida no RP tangível e não no RP comestível (ver Quadro 1, p. 35).

No contexto educativo e no nosso ver, oferecer algo a um/a aluno/a é sobretudo um ato de reconhecimento por algo positivo que fez, pelo esforço numa dada tarefa, pelo alcance de uma dada competência/meta ou simplesmente por bom comportamento. Hoffmann et al. (2009) conduziram uma investigação focada nos docentes do ensino primário relativamente às suas perceções e utilização de recompensas. Nas suas respostas, os/as docentes apontaram definições semelhantes à nossa anteriormente mencionada:

“The most common theme found among the definitions was that a reward is something given to students for doing something good. Many teachers also defined the term reward as something students earn or receive for doing something positive. Some teachers referred to a reward as reinforcement for good behaviour, while other explained that a reward is something that motivates students to behave.” (p. 847).

Por sua vez, Maag (2001) levanta uma questão interessante: “Unlike reinforcement, a reward is, in fact, a *thing* given to acknowledge an accomplishment. Other words for reward are “merit” or “prize”. A reward may or may not function as a reinforcer.” (p. 180). Para este autor, o RP tangível pode funcionar ou não como RP. Na verdade, essa decisão advirá dos objetivos do/a docente para a utilização de *rewards* na sua turma. O/A professor/a deverá refletir se os incentivos servirão para reforçar, por exemplo, comportamentos desejáveis, ou se serão prémios de mérito oferecidos a título pontual.

No nosso projeto de investigação, focámo-nos sobretudo na utilização dos carimbos e dos autocolantes, como RP tangível. Esta foi uma decisão pessoal, pois estes dois recursos fizeram parte da minha vida quando andava na escola e desde então sempre me fascinaram. Quando via a minha professora primária com os carimbos Ágata em riste, ficava literalmente a observar milimetricamente cada movimento que ela fazia para carimbar os nossos cadernos diários. Era fantástico ver como, numa questão de

segundos, a folha do nosso caderno se convertia numa mini-ficha que teríamos de completar e colorir. Por outro lado, só contatei com os autocolantes mais tarde, quando comprávamos chicletes que vinham enroladas com um, que depois colecionávamos ou trocávamos na escola. Depois, vieram as cadernetas de cromos bem mais elaboradas e apelativas aos nossos olhos de criança. Era tão entusiasmante e divertido rasgar as saquetas de cromos, colar os autocolantes e ver a caderneta ser preenchida (muitas vezes, lentamente) com autocolantes coloridos e a cheirar a novo, mesmo que ela pertencesse ao meu irmão.



Figura 2 – A caderneta de cromos do Lucky Luke do meu irmão

Estas vivências não se esquecem, ficam connosco para sempre. Estas memórias foram revisitadas aquando da minha primeira experiência de ensino fora de Portugal, particularmente nos Estados Unidos da América como professora de *ELL* (*English Language Learners*), e mais recentemente em Inglaterra, como professora assistente de *EAL* (*English as an Additional Language*). Foi nos E.U.A. que me deparei com estes recursos de RP tangível em contexto educativo pela primeira vez e pude constatar, em primeira mão, os efeitos benéficos que pareciam exercer nas crianças com que trabalhei de perto. Aprendi sobre os autocolantes, carimbos, *sticker charts* (tabelas de

autocolantes) e a *treasure box*² (caixa do tesouro). Em Inglaterra, além dos últimos mencionados, assisti a outras formas de sistemas de incentivo como os *house points*³ (pontos por casa).

Ainda hoje as crianças parecem sentir o mesmo entusiasmo quando brincam/usam estes materiais que dão asas à sua imaginação e criatividade. Daí que esta seja razão suficiente para eu, como professora, utilizar os carimbos e autocolantes em sala de aula. Julgamos que as crianças, particularmente nesta faixa etária, apreciam e são naturalmente cativadas por estes pequenos recursos.

Na verdade, é nesta idade que se assiste à sua plena afirmação de identidade, fazendo escolhas que refletem as suas coisas preferidas, como as cores, os brinquedos, a comida, as atividades, as roupas, entre outras. Ao escolher carimbos e autocolantes a seu gosto e a estampá-los onde quiserem, os/as alunos/as estão a expressar-se naturalmente, e portanto apelam aos seus interesses individuais e consequentemente à sua personalidade. Além de serem coloridos e divertidos (com várias temáticas, formas e tamanhos), ganhar carimbos e autocolantes faz as crianças sentirem-se orgulhosas de si próprias, do seu trabalho, do seu esforço, no fundo, das suas conquistas, por mais pequenas que possam ser.

Neste sentido, receber um carimbo ou autocolante no caderno ou nas fichas de trabalho é um símbolo de orgulho pessoal ao qual os/as alunos/as se podem remeter (para olhar de novo e várias vezes) muito depois de tal lhe ter sido dado. Recebê-los constitui um sentimento de bem-estar que se prolonga no tempo.

Por outro lado, os carimbos e os autocolantes têm uma característica muito apreciada pelas crianças, a qual apela sobretudo à sua criatividade: podem ser colocados em qualquer lado (neste caso se a professora der essa indicação), e este facto é algo por si só e bastante entusiasmante e divertido, pois as crianças estão desta forma a criar algo. Podem colocá-los todos em linha, vertical ou horizontalmente, na forma de círculo, coração ou quadrado, num desenho que fizeram, na camisola ou na mochila, como um

² Caixa onde o/a professor/a guarda pequenos brindes para oferecer aos/às alunos/as

³ Sistema colaborativo de pontos, onde a cada aluno/a é atribuída uma *house* (números, nomes de planetas, etc). Os/As professores/as da turma vão atribuindo pontos a cada aluno durante a semana e no final da semana, em assembleia de escola, conhece-se a casa vencedora

troféu devidamente merecido. Enfim, aos olhos das crianças, há infinitas possibilidades de utilização.

A este propósito, julgamos interessante mencionar uma obra de arte de uma artista japonesa, Yayoi Kusama, que dá conta desta criatividade com estes recursos de RP tangível, particularmente no que se refere aos autocolantes. Denominado *The Obliteration Room*, trata-se de um projeto de arte interativo que foi apresentado em 2002, onde as crianças foram as estrelas. Numa divisão mobilada totalmente em branco, as crianças foram convidadas a colar autocolantes (em forma de círculo e com cores garridas) aonde desejassem. De uma tela totalmente em branco, resultou um espaço com vida, colorido e empolgante, isto é, o branco foi completamente obliterado.

Efetivamente, a utilização de autocolantes no contexto educativo português parece ser uma prática recente como RP. Os manuais escolares já os contemplam, bem como trazem diplomas destacáveis. Esta constatação ilustra a crescente preocupação que as editoras denotam neste domínio, bem como a importância que estes recursos pedagógicos começam a ter na sala de aula, começando a ganhar terreno nas várias áreas curriculares do 1.º CEB como forma de motivar cada vez mais as crianças para a aprendizagem.

A este propósito, contactámos os autores do manual de Inglês do 1.º CEB *Let's Rock!* da Porto Editora para tentarmos compreender a postura dos mesmos quanto à integração destes recursos de RP tangível no projeto educativo. Apresentamos abaixo, um excerto do parecer escrito, onde destacámos a negrito as partes mais pertinentes no nosso ver:

*"Our government has decided to invest in teaching children at a primary level English. As teachers and authors, we thought that we had to go about this in a slightly different way to the more formal approach (...). We thought that **at this level our main mission was to instil a love of learning in students**, so that we could open their learning gates towards learning English as a foreign language. **We know that to do this successfully, we would have to work on the children's affective filter as they were learning the foreign language.***

Our next step was to guarantee that the **children could “see” and “share” the result of their work in the classroom with their teacher and family, who play such important roles in their lives. This is why we created the stickers.** These stickers have been placed in the back of the student’s book so that the children can associate them to the work that they are doing in the book and in class to learn English. You’ll notice that we have supplied stickers for every subunit so that the **children can realise that learning English requires continuous effort** in every lesson and subunit. You’ll also notice that the stickers have 3 messages and that Rocky is on each image. **This was done on purpose so that the children could get positive feedback from Rocky himself who they had formed an emotional bond with.** You’ll also notice that we provide an average of 6 stickers per subunit so that the **children can celebrate the baby steps** that they are making in terms of learning English. **The positive reinforcement messages were also kept general so that the teacher could use them to celebrate the individual progress that each child was making be it on a behaviour, attitudinal or language level.** Finally, **we wanted to acknowledge and develop the children’s language learning resilience and therefore we included a Star student certificate at the end of the 4th year book. This would allow teachers to give children a concrete reward for their hard work** that they could proudly take home to show their parents and to put on their bedroom walls so that they would have a constant reminder of the hard work and successful result of their 2 year English adventure.

Basically, as teachers and authors we consider the Primary English teacher to be a guider and motivator in a child’s learning process rather than the sage on the stage. **This meant that we felt the need to create strategies that the teacher could use to start developing a love of learning the English language in the children that they could carry with them through their schooling experience!”** (1 junho 2018)

Deste modo, os autores corroboram a importância destes dois tipos de RP tangível, os autocolantes e os diplomas, salientando o seu papel preponderante no aumento da motivação para a aprendizagem. Os autores referem ainda o bem-estar que estes recursos proporcionam, apostando assim em estratégias que fomentam a dimensão afetiva na aprendizagem de uma língua estrangeira. Finalmente, os autores concluem que

estes recursos constituem um reconhecimento do desenvolvimento gradual de competências, quer ao nível comportamental, atitudinal e/ou linguístico.

Com efeito, a temática do RP tangível, especificamente as recompensas, os incentivos ou prémios, como forma de melhorar o envolvimento, o desempenho, o comportamento e/ou a motivação do/a aluno/a, tem sido alvo de enorme controvérsia no palco educativo há várias décadas, envolvendo os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca na aprendizagem. A motivação intrínseca pauta-se pelo desejo de participar em certa atividade puramente pela satisfação inerente que ela oferece, enquanto a motivação extrínseca ocorre quando são apresentados estímulos externos para que a atividade seja realizada ou o comportamento modificado (Hoffmann, 2009).

Largamente influenciado pelo estilo de ensino particular e pelo sistema de crenças de cada docente, o RP tangível pode ser utilizado em sala de aula sob a forma de vários objetos apreciados pelas crianças, sendo oferecido individualmente ou em grupo em determinados momentos sob o critério do/a docente como motivação, reconhecimento de uma meta, de um passo conseguido ou esforço numa certa tarefa, e/ou como instrumento para se gerir comportamentos desejáveis.

Exemplos desta estratégia são os autocolantes, carimbos, pequenos brinquedos, diplomas, crachás, etc., ou uma caixa do tesouro, de onde o/a aluno/a pode retirar um brinde à sua escolha. Outra das formas de se utilizar o RP tangível é recorrendo a um sistema de recompensas/incentivos (*reward* ou *incentive systems*) devidamente planeado pelo/a professora para determinada turma, grupo e/ou aluno/a. *Sticker charts* (*quadros/tabelas de autocolantes*), *marbles in a jar* (berlindes no frasco) (Figura 3) são exemplos de sistemas de incentivo. Os quadros/tabelas de autocolantes (*sticker charts*) são dados a cada criança e consistem em vários quadradinhos ou círculos onde é colado um autocolante e, quando completado, a criança recebe um prémio/recompensa. Os berlindes num frasco (*marbles in a jar*) é um sistema que requer a colaboração/empenho de toda a turma, num esforço continuado coletivo para se encher o frasco. Neste caso, cabe ao/à docente decidir qual o comportamento, a conquista ou a atitude que merece reconhecimento e, conseqüentemente, um berlinde. À semelhança da tabela de autocolantes, quando o frasco estiver cheio de berlindes toda a turma recebe um prémio.

Segundo Read (2005), este sistema é dos mais eficazes, pois apela à cooperação mútua: “The kinds of reward systems which generally work most effectively are ones which are designed to involve each child working cooperatively for a prize or pay-off which will be won by the whole class.” (p. 7).

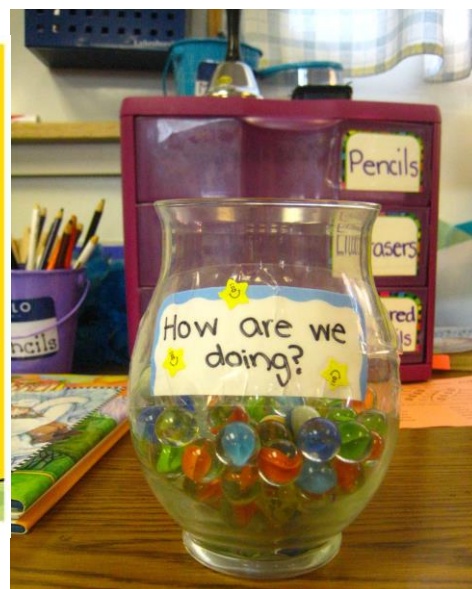


Figura 3 – Sistemas de incentivo utilizados em sala de aula: *stickers charts* e *marbles in a jar* ⁴

Sendo esta uma prática generalizada especialmente nos contextos educativos americano e britânico, e fortemente defendida pelos teóricos behavioristas (Emmer & Sabornie, 2014), a utilização frequente e sistemática do RP tangível começou efetivamente a levantar preocupações sérias por parte de psicólogos e investigadores de educação há cerca de quatro décadas. Com o avanço da teoria de educação cognitiva e construtivista, no início dos anos 1970, várias investigações têm sido realizadas para se aprofundar os potenciais efeitos negativos do RP tangível no geral, mas particularmente na motivação intrínseca: “(...) the use of extrinsic rewards to reinforce student behaviour came under fire from cognitive psychologists concerned about the extent to which extrinsic rewards could potentially decrease intrinsically motivated behaviour once the rewards were removed.” (Hoffmann et al., 2009, p. 844). Neste sentido, os receios mais

⁴ Fontes: <https://www.brainwaves.net/mini-sticker-chart--childs-play/> e <https://behaviormanagementplans.files.wordpress.com/2014/01/marble-jar.jpg>

comuns tinham que ver com a reação da criança face à aprendizagem quando a recompensa ou prêmio já não fosse mais apresentado pelo/a professor/a. Por outro lado, questionava-se igualmente a reação de crianças que demonstrassem já uma motivação intrínseca pela atividade/tarefa, na medida em que “When rewards are offered for performing an activity, people are said to discount the internal causes of their actions (e. g., interest, effort, skill, ability)” (Cameron et al., 2005, p. 643).

Todavia, as conclusões dessas investigações nunca foram (e continuam a não ser) unânimes, apresentando resultados que, ora defendem a utilização - adequada e eficaz - do RP tangível, ora advogam a sua eliminação quase total das salas de aula e de contextos familiares, no caso da parentalidade. Nas palavras de Hoffmann et al. (2009), “The question of how or even if rewards should be used in educational settings has been a topic of debate in motivation and education research for many years (...) yet no resolution has been forthcoming.” (p. 843).

O que é curioso é que apesar das posições distintas neste domínio, a maioria dos investigadores na área defende a utilização deste tipo de RP, como Emmer & Sabornie (2014) salientam: “(...) regardless of their theoretical framework, few researchers believe that rewards *should not* be used in classrooms (...)” (p. 31). Esta constatação põe por terra tomadas de posição mais radicais contra as recompensas, como a de Kohn (1993) e de Grille (2005), os mesmos autores que apontam inúmeros efeitos negativos no que concerne o RP verbal. Tal como no caso do *praise*, estes autores vêem o RP tangível como algo controlador, que manipula comportamentos sem se olhar a outros meios ou aprofundando as verdadeiras causas do problema, ou seja, a falta de motivação ou empenho, a desatenção, o mau comportamento, a não realização de uma tarefa ou não alcance de uma dada meta/competência. Assim sendo, Grille (2005) afirma: “Rewards are an easy way out, easier than trying to understand why a child is “misbehaving”.”⁵

A respeito da posição de Kohn relativamente aos prémios/incentivos/recompensas, Hoffmann et al. (2009) refere que, para o investigador, este [RP tangível] “(...) discourages a student’s academic risk taking and causes students to behave in certain ways solely for the purpose of obtaining whatever reward is offered.”

⁵ Fonte: https://www.naturalchild.org/articles/robin_grille/rewards_praise.html

(p. 843). À luz de Dweck (2010), Kohn defende que quando as crianças são expostas ao RP tangível de forma sistemática, a sua resiliência, o seu esforço e a sua capacidade de correr riscos diminui substancialmente. Kohn (1993) bem como Grille (2005) chegam mesmo a referir-se ao RP tangível como “subornos” (*bribes*), colocando a criança à mercê da aprovação do adulto. Ainda segundo Grille (2005), os *rewards* têm uma vertente castigadora para além de criar competição, inveja e ciúmes entre as crianças, sendo assim uma ameaça à colaboração e cooperação. Com efeito, Read (2005) foca esta mesma preocupação, se os *rewards* não forem utilizados com a prudência adequada:

“(...) if used without care, they may also have the opposite effect and create a divisive atmosphere of ‘winners’ and ‘losers’, in which some children become obsessed by collecting stars and points, or whatever it is, while others adopt a strategy of opting out, which has a correspondingly negative effect on their motivation, effort and behaviour in class.” (p. 7).

Na verdade, foi Kohn (1993) com o seu livro *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes* que despoletou este debate à volta das técnicas de corrente behaviorista utilizadas em sala de aula, apelando a uma re-avaliação e reflexão cuidadas e profundas das mesmas, especificamente em contexto educativo. O investigador veio efetivamente alertar para uma realidade descontrolada nas salas de aula americanas. Todavia, retirar de forma definitiva o RP tangível das escolas e compará-lo com “subornos” parece ser uma decisão demasiado radical uma vez que muitas investigações não foram conclusivas nos seus resultados quanto ao seu impacto negativo na motivação e na aprendizagem. Akin-Little, Lovett & Little (2004) sublinham esta questão olhando para além da problemática inicial, colocando no/a docente o papel mais fulcral:

“The logical solution is not to eliminate programmed reinforcement, but to use *effective* programmed reinforcement strategies. Bribery is defined in the dictionary as an inducement to engage in illegal or inappropriate behavior (Woolf, 1980). When education personnel, including school psychologists,

extol the use of extrinsic reinforcement in the classroom, the motive is clearly not to “bribe” children and youth, but to increase appropriate academic and social behavior. If teachers are implementing “reinforcement” programs without knowing how to do so, the worries of intrinsic motivation researchers seem reasonable. But it is the practice and not the principle that is suspect and open to misapplication and abuse (...)” (p. 359).

Da mesma forma, Cameron et al. (2005) concordam com a importância central do/a professor/a:

“Today, the debate has moved beyond the question of whether rewards are inherently harmful or beneficial. Instead, researchers recognize that the effects of reward depend on the types of rewards used, the reward contingency, how rewards are allocated, and the context in which rewards are administered. Recent research has focused on identifying the moderating conditions under which external incentives are most effective and on factors that need to be considered when designing a successful incentive program.”(p. 641).

Adicionalmente, Hoffmann et al. (2009) sustentados em Ames (1992) e Bear (2014) focam outra questão fundamental que tem que ver com o contexto, ou seja, a demografia singular e complexa de cada turma:

“(...) in today’s diverse classrooms and schools, teachers routinely ask students to perform tasks which may be intrinsically interesting for some students but which may be little intrinsic interest for others.” (p. 844).

“(...) within and across age groups, individuals differ in their preferences and responses to rewards with many students” (p. 32).

Com estas afirmações compreendemos que o RP tangível é uma mais-valia nas mãos de um/a docente devidamente preparado/a e informado sobre a forma mais adequada e eficaz de o implementar na sua turma. Este/a docente tem um conhecimento profundo sobre as suas limitações, mas também e, sobretudo, sobre as suas potencialidades como instrumento de reconhecimento/mérito académico, social e/ou pessoal dos/as seus/suas alunos/as. Tal como Akin-Little, Lovett & Little (2004) referem, o problema não reside no princípio em si, mas sim no modo como é colocado prática, isto é, como o RP tangível é implementado em sala de aula. Como mencionado anteriormente, a maioria dos investigadores apoia a utilização do RP tangível salvaguardando o modo, o contexto e a demografia particular das crianças que o recebem.

Devido ao facto de as turmas serem tão diversificadas por natureza (idade, perfil socio-económico e cultural, ritmos e estilos de aprendizagem, necessidades emocionais, preferências em termos de reconhecimento/validação pública) torna-se desafiante responder a todas estas necessidades com um plano único e igual para todas as crianças. Investir tempo a fim de conhecer profundamente a turma com que se trabalha é um requisito obrigatório para a delineação de um sistema de RP e um fator determinante no sucesso da implementação do mesmo. Este sistema presume um plano de ação e a delineação de estratégias, quer individuais (para uma criança específica), quer de grupo (toda a turma) para evitar que a criança participe exclusivamente só porque terá algo em troca. Neste sentido, a seleção e implementação de todos os tipos RP deve ser adequada à idade das crianças e ter em conta os seus gostos pessoais. Para esse fim, existem questionários sobre as preferências gerais que o/a docente pode aplicar a cada aluno/a como sustentado por Akin-Little, Lovett & Little (2004). Os autores defendem que, se a finalidade do/a docente é utilizar as recompensas como RP, há que inventariar as preferências individuais de cada criança através de um questionário com o intuito de se motivar mais os/as alunos/as, diferenciando as suas preferências, tal como procedemos na nossa prática investigativa (Anexos 2, 3 e 4): "(...) to insure that extrinsic rewards have true reinforcing value, the use of a Reinforcer Preference Survey has proven efficacious."(pp. 357-8).

Hoffmann et al. (2009) advertem para o facto de se utilizar o RP tangível para fomentar o desenvolvimento de competências de auto-regulação sociais e emocionais, evitando a sua utilização exclusiva para gerir e/ou controlar comportamentos: “(...) using rewards wisely and strategically, which includes not solely for the purpose of managing or controlling student behavior (i.e., following rules, compliance, and obedience) but also help develop social and emotional competencies of self-discipline” (p. 34).

Em suma, o RP tangível, quando utilizado adequada e estrategicamente, funciona e enriquece as aprendizagens. Ele representa o símbolo de um/a professor/a aberto/a a novas formas de reconhecimento académico, pessoal e social dentro da sala de aula, e denota um conhecimento profundo acerca das crianças da turma. Apesar de alguns pareceres irem contra o seu uso em sala de aula, é inegável, pelos aspetos anteriormente referidos, que o RP tangível é defendido pela maioria dos/as investigadores/as e deve ser utilizado no 1.º CEB, tal como sustentado pela amostra de professores/as que participaram na investigação levada a cabo por Hoffmann et al. (2009):

“The majority of teachers who responded said they believe elementary school teachers should use rewards. Many of these teachers explained that they believe rewards help motivate students to exhibit good behaviour, and some mentioned that rewards help motivate kids to do their best work.” (p. 847-848).

Por último, mas não menos importante, é salientar o facto de alguns/algumas autores/as (Conroy et al. 2009, Diedrich 2010 & Maag 2001) defenderem que o RP tangível se torna mais eficiente quando utilizado em conjunto com outros tipos de RP, nomeadamente o RP verbal e não-verbal.

2. Razões para o uso do Reforço Positivo no 1.º CEB: autoestima e motivação para um maior envolvimento na aprendizagem

Na revisão da literatura, o RP aparece relacionado com vários conceitos, nomeadamente “autoestima” e “motivação”, nos quais nos pretendemos focar. Se

considerarmos o RP como uma ferramenta eficaz de: 1) reconhecimento do esforço e/ou de tentativas, 2) celebração do desempenho e/ou sucessos, e 3) *feedback* relativamente ao progresso académico, então há que relacioná-lo com os conceitos de autoestima e motivação. Portanto, é nosso intuito explicitar a relação que o RP apresenta com a autoestima e a motivação da criança, e quais as suas implicações no processo de aprendizagem.

Se uma das grandes finalidades da educação, senão a maior, é a promoção do desenvolvimento global da criança, a par do fomento de uma relação positiva com a aprendizagem de uma língua estrangeira, da promoção de diversas capacidades, de entre elas as sócioafectivas, e do fomento de atitudes de autoconfiança (ME, 2005, p. 6), então é inevitável não se falar de **autoestima** e do seu papel crucial no contexto educativo.

Como a criança se vê, ou seja, o seu autoconceito, influencia diretamente o seu modo de estar perante a escola e, logo, a sua postura para com a aprendizagem. Ferkany (2008) reitera esta posição dizendo que: “(...) self-esteem is importantly connected to the confidence and motivation children need in order to engage in and achieve educational goals and can and should be facilitated socially (...)” (p. 120). Como professores/as num contexto social específico (escola), ao nos focarmos e reconhecermos os aspetos positivos que cada criança é capaz, fazendo dessa ação um hábito de sala de aula, estamos a contribuir diretamente para o aumento da sua autoestima e autoconfiança.

Do mesmo modo, Moon (2000) advoga: “Self-esteem is based on the value we place on ourselves. (...) Children develop their self-image through the responses and reactions of other people to them” (p. 49). Por conseguinte, se a nossa auto-imagem e autoestima estão dependentes das perceções que o outro tem de nós, então a figura do/a professor/a torna-se fundamental. Será nas suas reações e nas dos seus/suas amigos/as que a criança se baseará para construir boa parte do seu autoconceito, uma vez que a criança passa a maior parte do seu tempo na escola. A outra parte será responsabilidade dos pais e da sua família mais próxima. Nas palavras de Moon (2000) é determinante o modo como a criança é acolhida num contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente com crianças que estão nessa altura a desenvolver o

seu autoconceito e, logo, a sua autoestima, não só como pessoas, mas também como aprendentes:

“Children’s sense of self-esteem is developed through their perception of how other people view them. If they receive positive feedback from others and are respected by them through praise, acceptance, being listened to and not laughed at, they will feel they have worth and value. It will give them more confidence to take risks in the future” (idem).

Este facto adquire maior dimensão se refletirmos sobre os desafios que a aula de Inglês traz a aprendentes tão novos, na medida em que eles/elas podem, por vezes, sentir-se perdidos/as, confusos/as e estranhos/as com a comunicação a acontecer maioritariamente numa língua estrangeira. Daí a necessidade do/a docente criar oportunidades para incrementar a autoestima, através do reconhecimento e encorajamento, tanto quanto possível, tal como Wilson (2006) sublinha: “It can be incredibly daunting for primary learners to come to a class where the teacher speaks most of the time in an unfamiliar language (...) they can soon become lost and bewildered (...)” (p. 9).

Do mesmo modo, Rubio (2007) menciona um dado deveras pertinente neste cenário que é a vulnerabilidade emocional que os/as aprendentes de línguas apresentam, acrescentando que “language learning is an anxiety-provoking experience for many students (...) probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does” (p. 7). Uma das formas de colmatar esta questão é usar constantemente o RP, especialmente o verbal numa fase inicial, ensinando expressões como *Fantastic*, *Excellent*, *Good job*, *Well done*, entre outras, para que as crianças compreendam que estão a ser elogiadas e validadas pelas suas capacidades e/ou boas escolhas/attitudes. A este propósito, Ferguson (2013) constata que efetivamente a idade é um fator a não ser esquecido, uma vez que as crianças mais novas beneficiam mais com o RP verbal do que crianças mais velhas, na medida em que elas buscam aprovação da figura adulta:

“Developmentally, young children are more externally oriented. (...) Younger students want to please adults and are more likely to accept praise at face value. For these students, it constitutes guidance and positive feedback from an authority figure. (...) researchers advise ability-feedback only for younger students and effort feedback for older students.” (p. 37).

Adicionalmente, ao ouvirem o/a docente a utilizar tais expressões, assiste-se ao “efeito-espelho” onde as crianças imitam e repetem as mesmas expressões por puro divertimento, e logo estão a “brincar” com a língua que estão a aprender. Neste sentido, o/a professor/a está não só a fornecer *feedback* positivo, a reforçar o seu bem-estar, a sua autoestima, e a sua autoconfiança como aprendente, bem como a incutir o gosto pela comunicação (ainda que simples) em Inglês.

Diedrich (2010) é da mesma opinião, salientando que o uso adequado do RP contribui em larga escala para o sucesso e bem-estar na sala de aula e que “teachers can capitalize on this by providing positive attention through feedback to promote desired behaviors” (p. 13). Logo, incrementar interações positivas pode mudar drasticamente o ambiente de sala de aula e contribuir para que as crianças desenvolvam a sua autoestima e fatores afetivos relativamente à aprendizagem, como reiterado por Cadima, Leal & Cancela (2011):

“(...) há um crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e os alunos e das actividades que ocorrem na sala de aula. (...) as crianças mais novas parecem ser particularmente sensíveis e permeáveis ao tipo de experiências que lhes são oferecidas nos contextos educativos” (pp. 8-9).

Nesta linha de pensamento, e tal como Moon (2000), Fernaky (2008) advoga que “facilitating self-esteem is an important educational priority, and this is to say that omitting it is a genuine way of failing children educationally” (p. 130).

O uso do RP apresenta igualmente um impacto significativo na **motivação** para a aprendizagem. Por um lado, a motivação está diretamente relacionada com a qualidade

da seleção de estratégias pedagógicas por parte do/a docente, que vão ditar o consequente grau de envolvimento no processo de aprendizagem a curto e longo prazo.

Como Ames (1990) refere:

“We not only want students to achieve, we want them to value the process of learning and the improvement of their skills, we want them to willingly put forth the necessary effort to develop and apply their skills and knowledge, and we want them to develop a long-term commitment to learning” (p. 410).

Por outro lado, a motivação desempenha um papel fulcral no domínio da aprendizagem de uma língua estrangeira direccionada a crianças:

“Motivation has been considered by both teachers and researchers as one of the most important factors that influence the affective learning of second/foreign language. Motivation provides the primary source to start learning English language and later the driving force in the learning process” (Manzoor, Ahmed & Gill, 2015, p. 33).

Desta forma, a motivação engloba os aspetos afetivos da aprendizagem, isto é, como é que a criança se sente quando está na aula de Inglês, como é tratada, qual a relação com o/a professor/a, qual a linguagem utilizada nas interações de sala de aula (ver pontos 1.2 e 1.3).

Mojavezi & Tamiz (2012) referem a teoria da motivação de Gardner, defendendo que “Students (...) respond with greater engagement and effort when they believe that their teachers care about them and are supportive. One way that teachers convey these qualities is through their discourse in the classroom (p. 484). Esta atitude, demonstrada pelo/a professor/a, da escolha de uma linguagem positiva, de preocupação com o desempenho, com o progresso e com o bemestar emocional da criança é de extrema importância na motivação, para que ela se envolva no processo de aprendizagem de forma positiva e continuada. O fornecimento de *feedback* construtivo e substancial torna-se assim fundamental para que a criança continue motivada a continuar a aprender, e prossiga empenhada em alcançar os seus feitos académicos.

Acerca desta questão, Conroy et al. (2009) sublinham que o *feedback* do/a docente “is an essential component of the learning process and can help create a positive classroom atmosphere in which mistakes are valued for their potential to enhance learning and in which academic success and appropriate behavior are reinforced” (p. 21). Os mesmos autores salientam que a grande finalidade do *feedback* por parte do/a professor/a é a de fornecer informações à criança que vão expandir a sua compreensão sobre a aprendizagem de algo num dado momento.

Ora, o uso do RP e de *feedback* positivo são duas das cinco técnicas apontadas por B. F. Skinner que contribuem diretamente para o aperfeiçoamento e qualidade da aprendizagem (citado em Manzoor, Ahmed & Gill, 2015). Numa investigação levada a cabo por Manzoor, Ahmed & Gill (2015), cujo objetivo era analisar os efeitos positivos do uso do RP verbal, quer na aprendizagem, quer no comportamento de crianças a frequentar o ensino primário em zonas rurais do Paquistão, concluiu-se que: “motivational expressions, enhance the students’ interest in learning. (...) students become more motivated towards learning English language when they are positively reinforced in the class” (p. 32). Para os autores, o RP de tipo verbal tem um impacto enorme na motivação para a aprendizagem, pois a utilização frequente de expressões motivacionais (*well done, good, nice work, excellent, etc*) fomenta o interesse e o afeto/carinho pela aprendizagem da língua inglesa.

Na nossa perspetiva, o/a professor/a deve criar o máximo de oportunidades possível para focar, reconhecer e validar os aspetos positivos relativos ao desempenho e ao progresso académico e social da criança no contexto de sala de aula. Há que criar crenças positivas, que saber aumentar a confiança da criança de que ela consegue sair-se bem académica, social ou pessoalmente tal como defende Ames: “(...) for young children, praising their effort may actually convey to them a sense of confidence in their ability. (...) praise for children’s efforts can enhance their self-confidence” (1990, p. 413).

Na opinião da autora existe uma “receita” para o sucesso na sala de aula, a qual tem que ver com tentar encontrar sempre algo de positivo para se dizer relativamente ao trabalho duma criança: “Reinforcing children’s work even if it involves some small aspect of the total effort should be a step in the direction of giving the child more confidence

(idem, p. 415). Por conseguinte, o uso do RP concorre naturalmente para o aumento da motivação e promove o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao complexo processo de aprendizagem.

Após este quadro teórico no que diz respeito à temática do RP, julgamos pertinente partilhar dados provenientes de um pequeno inquérito por questionário (Anexo 4) realizado em abril de 2017 junto das minhas nove colegas de mestrado. Este inquérito teve como finalidade apurar as representações das colegas no que concerne à temática em análise, ou seja, o que significa para elas RP. Em nosso ver, seria interessante conhecer dados relativos a professoras que já lecionam há alguns anos (média de 12.4 anos) e compreender que tipo de crenças detêm sobre o RP e que estratégias de RP eventualmente usam nas suas aulas. Apresentamos somente dados relativos às questões 1. e 7. As respostas das colegas são elucidativas da complexidade de conceitos que o RP abarca, como tivemos oportunidade de verificar nos pontos anteriores. Abaixo, transcrevemos as opiniões das colegas relativamente ao significado de RP:

- “Dar feedback do sucesso, do esforço no trabalho realizado pelos alunos”
- “Validação de uma atitude, comportamento ou desempenho”
- “Recorrer a estratégias, verbalizações que estimulem a autoconfiança do aluno e o motivem para a aprendizagem e participação”
- “Mostrar ao aluno que esteve bem na realização de uma tarefa”
- “Motivar todos os alunos a aprendizagem”
- “Elogiar e de alguma forma distinguir o aluno pelo seu trabalho, comportamento”
- “Dizer aos alunos o que fazem bem e animar a continuar assim”
- “Encorajar o alunos participar, a ultrapassar as suas dificuldades”
- “São os elogios utilizados quando o aluno responde corretamente a uma pergunta”.

Por outro lado, ao serem questionadas sobre qual o conceito que mais relacionam com o RP, de entre quatro opções (comportamento, aprendizagem, autoestima e motivação), seis colegas elegeram o conceito de motivação, enquanto três colegas

associaram o RP com a autoestima. Curiosamente, os conceitos de comportamento e aprendizagem não foram escolhidos uma única vez pelas colegas.

Estes dados, ainda que diminutos na sua natureza, são úteis, na medida em que vão ao encontro dos vários pareceres explicitados ao longo deste capítulo.

Capítulo 2 – Enquadramento metodológico do estudo

“[...] todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”
(Alarcão, 2001, p. 24)

Após a fundamentação teórica do tema do RP no âmbito do contexto educativo e posterior elucidação sobre a sua complexidade, as suas potencialidades e limitações, passamos agora ao enquadramento do presente estudo em termos metodológicos.

A fim de se compreender na íntegra a escolha da metodologia de investigação para o presente trabalho, parece-nos relevante salientar um fator fundamental que concorreu diretamente para o desenho investigativo deste projeto. Além de professora, assumo-me também como uma investigadora. No meu entender, qualquer docente é também e, naturalmente, um/a investigador/a (Stenhouse, Schön, Alarcão, Costa & Oliveira). Existe em nós uma necessidade, um desejo constante de querer saber mais, de aprofundar conhecimentos, examinar e testar estratégias, técnicas e métodos pedagógicos, tendo em vista o sucesso do(s) grupo(s) de crianças à nossa responsabilidade. Qualquer docente se questiona e reflete frequentemente sobre as suas decisões em sala de aula: “Será que aquela atividade foi a melhor para trabalharmos esta competência ou aquela estrutura? Como é que posso planear uma atividade mais lúdica que faça transparecer aquele objetivo? Talvez este não tenha sido o melhor modo de apresentar este tema. Para a próxima aula vou fazer doutra maneira, pois sinto que os alunos não compreenderam bem esta parte. Como posso sensibilizar a turma para este problema?”

Enfim, estas e outras questões e reflexões fazem inevitavelmente parte do nosso quotidiano escolar. E porquê? Porque queremos compreender verdadeiramente como se ensina e como se aprende melhor. Porque queremos que os/as nossos/as alunos/as aprendam de maneiras diversificadas. Porque queremos ser melhores professores/as, aperfeiçoando o nosso desempenho docente. Porque os resultados das nossas pequenas

ou grandes investigações podem servir outros/as colegas que se deparem com a mesma situação, ou até que as adaptem nas suas respectivas turmas. Este é o espírito de um/uma verdadeiro/a professor/a.

Neste domínio, eu revejo-me completamente neste papel, e compreendo profundamente a noção de Stenhouse (1975) do “professor-investigador”, bem como a do “professor reflexivo” de Schön (2000), que reconstrói construtiva e sistematicamente as suas práticas educativas no “laboratório” da sua sala de aula. Ao fazê-lo, o/a docente atribui “sentido às suas experiências e vivências” (Cochram-Smith & Lytle, citadas em Alarcão, 2001, p. 5). De igual modo, Costa & Oliveira (2015) olham para a figura do/a docente como o “professor-investigador [que] se pode tornar um cientista social que usa os resultados do conhecimento produzido para melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 183). Segundo Alarcão (2001), esta busca, este aprofundamento de conhecimento contribui significativamente para “o seu [do docente] próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino” (p. 3). Na mesma linha de pensamento, Stenhouse (1975) refere que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (p. 142).

Este pressuposto é, efetivamente, adequado aos tempos que vivemos no panorama educativo, ou seja, ao contrário dos tempos em que o/a professor/a se limitava a seguir, sem qualquer tipo de questionamento crítico, um currículo, hoje é esperado que o/a docente adote uma postura de iniciativa, de proatividade e de abertura investigativa perante os conteúdos que leciona e/ou perante situações que possam emergir na(s) sua(s) turma(s). É assim fundamental que o/a docente encare “a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p. 17).

Assim sendo, Alarcão (2001) realça o enorme contributo da investigação docente para a “qualidade da educação”, o “desenvolvimento profissional e institucional” e para a “inovação” (p. 21). Resumindo, o que move o/a professor/a é uma necessidade intrínseca de aprimorar as aprendizagens dos/as seus/suas alunos/as para que alcancem o sucesso,

melhorando conseqüentemente a sua prática docente, incrementando, deste modo, a qualidade e a inovação educativas.

Por tudo o que foi referido anteriormente, posiciono-me nesta atitude investigativa de agir sobre a minha prática docente, agir sobre questões que me preocupam como docente, sendo que o tema escolhido e as razões pessoais e profissionais para tal escolha têm muito que ver com esta postura reflexiva e inquisitiva. Este projeto de intervenção didática defende e assume, assim, esta perspetiva de uma docente que reflete de forma continuada sobre a sua realidade profissional, a qual problematiza, analisa, repensa, reavalia, aprendendo com as conclusões, as descobertas trazidas à superfície.

2.1 Metodologia de investigação

O presente trabalho adotou a metodologia de **estudo de caso** (EC) segundo o paradigma de **investigação qualitativa**. Para Meirinhos & Osório (2010), “a metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista” (p. 50) e, portanto, visa a construção de conhecimento pela interpretação das situações evidenciadas. Esta modalidade de investigação goza de uma variedade de características consensuais entre os vários autores. Destacamos apenas algumas, que se enquadram no nosso projeto de investigação.

Assim sendo, a investigação qualitativa é holística, na medida em que privilegia o processo em detrimento dos resultados, como Denzin e Lincoln (citados em Meirinhos & Osório, 2010) salientam: “[...] a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (p. 5). Com efeito, eu senti esta questão, pois para mim era mais importante compreender verdadeiramente as opiniões dos alunos e observar as suas reações ao longo da implementação do projeto, compreendendo sentimentos, emoções (por sinal difíceis de quantificar) do que quantificá-los.

Portanto, além de se focar no processo, a investigação qualitativa é também, assim, significativa. Bento (2012) salienta esta característica mencionando que “A

investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números.” (p. 41).

Por outro lado, à luz do paradigma qualitativo, a implementação deste projeto decorreu no seu contexto natural, isto é, na sala de aula, um espaço complexo, no entanto, rico em termos de observação e interação direta com os sujeitos alvo do estudo, neste caso, os/as alunos/as. O contexto educativo é assim retratado de forma completa e profunda (Amado, 2009). Por conseguinte, Yin (2001) vê esta dimensão naturalista do contexto como uma mais-valia para o método do EC, reiterando que: “The strength of the case study method is its ability to examine, in depth, a “case” within its “real-life” context.” (p. 380).

Outra característica da investigação qualitativa é que é descritiva, ou seja, apoia-se na descrição detalhada de situações e fatos observados, visando sobretudo a qualidade dos dados recolhidos. Stake (em Denzin & Lincoln, 1994) advoga que é essencial que o investigador “describe the cases in sufficient descriptive narrative so that readers can vicariously experience these happenings and draw conclusions (...)” (p.439).

Com vista a auxiliar o investigador nesta descrição pormenorizada, este suportará a recolha de dados utilizando diversas fontes de informação (transcrições, fotografias, gravações, notas de campo, inquéritos, etc), que se complementam entre si e tornam o estudo mais credível. Este critério denomina-se “triangulação” que, na ótica de Yin (2001), é um critério fulcral na recolha de dados para um EC. Por um lado, Yin destaca a questão da fiabilidade/validação do estudo, referindo que “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (p. 121). Por outro lado, Stake vê na triangulação uma clarificação de significado: “Triangulation has been generally considered a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation” (em Denzin & Lincoln, 1994, p. 443).

Neste sentido e, porque atualmente temos ao nosso dispor vários meios tecnológicos, o presente estudo utilizou diversas fontes de recolha de dados, a saber:

videogravações (VG), transcrições (T), notas de campo (NC), fotografias, inquéritos por questionário (IQ), grelhas de observação (GO), e *focus groups* (FG).

A investigação qualitativa é também indutiva, uma vez que “o investigador analisa os dados indutivamente; não há a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses (...)” (Bento, 2012, p. 41). Com efeito, ao interagir com o contexto e com os participantes, o investigador faz uma interpretação dos dados em contexto e tira conclusões à medida que recolhe evidências.

Deste processo podem emergir generalizações decorrentes do caso particular. Na verdade, “o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) (...)” (Yin, 2001, p. 29), pois “ao investigar situações particulares, o estudo de caso pode identificar aspectos gerais e relacionar com outras situações convergentes.” (Deus, Cunha & Maciel, 2010, p. 1).

Na linha de pensamento de Stake, o EC adequa-se no desenho investigativo que nos propusemos desenvolver, na medida em que o meu propósito ao implementar este projeto de intervenção pedagógica foi de cunho pessoal baseado numa preocupação, como professora, relativamente a um aspeto que ocorre naturalmente numa sala de aula: o uso do RP. O nosso intuito principal traduziu-se em tentar compreender de que forma um grupo específico de alunos do 1.º CEB, mais especificamente durante a aula de Inglês, reage à utilização de estratégias de RP e que eventuais efeitos poderão ter essas estratégias no seu bem-estar emocional e no seu envolvimento na aprendizagem. Ademais, estando cientes de que as perceções dos/as alunos/as são de extrema importância para o início de qualquer estudo de natureza educativa, a nossa intenção passou ainda por conhecer e identificar as suas representações acerca do tema em questão.

Nas palavras de Bento (2012) esta é “toda a investigação está eivada de valores. (...) O investigador qualitativo reflecte sobre o seu papel na investigação; reconhece possíveis enviesamentos, valores e interesses pessoais. O “eu” pessoal é inseparável do “eu” investigador.” (p.42). Ou seja, este projeto de investigação tem muito de mim, como docente e pessoa que se preocupa em oferecer um ambiente de aprendizagem positivo,

contribuindo não só para o bemestar das crianças, bem como para a sua autoconfiança e autoestima como aprendentes.

Deste modo, na perspectiva de Stake, este é um **EC intrínseco**, pois é levado a cabo devido a um interesse intrínseco relativamente a um dado assunto - “(...) it is undertaken because, first and last, the researcher wants better understanding of this particular case. (...) in all its particularity and ordinariness, this case itself is of interest.” (p. 437). Por outro lado, na medida em que não existem estudos sobre a utilização de estratégias de RP em sala de aula no contexto educativo português, o que pretendemos é também contribuir para “o alargamento dos limites do conhecimento existente” (Amado, 2009, p. 132) e abrir assim a discussão sobre esta matéria, mostrando possíveis caminhos de debate para posteriores investigações.

A metodologia do EC está, desta forma, em consonância com o nosso plano investigativo. Apesar de se constituir como uma estratégia de pesquisa extremamente relevante no processo educativo, o EC teve uma fase de grande descrédibilização junto das comunidades de investigação, tendo sido “estereotipado como o “parente pobre” entre os métodos de ciência social”, frequentemente caracterizado pela insuficiência de “precisão (ou seja, quantificação), objetividade e rigor (...)” (Yin, 2001, xi). Não obstante esta fase pouco positiva, o EC continuou a ser largamente utilizado nas ciências sociais e foi conseguindo ganhar terreno e hoje ergue-se como um método investigativo de grande notoriedade e fiabilidade no campo da investigação em educação. Nas palavras de Deus, Cunha e Maciel (2010), “O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas” (p. 5). Autores como Yin, Stenhouse e Stake contribuíram extensivamente para credibilizar o EC como metodologia válida, fiável e extremamente ampla no domínio da investigação.

O presente projeto de intervenção respeitou as fases na realização de um EC:

- 1) identificação da temática, problema, assunto;
- 2) formulação de questões orientadoras;
- 3) recolha e compilação de dados;
- 4) análise e interpretação de dados (Bassey, 1999).

Tendo referido anteriormente as questões orientadoras do estudo, procedemos seguidamente à apresentação das questões de investigação, bem como dos objetivos de investigação e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados (TIRD).

Neste sentido, formulámos como **questões de investigação** as seguintes:

1. Que tipos de RP podem ser utilizados na aula de Inglês do 1.º CEB?
2. Quais as representações que as crianças têm em relação à utilização do RP na aula de Inglês?

Considerando as questões supramencionadas, definimos os objetivos de investigação, bem como técnicas e instrumentos que possibilitaram a recolha de todos os dados angariados em contexto puro durante a implementação do nosso projeto (Quadro 2):

<u>Objetivos de investigação</u>	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
1. Identificar os tipos de RP utilizados nas aulas da professora estagiária	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação • Notas de campo • Videogravação
2. Conhecer as representações das crianças sobre as práticas de RP usadas pela professora estagiária em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação • Notas de campo • Videogravação • Inquérito por questionário às crianças • <i>Reinforcement survey</i> • <i>Focus groups</i>

Quadro 2 – Objetivos de investigação e respetivas TIRD

É importante salientar que tanto as questões como os objetivos investigativos foram reformulados, pois ao longo do processo de implementação do projeto foram emergindo outras situações que não tinham sido antecipadas, o que naturalmente levou a uma revisão e reformulação dos propósitos de investigação. Espelhando essa mudança, também algumas TIRD foram ou suprimidas ou acrescentadas.

2.1.1 Princípios orientadores para o projeto de investigação

Atentando nas questões e objetivos de investigação referidos anteriormente, o “caso” em questão refere-se a uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, no âmbito da utilização

de estratégias de RP na aula de Inglês. Estas estratégias cingiram-se a três tipos de RP: o RP verbal e não-verbal, e o RP tangível (Figura 4).



Figura 4 – Recursos pedagógicos utilizados no projeto: carimbos, autocolantes e um conjunto de *flashcards* com expressões positivas

Uma vez que o RP não se trata exatamente de um conteúdo, as sessões do projeto de investigação definiram-se por princípios de dupla natureza:

- 1) sessões correspondentes a aulas de Inglês na íntegra, onde se lecionaram os conteúdos consoante a planificação do 3.º ano (e em consonância com o professor cooperante) a par da utilização sistemática de estratégias de RP;
- 2) sessões com momentos específicos de recolha de dados mais focada (maioritariamente fora do horário da aula de Inglês), nas quais se implementaram IQ aos alunos e se realizaram os FG.

O projeto de intervenção pedagógica foi implementado em oito sessões que decorreram entre o dia 12 de outubro e 14 de dezembro de 2017. Em todas as sessões foram apresentados diferentes tipos de RP, começando pelo verbal (11 palavras/expressões motivacionais em Inglês) e o não-verbal e, seguidamente, pelo tangível (carimbos e autocolantes). Importar salientar que o RP verbal e não-verbal foram transversais a todas as sessões. Por outro lado, o RP tangível foi apresentado em duas fases distintas: sensivelmente quatro sessões onde os alunos puderam usar carimbos

coloridos, e outras quatro sessões onde os mesmos exploraram autocolantes temáticos (animais, monstros, estrelas e carinhas sorridentes).

Para melhor elucidação, apresentamos o quadro abaixo que ilustra o desenho orientador das sessões do projeto, onde se mencionam as atividades específicas de cada sessão bem como as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados (Quadro 3).

SESSÕES	ATIVIDADES	TIRD
Sessão 0 12/out	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em grande grupo, de algumas expressões motivacionais • Levantamento das perceções iniciais e sentimentos das crianças em relação ao RP 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação docente (pré-teste) • Notas de campo
Sessão I 02/nov	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário às crianças relativo ao RP • Revisão das expressões motivacionais trabalhadas nas intervenções anteriores (desde 12 a 30/out) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação docente (aprimorada) • Notas de campo • Videogravação • Questionário inicial
Sessões II, III, IV, V e VI 16, 20, 23, 29/nov e 04/dez	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de estratégias de RP de modo sistemático no âmbito dos conteúdos a leccionar de acordo com a planificação do 3.º ano e com a orientação do professor cooperante • Realização de <i>focus group</i> - levantamento mais focado das perceções e sentimentos das crianças em relação ao RP na fase inicial de implementação (29/nov) • Inquérito por questionário sobre as preferências das crianças relativamente ao RP (04/dez) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação docente • Notas de campo • Videogravação • Questionário de preferências de RP (<i>Positive Reinforcement survey</i>)
Sessão Final 14/dez	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário às crianças sobre a temática do projeto de investigação • Realização de <i>focus group</i> - levantamento mais focado das perceções e sentimentos das crianças em relação ao RP após implementação do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Notas de campo • Videogravação • Questionário final

Quadro 3 – Planificação global das sessões e respetivas TIRD

O arranque do nosso projeto deu-se com uma pré-sessão (**sessão 0**), no início da fase de intervenções esporádicas no âmbito de PEI, pois julgámos que seria importante, desde logo, fazer um levantamento inicial (através de conversa informal em grande grupo) das opiniões dos alunos no que diz respeito ao RP, assim como apresentar um conjunto inicial de cinco palavras/expressões positivas (Figura 5), com as quais se poderia ir trabalhando o RP verbal ao longo das sessões seguintes. Adicionalmente, em cada sessão foi apresentada uma nova palavra/expressão motivacional prefazendo um total de 11. Em relação às TIRD para esta sessão, recorreu-se a NC e a dois modelos de GO

docente (Anexos 5 e 6) direcionados especificamente para registo de dados sobre RP utilizado pela professora estagiária durante as sessões. Estas GO foram testadas nesta pré-sessão com o intuito de se compreender qual das duas seria mais prática em termos de preenchimento, para depois se optar somente por uma.



Figura 5 – Conjunto inicial de 5 expressões motivacionais em Inglês

O espaço de tempo entre a sessão 0 e a sessão I abarcou três aulas de intervenção esporádica (19, 23 e 30 de outubro), nas quais foram lecionados os conteúdos previstos na planificação do 3.º ano a par da revisão e posterior apresentação de uma nova palavra/expressão motivacional. Convém mencionar que, após o pré-teste das GO docente, concluiu-se que o modelo 1 era o mais exequível em termos de registo, e ainda se acrescentaram outros elementos pertinentes (Anexo 7), nomeadamente a nota: *Sempre que ocorrer em simultâneo o uso de mais do que 1 tipo de reforço positivo, numerar nos exemplos de evidências registados*. Sentimos necessidade de acrescentar esta nota, pois na sessão de pré-teste, apercebemo-nos de que, muito frequentemente, o RP verbal e não-verbal surgem em simultâneo. Ademais, o RP tangível na forma de carimbos (Figura 6) foi apresentado à turma nesta altura.



Figura 6 – Carimbos (*stamps*)

Na **sessão I**, procedeu-se à revisão das palavras/expressões motivacionais e implementou-se um IQ aos/às alunos/as a fim de se compreender mais profundamente as suas perceções e sentimentos relativamente ao RP (Anexo 8). O mesmo questionário englobou também outras questões essenciais sobre as preferências dos alunos quanto às disciplinas da escola e sobre o conhecimento prévio da língua inglesa. Outras TIRD utilizadas nesta sessão foram a GO de RP aprimorada, NC e a VG da aula.

No que concerne às **sessões II, III, IV, V e VI** deu-se relevo a três atividades fundamentais. Durante todas as sessões continuaram a utilizar-se as estratégias de RP, como o RP verbal e não-verbal. Em termos de RP tangível passámos dos carimbos para um novo recurso: os autocolantes (Figura 7). Tanto os carimbos como os autocolantes foram apresentados à turma em sensivelmente quatro sessões cada.



Figura 7 – Autocolantes (*stickers*)

Outra atividade no âmbito do nosso projeto pedagógico-didático foi a realização de um FG para recolher dados de forma mais focada, no que diz respeito à fase inicial de implementação do projeto. Constatámos esta necessidade de uma recolha de informação mais minuciosa, com um grupo de seis alunos/as escolhidos aleatoriamente, pois assim teríamos mais dados relativos ao envolvimento da turma que poderiam ser cruzados com outros elementos de recolha, como por exemplo as VG que, frequentemente, não têm capacidade de focar reações mais individualizadas. Daí ser fundamental, num EC, haver várias fontes de recolha de informação com vista à “triangulação” de dados já referida anteriormente.

Por fim e, porque nesta altura, nos encontrávamos a meio da implementação do projeto, planeámos a realização de um IQ (denominado *Positive Reinforcement Survey* – Anexo 9) exclusivamente sobre as preferências dos alunos (QP) face às estratégias de RP apresentadas até então pela professora estagiária no decorrer as sessões. Julgámos que esta seria a altura ideal para recolher os pareceres da turma, visto que os/as alunos/as já tinham tido algum tempo para “maturar” todos os tipos de RP apresentados. Nestas sessões utilizámos, de igual modo, as GO de RP, as NC e as VG.

A sessão final, implementada a 14 de dezembro, desenrolou-se em dois momentos distintos. Primeiro foi implementado um IQ aos alunos (IQF, Anexo 10), para recolher evidências acerca da temática do projeto e, finalmente, foi dinamizado o último FG com o intuito de se proceder ao levantamento, de forma mais focada, das perceções e sentimentos dos alunos em relação ao RP após a implementação do projeto. Este grupo constituiu-se com seis novos/as alunos/as também escolhidos de modo aleatório, para obtermos uma heterogeneidade de opiniões. Espelhando as sessões anteriores, também esta contou com outras TIRD, a saber: as NC e as VG.

Tendo em conta todas as TIRD que escolhemos para atingir os objetivos delineados para o nosso projeto de investigação, salientamos que pretendemos analisá-las usando sobretudo a análise de conteúdo e, no caso dos questionários, a análise de estatística descritiva simples dos dados.

2.2 Caracterização do contexto de intervenção

Se uma das características mais importantes da investigação qualitativa é o ambiente natural onde decorre o estudo, pois é ali que o investigador recolhe dados com grande detalhe, então faz sentido proceder-se à descrição pormenorizada do contexto educativo, o qual acolheu o nosso projeto de investigação. De referir que a caracterização do agrupamento de escolas, em termos geográficos, socioeconómicos e pedagógicos, foi realizada em conjunto pela díade de estágio (Juliana Silva), uma vez que estagiámos em escolas distintas, mas pertencentes ao mesmo agrupamento.

2.2.1 O Agrupamento de Escolas

O presente projeto de intervenção pedagógica foi levado a cabo numa escola pertencente a um Agrupamento no distrito de Aveiro.

O Agrupamento é constituído por três jardins-de-infância, sete escolas básicas, das quais quatro oferecem também a educação pré-escolar, e uma Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos (escola-sede), recentemente ampliada e requalificada.

A população discente do Agrupamento perfaz um total de 1433 alunos, distribuídos por 263 crianças da educação pré-escolar, 641 alunos do 1.º ciclo, 182 alunos do 2.º ciclo, 326 alunos do 3.º ciclo e 21 alunos dos Cursos de Educação e Formação.

Da totalidade de alunos do Agrupamento, 1% não tem naturalidade portuguesa, 40% beneficiam dos auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, e 54% possuem computador e Internet em casa.

Após a análise do Projeto Educativo do Agrupamento para o quadriénio 2013-2017 ⁶, considerámos pertinente mencionar os principais problemas diagnosticados na vivência escolar, na medida em que entendemos que são aspetos condicionadores da nossa ação pedagógica e dos dados que pretendemos recolher no âmbito da nossa temática de investigação. Assim, destacamos:

“I. Número crescente de alunos com dificuldades de concentração e de atenção;

⁶ Fonte: http://www.agrupamentopacosbrandao.com/images/stories/docs/PE_-_Aprovado_no_CP_maio_2014.pdf

II. Dificuldades dos pais e encarregados de educação no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos;

III. Défice cívico manifestado por alguns alunos nas relações interpessoais e no respeito pelo ambiente;

IV. Dificuldades na gestão das turmas com elevado número de alunos e diferentes ritmos de aprendizagem;

V. Constrangimentos no ensino artístico devido à exiguidade do espaço;

VI. Falta de recursos humanos para acompanhamento dos alunos nos espaços escolares;

VII. Escassez de recursos financeiros;

VIII. Problemas socioeconómicos do agregado familiar de alguns alunos.”

Cientes destes problemas presentes no contexto educativo com o qual nos confrontámos, julgamos que o nosso projeto de intervenção pedagógica contribuirá para atenuar, ainda que de forma reduzida, algumas das situações acima mencionadas, nomeadamente, envolver cada vez mais os/as alunos/as nas aprendizagens e fomentar o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas através da utilização frequente de estratégias de RP.

Neste contexto, a intervenção da díade em contexto escolar procurou preservar e contribuir para as prioridades educativas definidas pelo Agrupamento, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e na promoção da formação cívica dos alunos, no âmbito alargado da missão do Agrupamento, a saber:

“proporcionar a cada um dos alunos que o frequentam o desenvolvimento pleno das suas capacidades, com vista à construção de um projeto de vida que lhes permita viver bem consigo e com os outros, capazes de pensar e agir de forma livre e autónoma, abertos à inovação e sensíveis aos valores da solidariedade” (AE, Projeto Educativo 2013-2017).

2.2.2 A Escola EB1 alvo do projeto de intervenção

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido em contexto educativo no 1.º CEB e implementado numa turma de 3.º ano de uma Escola EB1, pertencente a um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro.

Uma vez que a escola foi sujeita a remodelações, este estabelecimento conta com boas instalações, a saber: oito salas de aula, uma biblioteca, um refeitório, uma sala de professores, polivalente, uma reprografia, instalações sanitárias e átrio. O edifício dispõe também de aquecimento central.

O edifício principal é composto por dois pisos, acolhendo o jardim-de-infância. A escola está rodeada por um recinto exterior, onde se encontram árvores e bancos juntos às duas portas de entrada. Na zona posterior do edifício existe uma zona coberta ao longo do mesmo, a qual se torna insuficiente em dias de chuva para o número de crianças que frequentam a escola. O espaço de recreio é composto por um recinto ensaibrado em frente ao edifício principal e uma área demarcada destinada a jogos, com balizas.

No que concerne a recursos materiais, a escola está bem equipada com recursos pedagógicos, tecnológicos e digitais. Todas as salas têm um computador com acesso à Internet, quadro interativo, videoprojetor, armários para arrumação e placares de cortiça para afixação de cartazes e trabalhos dos alunos.

2.2.3 Turma do 3.º ano de escolaridade

Para efetuar uma caracterização da turma onde se desenrolou a minha prática supervisionada de ensino de Inglês e o nosso projeto de investigação pedagógico-didática, foi determinante termos conhecimento de documentos de referência, não só o Projeto Educativo, como já mencionado anteriormente, bem como o *Plano de Turma* facultado pela docente titular da turma em questão.

A turma é composta por 20 alunos (dez rapazes e dez raparigas), com uma média de idades de oito anos, sendo que três ficaram retidos no ano anterior. Os alunos estão

distribuídos pela sala sentados a pares ou sozinhos, em mesas dispostas lado a lado (Figura 8). A sala de aula é um espaço agradável, acolhedor e com bastante iluminação natural devido às janelas em todo o seu comprimento.



Figura 8 – Sala da turma do 3.º ano, vista do fundo

Existem equipamentos pedagógico-didáticos, nomeadamente computador e quadro interativo. De acordo com o horário da turma, as aulas de Inglês decorrem à segunda-feira (13h30-14h30) e à quinta-feira (16h30-17h30). Todos os alunos têm Português como língua materna.

A professora titular está com a turma desde o 1.º ano de escolaridade e, como tal, tem um bom conhecimento da turma, que revela um domínio cognitivo e comportamento satisfatórios. No geral, a turma demonstra interesse pelas aprendizagens, havendo, no entanto, alguns alunos com alguma imaturidade e pouca autonomia. De acordo com o *Plano de Turma* facultado pela professora titular, há vários alunos que revelam algumas dificuldades (incluindo três alunos que repetiram o 2.º ano) não havendo, no entanto, Planos de Acompanhamento dado que no ano anterior a turma não teve coadjuvação.

O nível socioeconómico das famílias dos alunos da turma é baixo/médio. A maioria dos pais têm habilitações literárias entre o 1.º Ciclo e o Ensino Secundário, havendo somente cinco casos em que o pai e/ou a mãe obtiveram um grau de ensino superior. A maioria dos progenitores encontra-se em situação de emprego, existindo apenas quatro mães desempregadas. Relativamente à atribuição de Apoio Social Escolar,

existem dois alunos de Escalão A, oito de Escalão B e três de Escalão C. O agregado familiar dos alunos é, em média, constituído por três elementos (pai, mãe e irmão/irmã). Verificam-se sete casos de família monoparental. Relativamente aos progenitores, a faixa etária predominante de ambos varia entre os 36 e os 40 anos de idade. Todos são de nacionalidade portuguesa.

No que concerne aos hábitos de estudo, todos os alunos admitem gostar da escola e gostam das matérias que aprendem nas aulas. A maioria dos alunos estuda sozinho em casa, havendo dez casos de frequência de Centros de Estudo. Verifica-se que dez alunos estão inscritos nas Atividades Extracurriculares, nomeadamente Atividade Física e Desportiva e Atividades Lúdicas.

No que concerne à aula de Inglês especificamente, parece-nos adequado mencionar o manual de língua inglesa para o 3.º de escolaridade adotado pelo agrupamento e pela escola - o projeto *Let's Rock!*, da Porto Editora.

Após implementação do IQ aos alunos (Anexo 8) na fase inicial da implementação, pudemos recolher dados relevantes sobre a opinião das crianças face à disciplina de Inglês, bem como sobre o seu conhecimento prévio da língua em questão. Consideramos que conhecer de antemão os pareceres dos/as alunos/as em relação ao Inglês é um bom ponto de partida para a planificação de aulas mais ricas e direcionadas aos interesses e perfis individuais de cada aluno/a.

Desta forma, relativamente às opiniões dos/as alunos/as acerca da disciplina de Inglês, numa escala de “Não gosto”, “Gosto pouco”, “Gosto” e “Adoro”, 17 alunos/as responderam que adoram, enquanto três responderam que gostam. Estes dados parecem apontar para uma clara predisposição para a aprendizagem da língua inglesa, uma vez que a dimensão afetiva está intimamente relacionada com a motivação para aprender, como vimos no Capítulo 1.

Em relação ao conhecimento prévio da língua inglesa, metade da turma, ou seja, dez alunos/as tiveram Inglês no 2.º ano de escolaridade. Os restantes dez alunos/as enquadram-se nas seguintes situações: apenas tiveram Inglês no pré-escolar e/ou no 1.º ano de escolaridade. Por conseguinte, constatámos que existem vários níveis de conhecimento da língua inglesa, como se pôde comprovar aquando das observações e da

lecionação das aulas. Estes dados foram, deste modo, orientadores e preponderantes na planificação de atividades educativas, quer nas intervenções esporádicas, quer durante as sessões de implementação do projeto de intervenção.

Por último, mas não menos pertinente, os/as dez alunos/as que frequentaram a oferta complementar de Inglês no 2.º ano gostavam das aulas de Inglês. Das atividades apresentadas pela docente, as preferidas destes/as alunos/as passavam predominantemente pelos jogos, canções e atividades de expressão plástica (recortar, colorir). Mais uma vez estes dados alertaram para a tipologia de atividades que grande parte da turma mais aprecia em termos de aprendizagem, logo pude integrar este conhecimento nas minhas decisões pedagógicas para esta turma particular.

Capítulo 3 – Análise e discussão de dados

3.1 Definição das categorias e subcategorias de análise

Tendo procedido à apresentação das sessões do projeto de intervenção pedagógica, bem como das metodologias empregues no processo de recolha de dados, passaremos agora a explicitar o modo como as categorias e subcategorias de análise foram definidas. Relembrando que os **objetivos investigativos** deste estudo passam por identificar os tipos de RP utilizados nas aulas da professora estagiária e por conhecer as representações das crianças sobre as práticas de RP usadas (que práticas acontecem e o que sentem em relação a elas), foram criadas duas grandes categorias de análise. Estas subentendem as **questões de investigação**, às quais procurámos dar resposta no decorrer deste projeto, as quais relembramos:

1. Que tipos de RP podem ser utilizados na aula de Inglês do 1.º CEB?
2. Quais as representações que as crianças têm em relação à utilização do RP na aula de Inglês?

Nesta linha de pensamento, as duas grandes categorias desdobraram-se em outras subcategorias de análise, como se pode verificar no Quadro 4:

Categorias	Subcategorias
C1 – Tipos de RP	C1.1 Verbal C1.2 Não-verbal C1.3 Tangível
C2 – Representações sobre as estratégias de RP utilizadas em sala	C2.1 Antes do projeto C2.2 Após o projeto

Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise

As duas grandes categorias, “Tipos de RP” e “Representações sobre as estratégias de RP utilizadas em sala” constituem a estrutura central do nosso estudo e foram definidas após a pré-análise dos dados recolhidos. O domínio dos “**Tipos de RP**” diz respeito às estratégias/práticas de RP utilizadas efetivamente em sala de aula pela

professora estagiária que, por sua vez, se subdivide nas subcategorias “Verbal”, “Não-verbal” e “Tangível”. Como apurámos na fundamentação teórica da temática, estes três tipos de RP concorrem diretamente para um maior envolvimento e motivação nas aprendizagens, para além da sensação de bem-estar que proporcionam aos/as alunos/as, traduzindo-se num contributo para a autoestima dos/as mesmos/as. Deste modo, esta categoria visa analisar os tipos de RP a que a professora estagiária mais recorreu durante as intervenções. Trata-se de uma perspetiva quantificável dos dados recolhidos através de várias TIRD, por diferentes intervenientes (a professora estagiária, a professora orientadora, o professor cooperante e a colega de diáde).

Quanto à segunda categoria **“Representações sobre as estratégias de RP utilizadas em sala”**, o nosso foco centrou-se essencialmente na voz das crianças, identificando, antes e depois do projeto, as suas perceções, reações e sentimentos no que diz respeito às práticas de RP em sala de aula no geral (ou seja, por outros/as docentes), bem como aquelas levadas a cabo pela professora estagiária. Por conseguinte, esta subcategoria foi dividida nas subcategorias “Antes do projeto” e “Após o projeto”. A análise desta categoria passará fundamentalmente por saber se as estratégias de RP foram bem acolhidas por alunos/as desta idade, numa fase tão significativa do seu percurso escolar, marcado, para alguns/algumas, pela iniciação da aprendizagem do Inglês.

3.2 Interpretação de resultados

3.2.1 Tipos de RP utilizados nas aulas da professora estagiária

Nesta subcategoria foram analisados os tipos de RP mais utilizados pela professora estagiária durante as sessões de intervenção. Uma vez que o tempo para recolher todos os dados necessários foi bastante limitado durante o estágio pedagógico, não esperei pela fase específica das intervenções de projeto, que só se iniciaram em novembro de 2017. Tomei assim partido da fase esporádica de intervenções (no total de quatro sessões) que começou pouco depois do início da prática pedagógica (no início de outubro), e cujo objetivo centrou-se fundamentalmente em ambientarmo-nos à turma

em particular e ao ambiente escolar no geral. Foi nesta altura que se iniciou de imediato a utilização dos diferentes tipos de RP.

Assim sendo, esta categoria visou analisar qual(is) o(s) tipo(s) de RP mais e menos predominante(s) durante todo o projeto de intervenção. Por outro lado, por meio de IQ, considerámos pertinente recolher dados junto dos/as alunos/as no que diz respeito às ocorrências de RP verbal, não-verbal e/ou tangível em sala de aula com outros/as docentes; e também no recreio. De facto, na nossa perspetiva, constatar quais as práticas de RP mais utilizadas pela professora estagiária não seria suficiente para determos uma visão mais ampla e completa das representações das crianças respeitantes a vivências relacionadas com o RP.

Assim sendo, julgámos essencial e interessante perceber qual a “bagagem” destes/as alunos/as relativamente à sua experiência no domínio do RP em sala de aula com outros/as professores/as e, até mesmo, auxiliares de educação. Estas informações preliminares recolhidas através do IQ (Anexo 8) e também do FG1 revelaram-se fundamentais para se compreender com mais rigor onde se situavam as crianças perante experiências prévias de RP. Estes dados foram analisados e comparados com evidências recolhidas no final do projeto, a fim de se compreender os efeitos das práticas de RP usadas pela professora no final do projeto de intervenção.

Foi-nos possível verificar os tipos de RP mais utilizados durante o presente projeto ao analisarmos os dados presentes nas GO de RP (Anexo K), preenchidas pelos/as docentes que assistiram às sessões (a colega de díade, o professor cooperante e a professora orientadora). Apresenta-se o quadro abaixo com o número de ocorrências de cada tipo de RP (Quadro 5):

TIPOS DE RP	RECURSOS/EXEMPLOS	N.º DE OCORRÊNCIAS (NUM TOTAL DE 8 SESSÕES)
Verbal	Flashcards com expressões positivas	8
Não-verbal	Gestos (<i>Thumbs-up</i> , <i>Hi5</i>), aplausos, sorrir, tocar em sinal de aprovação	8
Tangível	Carimbos	4
	Autocolantes	4

Quadro 5 - Tipos de RP utilizados durante o projeto de intervenção pedagógica

Numa leitura rápida, conclui-se desde já que o RP verbal e não-verbal foram transversais à totalidade de aulas, tendo sido predominantes na aula de Inglês durante todo o estágio. Por sua vez, a turma também pôde experienciar o RP tangível em cada uma das sessões, sendo que os carimbos e os autocolantes foram divididos de igual forma, em quatro sessões cada um. Neste sentido, o RP tangível também esteve sempre presente em todas as sessões de projeto.

3.2.1.1 Verbal

Como referido anteriormente o RP verbal predominou durante a implementação do projeto de intervenção, estando sempre presente em todas as sessões. É certo que, de facto, o RP verbal parece ser aquele a que, como docentes, mais recorremos durante a nossa prática pedagógica, visto que num contexto de sala de aula a linguagem é o nosso meio comunicativo por excelência. A importância de reforçar positivamente os/as nossos/as alunos/as foi algo que sempre nos foi solicitado no início da nossa formação inicial, prática primordial que deve fazer parte das nossas aulas, devido às implicações positivas que referenciámos no Capítulo 1. Na verdade, compreendemos que o RP verbal não só contribui para o fomento de um clima de aprendizagem mais encorajador e emocionalmente seguro, mas que também se traduz numa técnica que permite um envolvimento continuado nas tarefas escolares com efeitos na motivação, autoconfiança e autoestima de crianças tão novas como as intervenientes deste projeto.

A fim de compreender as representações dos/das alunos/as em relação ao RP verbal, procedemos, logo na fase inicial de intervenções esporádicas, ao levantamento, em grande grupo, das percepções iniciais das crianças relativamente à temática. Partindo de um momento em que reforçei positivamente toda a turma quando disseram corretamente, em Inglês, o dia da semana em que estávamos, convidei os/as alunos/as a participarem numa pequena conversa informal. Esta teve o objetivo principal de fazer os/as alunos/as refletir sobre expressões positivas que geralmente ouvem, as razões do seu uso e as opiniões sobre como se sentem quando as escutam. Esta conversa norteou-se pelas seguintes questões colocadas à turma:

- “Porque é que eu disse *very good* agora?
- Que outras expressões é que eu poderia ter usado?
- Os/As outros/as professores/as usam estas expressões convosco?
- O que sentem quando ouvem estas expressões?”

As NC recolhidas oferecem evidências não só da consciencialização dos/as alunos/as em relação ao que significa RP verbal, bem como dos sentimentos positivos que experienciam quando ouvem expressões positivas. Ademais, a turma pareceu compreender que o RP verbal também lhes fornece *feedback* em termos da sua prestação académica, como se pode verificar nas notas seguintes:

“Reconhecem, identificam e foram capazes de nomear expressões positivas como ‘muito bem’, ‘boa’, ‘parabéns’. Os alunos sentem-se muito bem quando alguém as diz, contentes, que fizeram um bom trabalho.” [NC - aula 12/10/2017].

As palavras da colega de díade que assistiu a esta sessão reiteram estas evidências:

“Verificou-se que os alunos apreciam este tipo de feedback em sala de aula. (...) A postura tranquila da Carla e o seu uso constante de expressões de reforço positivo (verbal ou tangível) são aspetos que procurarei replicar na minha atuação docente, por me aperceber, nesta fase, que os alunos reconhecem, nessas evidências que se sentem “bem e que me esforcei para trabalhar”.” [Observação de colega de díade, GO - aula 12/10/2017]

Nesta mesma fase, foram ainda apresentadas as primeiras cinco expressões positivas em Inglês – *Good try*, *Good*, *Very good*, *Excellent* e *Fantastic* a fim de a turma começar a habituar-se a elas. Afixadas no quadro da sala até ao final da aula, a turma não teve dificuldades com as expressões apresentadas, sabendo o significado de todas, com exceção da expressão *Good try*, a qual foi devidamente explicitada. Tive o cuidado de frisar que mesmo quando os/as aluno/as não dão a resposta certa, essa é também uma oportunidade importante que merece encorajamento com um *Good try*, pois no fundo, ele/a tentou e, portanto, o esforço e tentativa têm de ser sempre valorizados.

Através do cruzamento de dados recolhidos nas T das sessões videogravadas e nas GO, foi possível chegar aos resultados no que diz respeito à ocorrência do RP verbal durante o projeto de investigação na sua fase inicial. No caso das T procedeu-se à contagem do número de vezes que as expressões foram sendo ditas pela professora estagiária, num total de quatro sessões (T1, T2, T3 e T4). Convém mencionar que por questões técnicas não foi possível videografar todas as sessões.

No que diz respeito às GO, também se fez um levantamento das expressões de RP registadas pelos/as docentes que assistiram às sessões, num total de quatro sessões (GO1, GO2, GO3 e GO4; Sujeitos A, B e C). Neste sentido, apuraram-se as expressões positivas mais utilizadas pela professora estagiária, como se observa no seguinte gráfico (Gráfico 1):

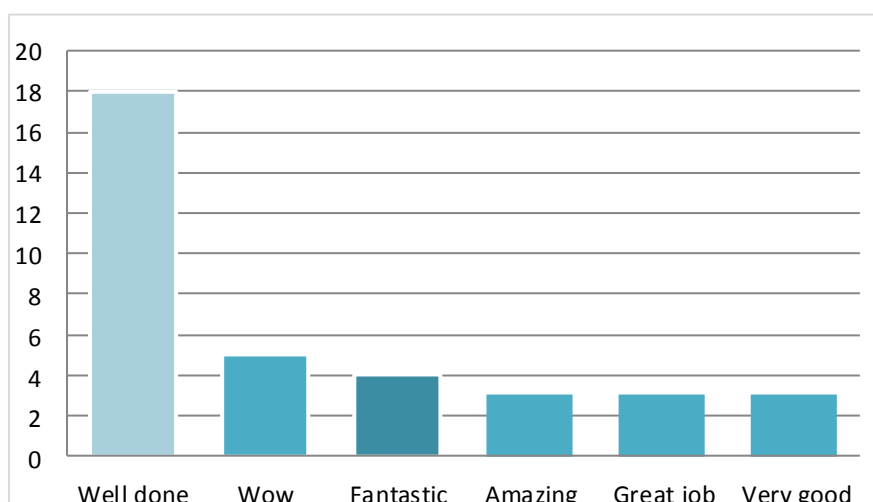


Gráfico 1 – As expressões positivas mais utilizadas em sala de aula

A expressão *Well done* é a expressão positiva que se destacou nas sessões videogravadas do projeto, tendo sido proferida 18 vezes. Em segundo e terceiro lugares, com cinco e quatro referências em aula respectivamente, surgiram as expressões *Wow* e *Fantastic*, que curiosamente correspondem às preferidas dos/as alunos/as, como veremos mais à frente. *Amazing*, *Great job* e *Very good* foram referenciadas apenas três vezes pela professora ao longo das sessões de intervenção videogravadas.

Ademais, foi possível compreender em que momentos específicos o RP verbal surge em sala de aula. Com recurso às T das aulas videogravadas, concluímos que há uma variedade de situações em que os/as alunos/as foram reconhecidos ou encorajados verbalmente pela professora estagiária. Estas situações elencam-se em três vertentes e estão intimamente associadas às interações professora-aluno/a ou professora-turma. A saber pelo gráfico abaixo (Gráfico 2), deparámo-nos com três as situações em que os/as alunos/as foram elogiados verbalmente:



Gráfico 2 - Momentos de aula em que surge o RP verbal

Com efeito, verificámos que na maioria dos casos, isto é, em 20 situações, o RP verbal ocorreu aquando de uma resposta correta colocada pela professora, em que um/a aluno/a respondeu fácil e corretamente sem ajuda, ou respondeu corretamente com alguma ajuda por parte da professora (**após resposta correta individual**). Os exemplos de excertos videogravados abaixo são elucidativos destes resultados. Nas T das videograções, a fim de salvaguardar a identidade dos/as alunos/as envolvidos neste projeto, foram atribuídos números a cada criança (ver Regras das Transcrições).

P – Okay. A3, what day is it today? Today is...

A3 – Monday

P – Monday. Well done A3! <aponta para a expressão positiva *Well done* no quadro>

(T3 20/11/2017)

P – So let's call...let's see who I'm going to call...A6. So, hold on... <convidando os/as alunos/as a colocar a pergunta> Let's ask A6: A6...

Als – When is your birthday?

A6 – My birthday is in August.

P – August! Great job! Come. <convidando a aluna a ir ao quadro afixar a sua fotografia no mês correspondente>

(T3 20/11/2017)

P – How many days of the week? Quantos...hum, no, no, no, no <conta pelos dedos da mão> A11, how many days of the week are there?

A11 – Quê?

P – How many days of the week, quantos dias da semana é que existem? Shhhhh! A11! <advertindo a turma para esperar pela resposta do aluno>

A11 – Seis.

P – Seis? Think. <apontando para a cabeça>

A11 – Não! <olha para os dedos> Sete.

P – In English. Use your fingers.

A11 – <contando em Inglês pelos dedos> Seven.

P – Seven. Well done A11! Okay, so...stick it on your notebook. <instrui a turma para colarem a ficha de trabalho no caderno>

(T3 20/11/2017)

Por outro lado, verificámos que o RP verbal ocorreu também com alguma frequência **após resposta correta coletiva** e/ou como **encorajamento coletivo**, com seis

ocorrências visíveis nas sessões videogravadas. Neste caso, a turma na sua totalidade ou maioria respondeu fácil e corretamente a uma pergunta direta colocada pela professora, ou quando surgiram situações de reconhecimento coletivo, onde a professora encorajou a turma com expressões positivas devido às suas respostas corretas ou ao seu bom desempenho numa determinada atividade, como podemos analisar pelos excertos das T abaixo:

<a turma canta a canção dos Meses do Ano acompanhando o vídeo>

A – Very good

P – Very good, everyone!

(T2 16/11/2017)

P – Okay? Quando vocês vêem um filme, no final do filme, vem assim estas duas palavras...alguém se lembra? <a professora escreve *The end* no quadro>

Als – Sim!

P – The end <lê a expressão>

<INT>

A4 – É fim!

Als – Fim!

P – Quer dizer o quê?

Als – Fim!

P – Fim! Well done! Fim. Então se vocês repararem nesta palavra que vem aqui em baixo, que se diz ‘weekend’...weekend...<escreve a palavra no quadro e divide-a: week+end>, ‘week’ de semana e ‘end’ de fim...então o que será que quer dizer ‘weekend’? Ahmmm, A10?

A10 – Quer dizer que a semana acaba

(T3 20/11/2017)

P – Okay, you may sit down. Great job! Fantastic guys! <a professora elogia a prestação da turma após a realização do jogo *Jump the Line*>

(T3 20/11/2017)

No segundo e quarto excertos podemos constatar que se tratam de ocorrências de reconhecimento coletivo pela prestação da turma e não propriamente por uma resposta correta específica por parte dos/as alunos/as. Com efeito, no primeiro caso, a professora elogiou a turma por se ter saído tão bem ao cantar a música dos meses do ano, pegando na mesma expressão que um aluno proferiu logo após o final da canção –

very good. Este facto leva-nos a inferir a ocorrência do “efeito-espelho” mencionado no Capítulo 1, isto é, este aluno parece ter interiorizado as práticas da professora estagiária, de elogiar verbalmente e reconhecer o esforço da turma após uma dada atividade coletiva, seja uma canção, um jogo ou um exercício oral ou escrito. O quarto excerto ilustra outra situação de reconhecimento coletivo. A professora tinha convidado os/as alunos/as a realizar o jogo *Jump the Line*, a fim de rever alguns conteúdos temáticos, pelo que no final do jogo, pelo esforço e empenho evidenciados no envolvimento do jogo, a professora utilizou o RP verbal para os congratular. Com efeito, na fundamentação teórica deste estudo, apurámos que o RP verbal quando utilizado em grande grupo, ou seja, quando é direcionado para toda a turma confere um clima de bem-estar generalizado na turma, conducente a uma atmosfera de aprendizagem ideal (Bear, 2010; Ferguson, 2013 e Robins, 2012).

Através dos dados recolhidos, concluímos que o RP verbal emergiu de igual modo quando, de alguma forma, houve uma **superação das expetativas** da professora relativamente a uma dada situação no decorrer da aula. Identificámos três situações em que tal se verificou:

A6 – Ó professora, ó teacher não é só pelo bolo, também no balão diz <tentando ler> *happy birthday*

P- Happy birthday. There is a balloon, e no balloon diz happy birthday. <a professora começa a cantar a canção *Happy birthday* e a turma acompanha muito bem>

P – Wow, well done! Well done! E isto faz-me lembrar que eu esqueci-me de qualquer coisa.

A1 – O quê?

A – Alguém fez anos?

A4 – ‘Tá ali!

A12 – Acertei!

<a professora tira da sua mala os *flashcards* das palavras positivas >

P - Our positive words!

<IND>

A3 – Fantastic!

P – Fantastic! Positive words...more? < a professora vai colando um *flashcard* de cada vez no quadro e encoraja a turma a repetir a expressão positiva>

Als – Fantastic!

P – Good!

Als – Good!

<a professora mostra o *flashcard* com *well done* instruindo a turma a lê-lo>

Als – Well done!

<a professora mostra o *flashcard* com *good try* prompting a turma a lê-lo>

P – Good try. Wow, I'm impressed with you. Good try. This one? <mostra o *flashcard* com *great job*>

(T2 16/11/2017)

P – Então A8?

A8 – Já vou na última

A15 – Já acabei

P – Finished A18? <a professora passa na carteira da aluna para verificar o seu trabalho e verificando que foi a primeira a acabar num curto espaço de tempo, elogia-a> Wow!

(T3 20/11/2017)

Em ambos os exemplos, vê-se claramente, pelo entusiasmo veiculado pelas exclamações e pela repetição de mais do que uma expressão positiva gradativa (*wow, I'm impressed with you*), que a professora demonstrou-se surpreendida por os/as alunos/as se terem saído tão bem. No primeiro caso, ao começar a cantar espontaneamente a canção *Happy birthday* para que a turma reconhecesse a expressão escrita na canção de Parabéns, a turma acompanhou tão bem a professora que esta não contava que cantassem a canção tão facilmente. Na segunda situação, aquando da afixação dos *flashcards* das palavras positivas no quadro, a professora ia mostrando à turma um *flashcard* de cada vez para que os/as alunos/as lessem a expressão em Inglês, atividade na qual se saíram bastante bem no geral. No entanto, a turma superou as expectativas da professora quando disseram com grande facilidade a expressão *Good try*. Esta expressão foi apresentada à turma logo na pre-sessão de projeto e demonstrou ser totalmente nova para os/as alunos/as que nunca a tinham ouvido antes. Ao longo das primeiras sessões, verifiquei que devido a tal facto, a turma tinha naturalmente alguma dificuldade em dizê-la e memorizá-la comparativamente às outras expressões com as quais já estavam mais familiarizados (*Good, Very good, Excellent, Fantastic*). Porém, fruto da repetição sistemática das expressões positivas a cada intervenção e do encorajamento por parte da

professora para a sua utilização frequente, os/as alunos/as foram capazes de ler muitíssimo bem esta expressão e com a pronúncia correta. Ou seja, o que era desconhecido tornou-se conhecido e a turma teve uma excelente prestação nesse aspeto, o que levou a professora a expressar o seu orgulho e a reconhecer verbalmente essa conquista com um cheio elogio: “Wow, I’m impressed with you!”.

Estas evidências relacionadas com a frequência do RP verbal na aula de Inglês coincidem com alguns comentários tecidos pelos/as docentes que assistiram às sessões através das GO, como se pode constatar nos exemplos seguintes:

- “Everytime someone answers right” [GO2-A]
- “Sempre que um aluno respondeu corretamente” [GO4-A]
- “Sempre que um aluno revelou interesse e esforço em responder como forma de incentivo” [GO4-A]

Pelas afirmações acima transcritas e cruzando com os excertos das T acima mencionadas, compreendemos que efetivamente o RP verbal, no domínio das sessões de projeto, surgiu maioritariamente após uma resposta correta, mas que, no entanto, também serviu como ferramenta de reconhecimento/encorajamento pelo esforço e envolvimento demonstrados pelos/as alunos/as.

Neste sentido, verificámos que o RP verbal parece ter tido um efeito muito positivo nos/nas alunos/as intervenientes do nosso projeto. Durante as sessões, testemunhei que a atividade de rever as expressões positivas era um momento de grande envolvimento e entusiasmo para toda a turma, a qual respondeu fantasticamente bem aos *flashcards* coloridos. Os/as alunos/as mostraram-se empolgados nas primeiras sessões, repetindo as expressões em Inglês com grande entusiasmo, até que nas últimas sessões mostraram-se mais confiantes ao repeti-las, pois tiveram tempo de as interiorizar, e pronunciar corretamente, mesmo as desconhecidas como *Good try* [NC - aula 12/10/2017]. Podemos reiterar esta constatação com um comentário adicional proveniente das GO: “Alunos muitos entusiasmados quando a professora agarra nos *flashcards* com as positive words” [GO3-C]. Estes resultados levam-nos a lembrar os autores Mojavezi & Tamiz (2012) e Manzoor, Ahmed & Gill (2015) que sublinham o pressuposto de que se as crianças sentirem que o/a docente é encorajador/a utilizando

uma linguagem positiva, especificamente expressões de RP como as utilizadas no nosso projeto, elas tornam-se mais suscetíveis de se envolver nas aulas com maior motivação e entusiasmo.

Por outro lado, além de estarem a aprender expressões/palavras novas em Inglês, verificámos que a turma foi capaz de usar essas expressões/palavras positivas para, entre si, se elogiarem logo no início do projeto e depois em vários momentos até à conclusão do projeto. Tal facto denota que as crianças estão completa e naturalmente abertas e disponíveis para “brincar” com a língua inglesa, utilizando-a inclusivé para o RP verbal entre si, com colegas de turma (“efeito-espelho”). Por outro lado, parece indicar que as crianças, vendo a professora como modelo que pratica o RP verbal, se sentem menos intimidadas para arriscar essa mesma comunicação numa língua estrangeira, logo sentem mais confiança em si mesmo como aprendentes. Este facto pode também ser relacionado com o excerto que explicámos anteriormente no que diz respeito à expressão que um aluno usou para elogiar a turma após o final da canção dos meses do ano (“Very good!”). Desta forma, também a constante recapitulação e utilização das expressões positivas pode ter contribuído para os/as alunos/as as usarem entre si como reconhecimento verbal.

Estas constatações podem ser cruzadas com as palavras dos/as docentes que assistiram às sessões, dados recolhidos através das GO docente:

- “Aluno elogiou resposta da colega (‘Fantastic!’)” [GO1-B]
- “Alunos, por sua iniciativa, dão reforço positivo durante a música (very good, fantastic)” [GO3-C]

Por outro lado, esta evidência também foi comentada por mim, tendo sido um momento preponderante no nosso projeto de investigação, como demonstram as seguintes palavras:

“Por último, mas não menos importante, foi o facto de ter testemunhado um aluno a elogiar outro aluno com um entusiasmante “Fantastic!”. E esta foi só a segunda intervenção! Tal facto demonstra que se forem dadas oportunidades aos alunos de usar a

língua, eles usam-na e brincam com ela. Fiquei muito satisfeita!” [reflexão sobre a Intervenção 2 – 19/10/2017].

3.2.1.2 Não-verbal

O RP não-verbal não foi muito aprofundado, mas é importante relatar as, ainda que poucas, evidências advindas deste projeto de intervenção, na medida em que constatámos na fundamentação teórica que este tipo de RP constitui um complemento ao RP verbal fomentando o envolvimento continuado nas atividades, a atenção focada e a confiança da criança no processo de aprendizagem.

Numa primeira fase, através do IQ (ver Anexo 8), tentámos recolher junto dos/as alunos/as o que outros/as professores faziam quando os/as alunos/as diziam ou faziam algo corretamente. Transcrevemos a questão para melhor elucidação: “1.1 Que tipo de coisas é que os professores dizem ou fazem para te elogiar?”

Porém, aquando da análise das respostas dadas, apercebemo-nos que os/as alunos/as focaram-se unicamente no “dizer”, ficando o “fazer” sem qualquer resposta. Ora esta constatação ajudou-nos a aprimorar o questionário final (Anexo 10), tendo dividido a questão 1.1 em duas questões, “fazer” e “dizer”, para que os/as alunos/as diferenciassem as situações.

Assim sendo, os dados que conseguimos recolher no domínio do RP não-verbal vieram exclusivamente das GO, e extraídos de, somente, quatro sessões (19/out, 02/nov, 16/nov e 23/nov). Pelo facto de as VG não terem muitas vezes o ângulo mais propício para “apanhar” toda a sala ou o focar com rigor determinadas interações mais específicas entre professora-aluno/a, tornou-se bastante difícil discernir a linguagem não-verbal associada a potenciais ocorrências de RP não-verbal durante as sessões do projeto. Todavia, de entre os dados disponíveis, apurámos que os tipos de RP não-verbal mais utilizados em sala de aula foram os seguintes (Gráfico 3):

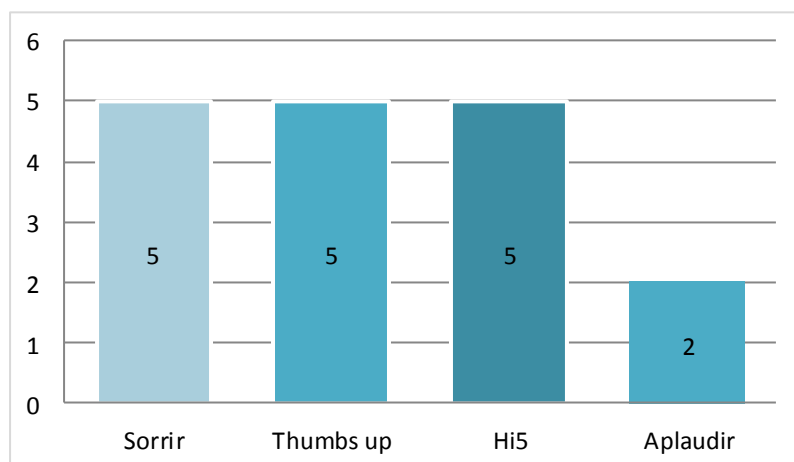


Gráfico 3 – Os tipos de RP não-verbal mais utilizados pela professora estagiária

Através destes dados, conseguimos compreender que predominaram três tipos de RP não-verbal: o sorriso, o *thumbs-up* (polegar para cima) e o *hi5* (dá cá cinco), com cinco ocorrências respetivamente num total de quatro sessões. No que concerne ao sorrir, as palavras dos/as docentes corroboram a sua ocorrência em sala de aula, como se verifica nos seguintes comentários:

- “Atitude sorridente ao longo da aula” [GO1-B]
- “Smile a lot (very good)” [GO2-A]
- “Sorrir (durante a canção inicial)” [GO3-C]
- “Sorrir (durante a canção meses do ano)” [GO3-C]

Importar referir que os outros dois tipos de RP não-verbal mais utilizados nas quatro sessões, o *thumbs-up* e o *hi5*, já fazem parte do mundo dos/as alunos/as de forma natural em contextos informais, especialmente durante o recreio em que, sem darem por tal, estão efetivamente a reforçar positivamente comportamentos de colegas (durante diversas brincadeiras). Portanto, parece-nos natural que a professora estagiária ciente deste hábito característico desta faixa etária, tenha utilizado estes dois gestos com alguma frequência durante as suas intervenções em sala de aula.

Outro dado interessante no que respeita estes três tipos de RP não-verbal prende-se com o facto de terem surgido nas interações de aula acompanhados quase sempre de uma expressão de RP. Neste sentido e, à luz do que apurámos na fundamentação teórica da temática, o RP não-verbal surge assim como um complemento do RP verbal, surgindo

espontaneamente nas verbalizações docentes de RP verbal (MacNaughton & Williams, 2008).

Os comentários abaixo provenientes das GO transparecem esta estreita interligação entre RP verbal e RP não-verbal:

- “I’m impressed with you! + Sorriso” [GO3-B]
- “Good job + Sorriso” [GO4-B]
- “Well done guys! acompanhou com thumbs-up”[GO1-B]
- “Fantastic + Thumbs-up” [GO3-B]
- “Fantastic + Hi5” [GO2-B]

Por último, verificámos duas ocorrências de outro tipo de RP não-verbal, o aplauso. Na verdade, este surgiu em situações de reconhecimento coletivo, isto é, em momentos em que a turma teve uma boa prestação numa determinada tarefa. Os comentários abaixo transparecem igualmente a dinâmica entre o RP não-verbal e o RP verbal, testemunhada em duas sessões assistidas pelos/as docentes:

- “Aplauso + Congratulations everyone!” [GO1-B]
- “Well done + Aplauso” [GO3-B]

É importante salientar que o RP não-verbal conferiu outra dinâmica às sessões, tendo sido transversal em todas as aulas, à luz do RP verbal e como já referido anteriormente. Ao integrar estes gestos e/ou reações impulsionados pela professora estagiária, notou-se que a turma reagiu positivamente a eles, tendo sido visível o seu entusiasmo e a sua motivação para continuar envolvidos nas tarefas e, consequentemente, um maior envolvimento na aprendizagem.

3.2.1.3 Tangível

Relativamente ao RP tangível, as estratégias utilizadas passaram pelo uso de dois tipos de recursos materiais, os carimbos e os autocolantes. De acordo com a nossa planificação de projeto, foi nosso intuito utilizar os carimbos e autocolantes em quatro sessões cada, na medida em que acreditamos que estes pequenos recursos, pela sua

atratividade (como vimos no Capítulo 1), seriam uma novidade na aula de Inglês, pelo que estávamos certas de que geraria entusiasmo e motivação na turma.

Deste modo, os carimbos foram apresentados logo na pré-sessão de projeto, seguidos dos autocolantes, num total de oito sessões como se verifica no quadro seguinte (Quadro 6):

SESSÕES	RP TANGÍVEL UTILIZADO
Sessão 0	Carimbos
Sessão 1	Carimbos
Sessão 2	Carimbos
Sessão 3	Carimbos
Sessão 4	Autocolantes
Sessão 5	Autocolantes
Sessão 6	Autocolantes
Sessão 7	Autocolantes

Quadro 6 – A distribuição do RP tangível ao longo das sessões de projeto

Deste modo, o RP tangível esteve sempre presente durante todas as sessões, ou seja, quatro sessões com carimbos e quatro sessões com autocolantes. No que concerne os carimbos, utilizou-se apenas um tipo com palavras/expressões positivas (Figura 9).



Figura 9 – Os recursos didáticos utilizados referentes ao RP tangível

Por sua vez, utilizaram-se autocolantes com várias temáticas: animais, monstros, estrelas e caras sorridentes (Figura 9). No que diz respeito à escolha destes tipos de RP tangível, optou-se por duas vertentes: escolha pela professora e escolha pelos/as alunos/as, sendo que a última predominou ao longo das sessões do projeto. Desta forma, a primeira sessão de apresentação de cada tipo de RP tangível foi sempre de escolha livre para que os/as alunos/as pudessem experienciar o entusiasmo e a novidade de escolher um carimbo e um autocolante de livre vontade, sem que os mesmos lhes fossem impostos pela professora. Por outro lado, também poderiam expressar a sua identidade ao escolher algo relacionado com os seus interesses e gostos particulares.

Através dos dados recolhidos nos FG, concluímos que a utilização do RP tangível surgiu sempre num momento específico da aula: após a conclusão de uma atividade devidamente corrigida pela professora estagiária (Figura 10). Esta atividade podia traduzir-se na conclusão de uma ficha de trabalho, ou de um ou vários exercícios no manual e/ou caderno de Inglês.

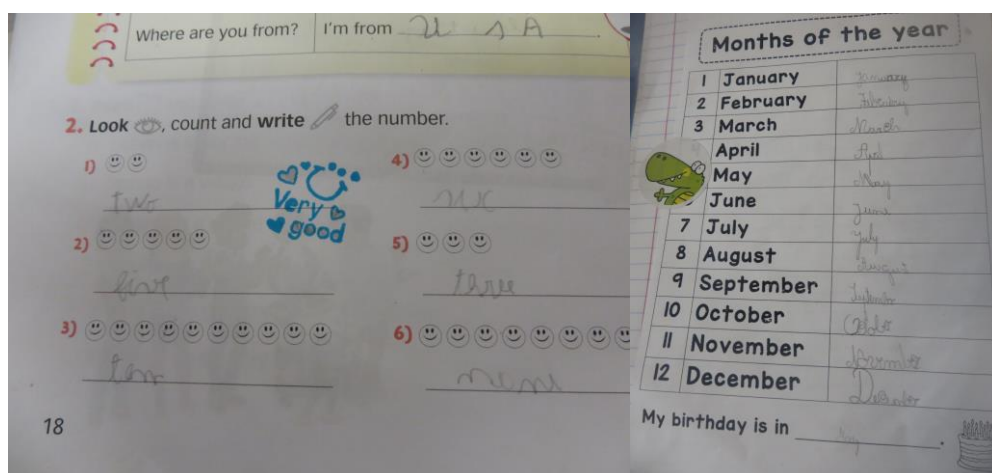


Figura 10 – A turma recebeu carimbos e autocolantes aquando da conclusão de uma atividade

À luz da fundamentação teórica, o RP tangível, que no fundo se traduz numa recompensa por algo bem feito ou pelo esforço demonstrado, foi deste modo apresentado aos/as alunos/as imediatamente após a situação desejada para que a associação entre recompensa e motivo se mantivesse “fresca” nas suas mentes (Read, 2005).

3.2.2 Representações das crianças sobre as estratégias de RP utilizadas em sala

Passamos agora à segunda grande categoria, onde daremos conta dos dados obtidos em relação às opiniões, sentimentos e emoções das crianças envolvidas neste estudo quanto às práticas de RP apresentadas ao longo do nosso projeto de investigação. Como docentes, sabemos da importância e dos benefícios do uso de RP em sala de aula. Foi fundamental inteirarmo-nos acerca dos pareceres dos/as alunos/as, aprofundando melhor o que sentem quando o RP está significativamente presente nas aulas e, sobretudo, presente de forma diversificada. Ter conhecimento sobre as experiências prévias dos/as alunos/as, é uma forma de adequarmos a nossa prática pedagógica às necessidades específicas e únicas de cada aluno/a, reforçando a sua autoestima, autoconfiança e motivação como aprendentes, especialmente durante a iniciação da língua inglesa.

As evidências recolhidas no domínio das representações das crianças foram bastantes e surgiram de várias fontes, nomeadamente dos IQ implementados durante as três fases do nosso estudo, das GO, das T das sessões videogravadas e dos (FG).

3.2.2.1 Antes do projeto

Apresentaremos, de seguida, as evidências recolhidas no domínio das representações sobre as práticas de RP antes do projeto de intervenção pedagógica. Com esse intuito, apresentaremos resultados baseados nos IQ inicial e final (Anexos 8 e 10 respetivamente), bem como em excertos da videogravação dos FG.

Relativamente ao **RP verbal**, recolhemos dados pertinentes relativamente às representações das crianças em relação às práticas de RP verbal com outros/as docentes através do IQ inicial (Anexo 8). Desta forma, quando questionados se “Normalmente na sala de aula, os professores costumam elogiar-te quando dizes ou fazes algo corretamente”, a maioria dos/as alunos/as (treze em vinte) respondeu “algumas vezes”, denotando o que parece ser a utilização razoável de práticas de RP verbal. Apresentamos o gráfico abaixo para que se compreendam as restantes respostas:

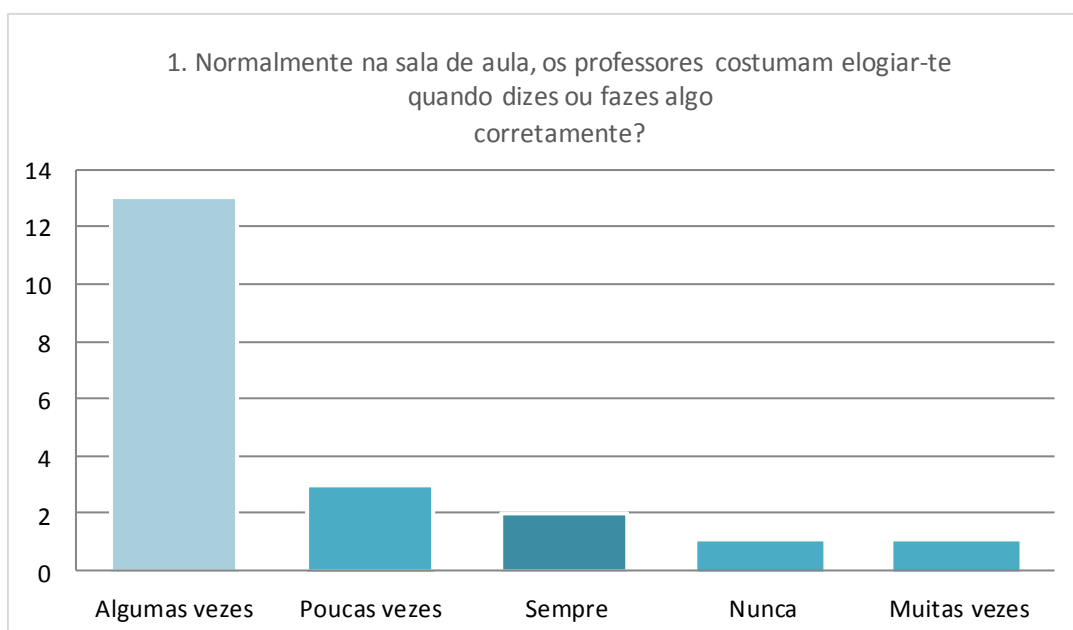


Gráfico 4 – A frequência de ocorrência de RP verbal antes do projeto

Três alunos/as responderam “poucas vezes” e dois/duas responderam “Sempre”. “Nunca” e “Muitas vezes” obtiveram uma resposta em simultâneo, o que não deixa de ser curioso, pois são duas variáveis praticamente opostas e encontram-se em menor número de resposta. Julgamos que estas perceções advêm de circunstâncias distintas que poderão ter que ver com alunos/as eventualmente mais participativos e confiantes e, por outro lado, com alunos/as mais introvertidos que demonstram mais dificuldade em arriscar e, logo, não obtêm tanto *feedback* como os/as outros/as colegas.

O Gráfico 5 dá conta do que os/as alunos/as pensam ouvir, por parte de outros/as docentes, após dizerem ou fazerem algo correto:

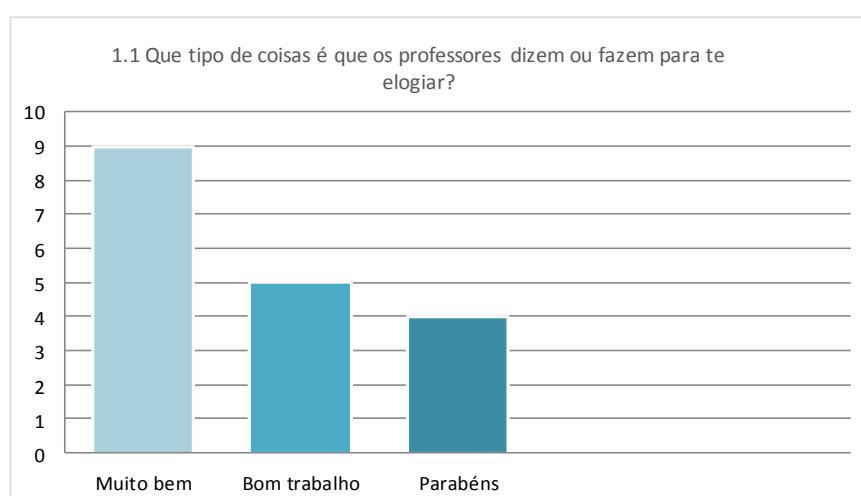


Gráfico 5 – As expressões de RP verbal mais utilizadas por outros/as docentes

“Muito bem”, “Bom trabalho” e “Parabéns” são as expressões de RP verbal que os/as alunos/as mais referiram no questionário e estes resultados vão ao encontro de evidências encontradas nas videograções do primeiro FG, onde os/alunos/as parecem estar algo habituados a receber elogios por parte da professora titular. Com efeito, os elogios parecem estar presentes não só na sala de aula, bem como no recreio. Ademais, há indicações que apontam para o uso destas expressões positivas noutro contexto por parte de outros intervenientes, ou seja, em casa com os pais e avós. Estas observações podem ser analisadas nos seguintes excertos:

P – Ouvem estas expressões fora da aula de Inglês?

Als – SIM!

P – Se sim, onde? Dedo no ar <todos colocam o braço no ar> Onde é que vocês ouvem?

A1 – Dentro da sala de aula com a professora M.

P – Com a professora M.? O que é que a professora M. costuma dizer?

A1 – Às vezes, quando fazemos um exercício bem a professora às vezes diz “Boa”

A3 – Parabéns

(vídeo 1 - FG1)

P – Sim senhora, muito bem. Mais? Onde é que tu ouves estas expressões?

A2 – Em casa dos meus avós, dos meus pais

P – OK, e aqui, por exemplo? Na escola?

A1 – Também

P – No recreio?

A1 e A2 – Sim

A2 – A professora [titular] quando nós fazemos uma coisa bem ou acertamos, ela diz “Muito bem” ou “Parabéns” ou assim

(vídeo 2 - FG1)

Estes dados levam-nos a inferir que o RP verbal como ferramenta de reconhecimento e/ou encorajamento não é exclusivo da escola; parece estar presente em vários contextos da vida dos/as alunos/as e que o mesmo já lhes é familiar. Concluímos também que os/as alunos/as são capazes de identificar certas expressões como verbalizações positivas em relação a uma boa prestação em determinada tarefa, quer na escola, quer noutros contextos.

Do mesmo modo que era nosso intuito recolher dados sobre as práticas de RP, era importante compreender também o reverso e explorar em que moldes surgiam as reações dos/as docentes quando os/as alunos/as não cumpriam as expectativas. Atentemos assim nos resultados referentes à questão 2 do IQ inicial: “Como reagem os professores quando não respondes bem ou não fazes algo corretamente?”, através do Gráfico 6:

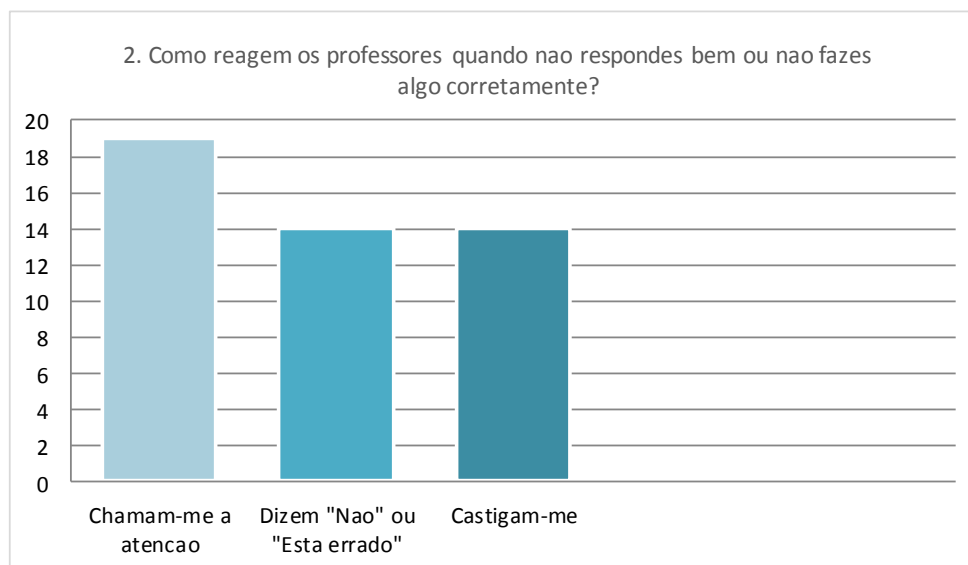


Gráfico 6— As reações de outros/as docentes aquando duma resposta incorreta ou algo feito incorretamente, na perspetiva dos/as alunos/as

Com efeito, dezanove alunos/as responderam que os docentes os/as chamam à atenção. Queremos, no entanto, salvaguardar que chamar à atenção não é necessariamente negativo. Ainda nesta resposta, onze alunos/as responderam que esta chamada de atenção é feita à frente da turma, enquanto oito alunos/as responderam que tal é feito individualmente ou à parte da turma.

Catorze alunos/as referiram que os/as docentes dizem “não” ou “está errado” quando os/as alunos/as não respondem bem ou quando não fazem algo corretamente.

No que diz respeito à resposta “Castigam-me”, igualmente com catorze respostas, os/as alunos/as mencionaram três modos de serem castigados: ficam sem recreio (nove respostas), levam um recado na caderneta (oito respostas) e, em simultâneo, saem da sala de aula ou ficam sentados/as no banco do recreio sem brincar (três respostas respetivamente).

Em cada uma destas três opções de resposta, foi pedido aos/as alunos/as para registarem como se sentiam. Na medida em que estamos a lidar com RP e que, como vimos no Capítulo, este surge intimamente ligado à dimensão afetiva da aprendizagem, recolher dados sobre as emoções experienciadas pelos/as alunos/as nestes momentos era fundamental para tentarmos alcançar os objetivos do nosso projeto. Neste sentido, apurámos os seguintes resultados relativos às emoções dos/as alunos/as nestes três cenários – quando o/a aluno/a é chamado/a à atenção; quando o/a docente diz “não” ou “está errado”; e quando o/a docente castiga o/a aluno/a (Gráfico 7):

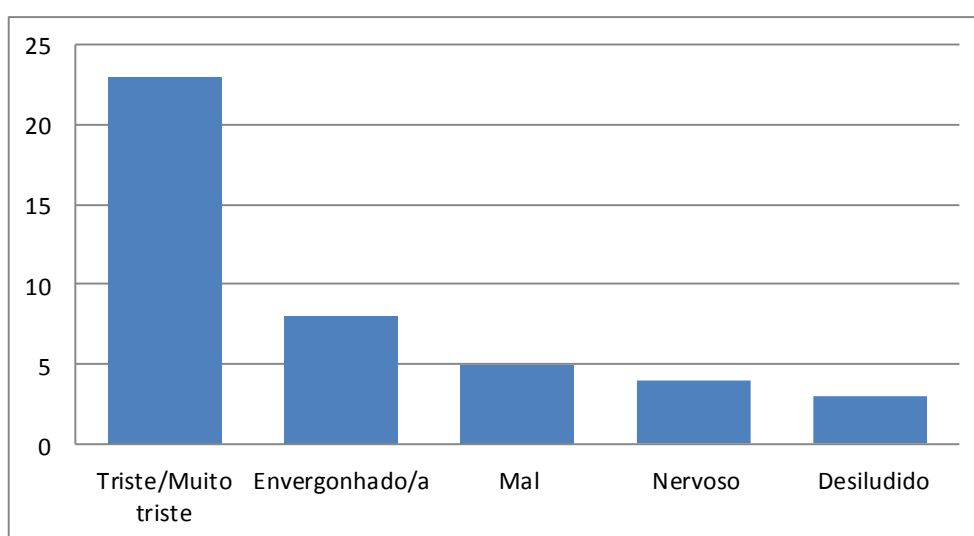


Gráfico 7 – Como se sentem os/as alunos/as quando são chamados/as à atenção; quando o/a docente diz “não” ou “está errado”; e quando o/a docente castiga o/a aluno/a

Com efeito, ao analisar estes dados recolhidos através do IQ inicial constatámos que, de facto, as crianças experienciam emoções/sentimentos negativos na ausência de RP e que tais situações as transtornam, deixando-as maioritariamente tristes ou muito tristes (23 referências). Outros sentimentos mencionados pelos/as alunos/as são a vergonha (8 referências), o mau estar (5 referências), o nervosismo (4 referências) e a desilusão (3 referências).

No que concerne ao **RP não-verbal**, não recolhemos dados que nos pudessem dar informações sobre as práticas anteriores à implementação do nosso projeto. Talvez por lapso da nossa parte, algo que transparece efetivamente o quão esquecido pode ficar este tipo de RP em contexto de sala de aula, como já referido anteriormente à luz dos

pareceres de Chaudhry & Arif (2012). Outra das razões prende-se com uma das questões do IQ inicial (Anexo 8), já mencionado anteriormente, uma vez que a questão 1.1 estava demasiado generalizada e a turma focou-se exclusivamente no “dizer”, deixando de lado o “fazer”. Porém, esta ausência de dados na fase inicial do projeto foi colmatada com outros resultados que apurámos após o projeto como veremos mais à frente.

Relativamente às práticas de **RP tangível** antes do projeto, constatou-se que efetivamente os carimbos e autocolantes já pareciam fazer parte dos recursos materiais de alguns/algumas docentes. No entanto, nem a professora titular nem o docente de Inglês parecem tê-los alguma vez usado em contexto de sala de aula como RP com esta turma, como indicam os dados do FG. As únicas referências que os/as alunos/as fizeram neste domínio foram a professora do Acolhimento (de manhã) no caso dos carimbos, e a professora de Expressões, que já havia trazido autocolantes para a aula. Outra aluna mencionou ainda a professora titular que teve noutra escola e que lhe deu autocolantes. Estas evidências podem ser conferidas nos seguintes excertos transcritos:

P – OK, quando vocês se portam bem, os outros professores também têm destes carimbos?

Als – Não

P – Não? Sou só eu?

A1 – Não, só se eles os comprarem

P – Mas eles alguma vez trouxeram?

Als – Não

P – Não? Nenhum professor nesta escola tem carimbos?

Als – Não <alguns/algumas alunos/as abanam a cabeça> Sim! Você!

P – Menos eu. Mais ninguém? Nem a professora M., nem as outras professoras, nem o professor L., ninguém?

A3 – Dos outros professores não sabemos

P – E vocês já tinham visto alguma vez estes carimbos?

Als – Não. Já!

A3 – Já. Agora

P – Não, antes da *teacher*. <os/as alunos/as abanam a cabeça> Nunca tinham visto?

A2 – Eu já! Eu já vi numa loja que eu entrei lá e era tipo coisas de Inglês e encontrei isto <aponta para os carimbos>, numa papelaria

P – OK

A5 – Eu só vejo é no Acolhimento quando ficamos de manhã
(vídeo 1 – FG1)

P – Antes da *teacher* Carla vocês já...algum professor já tinha trazido autocolantes?

A2 – Sim!

A3 – Há autocolantes para tudo

P – Não, eu estou a falar dos professores. Há algum professor que vocês conheçam que tenha trazido autocolantes destes na aula?

<IND>

P- Esperem aí, sem contar comigo. Antes, antes...

A2 – Não

P – Conhecias algum professor que tivesse trazido autocolantes?

A1 – Não

A2 – É uma professora das Expressões Plásticas, ela já trouxe.

P – E tu?

A5 – Hummmm...não

P – Não. E tu?

A4 – Não

P – Não. Próximo

A3 – Sim

P – Sim? Quem? Nas AECs? <aluno acena > Em que aula, lembras-te? Foi em Inglês?

A3 – Foi nas Expressões Plásticas

P – Expressão Plástica. E tu? Lembras-te de algum professor que tenha trazido autocolantes?

A6 – As professoras de Plástica

(vídeo 1 - FG1)

P – Sim? E há outros professores que usam isto com vocês? Assim aqui na escola? Ou, por exemplo, até no ano passado? Vocês alguma vez viram professores a trazerem autocolantes ou carimbos para as aulas?

A2 – Eu não

A1 – Sim

P – Aonde?

A1 – Lá na outra escola

P – Estavas noutra escola?

A1 - <acena com a cabeça> Eu fiz uma coisa muito certa e ela deu-me estrelas

P – Deu-te estrelas? Foi a professora?

A1 – Foi

P - Não foi a professora de Inglês? Foi a professora... <INT>

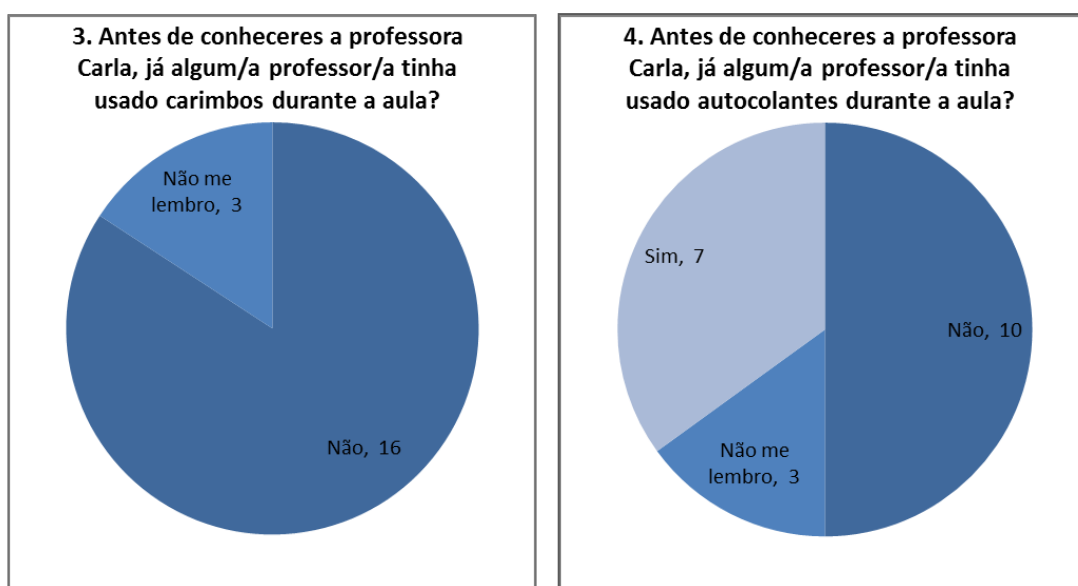
A1 – Normal

P – Normal, OK. E agora este ano?...a professora M., o professor L., ou outras professoras, no Acolhimento de manhã...alguma vez trouxeram carimbos e autocolantes?

A1 e A2 – Não

(vídeo 2 - FG1)

Estes resultados coincidem ainda com as evidências recolhidas no IQ final (Anexo 10), como se verifica nos gráficos abaixo (Gráficos 8 e 9):



Gráficos 8 e 9 – Práticas de RP tangível antes do projeto, segundo os/as alunos/as

Assim sendo, os autocolantes parecem ser mais populares do que os carimbos em termos de presença em sala de aula, por parte de outros/as docentes. Perante estes dados, julgamos que esta turma estava, então, algo familiarizada com estes tipos de RP tangível, uns/umas mais do que outros/as, em função das experiências escolares que tiveram até ao momento. Por esta razão, parece-nos que a introdução dos carimbos logo na pré-sessão de projeto foi uma ótima novidade para muitos/as alunos/as desta turma, que potencialmente vivenciaram pela primeira vez este tipo de RP tangível num contexto escolar.

3.2.2.2 Após o projeto

No âmbito da segunda categoria de análise “Representações sobre as práticas de RP utilizadas em sala”, analisaremos agora a subcategoria “Após o projeto” que dará

conta das evidências recolhidas relativas às práticas de RP após o nosso projeto de intervenção pedagógica.

Deste modo, no que diz respeito ao **RP verbal**, através do inquérito por IQ final (Anexo 10), implementado no final do projeto, voltou-se a questionar os/as alunos/as com a mesma questão do IQ inicial (Anexo 8), ou seja, “Normalmente na aula de Inglês, a professora Carla costuma elogiar-te quando dizes ou fazes algo corretamente?”. A única alteração nesta questão teve que ver com o sujeito. No IQ inicial, tínhamos “os professores” de um modo geral. Neste caso, o nosso objetivo era recolher dados específicos sobre as práticas da professora estagiária durante a aula de Inglês. Nesta linha de pensamento, apresentamos o gráfico seguinte que é elucidativo das respostas dos/as alunos/as (Gráfico 10):

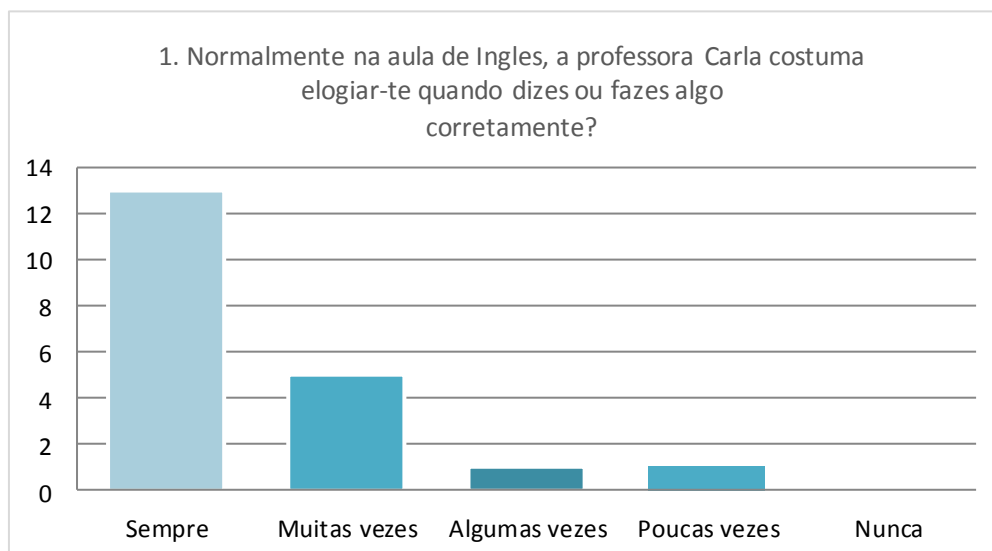


Gráfico 10 – A frequência de RP verbal na aula de Inglês, segundo os/as alunos/as

Verificou-se que a maioria dos/as alunos/as (doze em vinte) pensa ter sido sempre elogiado pela professora, seguido de cinco alunos/as que responderam “muitas vezes”. Estas evidências espelham o recurso frequente ao RP verbal durante as aulas de Inglês. Outros dados que corroboram esta constatação têm que ver com a questão 1.1 do mesmo questionário final (Anexo 10), relacionada com o RP de tipo verbal, a saber “Que tipo de coisas é que a professora Carla diz para te elogiar?”. Das várias expressões

positivas que a turma aprendeu ao longo das sessões de intervenção, os/as alunos/as destacaram as seguintes como as mais memoráveis, em seu ver (Gráfico 11):

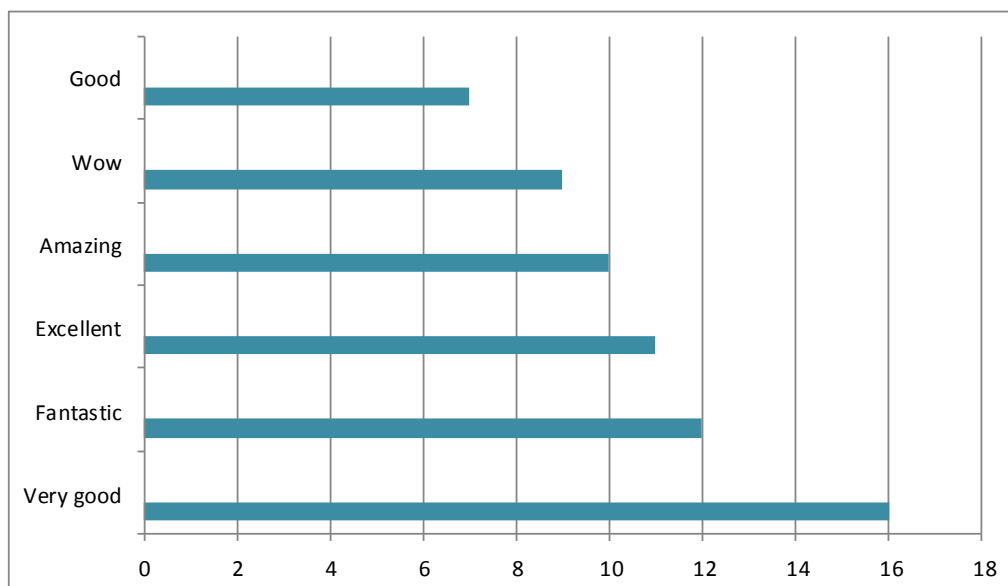


Gráfico 11 – As expressões positivas de RP verbal mais referidas pelos/as alunos/as quando elogiados/as pela professora estagiária

Ao conferirmos as três expressões positivas mais apontadas pelos/as alunos/as, concluímos que elas fazem parte do conjunto inicial de expressões apresentadas logo no início do projeto, nomeadamente *Very good*, *Fantastic* e *Excellent*. Estes dados parecem indicar que a constante repetição das expressões de RP verbal sessão após sessão levou a que as primeiras fossem as mais memorizadas e, logo, as que os/as alunos/as registaram de imediato. A única palavra positiva que também pertencia a esse grupo, mas a menos referida pela turma foi *Good*, com apenas sete referências, menos de metade da mais mencionada (*Very good*, com 16 referências).

As expressões apresentadas nas sessões finais, como *Amazing* e *Wow*, foram as menos referidas pela turma, possivelmente pelas razões contrárias às mencionadas anteriormente. Uma vez que não foram tão recapituladas como as expressões iniciais, é natural que não tenham ficado tão “no ouvido” como o primeiro conjunto.

Consideramos pertinente comparar estes dados com as expressões positivas mais proferidas pela professora estagiária durante as sessões de projeto. Desta forma, no gráfico abaixo (Gráfico 12) temos a combinação de resultados do gráfico 1 (p. 92) com os

resultados do gráfico 10 (p. 113). Relembramos que as evidências do gráfico 1 foram extraídas das GO e das T das sessões videogravadas, e que os dados do gráfico 12 foram recolhidos a partir do IQ final.

Assim sendo, verificámos que a expressão positiva mais utilizada pela professora foi *Well done* com 18 ocorrências. Todavia, os/as alunos/as nem sequer a mencionaram uma única vez nas suas respostas. Por sua vez, a expressão positiva mais mencionada pelos/as alunos/as aquando elogiados/as pela professora foi *Very good* (16 referências), expressão essa apenas proferida pela professora em três momentos das três sessões videogravadas. As expressões *Good* e *Excellent* não registaram nenhuma ocorrência no discurso da professora, no entanto, foram referenciadas pelos/as alunos/as sete e 11 vezes respetivamente. A segunda expressão positiva com mais referências por parte dos/as alunos/as e a mais presente no discurso da professora é *Fantastic*. No caso do discurso da professora, *Fantastic* e *Wow* estão ambas em segundo lugar.

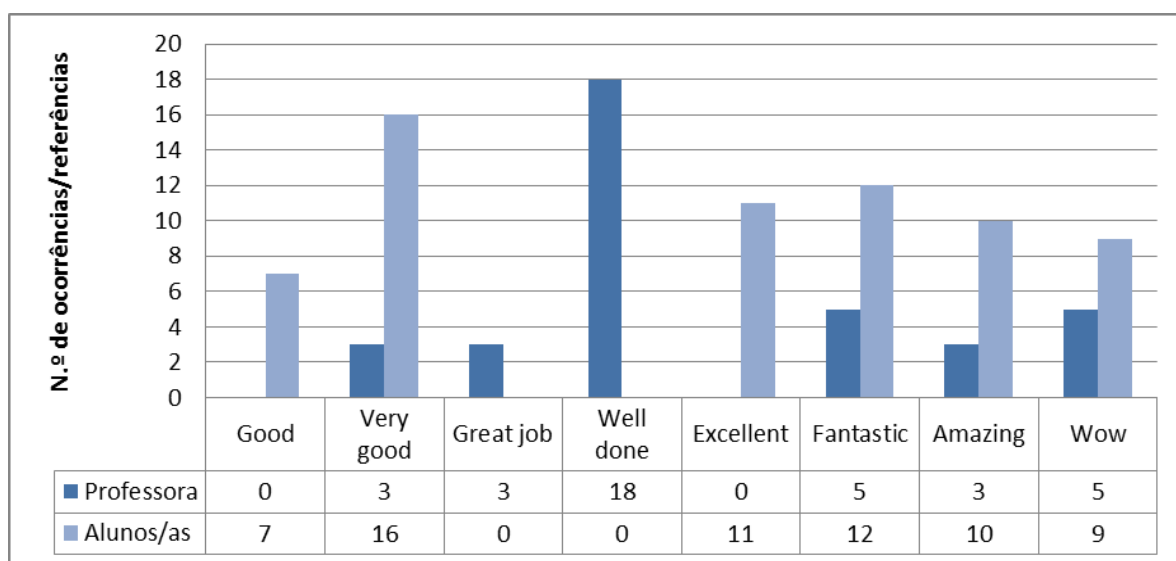


Gráfico 12 – Comparação entre as expressões positivas mais utilizadas pela professora e as expressões mais referenciadas pelos/as alunos/as aquando elogiados/as pela mesma

Será interessante constatar que os resultados acima descritos vão ao encontro das evidências que encontrámos aquando da análise do IQ de preferências das crianças face ao RP - *Positive Reinforcement Survey* (Anexo 9). No gráfico 13, podemos compreender que as expressões positivas que os/as alunos/as referiram como sendo as que a professora usa quando os/as elogia são, na verdade, das expressões que mais preferem,

isto é, *Fantastic* (1.º), *Very good* (3.º), e *Excellent* (4.º). Já as expressões *Amazing* e *I'm proud of you* surgem nos últimos lugares, muito provavelmente devido a terem sido apresentadas à turma numa fase final do projeto como já referido anteriormente.

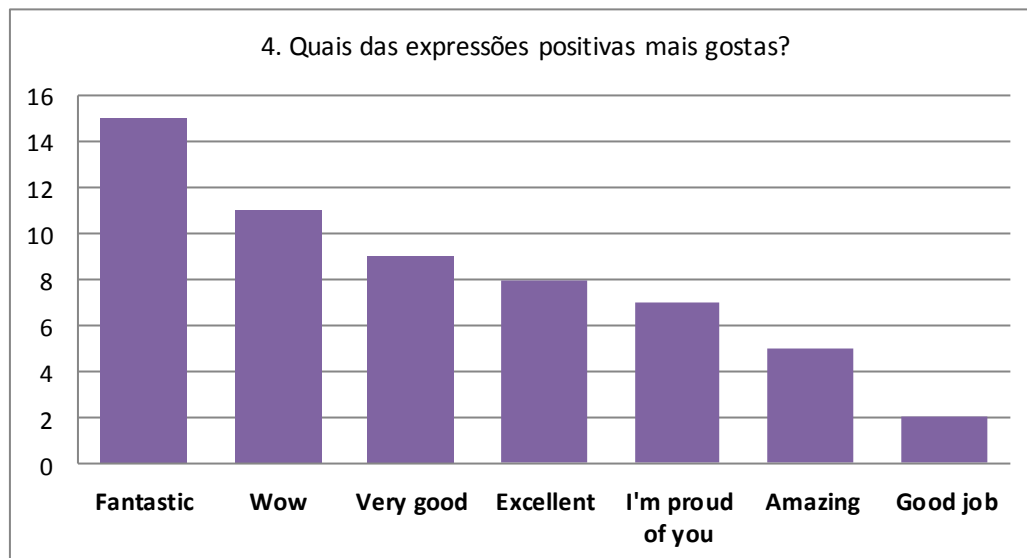


Gráfico 13 – As expressões positivas favoritas dos/as alunos/as

No que diz respeito ao que os/as alunos sentem quando a professora estagiária elogia a sua prestação ou esforço numa determinada tarefa, utilizando para esse efeito as expressões positivas, pudemos constatar dados pertinentes nesse domínio. As representações dos/as alunos/as em relação aos seus sentimentos e emoções modificaram efetivamente comparativamente ao início do projeto de intervenção.

Com efeito, ao analisarmos comparativamente os dados das questões 1.2 do IQ inicial (Anexo 8), “Como te sentes quando os professores te elogiam por teres dito ou feito algo bem?” e a questão 1.3 do IQ final (Anexo 10), “Como te sentes quando a professora [estagiária] te elogia?”, verificámos os efeitos positivos que o RP verbal exerce sobre os alunos/as quando elogiados/as. Em ambas as questões, em diferentes momentos, os/as alunos/as indicaram emoções semelhantes muito positivas, como é visível no gráfico seguinte (Gráfico 14):

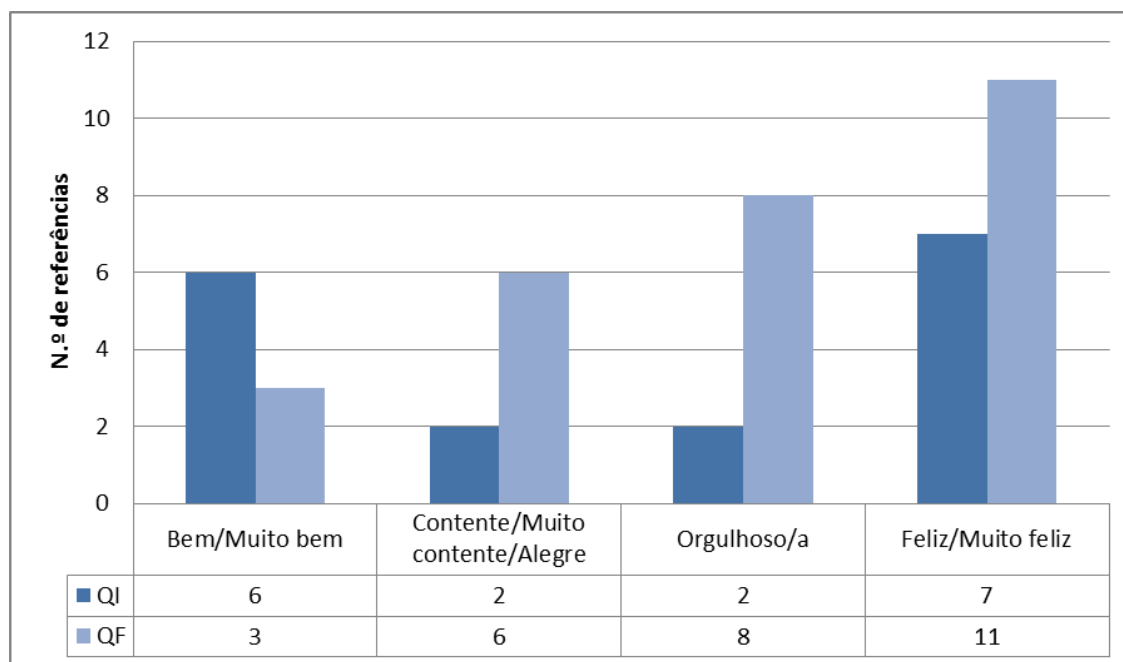


Gráfico 14 - Como os/as alunos/as se sentem após ouvirem expressões de RP verbal – resultados do início e final do projeto

Como se constata pela leitura do gráfico, houve um aumento significativo no número de ocorrências do IQ inicial para o IQ final, no que diz respeito às referências “Contente/Muito contente/Alegre”, “Orgulhoso/a” e “Feliz/Muito feliz”. A única exceção reflete-se no “Bem/Muito bem” cujas referências diminuíram de seis no IQ inicial para três no IQ final. Julgamos que estes resultados parecem indicar que os/as alunos/as conseguiram especificar a emoção por detrás do bem-estar (bastante geral) na fase final do projeto. Esta hipótese pode ter que ver com o amadurecimento de ideias relativas ao uso do RP verbal ao longo das sessões de projeto através de conversas informais com a professora estagiária, não só durante as aulas, mas mesmo durante o recreio. Daí, no início do projeto, com o IQ inicial, os/as alunos/as terem mencionado mais vezes que se sentem bem ou muito bem.

Na verdade, estes dados revelam-se deveras elucidativos de como a linguagem positiva é benéfica em termos de bem-estar emocional num contexto educativo e que a figura do/a professora é um elemento-chave. O RP verbal está, assim, subjacente à linguagem positiva, e permite que as crianças se envolvam mais nas suas aprendizagens, tornando-se mais autoconfiantes e motivadas (Albuquerque, 2010; Coe et al., 2014; Denton, 2013 e Johnston, 2004).

Estes resultados são ainda corroborados por evidências presentes nalguns excertos transcritos relativos aos FG, como se observa nos seguintes:

P – Muito bem, estou a ver que sim. E então como é que vocês se sentem quando vocês ouvem estas expressões, estas palavras?

A1 – Eu sinto-me feliz porque fizemos um bom trabalho

A2 – Sinto-me alegre e que fiz uma coisa boa

P – Vocês sentem-se orgulhosas?

A1 e A2 – Sim!

(vídeo 2 - FG1)

P – E então para vocês é importante ouvirem estas coisas, estas expressões, estas palavras?

Als – Sim!

<alguns alunos acenam>

P – Porquê? Como é que vocês se sentem? Agora vou um a um. Como é que vocês se sentem ao ouvirem este tipo de expressões? A3?

A3 – Muito felizes!

A4 – Sinto-me bem

A5 – Sinto que me esforcei e que consegui alguma coisa

A6 – Sinto-me bem

A2 – Eu sinto-me excelente

A1 – Sinto-me bem quando me esforço

P – Sentem-se orgulhosos?

Als – SIM!

A2 – Amorosos

P – Sentem-se amorosos. Quando vocês até dizem estas expressões uns para os outros, vocês estão a ser...? O que é que tu disseste?

A1 – Amigos

Als – Amorosos!

P – Amorosos. <a professora sorri> Ou seja, vocês estão a ser simpáticos, a ser amigos, certo? Estão a ser gentis.

(vídeo 1 - FG1)

Neste último excerto, verifica-se que os/as alunos/as foram capazes de compreender que, ao lhes ser fornecido *feedback* através do RP verbal, eles/elas percebem que conseguiram algo de concreto, remetendo para as suas vitórias pessoais e os seus feitos ao nível escolar. No fundo, os/as alunos/as têm a oportunidade de avaliar a

sua prestação académica através do *feedback* pedagógico fornecido pelo RP verbal, refletindo sobre os processos cognitivos, tal como mencionado na fundamentação teórica (Cadima, Leal & Cancela, 2011; Hattie & Timperley, 2007 e Sá-Chaves, 2002).

Além disso, eles/as foram capazes de entender que o RP verbal surge ligado não só ao seu esforço, bem como ao desenvolvimento de capacidades interpessoais, ou seja, serem gentis, “amorosos” com os/as seus/suas colegas dizendo sempre algo de positivo, utilizando para isso o RP verbal entre si. Esta conclusão remete-nos para um dos problemas diagnosticados no Projeto Educativo do Agrupamento, a saber, o ponto III: “Défice cívico manifestado por alguns alunos nas relações interpessoais (...)” (p. 80). Desta forma, podemos inferir que a utilização de práticas de RP verbal na aula de Inglês ou qualquer outra, parece contribuir para o fomento de tais relações, potenciando o estreitamento de laços interpessoais através da linguagem positiva. Trata-se, na verdade, de desenvolver competências de auto-regulação social (Hoffmann et al., 2009).

Relativamente ao **RP não-verbal**, as evidências após o projeto surgiram através do IQ final (Anexo 10) e dos FG, ambos levados a cabo no final do projeto.

Os/As alunos/alunas foram capazes de compreender que o RP pode assumir outras formas sem se apresentar exclusivamente através de verbalizações por parte da professora (com as expressões positivas).

Esta constatação adveio dos dados relativos à questão 1.2 do IQ final, “Que tipo de coisas é que a professora Carla faz para te elogiar?”. Segundo as respostas dos/as alunos/as, concluímos que o *thumbs-up* ou (como os/as alunos/as denominaram “Fixe”) é o gesto que referem como predominante na aula de Inglês sempre que a professora os/as elogia, com 17 referências. Sete alunos/as responderam simplesmente “gestos”, sem especificar o tipo de gesto. Julgamos que esta não-especificação não significa necessariamente que os/as alunos/as não soubessem a que gestos se referiam, mas que apenas não soubessem como escrevê-los. Em terceiro lugar, com seis referências temos o *hi5* ou “Dá cá cinco”. Podemos conferir estes resultados no gráfico abaixo:

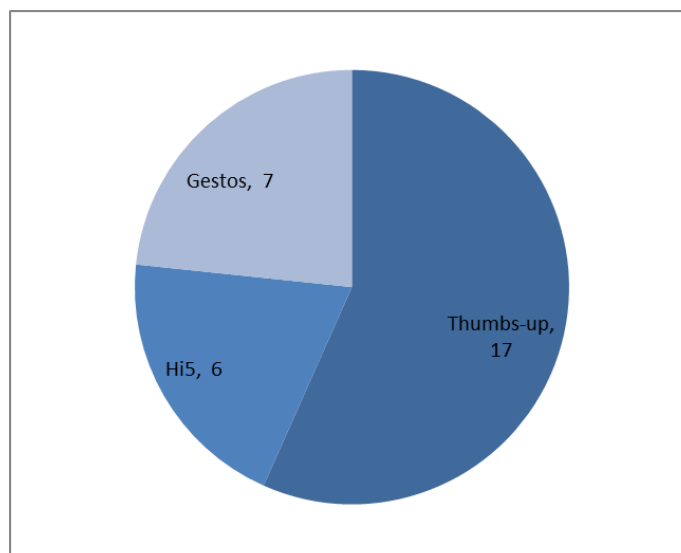


Gráfico 15 – Os tipos de RP não-verbal mais mencionados pelos/as alunos/as

Estes dados podem ser cruzados com outros recolhidos no FG levado a cabo no final do projeto. Os/as alunos/as mencionaram tipos de RP não-verbal presentes durante as sessões de projeto. A título de exemplo, apresentamos o seguinte excerto transcrito:

P – Sim, o que é que eu e o professor L. fazemos para vos elogiar? Elogiar o vosso trabalho, o esforço...

A3 – Quando nós fazemos alguma coisa bem...

[...]

P – Lembras-te de alguma coisa que nós fazemos para vos elogiar?

A5 – Gestos

P – Gestos! Que tipos de gestos?

A5 - <Faz *Thumbs-up*> Assim.. < mostra palma da mão para fazer *Hi5*>

P – Isso é o quê? *Hi5*? Sim. A1, ajuda por favor. Qual é a tua opinião? O que é que os professores de Inglês fazem para te elogiar? O A5 já disse que fazem gestos. Que mais é que nós fazemos?

A1 – Fazem assim < Faz *thumbs-up* > Dão autocolantes...

(vídeo 1 - FG2)

Neste sentido, os/as alunos/as parecem ter ficado mais consciencializados dos diferentes modos que um/a professor/a pode elogiar o seu esforço e fornecer *feedback* positivo mesmo quando não têm a resposta correta. Julgamos que esta questão é notória especialmente tendo os/as alunos/as mencionado vários tipos de RP não-verbal nos seus questionários. Ainda neste domínio, é pertinente referir, ainda que sucintamente, que estes dados acabam por ir ao encontro dos tipos de RP não-verbal mais utilizados pela professora estagiária, nomeadamente o *thumbs-up* e o *hi5* (ver Gráfico 3, p. 101).

No que diz respeito ao **RP tangível**, a turma foi unânime nas suas respostas; todos/as os/as alunos/as foram capazes de associar a utilização dos carimbos e dos autocolantes em situações em que os/as alunos/as se saem bem, ou seja, como um incentivo e reconhecimento do seu esforço e/ou prestação. As evidências recolhidas através dos FG dão conta desta constatação, como podemos verificar nos seguintes exemplos transcritos:

P – Agora em relação aos stamps, aos carimbos. Para que é que servem os carimbos? Eu vou perguntar um a um. A11?

A11 – Para carimbar

P – Para carimbar o quê?

A11 – Quando nós nos esforçamos

P – A2?

A2 – Quando estamos a fazer uma ficha de Inglês, quando temos alguma coisa certa a teacher vem-nos por um autocolante ou um carimbo (vídeo 1 – FG1)

P – Quando é que eu utilizo os carimbos na aula de Inglês? (...)

A4 – Dá um carimbo de Inglês quando acertamos em alguma coisa, mete os carimbos nas folhas que pintámos..

P – Nas fichas? É nas fichas?

A4 – Sim

P – E nos cadernos também?

Als – Sim!

P – Isso mesmo. Em relação aos stickers, os autocolantes A5, para que é que usamos os autocolantes das aulas de Inglês?

A5 - Para pôr em coisas certas no caderno e noutras coisas (vídeo 1 – FG2)

Grande parte dos dados respeitantes ao RP tangível foram recolhidos através do IQ final (Anexo 10). Assim sendo, quando questionados se gostam de receber carimbos/autocolantes no caderno, no manual e/ou nas fichas de trabalho de Inglês (questões 1. e 2.), os/as alunos/as foram unânimes nas suas respostas. Vinte alunos/as responderam “sim” em ambas as questões, o que denota grande receptividade destes recursos por parte das crianças.

Quanto à questão 3. do mesmo questionário, “Gostas mais de carimbos ou de autocolantes?”, ou seja, qual foi o tipo de RP tangível eleito pela turma, verificámos que são os autocolantes os vencedores dos gostos dos/as alunos/as (Gráfico 16).

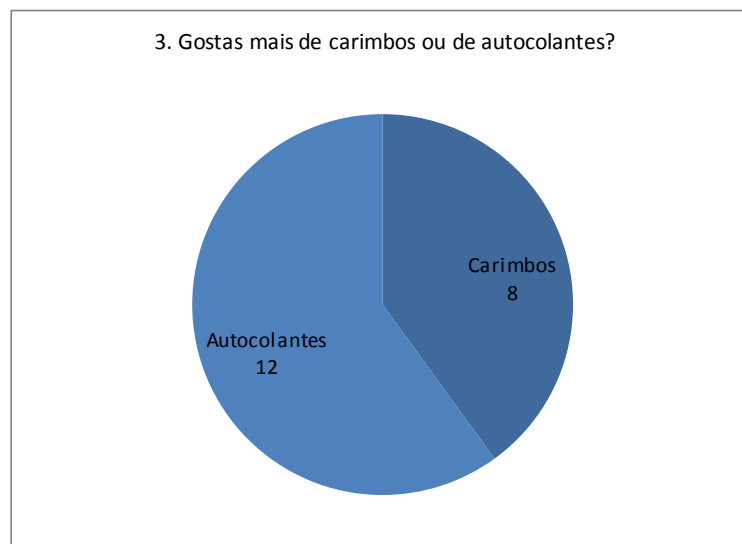


Gráfico 16 – O tipo de RP tangível preferido dos/as alunos/as

É interessante mencionar que, mesmo em termos de género, rapazes e raparigas estão em consonância com o mesmo número de respostas, quer no que diz respeito aos carimbos, quer aos autocolantes (seis e quatro respostas cada). Julgamos que esta conclusão tem que ver com a versatilidade do autocolante que, ao contrário do carimbo, pode ser colado em, virtualmente, qualquer lado, e isso é uma característica extremamente apelativa que ativa a criatividade da criança por si só. Por outro lado, também pode traduzir a possibilidade de descolá-lo e voltar a colá-lo noutra local, facto que com os carimbos não é exequível.

Uma vez que utilizámos autocolantes com várias temáticas (animais, monstros, estrelas e carinhas sorridentes), pudemos apurar igualmente as ilustrações que os/as alunos/as mais apreciaram. Como referido no Capítulo 1, dar várias opções de escolha aos/as alunos/as permite-lhes expressar a sua identidade e os seus gostos pessoais. Daí termos decidido que, no que diz respeito aos autocolantes, a turma teria a oportunidade de escolher de entre várias temáticas. O gráfico seguinte ilustra as escolhas feitas pelos/as alunos/as nesse domínio (Gráfico 17):

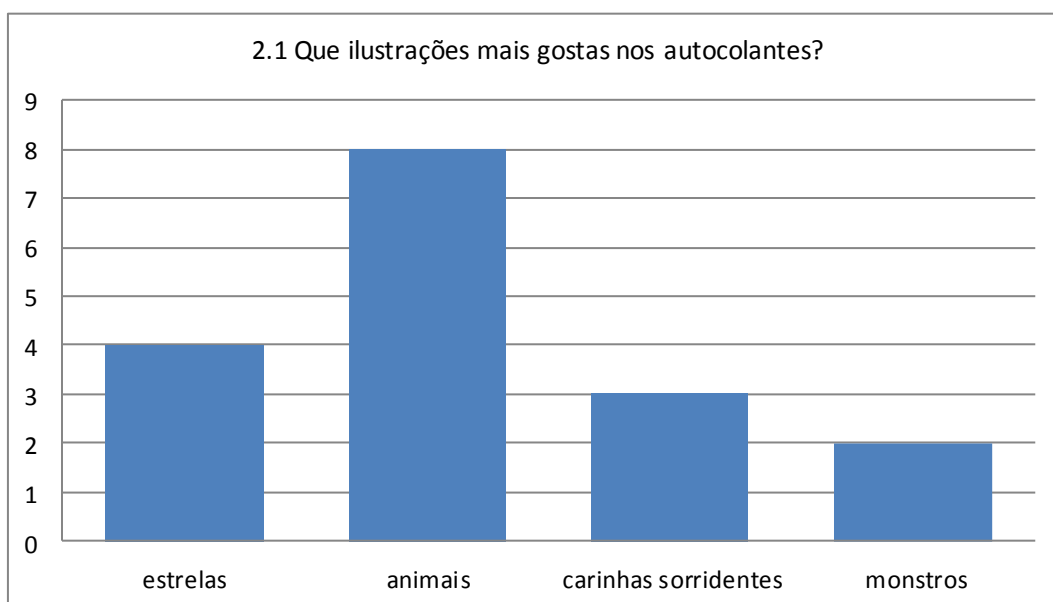


Gráfico 17 – As ilustrações de autocolantes preferidas dos/as alunos/as

Assim sendo, as ilustrações que os/as alunos/as mais gostaram foram os animais, seguidos das estrelas e das carinhas sorridentes. Os autocolantes ilustrados com monstros parecem ter sido os menos apelativos aos olhos da turma.

Outras evidências que recolhemos, relativas ao RP tangível, advieram das GO dos/as docentes que assistiram às sessões de projeto, das NC e da T de uma das sessões. Nas palavras dos/as vários/as intervenientes, é possível verificar o entusiasmo que os recursos materiais de RP tangível apresentados ao longo deste projeto despertaram nos/as alunos/as, como é veiculado nos seguintes comentários e/ou exemplos:

- “Entusiasmo dos alunos por terem um *sticker* (sorrir, mostrar o seu *sticker* aos colegas: ‘Olha para o meu!’)” [GO4-B]
- “M. ‘apressou’ a conclusão do exercício para ter o *sticker*” [GO4-B]
- “Os alunos adoraram os carimbos e alguns tiveram mesmo dificuldades em escolher de entre as várias expressões positivas e cores apelativas ao olhar! Estou certa de que este recurso será sempre bem-vindo em qualquer aula.” [NC - aula 12/10/2017]

P – Finished A5? Choose a sticker <a professora dá a escolher um autocolante pela aluna ter acabado a tarefa e, dirige-se de seguida para outro aluno>

A14 – Ganhei um autocolante! <após ter escolhido o seu autocolante, o aluno mostra-o ao colega, sorrindo> Eu também sou macaquinho!

(T2 16/11/2017)

Este entusiasmo foi realmente visível em todas as sessões de projeto, quer com as expressões positivas, quer com carimbos e autocolantes. A turma demonstrou sempre grande receptividade e curiosidade por estas estratégias e reconheceu que sem elas, as aulas de Inglês não eram, nas palavras das crianças, “tão fixes e divertidas”. Na verdade, 18 em 20 alunos/as expressaram o seu total apreço pelas práticas de RP utilizadas em aula durante o nosso projeto, enquanto apenas dois/duas alunos/as responderam que tais estratégias lhes eram indiferentes (Gráficos 18 e 19). Estas evidências foram recolhidas através do IQ de Preferências de RP (Anexo 9).

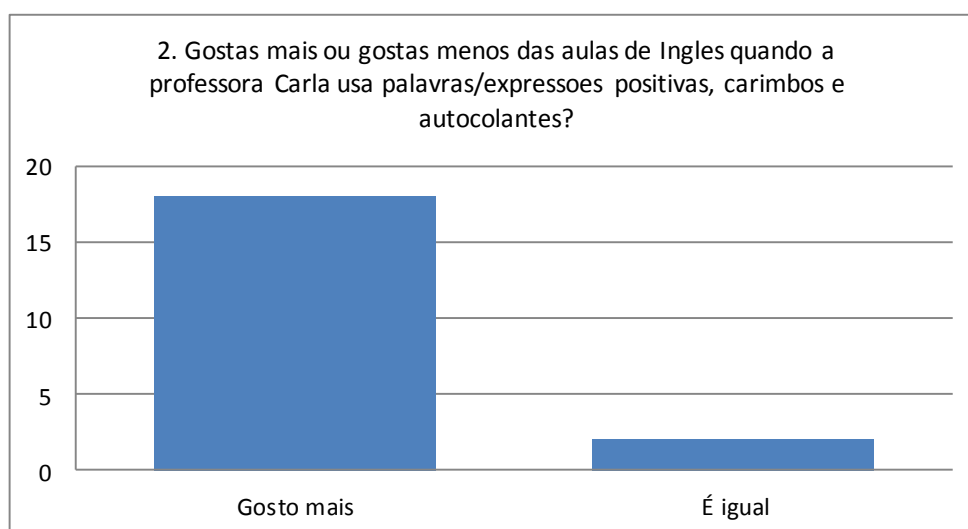


Gráfico 18 – Representações dos/as alunos/as quanto às aulas de Inglês com ou sem estratégias de RP

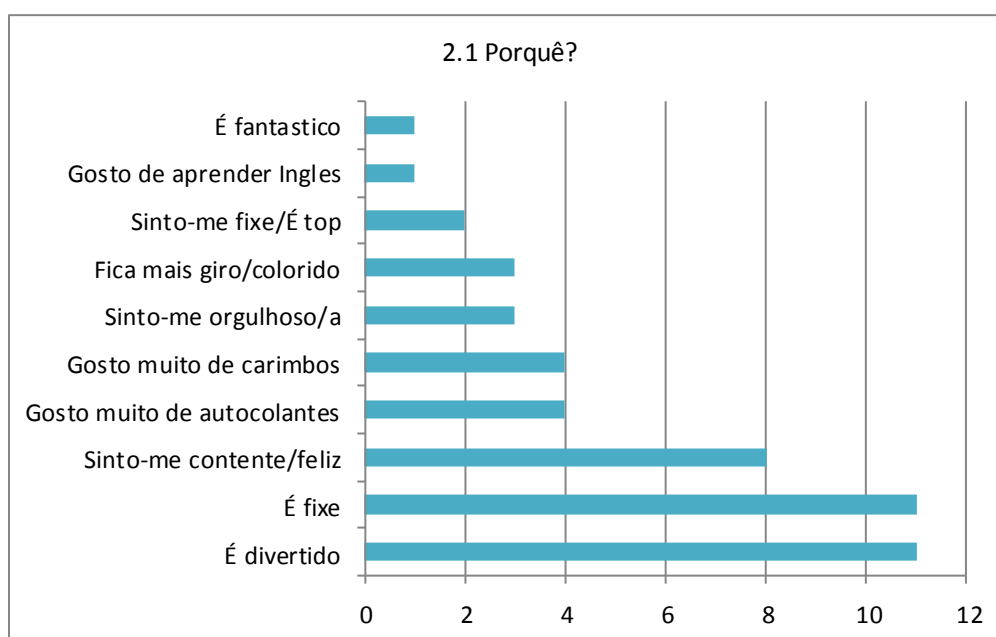


Gráfico 19 – As razões apontadas pelos/as alunos/as para gostar mais das aulas de Inglês com práticas de RP

Algumas das razões apontadas pelos/as alunos/as no gráfico acima (Gráfico 19) foram referidas de igual modo no decorrer do FG1 do projeto de intervenção, como relatam as duas alunas que falam:

A1 – Porque nós depois quando se colam nos cadernos, as pessoas abrem, e parecem que ficam mais bonitos com os autocolantes e os carimbos

A2 – E também é fixe colá-los

P – É fixe colá-los? <a professora sorri>

A1 e A2 – É!

P – São divertidos?

A1 e A2 – São!

P – Então não são uma seca?

A1 e A2 – Não

P – Nem aborrecidos?

A1 e A2 – Não

P – E se por exemplo agora as aulas de Inglês não tivessem nem autocolantes nem carimbos?

A1 – Era uma seca

P – Era uma seca?

A1 – Não era divertido porque...

A2 – Era normal porque não era tão divertido assim

A1 – E os cadernos ficavam simples

(vídeo 2 - FG1)

A título de exemplo, apresentamos ainda outras evidências relativas às percepções dos/as aluno/as quanto às estratégias de RP utilizadas, recolhidas no âmbito do FG2 realizado no final do projeto, como podemos contemplar no seguinte excerto transcrito:

P – (...) Mas, vocês gostam mais ou gostam menos das aulas de Inglês com os carimbos, os autocolantes e as expressões? Vou um a um <apontando para cada aluno/a>

A6 – Mais

A1 – Muito mais!

A5 – MUITÍSSIMO mais

A7 – Muito

A2 – MUITÍSSIMO mais

A3 – Muito, muito mais

A4 – Muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito mais!

P – Ok, já percebi <sorri> Agora vou perguntar porquê a cada um. A4? Por que é que tu gostas mais das aulas de Inglês com estes materiais?

A4 – Faz-me sentir divertido

P – Ok. A3? Como te faz sentir usar estes materiais?

A3 – Faz-me sentir feliz

P – Feliz. A2?

A2 – Muito, muito feliz

A7 – Muito feliz

A5 – Eu sinto-me “muitíssímo”, “muitíssímo” fixe!

P – Fixe? As aulas de Inglês são assim mais fixes?

A5 – São

A1 – São uma alegria para os alunos e são fixes

(vídeo 1 - FG2)

Analisando os dois últimos gráficos (Gráficos 18 e 19) em conjunto com os excertos acima transcritos, deparamo-nos com os efeitos que as práticas de RP tiveram nos/as alunos/as envolvidos neste projeto de investigação. Claramente, a turma evidencia sinais de grande abertura e receptividade para tais práticas, despoletando emoções positivas que influenciam o seu bem-estar emocional em contexto escolar.

Por outro lado, houve um aluno (A6) que apontou para outra questão que ainda não tinha sido levantada, ou seja, a questão de estar a aprender mais Inglês quando se refere às palavras positivas, como se verifica no excerto transcrito:

P – Muito bem! A6?

A6 – <IND> ...quantidade para nós aprendermos mais

P – O quê?

A6 – Dá quantidade para nós aprendermos mais

P – Dá ‘pra, ou seja, estas palavras positivas são muitas palavras em Inglês que assim vocês aprendem, é isso?

A6 – Sim

(vídeo 1 - *Focus Group 2*)

O aluno foi capaz de entender que estas palavras se usam para demonstrar aprovação sobre algo, mas que é também através delas que se pode aprender mais vocabulário em Inglês. Curiosamente, ao cruzar os dados recolhidos neste domínio, houve ainda mais uma aluna que referiu a mesma questão, como sugere o excerto transcrito:

P – Hmmm, mas eu ainda não percebi porque é que nós usamos estas expressões positivas, estas palavras positivas? Podem ver <fazendo passar os *flashcards* pelas alunas> para vocês se lembrarem. Para que é que nós usamos isso?

A1 – É para se fizermos uma coisa boa, a professora diz *Fantastic* e...

P – Se fizerem uma coisa boa...qual coisa boa?

A1 – Tipo, se fizermos um trabalho bom

P – Se fizerem um trabalho bom. Hmmm. E mais A2, para que é que nós usamos estas expressões em Inglês? Para que servem?

A2 – Para aprendermos mais Inglês e para tu quando ‘tas a dizer uma coisa e mostrares a palavra que ‘tas a dizer

Por sua vez, esta aluna parece estar consciente de que quando ela se esforça para fazer um bom trabalho ou ter um bom desempenho, a professora vai elogiar esse trabalho, utilizando as expressões positivas. De igual modo, a aluna conseguiu compreender que estas expressões, ainda que não sendo um conteúdo temático ou gramatical, também servem para aprender mais Inglês.

Finalmente, concluímos a nossa análise e discussão de resultados com mais evidências que ilustram a receptividade e o entusiasmo com que esta turma recebeu as estratégias de RP utilizadas. O gráfico 20 reflete as respostas dos/as alunos/as quanto àquilo que mais gostaram no decorrer de todo o projeto de intervenção, dados estes provenientes do IQ final (Anexo 10), mais especificamente a questão 5. As oito opções dadas incluíram toda a tipologia de atividades pedagógico-didáticas referentes aos conteúdos lecionados durante toda a prática pedagógica pela professora estagiária, bem como as estratégias de RP utilizadas em sala. Os resultados são, sem dúvida, peremptórios em nos indicar que efetivamente as práticas de RP utilizadas tiveram um

grande impacto nos/as alunos/as, na medida em que os tipos de RP verbal e tangível só conseguiram ser “destronados” pelos jogos lúdico-didáticos realizados nas aulas.

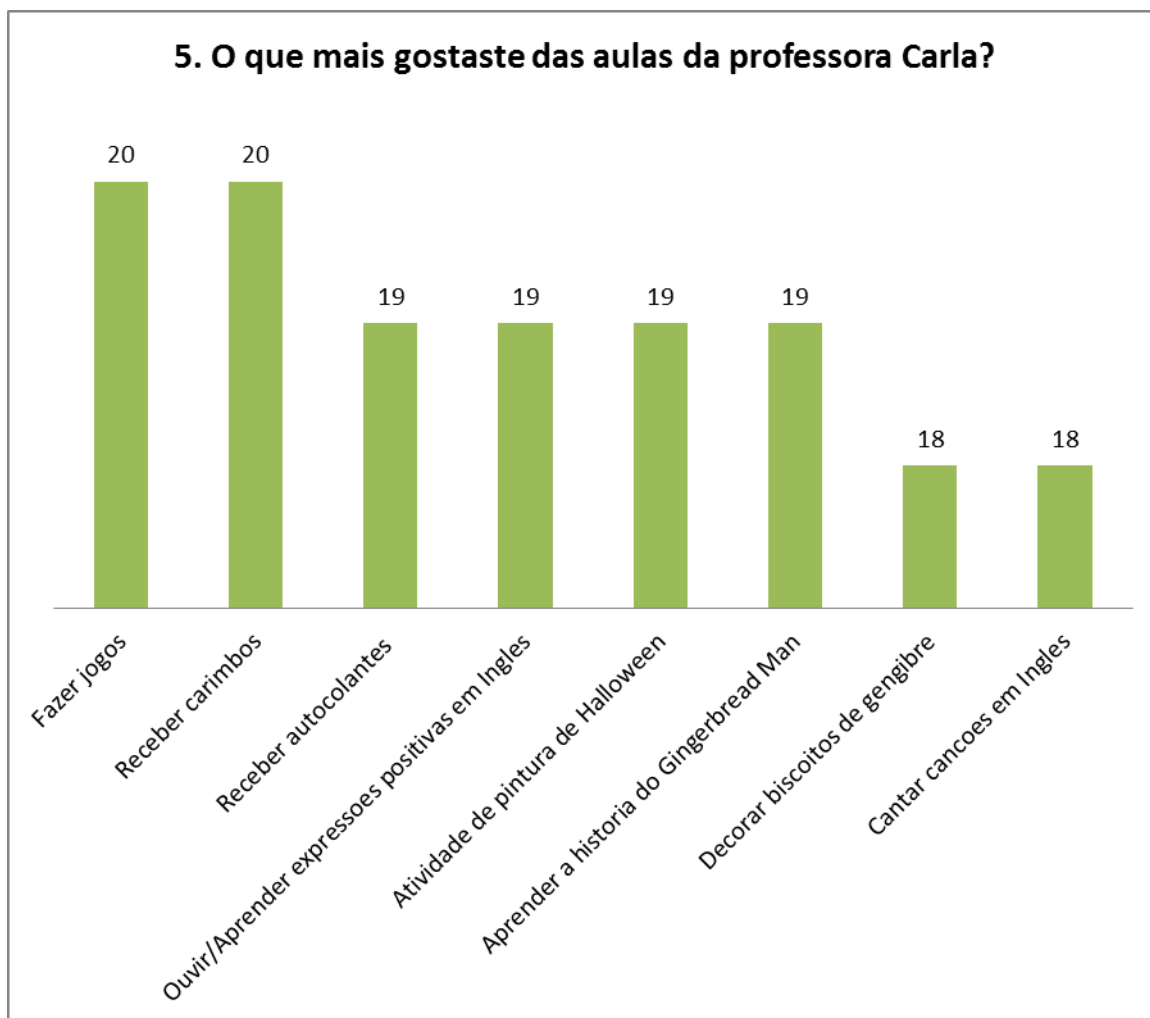


Gráfico 20 – O que os/as alunos/as mais apreciaram no decorrer do projeto de intervenção

Assim sendo, conseguimos compreender que a turma demonstrou grande abertura para as estratégias de RP, o que para nós já é uma vitória, uma vez que os nossos objetivos investigativos foram alcançados.

No entanto e por outro lado, estes dados também dão conta do sucesso relativamente às atividades pedagógicas implementadas. É pertinente referir que aquando da caracterização da turma, no Capítulo 2, questionámos a turma quanto às atividades que tinham tido no ano letivo anterior (através do IQ inicial) no âmbito do Inglês no 1.º CEB e apurámos que as atividades preferidas dos/as alunos/as passavam

pelos jogos, pelas canções e por atividades de expressão plástica (pp. 84-85). Com esses dados em mão, pude planificar as aulas de prática pedagógica integrando essa tipologia de atividades, oferecendo assim uma variedade e diversificação educativa mais próxima dos interesses pessoais e dos perfis de aprendente específico de cada aluno/a. Deste modo, concluímos que estas atividades foram bem acolhidas pela turma dado o número de respostas por cada atividade: vinte, dezanove ou dezoito alunos/as, o que é verdadeiramente significativo.

Reflexão Final



Figura 11 – O que é para mim ser professora do 1.º CEB ⁷

Concluir este estágio pedagógico no 1.º CEB é um desejo concretizado e traduziu-se num percurso extremamente árduo e desafiante devido, sobretudo, ao facto de estar a trabalhar ao mesmo tempo. Porém, ao olhar para o trabalho desenvolvido, não só com este projeto de intervenção, mas também para a experiência na sua totalidade, concluo que valeu a pena todo o esforço. Sinto que, na verdade, a prática pedagógica me fez crescer pessoal e profissionalmente, tendo mobilizado conhecimentos e competências anteriormente adquiridas para intervir adequadamente no contexto específico do 1.º CEB. A reflexão crítica foi uma constante neste percurso, tendo estado sempre presente, não só nas aulas com a minha turma, mas também com a turma da minha colega de

⁷ Fonte: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Poster-The-Parts-of-a-Teacher-2-Girl-Versions-288030>

díade. Neste sentido, o trabalho colaborativo foi fundamental e permitiu que aprofundássemos competências de observação (auto e hetero) sistemática nos nossos contextos educativos, com vista a mudar e transformar a nossa realidade pedagógica. Analisar criticamente o nosso contexto educativo, a nossa ação pedagógica e o nosso desenvolvimento profissional foi uma prática constante em todas as nossas reuniões informais, semana após semana. Como díade, tentámos fazer o melhor perante a conjectura árdua do momento, ainda que o tempo tenha sido escasso, devido à nossa condição de trabalhadora-estudante. Efetivamente, todas as pessoas que conheci na universidade e na escola onde decorreu a prática pedagógica, e o todo o conhecimento que adquiri nas aulas do curso e nas aulas de estágio fazem agora parte de mais uma experiência profissional enriquecedora e que decerto não vou esquecer.

Sabem o que é o mais curioso no meio disto tudo? É que desde pequena sempre quis ser professora de primária, mesmo tendo passado quatro anos com uma professora muito má. O problema foi que a minha média no final do ensino secundário não chegou para concorrer ao ensino do 1.º CEB e acabei por concorrer ao ensino de Inglês, pois também adorava Inglês, uma vez que tive professoras fantásticas ao longo dos anos.

É interessante contemplar e refletir sobre meu percurso profissional desde que concluí a licenciatura em ensino de Inglês no 3.º CEB e Secundário pois, após tantos anos, algo trouxe-me até aqui novamente, ao 1.º CEB. É como se regressasse a “casa”, ao desejo que sempre tive: ser professora primária, ainda que no contexto de outra disciplina.

Trabalhar com crianças desta faixa etária é tão espetacular e desafiante ao mesmo tempo. Foi com as Atividades Extra-Curriculares que voltei a uma sala de aula do 1.º CEB no papel de professora e adquiri experiência a trabalhar com este ciclo. E foi através dessa oportunidade que encontrei o meu verdadeiro lugar no ensino: trabalhar com crianças desta faixa etária. Nenhum outro ciclo se compara a este. É uma altura verdadeiramente crucial na vida de cada criança e, como tal, todas elas, sem exceção alguma, têm direito a ter um/a docente à altura, preparado/a científica e psicologicamente para os/as apoiar em tudo o que precisem e para os/as ajudar a crescer, a desenvolver as suas capacidades, a acreditar nas imensas potencialidades que

cada um/a tem dentro de si. Todas elas, sem exceção alguma, têm direito a ter um/a docente de coração cheio para as abraçar, amar e aceitar tal como elas são, e de as encorajar sempre. Todas elas, sem exceção alguma, têm direito a ter um/a docente que compreenda o seu mundo tão particular e especial, e que leve para as aulas atividades diversificadas que reflitam esse mundo mágico e fantástico em que se traduz a infância: os melhores anos que se vão lembrar para sempre. Ensinar nesta faixa etária é compreender verdadeiramente o que é ser criança e inserir os interesses próprios dessas idades nas nossas aulas; isto denota em nós um desejo genuíno de ensinar através dos olhos/mundo da criança e, em derradeira análise, um respeito e amor imensos pela criança (Figura 11).

Foi nesta perspetiva que escolhi a temática para este projeto de investigação e estou muito grata por esta oportunidade em ter conseguido aprofundar verdadeiramente conhecimentos nesta área. Deste modo, pude refletir sobre o ato de ensinar e aprender no 1.º CEB, perspetivando um modo particular de intervenção educativa. Como referi inicialmente, esta temática tem um cunho muito pessoal e perante os resultados que apurámos, sinto-me satisfeita com o trabalho desenvolvido, ainda que num curto espaço de tempo para o levar a cabo. Refletindo nesse sentido, é obvio que se tivéssemos tido mais tempo de estágio, teríamos tido mais oportunidades para melhorar várias questões que surgiram ao longo da implementação do projeto. No entanto, só tivemos três meses para elaborar este projeto de intervenção e tenho a plena consciência de que fiz o meu melhor perante as circunstâncias em que me encontrava na altura. Como docentes, sinto que está sempre presente esta necessidade constante de se fazer ajustes na nossa prática profissional e de querer aprender ainda mais.

Como mencionámos no início deste trabalho, este projeto de intervenção pedagógica teve como objetivos principais identificar os tipos de RP que podem ser utilizados na aula de Inglês do 1.º CEB e quais seriam as representações dos/as alunos/as relativamente à utilização dessas práticas de RP.

No primeiro capítulo, o quadro teórico traçado permitiu-nos obter uma visão mais profunda sobre a temática escolhida, evidenciando as potencialidades da utilização de vários tipos de RP no contexto educativo, bem como as eventuais desvantagens do RP

assentes nos pareceres de alguns especialistas na área da educação. Devo referir que efetivamente foi desafiante filtrar e condensar tanta informação, na medida em se trata de uma temática bastante ampla. Assim sendo, este facto denota que o conceito de RP associado ao contexto educativo é um conceito verdadeiramente complexo, como também assim o é o contexto educativo. Portanto, é fundamental que os/as professores/as estejam cientes desta complexidade e das várias estratégias que podem ser, cautelosamente, implementadas em contexto de sala de aula. Na nossa perspetiva, entendemos que é crucial que, no percurso de formação inicial de docentes, as universidades tenham a sensibilidade de integrar esta temática no plano de estudos a fim de se evitar a má implementação do RP e, conseqüentemente, comprometer a qualidade da aprendizagem.

Importa referir a este respeito que, com a longa pesquisa bibliográfica que se fez, podemos concluir que apesar de haver tomadas de posição mais radicais, todos/as os/as autores/as e/ou investigadores/as concordam com a utilização de RP verbal e tangível em contexto de sala de aula, desde que o façam de modo construtivo e eficiente, colocando na figura docente a chave para o sucesso deste princípio de RP educativo.

Por outro lado, ressaltamos o facto de toda a fundamentação teórica se ter baseado maioritariamente em artigos de origem americana, britânica ou australiana, pelo que o contexto predominante nessas investigações foi a sala de aula de um/a professora/a generalista. Ou seja, um/a docente que está o dia todo com a sua turma, o que é mais vantajoso em termos de operacionalização e continuidade de quaisquer estratégias de RP. Pelo contrário, o ensino de Inglês no 1.º CEB resume-se a uma hora, duas vezes por semana. Deste modo, compreende-se o surgimento de eventuais constrangimentos no contexto do Inglês no 1.º CEB, na medida em que o/a professor/a generalista terá mais tempo para conhecer os/as alunos/as e as suas preferências, comparativamente a um/a professor/a que só está presente duas horas por semana.

O segundo capítulo centrou-se no enquadramento metodológico do nosso projeto de investigação, utilizando o paradigma da avaliação qualitativa, desta feita o estudo de caso. Procedemos à descrição pormenorizada de todo o desenho investigativo: as sessões de projeto e respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o intuito de

alcançarmos os nossos objetivos investigativos. Foi nesta altura que também contextualizámos o contexto alvo da nossa intervenção.

O terceiro capítulo traduziu-se na análise de dados e discussão dos resultados por estes apresentados, a fim de compreender os efeitos do projeto junto dos/as alunos/as.

Interessa agora compreender se este projeto conseguiu responder às nossas questões de investigação: “Que tipos de RP podem ser utilizados na aula de Inglês do 1.º CEB?” e “Quais as representações que as crianças têm em relação à utilização do RP na aula de Inglês?”

Conseguimos identificar os tipos de RP verbal, não-verbal e tangível como os mais utilizados na aula de Inglês pela professora estagiária. Também conseguimos identificar a utilização do RP verbal e tangível por parte de outros/as docentes antes da implementação do nosso projeto.

Por nosso lapso, não aprofundámos devidamente o RP não-verbal, pois quando nos apercebemos já era tarde para voltar a implementar os inquéritos por questionário. Por exemplo, teria sido interessante se tivéssemos questionado os/as alunos/as quanto à existência dos dois gestos *Hi5* e *Thumbs up* nas aulas de outros/as docentes.

No que respeita o RP verbal, ao analisar os dados referentes à frequência com que surge (através das transcrições das videograções), apercebi-me de que houve várias situações em que os/as alunos/as mereciam ter sido reconhecidos e não o foram. Ou porque na altura não me ocorreu automaticamente, ou porque não tive tempo, ou por outra qualquer razão. Esta constatação denota que o contexto de Inglês no 1.º CEB é de facto peculiar e desafiante, e que o tempo é escasso para tudo. Durante a aula, temos tanto em que nos focar que acabamos por não conseguir fazer tudo e deixamos passar esses momentos importantes de encorajamento, que deveriam ser feitos de imediato.

Em relação ao RP tangível, os autocolantes e carimbos foram apenas dois dos inúmeros recursos à nossa disposição. Concluímos que, em contexto educativo, os/as alunos/as só tinham utilizado os autocolantes antes da implementação deste projeto. Ao olharmos para o trabalho desenvolvido neste domínio, julgamos que teria sido interessante diversificar o momento em que os/as alunos/as receberam os carimbos e autocolantes. Em vez de o oferecer somente aquando da conclusão de uma dada tarefa,

podia tê-los oferecido quando um/a aluno/a tivesse uma boa atitude em termos sociais, por exemplo, para de algum modo haver um elemento surpresa. A estratégia dos berlindes no frasco, como um sistema de incentivo de tipo colaborativo, também teria sido interessante. No caso específico do RP tangível, devido ao curto intervalo de tempo para implementar o projeto, não sabemos como é que a turma iria reagir se deixássemos de oferecer carimbos e autocolantes. Não havendo motivação extrínseca será que continuariam motivados? E a motivação intrínseca, será que sairia prejudicada? Esta seria uma ideia a, eventualmente, explorar num projeto futuro. Estas questões levam-nos a relembrar o comentário presente numa das grelhas de observação, que nos serviu de alerta:

- “M. ‘apressou’ a conclusão do exercício para ter o sticker” [GO4-B]

Agora a questão é se o aluno concluiu o exercício e o fez bem, ou se o fez mal e mesmo assim ganhou um autocolante. Esta situação particular remete-nos para uma das advertências de Kohn (1993, 2001) e Grille (2005) quanto ao uso do RP tangível, alertando para o perigo das recompensas que poderão levar a criança a fazer algo somente porque terá algo em troca. Considerando este aspeto, estamos cientes de que muito mais havia por repensar e refazer em termos de operacionalização das práticas de RP. Porém, devido ao tempo que nos foi concedido não nos foi possível.

Analisando, agora, o contributo deste trabalho no conhecimento das representações das crianças face às práticas de RP utilizadas, concluímos que o objetivo traçado foi alcançado. Atestámos a contínua recetividade e o entusiasmo das crianças perante cada um dos tipos de RP apresentados através da riqueza de dados recolhidos diretamente das mesmas. No final do projeto, as crianças foram capazes de demonstrar que estão consciencializadas sobre a importância de se utilizar o RP para reconhecer o esforço, a tentativa ou simplesmente algo que fizeram ou disseram corretamente. Por outro lado, as crianças revelaram que se sentem muito bem, experienciando sentimentos de felicidade, alegria e orgulho perante uma aula de Inglês que oferece tais práticas de RP. Além de os/as alunos/as terem compreendido a vertente pedagógica do RP, este projeto permitiu que a turma interiorizasse, de modo divertido, o RP em sala de aula,

mostrando-se recetivos/as aos recursos apelativos, que pareceram adequados não só à sua faixa etária, bem como ao seu “mundo” particular.

Estamos seguras que perante o trabalho desenvolvido, o clima de aprendizagem ao longo das sessões de projeto pautou-se por uma atmosfera de linguagem positiva e de encorajamento que foi determinante na motivação e no envolvimento dos/as alunos/as, marcadamente percetíveis durante as aulas. Desta forma, pensamos que este trabalho contribuiu para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança destas crianças como aprendentes de língua inglesa. Vimos que alunos/as emocionalmente seguros/as são alunos/as que não terão medo de correr riscos e que demonstrarão maiores níveis de resiliência face a eventuais obstáculos no percurso das suas aprendizagens. Esperamos que o nosso pequeno contributo abra portas para estudos mais aprofundados sobre esta temática que tem imensas potencialidades no contexto educativo.

Como docentes, acreditamos que é fundamental revermos a nossa linguagem e as interações com os/as nossos/as alunos/as de modo rigoroso e ponderado. A utilização de estratégias de RP vai fomentar a qualidade dessas interações e a relação docente-aluno/a, elementos preponderantes na dimensão afetiva da aprendizagem.

Terminamos este relatório com um poema de Ruth Bebermeyer retirado do livro de Rosenberg (2015), *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Este poema reflete o poder das palavras, e como docentes, queremos que as nossas palavras empoderem as crianças das nossas turmas. Assim, as questões colocam-se: como queremos interagir com os/as nossos/as alunos/as? Queremos encorajá-los/as ou inferiorizá-los/as com o nosso discurso?

Words are Windows (Or They're Walls)

I feel so sentenced by your words
I feel so judged and sent away
Before I go I got to know
Is that what you mean to say?

Before I rise to my defense,
Before I speak in hurt or fear,
Before I build that wall of words,
Tell me, did I really hear?

Words are windows, or they're walls,
They sentence us, or set us free.
When I speak and when I hear,
Let the love light shine through me.

There are things I need to say,
Things that mean so much to me,
If my words don't make me clear,
Will you help me to be free?

If I seemed to put you down,
If you felt I didn't care,
Try to listen through my words
To the feelings that we share.



Figura 12 – O A. a mostrar a sua palavra positiva favorita com um grande *thumbs-up*

Referências bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão (2014). *Projeto Educativo 2013-2017*. Paços de Brandão. Obtido em 13 de outubro de 2017, de [http://www.agrupamentopacosbrandao.com/images/stories/docs/PE - Aprovado no CP maio 2014.pdf](http://www.agrupamentopacosbrandao.com/images/stories/docs/PE_-_Aprovado_no_CP_maio_2014.pdf).
- Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão. *Regulamento Interno 2013/2017*. Paços de Brandão. Obtido em 13 de outubro de 2017, de [http://www.agrupamentopacosbrandao.com/documents/Regulamento Interno 2013.pdf](http://www.agrupamentopacosbrandao.com/documents/Regulamento_Interno_2013.pdf).
- Akin-Little, K., Eckert, T., Lovett, B. & Little, S. (2004). Extrinsic Reinforcement in the Classroom: Bribery or Best Practice. *School Psychology Review*. 33 (3), 344-362.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*. 1, 21-30.
- Alberto, P., & Troutman, A. (2009). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (8th ed.). Upper Saddles River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*. 39, 55-71.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Bani, M. (2011). The Use and Frequency of Verbal and Non-Verbal Praise in Nurture Groups. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(1), 47-67.
- Bear, G. G. (2010). Preventive and Classroom-Based Strategies. *Handbook of Classroom Management*. 15-39. New York: Routledge
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*. 64 (4), 40-43.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51, 5-32.
- Burnett, P. C. & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, 145-154.
- Cadima, J. , Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*. 24 (1). 7-34.

- Câmara Municipal de Santa Maria da Feira (2017). Apresentação do Concelho. Obtido em 13 de outubro de 2017, de <https://www.cm-feira.pt>.
- Cameron, J., Pierce, W., Banko, K. & Gear, A. (2005). Achievement-Based Rewards and Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Mediators. *Journal of Educational Psychology*. 97 (4), 641-655.
- Chaudry, N. & Arif, M. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*. 5 (4). 56-64.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L.O (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Durham University. Obtido em 17 de fevereiro de 2018, de <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. & Vo, A. (2009). Creating a Positive Classroom Atmosphere: Teachers' Use of Effective Praise and Feedback. *Beyond Behavior*, 2 (18), 18-26. Obtido em 03 de abril de 2017, de http://www.jstor.org/stable/24011740?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Costa, A. & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*. 28 (2). 183-188.
- Collins (2000) dicion
- Denton, P. (2013). *The Power of Our Words: Teacher Language That Helps Children Learn*. Turners Falls: Responsive Classroom.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Deus, A., Cunha, D. & Maciel, E. (2010). *Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia*. Universidade Federal do Piauí.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Diedrich, J. L. (2010). *Motivating students using positive reinforcement*. Brockport: State University of New York College.
- Dweck, C. S. (2010). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*. 47 (2), 6-10.
- Dwyer, C., Dweck, C. S. & Carlson-Jaquez, H. (2018). Using Praise to Enhance Student Resilience and Learning Outcomes. *American Psychological Association*. Obtido em 17 de fevereiro de 2018, de <https://www.apa.org/education/k12/using-praise>
- Eisenberger, R. & Sanock, L. (2003). Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation. *Creativity Research Journal*. 15 (2, 3), 121-130.

- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
- Ferguson, M. (2013). Praise: What Does the Literature Say? What Are the Implications for Teachers?. *Kairaranga*. 14 (2), 35-39.
- Fernaky, M. (2008). The Educational Importance of Self-Esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 1 (42), 119-132.
- Gartrell, D. (2007). Guidance Matters. *Young Children* on the Web. May, 1-4. Obtido em 17 de fevereiro de 2018, de <https://drjulieig.files.wordpress.com/2015/03/guiding-with-encouragement.pdf>
- Grille, R. (2005). *Rewards and Praise: The Poisoned Carrot*. Obtido em 29 de janeiro de 2018, de https://www.naturalchild.org/articles/robin_grille/rewards_praise.html
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77 (1), 81-112. Obtido em 09 de setembro de 2018, de <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>.
- Hayes, D. (2014). *Factors influencing success in teaching English in state primary schools*. London: British Council.
- Hodgman, M. R. (2015). Student Praise in the Modern Classroom: The use of praise notes as a productive motivational tool. *Journal of Education and Training*, 1 (2), 41-47.
- Hoffmann, K., Huff, J., Patterson, A. & Nietfeld, J. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 25, 843-849.
- Jenkins, L. N., Floress, M. T. & Reinke, W. (2014). Rates and Types of Teacher Praise: A Review and Future Directions. *Psychology in Schools*. 52 (5), 2-33
- Johnston, P. (2004). *Choice Words: How Our Language Affects Children's Learning*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying "Good job!". *Young Children*, 56 (5), 24-28.
- Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *The Council for Exceptional Children*, 2 (67), 173-186.
- MacNaughton, G. & Williams, G. (2008). *Techniques for Teaching Young Children: Choices for Theory and Practice*. (2nd ed.). Milton Keynes: Open University Press.

- Manzoor, F., Mumtaz, A. & Gill, B. R. (2015). Use of motivational expressions as positive reinforcement in learning English at primary level in rural areas of Pakistan. *International Journal of English Language Teaching*, 3 (1), 32-47.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*. 2 (2), 49-65.
- Ministério da Educação. (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas*. 4.ª edição.
- Ministério da Educação. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem*.
- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (2), 483-491. Obtido em 09 de setembro de 2018, de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/03/08.pdf>
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Moon, J. (2005). Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. In *English!*. 30-34.
- O'Grady, P. (2013). *Positive Psychology in the Elementary School Classroom*. New York: W. W. Norton & Company.
- Read, C. (2005). Managing children positively. *English Teaching Professional*. 38, 4-7.
- Roldão, M. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP: Universidade de Aveiro.
- Rosenberg, M. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tavares, M. (2017). *Plano de Turma 3º I*. Escola Básica de Lamas 3. Santa Maria de Lamas
- Waters, L. (2014). Balancing the Curriculum: Teaching Gratitude, Hope and Resilience. In H. Sykes (Ed.) *A love of Ideas*. 117–124.


Wilson, L. (2006). Routines for Younger Learners. *In English!*, 9-11.

Wright, J. (2012). *Teacher Praise: an efficient tool to motivate students*. Obtido em 09 de setembro de 2018, de <https://www.interventioncentral.org/behavioral-interventions/motivation/teacher-praise-efficient-tool-motivate-students>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Reinforcement Inventory

 **positive partnerships** | supporting school age students on the autism spectrum

REINFORCEMENT INVENTORY

Name: Age: Date:


School: Parent/carer:


Completed by:

Items are to be marked with the appropriate code:

H - Highly preferred **M** - Moderately preferred **N** - Non-preferred **D** - Disliked

Edibles/drinks	Specify & code	Sensory activities	Specify & code
sweet biscuits	_____	water	_____
dry biscuits	_____	bubbles	_____
chips	_____	listening to music	_____
pretzels	_____	objects that glitter	_____
M & Ms	_____	spinning objects	_____
popcorn	_____	holograms	_____
liquorice	_____	kaleidoscopes	_____
fruit roll-ups	_____	applying lotion	_____
ice cream	_____	rocking	_____
icy poles	_____	quiet time	_____
lollies	_____	hugging pillows	_____
fruit (specify) :	_____	'flicking' objects	_____
	_____	jumping/trampoline	_____
nuts	_____	bouncing on lap	_____
chocolate	_____	Other (specify):	_____
marshmallows	_____		_____
cupcakes	_____	Social activities	_____
cereal	_____	parties	_____
water	_____	adult attention	_____
fruit juice (specify):	_____	smiling	_____
	_____	high fives	_____
	_____	applause	_____
Other (specify):	_____	singing in a group	_____
	_____	freedom from adults	_____
	_____	Other (specify):	_____
	_____		_____
	_____		_____
	_____		_____

 **Australian Government**
Department of Education and Training

 **peac**
Partnerships between
Education and the
Autism Community

Autism Spectrum Australia (Aspect)
Autism SA
Autism Queensland
Flinders University SA
www.positivepartnerships.com.au

pp positive partnerships

supporting school age students on the autism spectrum

Toys/games

cars

trains

stuffed animals

peg boards

play dough

puzzles

beads

computer games

Game boy

Wii /interactive

blocks

stringing beads

board games

Sudoku

chess

Other (specify):

Specify & code

Activity based

walking

drawing

painting

wearing jewellery

computers - general

being read to

visit other classes

cooking

having a class job

activity workbooks

activity sheets

colouring

dress up

riding bicycles

playing catch

bouncing balls

Specify & code

Other areas of interest

numbers

letters

dinosaurs

insects

shapes

movies

animals

figurines

balloons

sports scores

Other (specify):

Playground activities

running

skate boarding

shooting balls/nets

basket ball

soccer

Other (specify):

Summary

Highly Preferred reinforcers

Comments

Australian Government
Department of Education and Training

peac
Partnerships between
Education and the
Autism Community

Autism Spectrum Australia (Aspect)
Autism SA
Autism Queensland
Flinders University SA
www.positivepartnerships.com.au

Anexo 2 – Student Reinforcement Survey

Student Reinforcement Survey

Part 1 - Sentence Completion

Directions: Complete the following statements

1. My favorite adult at school is:

The things I like to do with this adult are:

2. My best friend at school is:

Some things I like to do with my best friend at school are:

3. Some other friends I have at school are:

Some things I like to do with them are:

4. When I do well in school, a person I'd like to know about it is:

5. When I do well in school, I wish my teacher would:

6. At school, I'd like to spend more time with :

Some things I'd like to do with this person are:

7. One thing I'd really like to do more in school is:

8. When I have free time at school I like to :

9. I feel great in school when:

10. The person who likes me best at school is:

I think this person likes me because:

11. I will do almost anything to keep from:

Anexo 2 – Student Reinforcement Survey (cont.)

12. The kind of punishment at school that I hate most is:

13. I sure get mad at school when I can't:

14. The think that upsets my teacher the most is:

15. The thing that upsets me the most is:

Part II Reinforcers (check all that apply)

Favorite Edible Reinforcers

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Candy (specify) _____ | <input type="checkbox"/> Snacks (specify) _____ |
| <input type="checkbox"/> Fruit (specify) _____ | <input type="checkbox"/> Nuts (specify) _____ |
| <input type="checkbox"/> Drinks (specify) _____ | <input type="checkbox"/> Vegetables (specify) _____ |
| <input type="checkbox"/> Cereal (specify) _____ | <input type="checkbox"/> Other (specify) _____ |

Academic Reinforcers

- ☐ Going to library
- ☐ Having good work displayed
- ☐ Getting good grades
- ☐ Having parents praise good school work
- ☐ Giving reports
- ☐ Making projects
- ☐ Completing creative writing projects
- ☐ Earning teacher praise
- ☐ Helping grade papers
- ☐ Getting a good note home
- ☐ Earning stickers, points, etc.
- ☐ Other (specify) _____

Favorite Tangible Items

- ☐ Stuffed animals
- ☐ Pencils, markers, crayons
- ☐ Paper
- ☐ Trucks, tractors
- ☐ Sports equipment
- ☐ Toys
- ☐ Books
- ☐ Puzzles

Anexo 2 – Student Reinforcement Survey (cont.)

Activity Reinforcers

- ☐ Coloring/drawing/painting
- ☐ Making things
- ☐ Going on field trips
- ☐ Taking care of/playing with animals
- ☐ Going shopping
- ☐ Eating out in restaurant
- ☐ Going to movies
- ☐ Spending time alone
- ☐ Reading
- ☐ Having free time in class
- ☐ Having extra gym/recess time
- ☐ Working on the computer
- ☐ Other (specify) _____

Social Reinforcers

- ☐ Teaching things to other people
- ☐ Being the teacher's helper
- ☐ Spending time with my friends
- ☐ Spending time with the teacher
- ☐ Spending time with the principal
- ☐ Spending time with _____
- ☐ Having class parties
- ☐ Working with my friends in class
- ☐ Helping keep the room clean
- ☐ Being a tutor
- ☐ Being a leader in class
- ☐ Other (specify) _____

Recreation/Leisure Reinforcers

- ☐ Listening to music
- ☐ Singing
- ☐ Playing a musical instrument
- ☐ Watching TV
- ☐ Cooking
- ☐ Building models
- ☐ Woodworking/carpentry
- ☐ Sports (specify) _____
- ☐ Working with crafts
- ☐ Other (specify) _____
- ☐ Other (specify) _____

Anexo 3 – Reinforcement Survey

Reinforcement survey	
Child's Name: _____	
Favorite food:	Favorite color:
Favorite TV show:	Favorite thing to do after school:
Favorite book:	Favorite sport:
Favorite friend:	Favorite subject to learn about:
Favorite movie:	Favorite place:
Are there any triggers or other information I should know?	

Anexo 4 – Questionário sobre o RP às colegas de mestrado

**QUESTIONÁRIO – RECOLHA DE DADOS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES
DAS COLEGAS DE MESTRADO RELATIVAMENTE AO REFORÇO
POSITIVO**

30.04.17

1. O que significa para ti "reforço positivo"? _____

2. Que tipos de reforço positivo conheces? _____

3. Concordas com o uso do reforço positivo na sala de aula?
☐ sim ☐ não

4. Costumas premiar/recompensar os teus alunos? ☐ sim ☐ não
Se sim:
a) Em que situações? _____

b) O que costumas dar/fazer? _____

c) Quais os 3 tipos que mais utilizas?
1. _____
2. _____
3. _____

5. Sentes que os prémios/recompensas que usas nas tuas turmas influenciam positivamente:
a) o comportamento? ☐ sim ☐ não
b) a motivação? ☐ sim ☐ não

6. Se tivesses que apontar a maior desvantagem do uso de prémios/recompensas, qual seria? _____

7. Das palavras abaixo, qual o conceito que mais relacionas com o reforço positivo? (escolher só uma)
☐ comportamento ☐ auto-estima
☐ aprendizagem ☐ motivação

8. Há algum tipo de reforço que nunca usaste e que gostarias de implementar nas tuas turmas? ☐ sim ☐ não
Se sim, qual? _____

MUITO GRATA PELA TUA COLABORAÇÃO! ☺

Nome: _____ Anos de experiência em ensino: _____

Anexo 5 – Grelha de Observação – Modelo 1

Grelha de observação Recolha de dados sobre o reforço positivo		Professora Carla Andrade
Data: / / 2017		EB1 de
Tipos de reforço positivo		Nº vezes
Reforço verbal [elogiar, felicitar, congratular, reconhecer,...]		
Reforço não-verbal [sorrir, aplaudir, abraçar, palmadinha nas costas, hi5, thumbs-up,...]		
Reforço tangível [autocolantes, carimbos, diplomas, crachás, ...]		
Comentários:		

Anexo 6 – Grelha de Observação – Modelo 2

Grelha de observação Recolha de dados sobre o reforço positivo	
Data: / / 2017	EB1 de Professora Carla Andrade
Exemplos / Evidências de reforço positivo	
	Nº vezes
Comentários:	

Anexo 7 – Grelha de Observação – Modelo 1 aprimorado



universidade
de aveiro

Prática de Ensino de Inglês / Seminário de Ensino de Inglês
2017/2018

Grelha de observação Recolha de dados sobre o reforço positivo			
Data: / / 2017		EB1 de	Professora Carla Andrade
Tipos de reforço positivo		Exemplos / Evidências	Nº vezes
Reforço verbal [elogiar, felicitar, congratular, reconhecer,...]			
Reforço não-verbal [sorrir, aplaudir, abraçar, palmadinha nas costas, <i>hi5</i> , <i>thumbs-up</i> ...]			
Reforço tangível [autocolantes, carimbos, diplomas, crachás, ...]			
Comentários:			

Nota: Sempre que ocorrer em simultâneo o uso de mais do que 1 tipo de reforço positivo, numerar nos exemplos de evidências registados

Anexo 8 – Questionário Inicial

Olá! Quero pedir-te ajuda no preenchimento deste questionário, que vai ser utilizado para o meu trabalho da universidade. Não há respostas certas nem erradas, por isso responde de forma livre e sem medo. Obrigada pela tua colaboração!

Professora Carla

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Data: ____/____/2017

1. Normalmente na sala de aula, os professores costumam elogiar-te quando dizes ou fazes algo corretamente?

☐ Nunca ☐ Poucas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre

1.1 Que tipo de coisas é que os professores dizem ou fazem para te elogiar?

1.2 Como te sentes quando os professores te elogiam por teres dito ou feito algo bem?

2. Como reagem os professores quando não respondes bem ou não fazes algo corretamente? (podes colocar um x em mais do que uma opção).

☐ Dizem “Não” ou “Está errado”.

Como te sentes? _____

☐ Chamam-me à atenção.

Como? ☐ À frente da turma toda ☐ Falam comigo à parte (individualmente)

Como te sentes? _____

☐ Castigam-me.

Como é que os professores te castigam?

Como te sentes? _____

3. Quando estás no recreio, recibes elogios?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Se sim, de quem? _____





4. Quando estás no recreio, recibes repreensões?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Se sim, de quem? _____

Anexo 8 – Questionário Inicial (Cont.)

5. O que pensas sobre as tuas disciplinas? (assinala com um x)

Disciplinas	 [Não gosto]	 [Gosto pouco]	 [Gosto]	 [Adoro]
Português				
Matemática				
Estudo do Meio				
Inglês				
Expressão Plástica				
Atividade Física e Desportiva				
Atividades Lúdicas				

CONHECIMENTO PRÉVIO DA LÍNGUA INGLESA

1. Tiveste Inglês antes do 3.º ano?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Se sim:

1.1 Em que anos? ☐ Pré-escolar

☐ 1.º ano

☐ 2.º ano

1.2 Aonde? ☐ Na escola

☐ Fora da escola

1.3 Gostavas das aulas? ☐ Sim ☐ Não

1.4 O que mais gostavas de fazer? _____

Anexo 9 – Questionário de Preferências

Positive Reinforcement Survey

Nome: _____ Data: ____/____/2017

1. Gostas de receber carimbos no teu caderno, no teu manual e/ou nas tuas fichas de trabalho de Inglês?

☐ Sim ☐ Não

2. Gostas de receber autocolantes no teu caderno, no teu manual e/ou nas tuas fichas de trabalho de Inglês?

☐ Sim ☐ Não

2.1 Que ilustrações mais gostas nos autocolantes? [numera do que mais gostas 1) para o que menos gostas 4)]

☐ animais
☐ monstros
☐ carinhas sorridentes
☐ estrelas

3. Gostas mais de carimbos ou de autocolantes? [escolhe só uma opção]

☐ carimbos ☐ autocolantes

4. Quais das expressões positivas mais gostas? [escolhe 3 opções]

☐ Very good!
☐ Good job!
☐ Great job!
☐ Fantastic!
☐ Excellent!
☐ Amazing!
☐ Wow!
☐ I'm proud of you!

4.1 Como te sentes quando ouves a professora dizer-te uma destas expressões?

Anexo 10 – Questionário Final

QUESTIONÁRIO SOBRE A AULA DE INGLÊS

Nome: _____ Data: 14 / 12 / 2017

1. Normalmente na aula de Inglês, a professora Carla costuma elogiar-te quando dizes ou fazes algo corretamente?

☐ Nunca ☐ Poucas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Muitas vezes ☐ Sempre

1.1 Que tipo de coisas é que a professora Carla diz para te elogiar?

1.2 Que tipo de coisas é que a professora Carla faz para te elogiar?

1.3 Como te sentes quando a professora te elogia?

2. Gostas mais ou gostas menos das aulas de Inglês quando a professora Carla usa palavras/expressões positivas, carimbos e autocolantes?

☐ Gosto mais
☐ Gosto menos
☐ É igual

3.1 Porquê? _____

3. Antes de conheceres a professora Carla, já algum/a professor/a tinha usado carimbos durante a aula?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não me lembro

4. Antes de conheceres a professora Carla, já algum/a professor/a tinha usado autocolantes durante a aula?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não me lembro

Anexo 10 – Questionário Final (Cont.)

5. O que mais gostaste das aulas da professora Carla? [Podes escolher várias opções]

- ☐ De ouvir/aprender palavras em Inglês para me elogiar (o meu trabalho, o meu esforço)
- ☐ De receber carimbos
- ☐ De receber autocolantes
- ☐ Cantar as canções dos Dias da Semana e Meses do Ano
- ☐ Fazer jogos (Mata-moscas, Salta a linha, Fecha os Olhos e Adivinha)
- ☐ De pintar a árvore e fazer os fantasmas para a *Ghost Tree* no *Halloween*
- ☐ De ouvir/aprender a história do *Gingerbread Man* (atividade de Natal)
- ☐ De decorar os biscoitos de gengibre (atividade de Natal)
- ☐ Outra coisa que não está nesta lista, que é:

6. Usa este espaço se quiseres deixar uma mensagem para a professora Carla.

Quero dizer-te que gostei muito de te conhecer e que me diverti muito a dar aulas à tua turma. Desejo-te muitas felicidades e vou ter muitas saudades tuas! ☺

Um chi-coração da professora Carla

