



Universidade de Aveiro
2024

**INÊS FILIPA DE
ARAÚJO DUARTE**

**O REFORÇO POSITIVO NO BEM-ESTAR DOS
ALUNOS EM AULA DE LÍNGUA INGLESA NO 1.ºCEB**



Universidade de Aveiro
2024

**INÊS FILIPA DE
ARAÚJO DUARTE**

**O REFORÇO POSITIVO NO BEM-ESTAR DOS
ALUNOS EM AULA DE LÍNGUA INGLESA NO 1.ºCEB**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Susana Maria Almeida Pinto, Investigadora Doutorada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus alunos de estágio, que vou guardar para sempre no meu coração. Espero que realizem todos os vossos sonhos e que sejam sempre tão felizes quanto me fizeram a mim.

o júri

Presidente

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Vogal – arguente principal

Prof. Doutora Ana Margarida Rocha Cardoso Nunes da Costa
Professora Adjunta do Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Vogal – orientadora

Doutora Susana Maria de Almeida Pinto
Investigadora Doutorada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, a professora Susana Pinto, por toda a compreensão, ajuda e orientação valiosa ao longo de toda a elaboração do relatório de estágio.

Às professoras Ana Isabel Andrade e Ana Raquel Simões, por todos os ensinamentos, oportunidades e apoio.

À minha colega de d'íade, Mariana, por todo o carinho, amizade e por ter tornado toda esta experiência muito mais fácil e feliz.

Às professoras da escola onde estagiei, pela disponibilidade e oportunidade.

Aos meus alunos de estágio, por todo o amor que senti e por me fazerem acreditar que estou no caminho certo.

Aos meus pais, pela confiança e por todo o apoio, não só agora, mas sempre.

Aos meus irmãos, por me alegrarem sempre que o caminho se tornou mais difícil.

Aos meus avós, aos quais não foram dadas as mesmas oportunidades que eu tive, mas que sempre me mostraram que com trabalho tudo se consegue.

À minha restante família, que sempre acreditou em mim e sempre confiou nas minhas capacidades.

Ao meu namorado, por ser o meu maior fã, o meu porto seguro, o meu abraço casa e, sobretudo, por fazer do meu mundo um lugar mais bonito.

palavras-chave

Reforço positivo, bem-estar, ensino de inglês no 1.ºCEB

resumo

O presente relatório de estágio foca-se no uso de diferentes tipos de Reforço Positivo (RP) em aula de inglês no 1.ºCEB como possíveis impulsionadores do bem-estar em sala de aula.

O projeto de intervenção, levado a cabo numa turma de 3.º ano, teve como principais finalidades educativas favorecer uma relação positiva com a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB através do uso do RP, promover o bem-estar em contexto de aprendizagem de Inglês no 1.º CEB através de estratégias diversificadas de RP e fomentar o respeito e a valorização por/de si mesmo e dos outros.

Em termos investigativos, pretendeu-se: compreender as perceções dos alunos no que diz respeito à utilização do RP na sala de aula; compreender de que forma o reforço positivo (tangível, verbal e não-verbal, académico, sensorial) contribuiu para o bem-estar dos alunos em sala de aula.

Considerando estas finalidades educativas e os objetivos de investigação, desenvolveu-se um estudo com características de investigação-ação em que se utilizaram como instrumentos de recolha de dados inquéritos por questionário, diário da investigadora, videograções de aulas e grelhas de observação docente. Aos dados foi aplicada análise de conteúdo.

Os resultados da análise dos dados e interpretação de resultados permitiu concluir que ao nível das perceções relativamente à utilização do RP, os alunos foram capazes de reconhecer o seu uso por parte da professora, apresentando uma reação claramente positiva ao uso dos diferentes tipos de RP em sala de aula. Ao nível das contribuições do RP para o bem-estar dos alunos em sala de aula, verificou-se que foram alcançados determinados parâmetros que indicam a existência de bem-estar, derivado da manifestação de sentimentos positivos e da relação positiva com a professora.

Tais resultados salientam a importância da integração do uso de diferentes tipos de RP em aula de língua inglesa no 1.ºCEB, dado que parecem contribuir para a existência de indicadores de bem-estar nos alunos. Para além disso, o uso de RP pela professora contribuiu, também, para o seu reconhecimento por parte dos alunos, o que permitiu que houvesse uma utilização de RP não só pela docente, mas entre toda a sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de um clima de aprendizagem positivo.

keywords

Positive reinforcement, well-being, English teaching in primary education

abstract

This report focuses on the use of different types of positive reinforcement in English teaching in primary education as possible boosters of well-being in the classroom.

Carried out on a class of 3rd graders, the project main educational goals were to further a positive relationship with English learning in primary education through the use of positive reinforcement, to promote well-being in the context of English learning in primary education by using diversified strategies of positive reinforcement and to foster respect and appreciation for/of oneself and others.

The research aim was to understand pupils' perceptions regarding the use of positive reinforcement in the classroom and to understand how positive reinforcement (verbal and non-verbal, academic, tangible, sensory) contributed to pupils' well-being in the classroom.

Considering these educational and research purposes, the study was developed according to action-research characteristics and questionnaire surveys, field notes, video recordings of classes and observation grids were used as data collection instruments. Content analysis was applied to the data.

The results of data analysis allowed to conclude that in terms of perceptions regarding the use of positive reinforcement, the pupils were able to recognize its use by the teacher, presenting clear positive feedback to the use of different types of positive reinforcement in the classroom. In terms of positive reinforcement contributions to pupil's well-being in the classroom, it was found that certain parameters were achieved which indicated the presence of well-being, resultant from the display of positive feelings and a positive relationship with the teacher.

Results highlight the importance of incorporating the use of different types of positive reinforcement in English language classes in primary education, as they seem to promote signs of well-being. Furthermore, the use of positive reinforcement by the teacher also contributed to its recognition by the pupils, which allowed its use among the classroom, contributing to the development of a positive learning setting.

Índice

Introdução.....	13
Capítulo 1 – O Reforço Positivo no processo de ensino-aprendizagem.....	17
1.1. O conceito de RP	17
1.2. Tipos de Reforço Positivo em sala de aula	26
1.2.1. RP verbal e não-verbal	27
1.2.2. RP Sensorial	34
1.2.3. RP Tangível.....	36
1.2.4. RP Escolar/Académico	43
Capítulo 2 – Bem-estar em sala de aula	48
2.1. Perspetiva hedónica – Bem-estar subjetivo	49
2.2. Perspetiva Eudaimónica – Bem-estar psicológico	53
2.3. O Reforço Positivo e o bem-estar em sala de aula.....	56
Capítulo 3 – Enquadramento metodológico do estudo e contexto educativo.....	61
3.1. Metodologia de Investigação	62
3.2. Contexto Educativo	66
3.2.1. O Agrupamento	67
3.2.2. O Centro Escolar	68
3.2.3. A sala de aula	69
3.2.4. Contexto de Observação – A turma do 3.º ano	69
3.3. Enquadramento curricular do projeto	75
3.3.1. Descrição das sessões.....	79
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	93
3.4.1. Inquéritos por questionário.....	94
3.4.2. Diário do investigador	95
3.4.3. Grelhas de observação.....	96
3.4.4. Videogravação.....	96
3.5. Categorias e Subcategorias de Análise	97
Capítulo 4 – Interpretação e análise dos dados.....	100
4.1. Perceções dos alunos relativamente ao uso do RP em sala de aula.....	100
4.1.1. Reconhecimento, pelos alunos, do RP usado pela professora e reações à sua utilização.....	100
4.1.2. Atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos favoritos em aula de inglês e relação com diferentes tipos de RP.....	109
4.2. Contributos do RP para o bem-estar em sala de aula.....	114
4.2.1. RP no estabelecimento da relação professor-aluno	114

4.2.2. RP no aumento de sentimentos positivos e na redução de sentimentos negativos em sala de aula	117
Reflexão Final.....	124
Referências Bibliográficas:	128
ANEXOS.....	139
Anexo 1. Questionário Inicial.....	140
Anexo 2. Questionário Final.....	142
Anexo 3. Grelha de Observação Docente	144
Anexo 4. Autorização Recolha dados.....	147
Anexo 5. Planificação Sessão 1	148
Anexo A	152
Anexo B.....	153
Anexo C.....	154
Anexo 6. Planificação Sessão 2.....	155
Anexo D	160
Anexo 7. Planificação Sessão 3.....	161
Anexo E.....	165
Anexo F.....	166
Anexo G	167
Anexo H.....	168
Anexo I.....	169
Anexo 8. Planificação Sessão 4.....	170
Anexo J.....	175
Anexo K.....	176
Anexo L.....	177
Anexo M.....	177
Anexo 9. Regras de Transcrição	178

Índice de figuras

Figura 1. Ferramentas de Reforço Positivo Tangível: Punch Cards e Brag Tag <i>Bracelets</i> ¹	37
Figura 2. Reward Stickers - Manual Easy Peasy English 3.ºano	38
Figura 3. Diploma autocolante - Manual Easy Peasy English 3.ºano	38
Figura 4. Reward Stickers – Material do professor – Manual Easy Peasy English 3.ºano	39
Figura 5. Reward Stamper – Material do professor – Manual Easy Peasy English 3.ºano.....	39
Figura 6. Dimensões do Bem-Estar Subjetivo	52
Figura 7. Dimensões do Bem-Estar Psicológico e os seus fundamentos teóricos. Retirado de Ryff (2013, p. 11)	54
Figura 8. The School Well-being Model, criado por Allardt (1976)	58
Figura 9. Triângulo de Lewin (1946).....	65
Figura 10. O processo de investigação-ação, segundo Denscombe (1998).....	66
Figura 11. Manual Easy Peasy English.....	71
Figura 12. Workbook Easy Peasy English.....	71
Figura 13. Reward Stickers disponíveis no manual Easy Peasy English.....	71
Figura 14. Expressões verbais de Reforço Positivo	83
Figura 15. Worksheet de revisão dos dias da semana.....	84
Figura 16. Material didático alusivo aos days of the week	85
Figura 17. Ficha de trabalho relativa aos days of the week	85
Figura 18. Flashcards meses do ano.....	87
Figura 19. Página 38, manual Easy Peasy English	88
Figura 20. Cupcakes com informações pessoais realizados na sessão 3.....	89
Figura 21. Página 34, manual Easy Peasy English	90
Figura 22. Página 35, manual Easy Peasy English	91
Figura 23. Carimbos com expressões de Reforço Positivo utilizados na sessão 4	92
Figura 24. Minidicionário de expressões de Reforço Positivo.....	103

Índice de tabelas

Tabela 1. Dimensões do Bem-Estar Psicológico, adaptadas de Ryff (2013).....	55
Tabela 2. The School Well-being Model, segundo Allardt (1976).....	60
Tabela 3. Razões dadas pelos alunos que referiram gostar da disciplina de inglês, retiradas do questionário inicial.....	73
Tabela 4. Aprendizagens Essenciais orientadoras do projeto	77
Tabela 5. Descrição das sessões.....	82
Tabela 6. Categorias de Análise.....	97
Tabela 7. RP verbal e não-verbal usados pela professora e percebidos como elogios, antes do projeto	101
Tabela 8. Respostas onde não é reconhecido nenhum tipo de RP usado pela professora.....	102
Tabela 9. RP verbal usado pela professora percebido como elogio, depois do projeto	105
Tabela 10. Respostas ao QF que referem a relação com a/as professora/as.....	115
Tabela 11. Sentimentos dos alunos após a utilização do RP verbal pela professora - QI.....	118
Tabela 12. Sentimentos dos alunos após a utilização do RP verbal pela professora – QF	118
Tabela 13. Opções de resposta à questão relativa aos sentimentos em sala de aula de inglês.....	121

Índice de gráficos

Gráfico 1. Atividades favoritas em aula de inglês, referidas no questionário inicial.....	74
Gráfico 2. Opiniões dos alunos relativamente ao grau de dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, referidas no questionário inicial	74
Gráfico 3. Sentimentos dos alunos em contexto de aula de inglês, referidos no questionário inicial.....	75
Gráfico 4. Frequência de vezes em que os alunos consideram terem sido elogiados pela professora.....	104
Gráfico 5. Atividades favoritas em aula de inglês – Questionário Inicial.....	110
Gráfico 6. Atividades favoritas em aula de inglês – Questionário Final.....	114
Gráfico 7. Como se sentem os alunos após lhes ser dado um elogio pela(s) professora(s)	119
Gráfico 8. Sentimentos em aula de inglês – QI.....	121
Gráfico 9. Sentimentos em aula de inglês – QF.....	122

Abreviaturas

RP – Reforço Positivo

CEB – Ciclo de Ensino Básico

QI – Questionário Inicial

QF – Questionário Final

LE – Língua Estrangeira

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Introdução

No contexto do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, desenvolvi o presente Relatório de Estágio, referente à implementação de um projeto pedagógico-didático e de investigação, num Agrupamento de Escolas de Aveiro, segundo orientação de uma professora cooperante e de uma docente supervisora da Universidade de Aveiro. Este relatório é redigido no contexto das unidades curriculares de Seminário em Ensino de Inglês e Prática de Ensino de Inglês do mesmo curso.

Sendo a escola um espaço onde as crianças passam uma grande parte do seu tempo e os professores alguns dos adultos com quem mais interagem ao longo de toda a vida escolar, é muito importante que as crianças sintam que a escola é para elas não apenas uma segunda casa, mas um segundo lar. Uma boa relação com o professor e a existência de um ambiente positivo em sala de aula e na escola são fatores muito relevantes para que a criança consiga sentir na escola segurança, conforto e felicidade, tal como sublinhado por Calp (2020): “The school is one of the principal sources of human development and, as such, the basic place for facilitating happiness for children.” (p.311). A utilização de Reforço Positivo (RP) pode ser, assim, uma aliada na construção de bem-estar dos alunos na escola, dado que este é considerado uma fonte de motivação (Hodgman, 2015), promotor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal (Phungphai, & Boonmoh, 2021) e, também, da autoestima (Moon, 2000).

A minha experiência pessoal como aluna, assim como os testemunhos dados por familiares mais velhos acerca da sua experiência na escola primária foi o que me levou a escolher este tema – o papel do Reforço Positivo no bem-estar dos alunos na sala de aula - por razões totalmente opostas. Ao nível da minha experiência pessoal como aluna no 1.º CEB, tenho a sorte de poder afirmar que tive, na sua maioria, excelentes professores, com total dedicação, empenho e gosto em tornar o processo de aprendizagem prazeroso para todos os alunos. Gostaria de destacar uma das minhas professoras de ensino básico, que apesar de ter sido minha professora apenas durante um ano, no 4.º ano de escolaridade, tenho ainda hoje como inspiração do tipo de professora que pretendo ser futuramente. Era visível todo o carinho que tinha para com todos os alunos e o imenso gosto que tinha em ensinar, tanto que, acabou também por ser, nos últimos 4 anos, professora do meu irmão,

continuando ainda a mostrar o mesmo empenho, boa disposição e amor à profissão como antes. Ainda hoje, 13 anos passados e centenas de alunos depois, continua a reconhecer-me e já várias vezes mostrou ter muito orgulho em tudo aquilo que tenho vindo a alcançar como aluna e pessoa. Dentro da sala de aula reinava o incentivo, os elogios aos trabalhos dos alunos e, sobretudo, a valorização do esforço de cada um, mesmo quando os resultados não eram perfeitos. Cada aluno sentia-se reconhecido pela professora e, ainda que existissem normais dificuldades, existia sempre um clima de tranquilidade e boa disposição que nos deixava confortáveis e felizes e, sobretudo, interessados pelos conteúdos a aprender.

Apesar da minha experiência claramente positiva sei que, infelizmente, nem todos têm ou tiveram o privilégio de viver a mesma situação. Em casa, ouço diversas vezes relatos, sobretudo por parte do meu pai, daquilo que foi para ele o ensino primário, relatos esses que foram dos maiores contributos para a minha escolha desta temática. Atrevo-me a dizer que a experiência vivida por ele foi de total intimidação e terror, com aulas lecionadas por indivíduos que nunca deveriam ter sido professores. Hoje, 50 anos depois dessa experiência, o meu pai ainda se refere a esse tempo com trauma, considerando que marcou a sua relação com a escola para sempre. Ele refere que, mesmo não sendo um mau aluno, existia um clima de medo tão grande que o impedia de gostar da escola ou de aprender. Os alunos eram constantemente humilhados, algo que não aconteceu com apenas um professor, mas com todos. Eram obrigados a aprender através da punição, havendo agressões que considero severas e extremamente graves. Os professores exerciam um papel de superioridade em relação aos alunos, não permitindo ser questionados ou confrontados, sendo impossível que criassem qualquer tipo de afetividade. Contou-me diversas histórias em que as marcas no corpo dos colegas chegavam a ser graves, tendo muitas vezes pernas, mãos ou olhos negros, chegando ainda ao ponto de agressões extremas, com sangue visível e lesões expostas, tudo aspetos extremamente marcantes para as crianças que ao invés de verem a escola como um local de segurança e aprendizagem, a viam como um espaço de humilhação e tortura. Devido a toda a tristeza referente a tal situação são relatos como o dele que me fazem querer, sem qualquer dúvida, ser uma professora com a qual todos os alunos se possam sentir bem, que lhes possa mostrar como o trabalho deles é e deve ser valorizado, que não permita qualquer tipo de abusos e que os faça sentir respeitados e acarinhados.

A escolha desta temática advém também de todas as leituras e pesquisas realizadas durante o primeiro ano do Mestrado, que me mostraram que o Reforço Positivo em sala de aula contribui para o bem-estar emocional dos alunos. É, portanto, um dos aspetos que qualquer professor deve ter em conta, tanto na sua sala de aula como na escola em geral, uma vez que faz também parte do nosso papel como educadores que todas as crianças se sintam seguras na sua comunidade escolar. Para além disso, o RP contribui para a motivação e interesse dos alunos para a aprendizagem, nomeadamente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com contributos sobretudo no 1.º CEB, como defendido por Ferguson (2013) que refere que as crianças em idades mais jovens beneficiam mais com o uso de RP, dado que são naturalmente mais dependentes da opinião de outras pessoas, sobretudo de adultos.

Apesar de toda a minha experiência escolar ter sido positiva, não é desde sempre que quero ser professora. Há cerca de 5 anos, quando iniciei o meu percurso universitário, tal não estava de todo nos meus planos, tendo apenas decidido esse caminho no último ano da minha licenciatura. Mesmo mais nova, apesar de saber que queria trabalhar em algo relacionado com as línguas, a profissão de professora nunca esteve dentro das primeiras opções. O meu amor por ensinar cresceu, assim, nos últimos anos, tudo graças a um movimento pelo qual tenho um enorme carinho. Desde os 14 anos que faço parte da Associação Guias de Portugal, um movimento de educação não-formal, que se rege pelo método criado por Robert Baden-Powell. Aos 20 anos, tive a oportunidade de começar a trabalhar na associação como dirigente, passando a ser da minha responsabilidade contribuir para educar e formar crianças e jovens da companhia da qual faço parte, em Viseu. Esta experiência, que ainda hoje mantenho com muito gosto, foi o que desenvolveu em mim a vontade de trabalhar com crianças no seu processo de formação. Assim, o carinho pelas crianças, aliado ao amor pelas línguas estrangeiras, foram o que me levaram a escolher o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, algo de que agora me orgulho muito, não me restando dúvidas de que foi a escolha certa.

Face a este enquadramento, em termos pedagógico-didáticos, ao longo do projeto implementado o no âmbito do estágio pretendi: - favorecer uma relação positiva com a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB através do uso do RP; - promover o bem-estar em contexto de aprendizagem de Inglês no 1.º CEB, através de estratégias diversificadas de RP; - fomentar o respeito e a valorização por/de si mesmo e dos outros.

Em termos investigativos, pretendi responder à seguinte questão de investigação: “De que forma o Reforço Positivo contribui para o bem-estar dos alunos em sala de aula de língua inglesa no 1.º CEB?”. Mais especificamente, delineei os seguintes objetivos investigativos:

- Compreender as perceções dos alunos no que diz respeito à utilização do RP na sala de aula;
- Compreender de que forma o Reforço Positivo (tangível, verbal e não-verbal, académico, sensorial) contribuiu para o bem-estar dos alunos em sala de aula.

Com este relatório, pretendo dar uma pequena contribuição para os estudos na área do Reforço Positivo na aula de língua estrangeira, sobretudo em Portugal e no 1.º CEB, onde ainda não foi suficientemente explorada. É para isso muito importante perceber como e quando deve ser utilizado em contexto de sala de aula, conhecimentos que fui aprofundando ao longo de todo o processo de fundamentação teórica, para que conseguisse aplicá-los corretamente ao longo do processo de prática educativa. É, também, um estudo contributivo na área do bem-estar dos alunos na escola, uma área extremamente ampla e à qual tem vindo a ser dada, cada vez mais, importância por diferentes sistemas educativos por todo o mundo, visto ser uma variável que em muito contribui para o processo de aprendizagem das crianças, como será possível observar no capítulo de fundamentação teórica.

Capítulo 1 – O Reforço Positivo no processo de ensino-aprendizagem

Neste primeiro capítulo, começarei por abordar o conceito de Reforço Positivo, desde as suas origens com os trabalhos de Burrhus Frederic Skinner, até às construções atuais segundo diferentes autores e perspectivas, dado ser um conceito que divide opiniões relativamente aos seus benefícios e potencialidades quanto à sua utilização em situações de ensino-aprendizagem.

Apresento também, por isso, uma relação do conceito com o contexto de ensino-aprendizagem, essencial para o desenvolvimento da primeira etapa do projeto de intervenção, que se refletiu na identificação das potencialidades do RP, sem nunca ignorar as suas possíveis desvantagens. Assim, são descritos diferentes tipos de RP com base na literatura, dos quais selecionei os que considere, após leitura das diferentes perspectivas, que seriam os mais vantajosos a utilizar no projeto de intervenção.

1.1. O conceito de RP

As definições atuais de Reforço Positivo partiram do conceito de *condicionamento operante*, uma forma de aprendizagem que ocorre através de estímulos (Skinner, 1957). Segundo esta perspectiva, determinado estímulo irá originar uma determinada consequência, que irá definir se um comportamento será ou não mantido. Se o estímulo for positivo, como uma recompensa, o comportamento originado terá maior probabilidade de ocorrer novamente, enquanto se o estímulo for negativo, como uma punição, o comportamento terá uma tendência em não se voltar a realizar. Ou seja, o conceito de *condicionamento operante* baseia-se na ideia de que determinado estímulo produz consequências, positivas ou negativas e são essas consequências que irão determinar a probabilidade da ocorrência desse comportamento em situações futuras.

O conceito de *condicionamento operante* foi desenvolvido por Burrhus Frederic Skinner, um psicólogo alemão defensor da teoria do behaviourismo radical, que considera não existir livre-arbítrio, uma vez que defende que as escolhas humanas estão sempre dependentes das consequências de escolhas anteriores, pois quando determinada ação tem uma má consequência, então a probabilidade é que não volte a ocorrer, ou não ocorra com tanta frequência, ou no caso de ter uma boa consequência, a probabilidade é de que queiramos voltar a repeti-la. As suas teorias foram expandidas do trabalho de Edward

Thorndike, com a sua “Law of Effect”, o princípio fundamental do behaviourismo, que também defendia que as consequências de uma ação têm impacto na sua ocorrência no futuro. Autores como Ivan Pavlov e John B. Watson tiveram, também, grande importância no desenvolvimento das teorias de Skinner, uma vez que lhes é atribuído o título de fundadores das teorias do condicionamento clássico e do behaviorismo, respetivamente (Vincent, 1997). Assim, segundo Skinner, o ser humano não é capaz de tomar as suas próprias escolhas, pois vão estar sempre condicionadas por consequências passadas, sendo moldado pelo meio, fazendo aquilo que lhe trará mais benefícios e evitando o que possa trazer más consequências.

Skinner provou essa mesma teoria através das experiências com animais, tendo sido o pioneiro no estudo do *condicionamento operante*, explicado na sua obra *Schedules of Reinforcement* (1957), com a realização de experiências através da utilização de uma caixa de condicionamento operante, a *Skinner Box*, onde fez ensaios com ratos e, mais tarde, com pombos. O principal objetivo deste estudo era, então, que o animal apresentasse ou realizasse determinado comportamento como resposta a alguns elementos, como luzes, sons ou alavancas de resposta, tendo comida como recompensa caso realmente tivesse esse comportamento como resposta. Através destes experimentos, Skinner observou que, por exemplo, à medida que os animais (como ratos) iam percebendo que receberiam determinada recompensa (como comida), através da realização de determinadas tarefas, como a ativação de alavancas ou a reação a elementos como sons ou luzes, tal comportamento ia sendo cada vez mais recorrente. Caso realizassem as tarefas de forma errada, teriam como resposta uma punição, que repetição após repetição fazia com que deixassem de responder de forma incorreta ao que era pedido. O estímulo acabava, assim, por modificar o comportamento dos animais. Tais experimentos foram o princípio dos estudos de comportamento animal, que mais tarde contribuíram para estudos acerca do comportamento humano, entre eles estudos acerca da utilização do Reforço Positivo. Em suma, “Tudo o que a pessoa faz, ou pode fazer no futuro, é um resultado directo da sua história única de reforços e punições” (Sprinthall, 1993, as cited in Cabeleira, 2013, p.15).

Albert Bandura, por sua vez, desenvolveu a *Social Learning Theory* (1977) que explora a ideia de que o processo de aprendizagem não é unicamente o resultado de métodos como o reforço e a punição, mas envolve também interações sociais e processos cognitivos. Bandura explica que para além de um indivíduo aprender através da própria

experiência pessoal, este processo ocorre também através da observação de outros indivíduos, o que ele chama de *observational learning* ou *modeling*. Este processo implica a observação das consequências das ações de outros indivíduos, que terá influência na aquisição de novas experiências e no desenvolvimento de determinados comportamentos e atitudes. O mesmo acontece com a observação ou conhecimento das experiências de outros indivíduos com condicionantes como reforço e punição, ainda que não tenham sido situações vividas pelo próprio.

O autor defende que este processo também pode ocorrer através da imitação ou valorização de comportamentos de outros indivíduos, que podem ser considerados *role models*, como pais, professores, amigos, etc. Para além disso, Bandura refere que o comportamento de um indivíduo é influenciado não só pelas suas interações sociais e fatores naturais, mas também pelas próprias características individuais de cada um, ao que ele chama de *reciprocal determinism*. A *Social Learning Theory* também defende a autoeficácia de cada indivíduo como contributo para o desenvolvimento da aprendizagem, que consiste na confiança nas próprias habilidades e conhecimentos, que contribui para uma maior motivação para aprender e alcançar obstáculos. Os processos ou fatores cognitivos como memória e atenção também são referidos como influenciadores do processo de aprendizagem e da adoção de comportamentos.

Assim, segundo estes autores, o Reforço Positivo pode ser definido como uma técnica com o objetivo de alterar ou fortalecer determinados comportamentos através da utilização de incentivos e/ou recompensas. Estes autores referem-se, também, muitas vezes ao Reforço Positivo como um tipo de condicionamento operante, conceito desenvolvido por Skinner e que, como já referido, se foca na forma como os comportamentos são influenciados ou modificados pelas consequências que lhes seguem. Os estudos de Skinner envolveram outros tipos de condicionamento operante que são definidos como Reforço Negativo ou a Punição. Sprinthall (1993) apresenta a sua definição de Reforço Positivo e Negativo que refere que enquanto o Reforço Positivo consiste na apresentação de um estímulo ou recompensa após a realização de um comportamento desejado com o objetivo de que este comportamento se repita, o Reforço Negativo consiste na remoção de um estímulo exatamente com o mesmo objetivo de que determinado comportamento desejado se mantenha. Aqui, o objetivo de ambos os tipos de **reforço** é então o de **manter** ou **umentar** a probabilidade de um **comportamento desejado** voltar a ocorrer:

...reforço positivo é qualquer estímulo que quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta. Do mesmo modo, um reforço negativo é qualquer estímulo que, quando retirado da situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta (Sprinthall, 1993, as cited in Cabeleira, 2013).

Um exemplo de Reforço Positivo em contexto escolar é o da atribuição de autocolantes por parte da professora aos alunos que fazem determinada tarefa corretamente; já um exemplo de Reforço Negativo no mesmo contexto poderá ser a diminuição da quantidade de trabalho a realizar pelos alunos num trabalho de casa, caso eles sigam determinado comportamento. Ou seja, em ambos os casos, o estímulo que é adicionado ou removido é benéfico para a situação, o que fará com que haja uma maior probabilidade do comportamento se manter.

O mesmo já não acontece com a utilização da **Punição**, que se pode também dividir em Punição Positiva e Negativa. Nestes casos, o objetivo é o de que seja **diminuída** a probabilidade de determinado **comportamento não desejado** ocorrer futuramente. Para tal, a Punição Positiva implica a utilização de um estímulo aversivo após um comportamento não desejado, para que o comportamento não se mantenha. Poling, Austin, Snyckerski & Laraway (2002) definem Punição Positiva como “A procedure (or process) in which the presentation of a stimulus after a behavior weakens that behavior in the future” (p. 189).

A Punição Negativa, por sua vez, implica a remoção de um estímulo positivo após a realização de um comportamento não desejado, com o mesmo objetivo de que o comportamento não se mantenha: “A procedure (or process) in which the removal or prevention of the delivery of a stimulus as a consequence of behavior weakens (e.g., reduces the likelihood of) that behavior in the future” (p. 189). Um exemplo de Punição Positiva em contexto escolar pode ser a atribuição de trabalho extra a alunos que apresentam um comportamento não desejado. Já um exemplo de Punição Negativa em contexto escolar poderá ser a proibição de saída para o intervalo.

Assim, é possível verificar que estes condicionamentos têm como objetivo alterar determinados comportamentos e, dessa forma, a sua utilização em sala de aula, no contexto educativo, pode mostrar-se relevante. No entanto, e uma vez que o conceito de

condicionamento operante acaba por ser bastante complexo, é necessária “uma análise mais profunda antes da sua operacionalização pelo/a professor/a no contexto de sala de aula.” (Andrade, 2019, p.24).

Sendo a escola um contexto onde, como já referido, os alunos se devem sentir felizes, confortáveis e seguros e ver os seus esforços e boas atitudes valorizados, o Reforço Positivo deve ser o tipo de condicionamento operante utilizado em primazia, devendo evitar-se a Punição, que parece não apresentar os mesmos benefícios a longo prazo: “Punishment can be an effective tool to diminish a negative behavior almost immediately, but punishment has been shown to yield fewer results when compared to reinforcing positive behaviors with praise” (Rumfola, 2017, p. 20). Desta forma, é a utilização de Reforço Positivo que pode beneficiar a aprendizagem em contexto escolar:

Positive reinforcement strategies are more effective than punishing strategies for increasing and shaping positive behaviors in any learning environment (...). Therefore, through positively reinforcing students’ acceptable behaviors, whether academic or social, the students and the teacher benefit academically, behaviorally, socially, and emotionally (Rumfola, 2017, p.7).

Alguns autores defendem a utilização do Reforço Positivo em contexto educativo, enquanto outros acabam por apresentar alguns defeitos na sua utilização, referindo-se muitas vezes a determinados tipos de Reforço Positivo, que consideram não ser, de todo, adequados em sala de aula. Alfie Kohn (1993), por exemplo, é um dos maiores críticos da utilização do RP em contexto escolar. Na sua obra “Punished by rewards”, o autor considera que tanto a Punição como o Reforço são formas de manipulação de comportamentos que influenciam negativamente o processo de aprendizagem, acabando por diminuir o interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem, pois considera que, por exemplo, uma criança que seja elogiada por realizar determinada tarefa acabará por sentir menos motivação para continuar a trabalhar arduamente nela. A maior crítica do autor está assim relacionada com a motivação intrínseca, que considera ser prejudicada pelo uso de motivadores externos, explicando que quando um aluno já se encontra motivado para a realização de uma tarefa, o uso destes reforços pode fazer com que perca o interesse. Numa entrevista documentada por Ron Brandt (1995), Kohn reforça esta ideia, referindo que:

Rewards are most damaging to interest when the task is already intrinsically motivating. That may be simply because there is that much more interest to lose when extrinsics are introduced; if you're doing something boring, your interest level may already be at rock bottom. (p. 2).

Kohn chega a ir ainda mais além nas suas declarações, referindo que o uso destes motivadores é comparável a tratar as crianças como animais: “However, that doesn't give us license to treat kids like pets when the task is uninteresting. Instead, we need to examine the task itself, the content of the curriculum, to see how it can be made more engaging.” (p. 2); e que não existe forma de motivar os alunos: “You can't motivate another person, so framing the issue that way virtually guarantees the use of controlling devices.” (p. 2).

No entanto, quando questionado relativamente ao uso de Reforço Positivo não tangível, isto é, que não implica a atribuição de algo físico, Kohn apresenta uma opinião menos restrita, referindo que dependendo de como é utilizado, pode até haver benefícios, como é o caso do *feedback* e do encorajamento. Já no caso do *praise*, Kohn, na entrevista realizada por Ron Brandt (1995), utiliza a mesma crítica que relativamente às recompensas tangíveis, referindo que é uma técnica controladora:

Positive feedback that is perceived as information is not in itself destructive and indeed can be quite constructive, educationally speaking. And encouragement—helping people feel acknowledged so that their interest in a task is redoubled—is not a bad thing. But most praise given to children takes the form of a verbal reward, which can have the same destructive impact as other rewards: it feels controlling, it warps the relationship between the adult and the child—and between the child and his or her peers—and it undermines interest in the task itself (p. 3).

Ainda assim, apesar das opiniões de Kohn, o maior crítico do uso de RP, a tendência dentro dos estudos do uso de Reforço Positivo em contexto educativo é de ser a favor da sua utilização, dados os possíveis benefícios para os alunos. Como já visto, o

RP pode ser uma técnica bastante útil para gerir comportamentos em sala de aula, isto é, manter um comportamento adequado ao contexto escolar e evitar comportamentos negativos, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja mais agradável para todos os envolvidos, desde que sejam utilizados reforços adequados à situação: “Positive reinforcement is often used to effectively teach students age-appropriate behaviors and social skills when these behaviors and skills are lacking, as these deficits can create disruption in the classroom” (Diedrich, 2010, p.16).

Assim, o uso de RP em contexto escolar pode ter muitos outros benefícios, quando bem explorado pelo professor. Segundo Grimmer (2020), ao trabalharmos em algo ou num local cujo ambiente é positivo, existe uma maior probabilidade de sermos produtivos naquilo que estamos a fazer. Ora, o mesmo se aplica aos alunos em contexto escolar, cuja performance, segundo Rumfola (2017), é influenciada pela existência de um ambiente positivo em sala de aula:

a child’s performance is changed by their environment. When a child’s environment becomes a positive atmosphere that takes notice to their positive behavior the child is more likely to be physically and mentally present in the classroom. (p. 22)

Ora, com o aumentar da performance e da produtividade da aprendizagem, é claramente influenciada, obviamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira. É, também, importante referir o grande papel que o professor assume no processo de criação deste ambiente positivo em sala de aula, dado que é o principal responsável neste processo: “Teachers are not only teachers of the content, but they are responsible for the students’ comfort in their classroom.” (Rumfola, 2017, p.17). É neste sentido que é importante referir a necessidade da correta utilização desta técnica, uma vez que sendo o objetivo do professor o de manter ou modificar determinadas atitudes ou comportamentos, este processo deve sempre ocorrer de forma a manter este clima positivo, onde os alunos se possam sentir confortáveis e seguros, ao mesmo tempo que conseguem vivenciar experiências agradáveis: “use of positive reinforcement is very effective and high impact technique to improve students behavior but it is important for teachers to establish a safe comfortable, supportive and pleasurable environment in the classroom” (Khatak & Ahmad, 2018, p. 221).

Outro dos benefícios do uso de RP em sala de aula comumente referidos tem a ver com a motivação, em especial a motivação extrínseca. Segundo a “Self-Determination Theory” (SDT), desenvolvida por Edward Deci e Richard Ryan (1985), os *external rewards* podem ser influenciadores da motivação extrínseca. No entanto, à semelhança de Kohn, esta teoria defende também que apenas o uso adequado do RP tem esse efeito, ou seja, quando usado como forma controladora, negativa ou pouco informativa acaba por ter o efeito oposto, pelo que é importante que o professor tenha em atenção a forma como o reforço é transmitido aos alunos, de forma que os seus benefícios na motivação possam ser alcançados:

According to CET, intrinsic motivation can be enhanced or undermined, depending on the degree to which external events (e.g., rewards, punishers), interpersonal contexts (e.g., criticism or praise from a relationship partner), and internal proclivities (e.g., one’s own trait-level tendency to feel task-engaged) affect the individual’s self-perceptions of autonomy and competence. (...) When external, social/interpersonal, and internal conditions facilitate satisfaction of the individual’s needs for autonomy and competence, then intrinsic motivation increases. Conversely, when autonomy is neglected or thwarted by the use of controlling events (e.g., bribes, demands, pressuring language) or when perceived competence is undermined (e.g., through negative or uninformative feedback), then intrinsic motivation declines. (Legault, 2017, p. 2).

O desenvolvimento da motivação em sala de aula é de extrema importância, ainda mais na aprendizagem de uma língua estrangeira, como é o caso do inglês, onde, pela distância da cultura em aprendizagem, é necessário que exista, por parte dos alunos, o interesse em conhecer e aprender os aspetos dessa mesma cultura, uma vez que a desmotivação para a aprendizagem tem óbvios efeitos negativos na aquisição de conhecimentos:

In learning English as a foreign language, where learners are separated logistically and psychologically from the target culture, motivation plays a critical role, and it

is one of the main determining factors in a second/foreign language learning achievement. Motivation is defined as some internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something and to achieve success; someone needs to be motivated. (Thohir, 2017, p. 20).

O papel do professor é assim, mais uma vez, de extrema importância neste processo, dado que pode ter um grande contributo na motivação dos seus alunos, através de diversas estratégias, nas quais se inclui o RP:

There are three areas – goals and goal setting, learning environment, and exciting classes – in which the language teachers could directly influence the language learners motivation and their continuing participation in the classroom. Providing positive feedback and enhancing the autonomous learning are among important means to increase the learners' motivation. Also, emphasizing two forms of positive extrinsic motivation – identification, and integration, while minimizing two forms of negative extrinsic motivation – external regulation and introjection could boost the intrinsic motivation of the learners. (Thohir, 2017, p. 20).

A auto-estima/auto-confiança dos alunos é outro dos aspetos influenciado pelo uso do RP, que tem também consequências no processo de aprendizagem: “Reinforcement that strengthens the quality of students’ self-confidence is something that might have a significant impact on improving students’ cognitive and even overall learning outcomes.” (Yudho, Pratama, Julianti, Dimiyati & Iqbal, 2022, p. 124). Também a relação entre professor e aluno é influenciada pela utilização de RP:

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. (Mojavezi & Tamiz, 2012, p. 484).

Apesar de todos os possíveis benefícios do uso do RP em contexto educativo, é referido várias vezes que o fator mais importante é o uso correto deste recurso, de modo

que os alunos percebam o que está a ser elogiado. Segundo Kennedy (2008), um professor deve “clearly state the exact positive behavior that the student is exhibiting and comment on its specific effect on academic and/or social achievement” (Kennedy, 2008, as cited in Rumfola, 2017).

Desta forma, é importante que o professor conheça os diferentes tipos de Reforço Positivo, de forma a aplicar aqueles que considere mais pertinentes na sua aula, adaptando-os também aos seus alunos, uma vez que todas as crianças têm personalidades diferentes e enquanto umas reagem a determinado reforço de uma maneira, haverá outras que irão reagir de maneira diferente, pelo que é necessário encontrar um equilíbrio na sua utilização. No próximo ponto deste capítulo, serão então descritos diferentes tipos de RP.

1.2. Tipos de Reforço Positivo em sala de aula

Existem diversos estímulos que poderão ser usados como Reforço Positivo, como os elogios, o sorriso, autocolantes, guloseimas, brindes ou permissões para a realização de determinadas atividades, por exemplo. Assim, após uma incursão na literatura sobre RP, selecionei para o projeto de intervenção didática que desenvolvi ao longo do estágio aqueles que considereei que eram capazes de apresentar maiores benefícios em contexto educativo.

Decidi, então, pela utilização de cinco tipos de RP no meu projeto de intervenção. Desta forma, de acordo com os diferentes estímulos que oferecem, utilizei o RP verbal e RP não-verbal, RP sensorial, RP escolar/académico e RP tangível. Tanto o RP verbal não-verbal e o tangível são referidos diversas vezes na literatura, pelo que a sua divisão não apresentou dificuldades. No caso do RP sensorial e do RP escolar, cingi-me à semelhança apontada por Andrade (2019) que remete para os “Reinforcement Inventories for Children”, nos quais são definidos *classroom/academic reinforcers*, que defini como RP escolar/académico, assim como atividades como *music, art e crafts*, que dada a sua natureza de utilização dos sentidos, defini como RP sensorial.

Neste capítulo, procedo a uma descrição mais pormenorizada de cada tipo de RP, assim como dos seus benefícios, sobretudo na aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2.1. RP verbal e não-verbal

O Reforço Positivo verbal em sala de aula abrange elogios, validação, reconhecimento, encorajamento ou motivação verbal por parte do professor em relação ao aluno ou turma. Já o não-verbal, que pode ser utilizado em consonância com o verbal ou individualmente, engloba atitudes corporais, gestos ou expressões faciais como sorrir, abraçar, aplaudir, etc. Diferentes autores referem-se a diferentes termos ao tratar este tipo de RP e por isso considere, após leitura da diversa literatura, que pode ser dividido em três categorias principais, o *praise* (Ferguson, 2013; Hodgman, 2015; Vincent, 1997; Dweck, 1999), *encouragement* (Young, 2014; MacNaughton & Williams, 2008; Driekurs, 1968), e *feedback* (Conroy et al., 2009; Kohn, 1993), apesar de ainda existirem alguns outros conceitos como *affirmation* (Szente, 2007), *recognition* (Kosfeld & Neckermann, 2011) ou *thanking* (Seligman, 2002), que serão brevemente referidos. Estes termos têm definições bastante parecidas e são, por vezes, referidos sem distinção. No entanto, ao fazer uma análise mais clara das definições, exemplos e contextos de cada um deles, é possível confirmar que têm diferenças importantes entre si, tanto que diferentes autores acabam por defender ou criticar a utilização de uns em detrimento dos outros.

O *praise* pode ser definido como um elogio, uma aprovação ou atenção direcionada a um aluno, devido a determinado comportamento ou característica. Esta atenção por parte do professor tem como objetivo fazer com que o aluno se sinta reconhecido, através da atenção que lhe é direcionada: “(...) the majority of the definitions include favourable verbal and nonverbal attention directed toward a behavior or characteristic of the target child(ren).” (Jenkins et al., 2014, p. 4).

Existem diferentes tipos de *praise* que podem e devem ser utilizados de forma adequada a diferentes situações:

- O *person praise*, que é um elogio focado nos atributos específicos do aluno;
- O *process praise*, que é um elogio cujo foco é valorizar o esforço, trabalho e processos efetuados pelo aluno para realizar determinada tarefa.

Dweck (1999) revela a importância do *process praise* ao invés do *person praise*. O autor refere que o uso de RP apenas como forma de elogiar a inteligência de determinado aluno (*person praise*), acaba por fazer com que este tenha uma maior dificuldade em lidar com adversidades. Segundo o autor, ao elogiarmos a inteligência dos

alunos estamos a interferir com uma característica pessoal, sendo que tal é algo a que os alunos são mais sensíveis. Desta forma, os professores não devem fazer elogios acerca de determinada performance que vá ao encontro de um atributo pessoal, mas sim às estratégias utilizadas pelos alunos nas diferentes situações (*process praise*). Isto é, ao invés de dizermos “Boa João! Tu és muito esperto”, devemos usar expressões como “O método que utilizaste para resolver esse problema foi muito bem pensado”.

O tipo de Reforço utilizado deve, também, depender do aluno a quem está a ser dirigido, uma vez que alunos de diferentes realidades socioeconómicas ou culturais, por exemplo, poderão reagir de forma completamente diferente a determinado elogio. Para além disso, a utilização de *praise* deve seguir determinadas regras. Autores como Conroy et al. (2009) referem que a utilização de *praise* deve ser iniciada pelo docente, logo em seguida ao comportamento que merece ser elogiado, utilizando o *process* e *specific praise*. O *specific praise* é um tipo de elogio que informa o aluno especificamente acerca daquilo que fez corretamente, de forma a elogiar um determinado processo por ele realizado, devendo ainda ser um comentário sincero e evitar a comparação entre estudantes.

Assim, o uso do *praise*, ou elogio, ainda que positivo, realizado de forma não adaptada aos diferentes alunos e às suas respostas a esse estímulo e usado de forma muito geral, o *global praise*, um tipo de feedback não direcionado, como é o caso de comentários como “bom trabalho”, acabam por não alterar determinado comportamento nem influenciam claramente o processo de aprendizagem:

Other more recent researchers confirm this finding (Beaman & Wheldall 2000, cited in Bear, 2010; Burnett and Mandel, 2010; Robins, 2012). Because this praise is not linked to a specific behaviour or completion of a task, these researchers agree with Brophy that it is not effective in changing the behaviour or learning of an individual. If the recipient has no specific knowledge of why the comment was made, he or she is not empowered to make a change. (Ferguson, 2013, p.35-36)

Para além disso, Bear (2010) refere que a quantidade de vezes que um aluno é elogiado é muito menos relevante do que a maneira como tal elogio é feito: “overall, research indicates that how often students are praised and rewarded is much less important than the manner in which it occurs” (p. 115).

Ainda assim, segundo Robins (2012), a utilização de *global praise* poderá funcionar em determinados casos, como quando é direcionado a toda a turma, uma vez que acaba por criar um ambiente positivo em aula. Para além deste, Ferguson (2013) refere ainda o *contigent praise*. Este é um tipo de elogio ligado a um comportamento específico que um aluno tenha feito, com o objetivo de que os restantes alunos da turma vejam aquele comportamento como um exemplo a seguir, como for exemplo “Thank you for putting your hand up before speaking Sam” (p. 36). Na mesma perspetiva, Bear (2010), refere-se a este tipo de *praise* como sendo relevante para recompensar determinados tipos de comportamentos que são valorizados na nossa sociedade, como é o caso de pedir por favor para realizar alguma tarefa: “way to communicate important behavioural expectations that are commonly valued in our society” (p. 103).

Brophy (1981) refere que o RP verbal é mais frequente em alunos com comportamentos menos desejáveis, uma vez que os professores veem na utilização deste RP um recurso para tentar gerir o seu comportamento e desenvolver a motivação para a aprendizagem. Desta forma, o *contigent praise* pode ter grande relevância em situações em que os alunos apresentem comportamentos desviantes e desatenção (Webster-Stratton, 2012). Ainda assim, Robins (2012) não é defensor deste tipo de reforço pois considera que poderá criar competição entre os alunos, pode distrair os alunos do processo de aprendizagem e pode fazer com que acabem por se sentir controlados ou ficar dependentes deste estímulo. Para além disso, Robins refere, ainda, o *evaluative praise*, um tipo de RP com a intenção de julgar e controlar determinados comportamentos, de forma a criar uma atmosfera de cooperação dentro da sala de aula. Segundo o autor, este tipo de elogio pode fazer com que as crianças se sintam manipuladas, o que pode prejudicar a relação entre professor e aluno.

Apesar de a grande maioria dos autores defensores do uso de RP verbal considerar que o que traz maiores benefícios para a aprendizagem é o uso de um RP verbal específico, com comentários específicos direcionados a algo que o aluno tenha feito bem, num estudo realizado por Brophy (1981) é referido que o *specific praise* é usado em apenas 5% dos comentários feitos por professores. No entanto, o autor refere ainda que crianças mais novas podem não conseguir distinguir os diferentes tipos de *praise*, pelo que nestes casos a seleção da linguagem positiva a usar pelo docente em sala de aula não precisa de ser tão cuidada como deverá acontecer no caso de crianças mais velhas, onde também se vai perdendo a necessidade de agradar aos adultos, que é uma das

características das crianças pequenas. Ainda assim, Breaux (2007) considera que as crianças têm uma grande capacidade para distinguir comentários que não são genuínos, pelo que nunca se deve elogiar algo que sabemos que não foi feito corretamente:

Be genuine. Students see insincerities coming from a mile away. Contrary to popular belief, they are not easy to fool. Never praise a job that is not well done just because you want to shower students with praise. Find the good, the real good and compliment that, but don't neglect to fix what needs fixing" (p. 14).

Webster-Stratton (2012) reitera esta posição referindo que "children easily pick up on praise that is insincere and bask in praise that is genuine." (p.201).

Como já referido, outra das formas de utilização de RP Verbal é denominada de *encouragement* por alguns autores e pode ser definido como a utilização de palavras ou frases de apoio e/ou motivação, como forma de promover um maior empenho e dedicação por parte dos alunos:

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. (Gartrell, 2007, pp. 2-3).

Driekurs (1968) defende a utilização de *encouragement* ao invés de *praise* porque considera que a utilização de *praise* acaba por baixar a autoestima dos alunos pois dá maior importância ao resultado de determinado processo do que ao processo em si, enquanto o *encouragement* evita a competição entre alunos e reforça a realização de determinado processo. O *encouragement* pretende, assim, motivar os alunos a continuar determinada tarefa ou encorajá-los a fazer coisas novas ou a desenvolver novas habilidades (MacNaughton & Williams, 2008).

Como refere Sediqi (2020) é, pois, essencial que o professor conheça a linguagem de encorajamento, uma vez que é um dos contributos para um bom ambiente em sala de aula:

Moreover students are learning, more focused and more successful in a positive and supportive environment than in a negative one. A teacher can help create that

environment by being more encouraging, they should know the language of encouragement. (p.22)

Por fim, também o *feedback* é uma das formas para a utilização do Reforço Positivo. Sá-Chaves (2002) define o *feedback* como “Toda a reação verbal ou não verbal do professor à prestação motora dos alunos com o objetivo de o interrogar sobre o que fez e como o fez e/ou de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação” (p. 80). Desta forma, o *feedback* ajuda o aluno a refletir acerca do seu próprio trabalho e dos processos por ele realizados.

Segundo Andrade (2019), ao utilizarmos o *feedback* em sala de aula com os nossos alunos, “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.” (p. 40). Assim, o *feedback* é uma ferramenta bastante útil, uma vez que é um tipo de RP verbal muito mais completo, se utilizado corretamente, dado que dá informações sobre os processos realizados e permite ao aluno perceber aquilo que está a realizar corretamente e o que ainda poderá melhorar, pressupondo que é feito através de uma linguagem positiva e nunca de forma a diminuir ou humilhar o aluno. Como refere Andrade (2019):

...o feedback é muito mais do que o simples reconhecimento verbal ou não-verbal após uma resposta, um comportamento ou uma atitude correta 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. (p.40).

No entanto, a eficácia do uso do *feedback* é variável, uma vez que diferentes formas de usar este RP podem ter eficácias distintas. Wisniewski, Zierer & Hattie (2020) referem que quanto mais informação contiver o *feedback* que é dado pelo professor, mais eficaz será para o aluno. Burnett (2002) acrescenta, ainda, que o *feedback* focado no esforço dos alunos se mostra como uma mais-valia, visto que os alunos que reconhecem esse tipo de *feedback* por parte do professor acabam por desenvolver uma relação mais positiva com ele e apresentam uma maior facilidade em compreender o ambiente em sala de aula como algo positivo. Ainda assim, este ainda é um tipo de RP verbal pouco

explorado, faltando maior conhecimento sobre como aplicá-lo em sala de aula de forma que sejam otimizados todos os seus benefícios: “Much has been studied about the effectiveness of feedback, but there is much more to learn about how to optimize its power in the classroom.” (Monteiro et al, 2021, p.2).

Como anteriormente referido, temos ainda RP verbal na forma de *recognition*, *thanking* ou *affirmation*, que considero puderem inserir-se dentro dos outros tipos já referidos. A *recognition* consiste num reconhecimento ou apreciação, por parte do professor, dos esforços, contribuições ou feitos do aluno. O *thanking* é um agradecimento que pode ser feito, por exemplo, quando um aluno contribui positivamente em algum momento da aula, ao ajudar um colega ou ao fazer uma boa ação. Por fim, a *affirmation*, ou afirmação, consiste na utilização de declarações positivas sobre si mesmo ou sobre os outros, de forma sempre positiva, que têm como contributo a melhoria da autoestima. Alguns exemplos deste tipo de reforço nas aulas de inglês são frases como “I am enough”, “I am creative” ou pequenos contributos como “smile” ou “You rock!”.

O RP **Não-Verbal**, como já referido anteriormente, é aquele que ocorre sem que haja fala: “Non-verbal communication refers to all aspects of message exchange without the use of words” (Zoric, Smid & Pandzic, 2007, p.161). Desta forma, inclui gestos, expressões, sorrisos, contacto visual, palmas, toque, sons ou até momentos de silêncio. Como refere Andrade (2019), em sala de aula este RP é comumente utilizado em consonância com “as verbalizações do/a docente” (p. 44), uma vez que pode ser uma ajuda no reforço das mensagens transmitidas através do RP verbal. Por exemplo, ao acenar, o professor consegue reforçar o sim a uma resposta correta. Também o uso do símbolo de “fixe” com a mão, a levantar o polegar, pode reforçar a mensagem verbal dada ao aluno. O sorriso ou o contacto visual podem mostrar satisfação, interesse e atenção, o toque pode mostrar apoio e gestos como o “high-five” ou as palmas podem ser encorajadores para os alunos:

Non-verbal communication has multiple functions. It can repeat the verbal message, accent the verbal message, complement or contradict the verbal message, regulate interactions or substitute for the verbal message (especially if it is blocked by noise, interruption, etc.). (Zoric Smid & Pandzic, 2007, p.161).

O RP não-verbal acaba por ser, assim, uma ferramenta bastante útil como fortalecedora da comunicação, uma vez que ajuda na percepção das mensagens que estão a ser transmitidas e contribui para maior empatia e conexão entre professor e aluno, pois acaba por ser muitas vezes o tipo de RP que permite uma maior proximidade, como sublinhado por Stevick (1982), citado em Negi (2010):

The body language of a teacher is the most important thing in the class... it is the way you use your eyes, the distance you stand from your students, the way you touch or refrain from touching them all of these unnoticeable things in the class carry important signals which create a profound effect on your students' feelings of welcome and comfort with you (p. 6). (p. 103).

De forma a mostrar a relevância da comunicação não-verbal, Mehrabian (1971) propôs a regra “7-38-55”, que defende que a comunicação é composta por 3 elementos, com diferente relevância. O primeiro elemento é a comunicação verbal, que segundo a regra representa apenas 7% da comunicação. O segundo elemento, que representa 38% da comunicação, refere-se ao tom de voz e entoação ou comunicação vocal e os restantes 55% são referentes à comunicação não-verbal. Assim sendo, este é um tipo de comunicação de extrema importância, uma vez que é aquele do qual o professor poderá tirar maior partido. Para além disso, o uso de RP através da comunicação não-verbal pode ainda contribuir, como já referido, para a conexão e proximidade entre professor e alunos, o que fará com que também os alunos se sintam mais confortáveis a utilizar este tipo de comunicação, permitindo ao professor reconhecer determinados sentimentos como alegria e satisfação ou outros como tristeza e confusão, através de gestos ou determinadas expressões faciais. Como sublinhado por Miller (2005), “A good teacher is a good listener, not only to words being spoken, but also to silent messages that signal agreement/disagreement, attention, inattention, interest/boredom, and the desire of the student to be heard” (p. 67).

O encorajamento da utilização de comunicação não-verbal poderá permitir ao professor ter um maior conhecimento dos seus alunos e criar relações de proximidade, extremamente importantes para a existência de um clima de bem-estar em sala de aula, permitindo que os alunos tenham o à-vontade para se expressarem livremente:

Thus, given the potential impact on student learning that nonverbal communication has, it would seem important that all instructors be mindful of their personal outward nonverbal projection, as well as observation of student nonverbal cues.” (Barry et al., 2011, p.4).

1.2.2. RP Sensorial

O RP Sensorial trata-se, como o nome indica, da utilização de atividades estimulantes para os sentidos, como a música, atividades de atenção visual, como jogos de memória, atividades de compreensão auditiva, etc. Uma das ferramentas mais agradáveis no processo de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, a utilização de atividades que interessantes e dinâmicas que potenciam o desenvolvimento de competências e a construção de um bom ambiente e um bem-estar. Uma das formas de RP Sensorial mais aplicadas em contexto de sala de aula, nomeadamente em aulas de língua estrangeira, é a utilização de músicas/canções, considerados recursos pedagógico-didáticos muito úteis para, por exemplo, ensinar vocabulário e desenvolver a consciência fonológica. Jolly (1975) e Shin (2006) defendem a utilização da música como ferramenta para aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Através da audição, repetição e produção, os alunos vão adquirindo, gradualmente, determinados vocábulos, de forma lúdica e descontraída, uma vez que vão desenvolvendo competências auditivas, ritmo e sobretudo pronúncia, ao mesmo tempo que se divertem. Como sublinhado por Silva (2021) “Através de atividades com música, o aluno é estimulado a analisar criticamente o conteúdo das canções, não só no seu aspeto linguístico como também na sua interpretação e reflexão” (p.20).

Os alunos, por vezes, nem reconhecem a música como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, mas sim como um momento agradável e divertido da aula, ou até como uma recompensa, o que faz com que se sintam entusiasmados e interessados. Para além disso, a música é algo normalmente muito presente na vida das crianças fora da escola. Assim, o processo de aprendizagem através deste recurso pode ser facilmente expandido a diferentes contextos, porque uma criança que goste de determinada música utilizada em sala de aula vai facilmente voltar a querer ouvi-la ou cantá-la em casa, alargando assim a possibilidade de aprendizagem de determinado vocabulário, por exemplo. Outro ponto muito importante, como referem Dzanic & Pejic (2016), é a escolha apropriada das

músicas, adequando diferentes estilos e tipos de música a diferentes propósitos e a diferentes níveis de ensino. Para evidenciar tal teoria, os autores acima recorrem a diferentes fontes para descreverem diferentes tipos de músicas que podem ser utilizadas para diferentes objetivos, segundo diversos autores:

House (1997: 19) makes a distinction between traditional songs and songs written specially for young learners. She states that children are normally familiar with the former type, while the latter are, as their name suggests, specially written for a textbook to support certain vocabulary and grammar points. Similarly, Ur (1992: 65) makes the distinction between the specially-composed English teaching songs and the authentic ones. She explains that the first type of songs is used to teach vocabulary and language structures, as well as to aid oral language production. The authentic songs, on the other hand, are a matter of cultural aspect and entertainment. Murphey (1992: 121) presents a different typology of songs for young learners. He clarifies that there are jazz chants and Total Physical Response (TPR) or action songs. Jazz chants are rhythmic expressions in a situational context without background music. They develop listening comprehension skills and reinforce rhythm, intonation, specific language structures, and vocabulary. TPR songs require students to respond physically to what they hear and sing only when they are ready to do so. (p. 41).

Assim, a utilização de músicas na aula de inglês no 1.º CEB apresenta diversas vantagens, uma vez que, como refere Griffee (1988), podem ser utilizadas como ferramentas de ensino, assim como de prática e revisão do vocabulário aprendido; reduzem a ansiedade, o que contribui para o bem-estar das crianças dentro da sala de aula; e podem ser utilizadas em diferentes momentos ou ocasiões. Desta forma, a música, assim como outros tipos de atividades sensoriais auditivas, podem ser também usadas como Reforço Positivo, uma vez que proporcionam ânimo e bem-estar aos alunos.

Outra das ferramentas amplamente utilizadas em sala de aula é, sem dúvida, a utilização de estímulos visuais, sejam eles os vídeos, os exercícios digitais, os jogos no

quadro branco ou interativo, sendo todos estímulos que permitem gerar a atenção e interesse dos alunos nas atividades. Também recursos como os *flashcards*, ilustrações ou cartões de memória são estimulantes da atenção e contribuem para a memorização e captação de conhecimentos por parte dos alunos. Segundo Miletic (2017), os *flashcards* e as ilustrações são importantes para que os alunos consigam melhor entender significados (p. 6). O mesmo defende Halliwell (1992) que refere que os *flashcards* e as ilustrações “provide stimulating visual support and allow children to “grasp meaning” and to produce “meaningful language”” (p. 4).

1.2.3. RP Tangível

O RP Tangível é dos mais conhecidos, mas também dos mais controversos. Alfie Kohn (1993) volta novamente a ser um dos maiores críticos deste tipo de RP, referindo que diminui a motivação intrínseca, reduz o interesse dos alunos pela aprendizagem e cria um clima de competição entre eles. Outros autores sublinham a mesma opinião (Pink, 2009; Hattie, 2008); no entanto, este é um tipo de RP que, ainda assim, pode trazer benefícios para os alunos, quando utilizado de forma adequada, como será visto em seguida.

Diplomas, carimbos, autocolantes ou objetos dados aos alunos pelos professores são alguns dos exemplos da utilização de RP Tangível em sala de aula. Existem, ainda, sistemas de incentivo tangível menos conhecidos, mas muito divertidos e bem fáceis de aplicar em sala de aula como os *punch cards* (figura 1), onde é furado um pequeno círculo de cada vez que o aluno faz algum tipo de tarefa definida pelo professor, como ser bem comportado uma aula inteira, por exemplo. Assim que todos os círculos tiverem sido furados, o aluno tem então direito a uma recompensa. Outro exemplo são as *Brag Tag Bracelets* (figura 1), que o aluno recebe também segundo determinado comportamento ou esforço definido pelo professor e que utiliza como forma de parabenizar a boa ação realizada.



Figura 1. Ferramentas de Reforço Positivo Tangível: Punch Cards e Brag Tag Bracelets¹

Este tipo de RP pode ser aplicado individualmente, com a atribuição de prémios individuais a diferentes alunos, ou em grupo, com a utilização de prémios coletivos. O normal é que o docente atribua estes prémios como forma de recompensa pela realização de um trabalho, pelo esforço de um aluno ou da turma, para recompensar determinada atitude ou comportamento ou como ferramenta de motivação de um aluno ou do grupo. Apesar de não ser tão presente como o RP verbal e não-verbal, esta é uma forma de RP que parece estar a ser cada vez mais aplicada no sistema educativo português.

Hoje, é possível observar que os manuais de inglês utilizados nas escolas de 1.º CEB apresentam frequentemente autocolantes para os alunos colarem. Não são simplesmente autocolantes dedicados a determinado conteúdo do manual, como já era habitual, mas sim autocolantes que apresentam frases de motivação ou de RP. Um bom exemplo é o manual *Easy Peasy English* da Porto Editora, do 3.º ano de escolaridade, que entrou em vigor no ano letivo de 2022/2023, e onde podemos observar a existência de recursos para os alunos como autocolantes com frases motivadoras (figura 2) e um autocolante de “diploma”, que os alunos colam no final do ano letivo e que é assinado pela professora (figura 3).

¹Fontes: [classroom-management-punch-cards.jpg \(1500×1125\) \(squarespace-cdn.com\)](https://www.squarespace-cdn.com/classroom-management-punch-cards.jpg) e [BragsBracelets1.jpg \(3000×3000\) \(pariscorp.com\)](https://www.pariscorp.com/BragsBracelets1.jpg)

Para além disso, faz ainda parte do material do professor, presente na *Teacher's Box*, um bloco composto de vários *reward stickers* (figura 4) que o professor pode utilizar para recompensar os alunos e um *reward stamper* (figura 5), com a frase “*magic star*”, também ele um recurso do professor que pode ser utilizado como RP. Aqui, é notório não só o incentivo à utilização dos recursos por parte do professor, de forma a recompensar os seus alunos, mas também como forma de os alunos puderem autoavaliar e parabenizar o seu esforço.



Figura 2. Reward Stickers - Manual Easy Peasy English 3.ºano

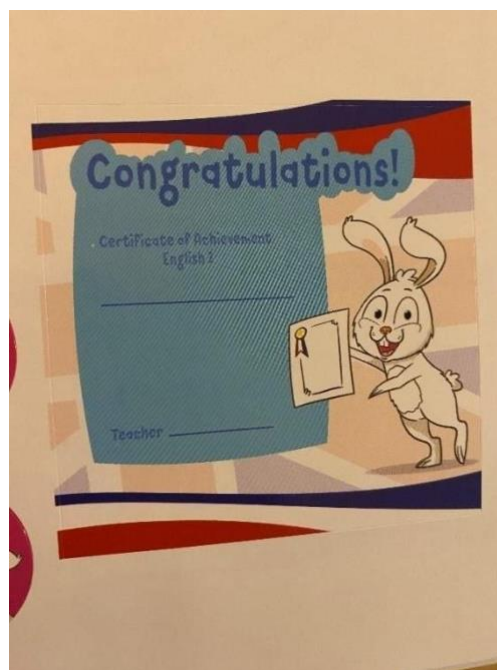


Figura 3. Diploma autocolante - Manual Easy Peasy English 3.ºano



Figura 4. Reward Stickers – Material do professor – Manual Easy Peasy English 3.ºano



Figura 5. Reward Stamper – Material do professor – Manual Easy Peasy English 3.ºano

Segundo Phungphai & Boonmoh (2021) o uso de recompensas em sala de aula têm vindo a ser estudados sobretudo ao nível da motivação, uma vez que, no caso da motivação extrínseca, esta ocorre quando uma pessoa altera determinado comportamento ou realiza dada tarefa porque existem estímulos externos que a levam a fazê-lo. Isto é, ao prometermos a uma criança que será recompensada com um carimbo caso tenha um bom comportamento na aula, estamos a motivá-la extrinsecamente. No entanto, diferentes estudos têm vindo a mostrar que os alunos aprendem melhor quando estão motivados intrinsecamente, uma vez que desenvolvem a sua aprendizagem através de uma motivação que parte deles mesmos, dado que a motivação intrínseca ocorre quando um indivíduo realiza determinada tarefa apenas pela satisfação que ela oferece (Hoffmann et al., 2009). Assim, têm sido levantados alguns receios em relação ao uso deste tipo de RP, uma vez que uma das grandes preocupações de vários investigadores é a de que a motivação intrínseca da criança para a aprendizagem seja afetada nos casos em que os prémios e recompensas deixem de ser atribuídos: “(...) 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).

A atribuição destas recompensas pode aumentar, em determinados alunos, a motivação para a criação de objetivos pessoais de melhoria de comportamento, da atenção, do esforço, etc:

The use of rewards may motivate students to achieve for an individual reason which impacts the way they engage in and respond to their learning situations. For example, students focus on being rewarded while performing important tasks until they are completed, basing one's actions on clearly defined goals, and starting and finishing tasks in a timely fashion. So, they do not give up easily to accomplish a goal, especially when the goal is important to their identity or sense of self-worth.

(Phungphai & Boonmoh, 2021, p.42)

Apesar de alguns estudos como os de Danner & Lonkey (1981) comprovarem uma descida da motivação intrínseca após utilização de uma recompensa tangível, outros como os de Brennan & Glover (1980) referem o oposto, comprovando um aumento da motivação intrínseca. Já outros defendem opiniões mais radicais, referindo-se a este tipo de reforço como sendo uma manipulação ou um suborno. Kohn (1993) compara o reforço com a punição, referindo ambas as estratégias como igualmente inefetivas na alteração permanente de atitudes e comportamentos:

Research suggests that, by and large, rewards succeed at securing one thing only: temporary compliance. When it comes to producing lasting change in attitudes and behavior, however, rewards, like punishment, are strikingly ineffective. Once the rewards run out, people revert to their old behaviors. (...) Incentives, a version of what psychologists call extrinsic motivators, do not alter the attitudes that underlie our behaviors. They do not create an enduring *commitment* to any value or action. Rather, incentives merely—and temporarily—change what we do. (Kohn, 1993, p. 3).

Nesta mesma linha, o autor refere-se ainda a estudos que sublinham a diminuição da produtividade de indivíduos resultante da atribuição de recompensas aquando da realização de determinadas tarefas:

As for productivity, at least two dozen studies over the last three decades have conclusively shown that people who expect to receive a reward for completing a task or for doing that task successfully simply do not perform as well as those who expect no reward at all. (...) In general, the more cognitive sophistication and open-ended thinking that was required, the worse people performed when working for a reward. (Kohn, 1993, p.3)

Hoffmann et al. (2009), fazem também referência a Alfie Kohn, referindo que apesar da existência de estudos que relacionam o uso de recompensas com o aumento da motivação para a aprendizagem, a comunidade científica não encontrou ainda um consenso quanto à relação entre o RP tangível e a motivação. É feita também uma crítica relativamente à exclusão da opinião docente destes estudos, que não parece ser valorizada:

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 it is ironic that this dialogue has rarely included the voices of classroom teachers. On one end of the spectrum is education researcher Alfie Kohn (1996), an outspoken critic of the use of rewards of any kind, who claims the majority of studies reveal that teachers use rewards as a way of controlling student behaviours. This discourages rather than encourages a student's academic risk taking and causes students to behave in certain ways solely for the purpose of obtaining whatever reward is offered. (...) For almost 40 years, this debate has been ongoing in the educational and motivational literature and despite multiple meta-analytic studies examining the extent to which extrinsic reinforcement

impacts intrinsic motivation (...), no resolution has been forthcoming. (Hoffmann et al., 2009, p. 843).

Ainda assim, e mesmo em determinados estudos onde são apresentadas algumas reservas em relação a este tipo específico de Reforço Positivo, a maioria dos autores acaba por aceitar ou defender a sua utilização, de forma adequada e contextualizada aos diferentes alunos, turmas e espaços educativos. Como refere Williams (2018), o reforço tangível deve estar ligado ao *feedback*, de forma que os alunos não o vejam como um suborno, mas sim como um reconhecimento de algo que tenham feito bem:

In fact, tangible rewards for all children whatever their age, as a concrete way of telling them how pleased we are with them, are a good thing, although they do need to be linked to emotional feedback. As adults, we appreciate when somebody says thank you to us or maybe gives us a little something for our efforts. Children are no different. Rewards shouldn't be seen as bribes. They are simply a way of acknowledging something that has been done well or a new skill that has been learned. They are a way of building up confidence and developing appropriate self-esteem. (p. 22).

Acaba por ser, assim, fulcral o papel do professor na aplicação das diferentes formas de RP Tangível, uma vez que o aspeto mais importante é que haja uma aplicação ponderada e correta desta ferramenta, dado que é esse o aspeto mais relevante para que ocorram os efeitos esperados, como sublinhado por Cameron, Pierce, Katherine & Gear (2005):

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.” (p. 641).

1.2.4. RP Escolar/Académico

O Reforço Positivo Escolar/Académico pode englobar atividades escolares como ler, pintar, desenhar, usar o quadro interativo ou o computador, a escolha livre de atividades, possibilidade de sair mais cedo, de não ter trabalho de casa em determinado dia, visitas de estudo, entre outras. Este é, desta forma, um tipo de RP ligado às atividades a realizar em contexto escolar, que são também possíveis de transformar em ferramentas de recompensa dos alunos. Pode também, à semelhança dos anteriores, ser utilizado como recompensa final, como a possibilidade de sair mais cedo, ou como motivador, como são exemplos a hipótese de desenhar ou pintar em sala de aula. Estes últimos exemplos apresentam-se como um recurso ao qual, muitas vezes, os professores recorrem aquando da planificação e realização das suas aulas, mas a sua pertinência pode ser maior do que o esperado.

No que diz respeito ao pintar e desenhar em sala de aula, alguns autores associam os seus benefícios ao desenvolvimento da leitura. O desenho feito e usado como representação de algo que o aluno leu em determinado texto é, segundo Elliott (2007), uma forma de os alunos prestarem maior atenção ao texto e lerem de forma mais cuidada, uma vez que sabem que terão de fazer, depois, a representação. Segundo o autor, este tipo de atividade mostra-se também como mais prazerosa para os alunos do que a realização de um resumo escrito. Em consonância com a mesma ideia, outros autores defendem que este tipo de exercício potencia a concentração, uma vez que as representações visuais “can create a visual impression of students, attract attention and help concentration; so that students can describe the meaning directly and quickly into a verbal explanation” (Elliott, 2007, as cited in Fidyati, 2018, p. 119).

Kica (2022) refere, ainda, a relevância do desenho em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira através de atividades de leitura, pois ajuda os alunos na compreensão do texto e permite explorar a criatividade na representação dos detalhes relativos ao que foi lido: “Using drawing task strategy in reading activities in EFL classroom facilitates student’s reading comprehension and this creative strategy encourages them to be more precise about the details of the reading material.” (p. 30).

Este tipo de atividade é, assim, dependente da interpretação do texto feita por cada aluno que, segundo Hoyt (1992), é influenciadora da aprendizagem: “Learning occurs when one creates a personal interpretation” (p. 584). Para além de se mostrar como uma

atividade enriquecedora da aprendizagem, este é também um tipo de atividade adorado pela maioria dos alunos, como é do conhecimento geral. Num estudo realizado por Gidoni & Rajuan (2018), denominado “The use of drawing tasks as a creative strategy for pupils in the English as Foreign Language (EFL) classroom”, com o objetivo de apurar os benefícios do uso de atividades de desenho em aulas de inglês como língua estrangeira em alunos do 5.º ano, é sublinhado que os dados fornecidos pelos alunos permitem apurar isso mesmo, uma vez que a maioria refere gostar de desenhar: “The main finding reveals that most of the pupils like to draw, in general, and like to draw in EFL lessons, in particular.” (p. 16). Para além disso, é novamente referido o contributo deste tipo de atividade para a motivação dos alunos e para a compreensão e retenção daquilo que é lido: “The main findings revealed that drawing increased pupils' motivation and participation in EFL lessons, as well as promoted comprehension and retention of content materials.” (p. 5). Este estudo refere, ainda, o papel do professor como grande motivador dos alunos, uma vez que a resposta dada aos trabalhos realizados pelos alunos deve ser sempre feita de forma positiva, contribuindo assim para o bom ambiente em sala de aula: “The importance of the teacher's response towards pupils' drawings cannot be understated. It is essential for teachers to create a supportive classroom climate in which negative comments on pupils' drawings are not allowed.” (p. 15).

É, também, relevante referir a importância dada às atividades de leitura e literatura no ensino de uma língua (materna ou estrangeira) e a sua relação com o RP académico:

A leitura em sala de aula, e que pode ser feita oralmente ou em silêncio, é um exercício bastante completo, porque acaba por ter um papel essencial em todas as competências que se trabalham e se adquirem numa língua estrangeira: oral, auditiva, leitora, escrita, gramatical e lexical. (Santos, 2020, p. 129)

A utilização de recursos literários em sala de aula é, então, essencial em diversos aspetos. Na aquisição de vocabulário, contribui para o desenvolvimento da compreensão auditiva, quando as histórias são lidas por outra pessoa ou para a leitura, uma vez que o professor pode usar este recurso como forma de desenvolver a leitura na língua estrangeira, ao solicitar a determinados alunos que leiam um texto ou uma história. Pode contribuir, ainda, para o desenvolvimento da pronúncia das palavras da língua estrangeira, dado ser uma forma de os alunos treinarem as suas capacidades em pronunciar os

diferentes vocábulos de um texto ou livro: “Para os alunos que falam vários idiomas, a leitura, feita em voz alta, principalmente em contexto de sala de aula, apresenta-se como uma forma importante para eles saberem pronunciar as palavras corretamente.” (Santos, 2020, p. 123)

Para além disso, a prática de leitura em sala de aula acaba por ter ainda maior relevância no ensino de alunos do 1.º CEB, uma vez que existe nestas idades uma maior facilidade para a aprendizagem de línguas estrangeiras, que deve ser aproveitada pelo professor através de diferentes estratégias, sendo a literatura uma das mais simples e vantajosas para aplicar durante a prática de ensino: “A leitura, tanto dentro como fora da sala de aula, é uma das competências mais importantes e que mais ajuda a consolidar conhecimentos linguísticos quando se aprende uma língua estrangeira”. (Santos, 2020, p. 128).

Bizarro (2018) refere, ainda, o desenvolvimento da criatividade e da confiança através da leitura e o facto de esta ser uma atividade que poderá gerar motivação nos alunos e até contribuir para que se divirtam em sala de aula:

As crianças no 1.º ciclo começam a iniciar a prática da leitura, que se vai tornando uma atividade de rotina na sala de aula. Na aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo, será então muito vantajoso para as crianças fomentar o seu interesse pela literatura, o que traz inúmeras possibilidades de aprendizagem, como conhecer novas palavras, pensar sobre as histórias, trocar opiniões, usar a imaginação, entre outras, tornando-as mais criativas e confiantes. Ao usar histórias na sala de aula, o professor terá uma aula mais motivadora e divertida, o que será benéfico para a aprendizagem do Inglês. (p. 8).

Também Ellis e Brewster (1991) referem o fator motivação e o modo como este pode permitir a criação de atitudes positivas relativamente à aprendizagem da língua estrangeira e o interesse e desejo em aprender: “Stories are motivating and fun; they create a deep interest and a desire to continue learning” (p. 1); “As stories are motivating and fun they can help students develop positive attitudes towards the foreign language and enrich their learning experiences”. (p. 1-2).

Bizarro (2018) toca, ainda, no aspeto da relação professor-aluno, que é também desenvolvida através do diálogo que ocorre durante ou após a leitura, onde os alunos expressam as suas opiniões em relação a determinado texto ou livro e as quais o professor deve ouvir e valorizar, uma vez que permite a criação de uma relação de proximidade e confiança, que contribui, como já referido, para um bom ambiente em sala de aula e para o bem-estar dos alunos:

O diálogo entre alunos e professor é essencial para a formação de vínculos afetivos, para existir um bom ambiente na sala de aula e para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os textos literários abrem novos horizontes às crianças, tanto a nível linguístico – vocabulário, estruturas gramaticais – como a nível cultural. O professor deve desde cedo interagir com os alunos para ser mais fácil atingir os objetivos e as metas educativas. A relação professor-aluno tem, pois, uma natureza dialógica e quanto mais o professor entender a importância do diálogo como prática necessária nas suas aulas, maior será a confiança entre ele e os seus alunos. (p. 16).

Também a utilização do quadro interativo apresenta diversos benefícios e uma das vantagens é que pode ser utilizado como uma recompensa de RP, ao permitir aos alunos trabalhar com ele durante uma aula. Como refere Al-Saleem (2021), o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem é essencial e pode ser promovido com a utilização do quadro-interativo: “student engagement is crucial to learning and, as a growing collection of international research proves, Interactive WhiteBoards promote student engagement” (p. 130).

Para além disso, a autora refere a versatilidade deste recurso, uma vez que “Educators can use digital resources while maintaining dynamic interaction with the entire class, provide computer-based learning without isolating students and encourage a higher level of student interaction in both teacher-directed and group-based exchanges.” (p. 130) e ainda os benefícios para os alunos: “the Interactive WhiteBoard and its accompanying software allows for the development of classroom activities that are engaging for students, so they encourage greater focus, participation and interaction, and improve student learning outcomes as a result” (p. 130).

As leituras efetuadas sobre RP e os seus diferentes tipos permitem concluir que o RP representa uma área de estudos bastante complexa e que continua a ser alvo de investigação, dada toda a sua potencialidade para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de algumas críticas a alguns tipos de RP, são inegáveis os benefícios que diferentes estratégias podem ter para o processo de ensino-aprendizagem, inclusive de uma língua estrangeira. É importante que o professor conheça as vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de RP para os poder utilizar de forma adequada aos alunos e suas aprendizagens. Assim, como referido ao longo deste capítulo, a correta aplicação do RP em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, através das estratégias apresentadas ao longo da definição dos diferentes tipos de RP, tem potencialidades por exemplo, na aquisição de vocabulário, no interesse e motivação para a aprendizagem da L2 e na confiança e à vontade em sala de aula.

Capítulo 2 – Bem-estar em sala de aula

O bem-estar dos alunos tem, crescentemente, assumido um papel de relevância no contexto educativo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (1978), o bem-estar e a saúde não se tratam apenas da ausência de doenças ou enfermidades, mas sim de um estado de completo bem-estar físico, mental e social, aspetos considerados como fazendo parte dos direitos humanos. O papel da escola no bem-estar dos alunos é de grande importância uma vez que um aluno que não se sinta bem no contexto escolar, nunca conseguirá alcançar um estado de bem-estar. Professores, funcionários e colegas são agentes necessários ao processo de suporte emocional que é a peça fundamental ao bem-estar geral da criança pois, sem ele, outras áreas de desenvolvimento também são afetadas:

When children are in a state of good health and their emotional needs are met, they feel naturally happy, secure, confident and curious. A lack of emotional support at this stage can negatively affect all areas of a child's development – physical, cognitive, social and emotional.” (Dutta et al, 2014, p. 8).

O conceito de *bem-estar* é ainda recente. Segundo Ryan & Deci (2001), tem vindo a ser desenvolvido através de duas perspetivas, a *perspetiva hedónica*, ligada ao bem-estar subjetivo e que se rege pela avaliação de indicadores como a felicidade e a satisfação com a vida e a *perspetiva eudaimónica*, ligada ao bem-estar psicológico e experiências de vida:

A primeira diz respeito a um estado de felicidade e busca de prazer, denominada por *perspetiva hedónica* ou conhecida também por Bem-Estar Subjetivo. Já a segunda que reporta para o funcionamento do indivíduo, das suas capacidades, potencialidades e autorrealização, será a *perspetiva eudaimónica* ou Bem-Estar Psicológico. (Figueiras, 2017, p. 5).

Neste capítulo, serão desenvolvidas as definições de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, de acordo com as perspetivas hedónica e eudaimónica, respetivamente, e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, é feita a relação entre

Reforço Positivo e Bem-estar, de forma a demonstrar de que forma o bem-estar dos alunos em sala de aula pode ser desenvolvido através do RP.

2.1. Perspetiva hedónica – Bem-estar subjetivo

Ainda que seja considerado um termo recente, podemos relacionar características/raízes ideológicas do bem-estar subjetivo já com o tempo do Iluminismo, altura em que a vida do Homem passa a ser valorizada não apenas como um tempo de serviço a Deus, mas onde o alcance do prazer e da felicidade passa a ter um papel fulcral (Remédios, 2010). Para além disso, o Iluminismo é considerado um tempo de luz, em oposição às trevas do período da Idade Média e, assim, reinava a ideia de que os tempos seriam melhores e positivos. Complementando ainda a origem deste conceito, Galinha & Ribeiro (2005) referem que antes da distinção da conceção de Bem-Estar Subjetivo, o bem-estar estava ainda muito ligado à economia, através do conceito de *Welfare*, ou seja, o bem-estar estava relacionado com a obtenção de rendimento. Mais tarde acaba por assumir uma dimensão global, remetendo para outras dimensões da vida do indivíduo, com o Bem-Estar Subjetivo, que remonta a 1960, com a tese de Wilson que propõe duas perspetivas de Bem-Estar.

Segundo Galinha & Ribeiro (2005), a tese de Wilson relaciona:

...os conceitos de Satisfação e de Felicidade numa perspetiva Base-Topo (Bottom Up) – a Satisfação imediata de necessidades produz Felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causa Infelicidade – e Topo-Base (Top Down) – o grau de Satisfação necessário para produzir Felicidade depende da adaptação ou nível de aspiração, que é influenciado pelas experiências do passado, pelas comparações com outros, pelos valores pessoais e por outros factores – como ainda, actualmente, se discute na área do Bem-Estar Subjetivo”.

(p. 204).

Isto é, segundo o modelo ou perspetiva de Topo-Base (Top-Down), existe uma grande influência da personalidade de cada indivíduo, uma vez que é a forma como cada

indivíduo encara a própria vida que vai influenciar o seu estado de bem-estar. Existe, assim, uma maior probabilidade de uma determinada pessoa ver um evento como positivo, se, advindo da sua personalidade, já tiver uma perspectiva mais positiva da vida. Já o contrário acontece a um indivíduo que tenha uma perspectiva mais negativa e que, por isso, pode dar mais ênfase aos aspetos negativos de determinada situação e ter maior dificuldade em avaliá-la como positiva. Assim, como refere Candeias (2018), “a atitude positiva perante objetivos e eventos é considerado um fator causal do bem-estar” (p. 18). De outra forma, no modelo Base-Topo (Bottom-Up) é defendido que a vivência de momentos positivos ou negativos é o que irá influenciar a existência de maior ou menor bem-estar subjetivo. Assim, a vivência de momentos positivos estará na origem do bem-estar subjetivo de determinado indivíduo (Diener & Ryan, 2009).

Ainda nesta altura (anos 60) foram realizados diversos estudos empíricos nos Estados Unidos com a intenção de medir o nível de qualidade de vida da população, felicidade, satisfação com a vida, etc, fundamentando-se na avaliação que as pessoas faziam da sua própria vida e focando-se apenas no individual (Rodrigues, 2009; Novo 2003; Gonçalves, 2006). Nestes estudos, o conceito de bem-estar subjetivo “enfatizava os conceitos de felicidade, satisfação e experiências emocionais, tendo como motivação a identificação de características sócio-demográficas associadas à qualidade de vida e à satisfação, com o objetivo de atingir a felicidade.” (Candeias, 2018).

Já nos anos 70, o conceito de bem-estar é ligado ao conceito de saúde, com a Segunda Revolução da Saúde, onde através da sucessiva baixa de mortalidade na Europa se foi dando um maior foco e promoção nas mudanças no estilo de vida da população, que permitissem uma maior qualidade e durabilidade da vida. Isto é, o foco deixa de ser na diminuição das doenças e passa a incidir na promoção da saúde. Para além disso, o bem-estar subjetivo faz também parte das dimensões da saúde mental, que começa também a adquirir maior relevância:

...a Psicologia passou a interessar-se pelos aspectos positivos do espectro da Saúde Mental, em vez de se focar, exclusivamente, nos factores que conduzem a perturbações como a Ansiedade e a Depressão. A Saúde Mental tem sido definida de muitas formas mas torna-se consensual que está para além da ausência de perturbações mentais. (Galinha & Ribeiro, 2005, p. 208).

Assim, com a crescente importância dada a esta dimensão positiva da Saúde Mental, nasce o conceito de Psicologia Positiva, fortemente ligada ao conceito de Bem-Estar Subjetivo, que é considerado uma das suas dimensões, sendo também identificado como felicidade “e definido como uma categoria que engloba as respostas emocionais, as satisfações dominantes e o julgamento global de satisfação de vida” (Candeias, 2018, p. 16). Desta forma, sendo um conceito extremamente amplo, dentro das suas dimensões afetiva e cognitiva, o Bem-Estar Subjetivo engloba, segundo Galinha & Ribeiro (2005), outras dimensões como as emoções positivas e negativas e a qualidade de vida. Assim, parte-se do princípio de que para ser possível alcançar um estado de Bem-Estar Subjetivo, devem estar presentes sentimentos de satisfação com a vida, assim como a frequência de emoções positivas e a ausência de emoções negativas. É, desta forma, que o conceito de Bem-Estar Subjetivo se encontra ligado ao conceito de psicologia positiva. Em resumo, podemos concluir que o bem-estar subjetivo é composto por três dimensões que se inter-relacionam entre si, apesar de independentes (Diener 2000; McCullough, Heubner & Laughlin, 2000), sendo elas:

- A satisfação global com a vida, parte da dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo, que diz respeito à autoavaliação que determinado sujeito faz da sua própria vida, segundo a sua satisfação em variados domínios como trabalho, amizades, amor, etc.;
- O afeto positivo, parte da dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, que se refere à frequência e vivência de emoções e sentimentos positivos de um determinado sujeito, como a alegria, o orgulho, o amor, etc.;
- O afeto negativo, também parte da dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, que se refere à frequência e vivência de emoções e sentimentos negativos ou desagradáveis de um determinado sujeito, como tristeza, ansiedade, raiva, etc.

Apresento, abaixo, a figura 6 que pretende resumir as dimensões do Bem-Estar Subjetivo:

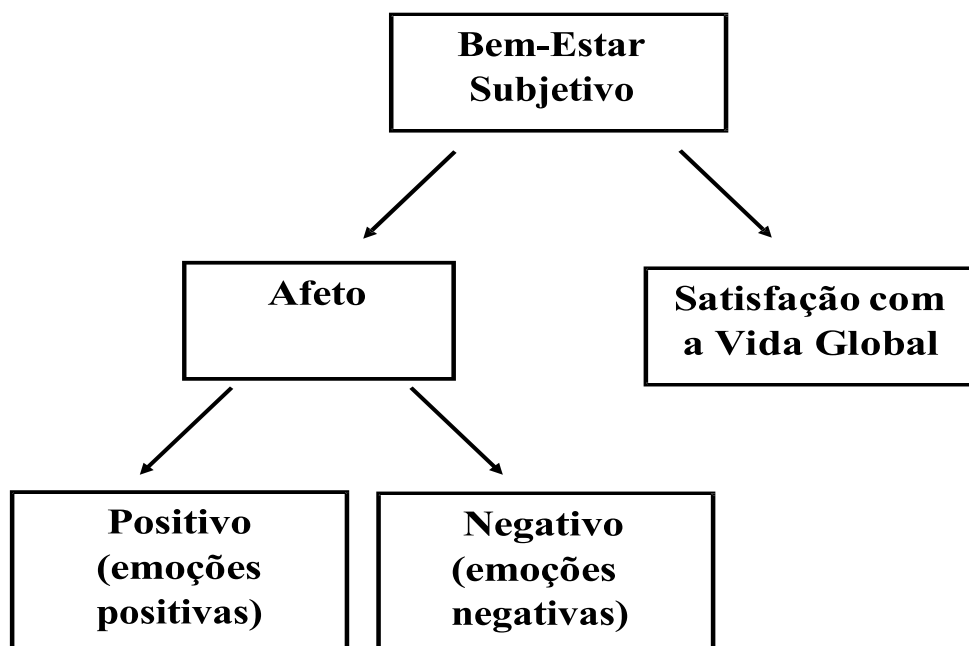


Figura 6. Dimensões do Bem-Estar Subjetivo

Em suma, como refere Carvalho (2009), “O bem-estar subjectivo é entendido como um conceito alargado que inclui muitas expressões de afectos positivos, baixos níveis de afectos negativos, um nível elevado de felicidade e um nível elevado de satisfação com a vida”. (p. 89). Assim, indivíduos que experienciem maior quantidade de emoções positivas demonstram um bem-estar positivo, o que tem influências na forma como avaliam a sua vida como um todo. Ao experienciarem um maior número de emoções positivas, a avaliação que fazem da própria vida será também ela consequentemente mais positiva. Existe, portanto, uma evolução das teorias de Base-Topo e Topo-Base de Wilson que em vez de serem vistos de forma separada, são integrados de forma a explicar a dinâmica de bem-estar. Assim, procura-se integrar tanto as dimensões da personalidade como as circunstâncias e/ou acontecimentos que influenciam a interpretação que cada indivíduo tem da sua vida como sendo ambas, em conjunto, influenciadoras do estado geral de bem-estar subjetivo:

A inovação deste modelo é, então, o facto de existir um mecanismo mediador ao nível da interpretação das circunstâncias de vida que, por um lado, depende dos traços de personalidade da pessoa e, por outro, da própria natureza das circunstâncias de vida em si (Candeias, 2018, p.18).

Apesar de ainda ser considerada uma área de estudo em expansão, existe um consenso entre diversos estudos sobre o bem-estar subjetivo que são maioritariamente focados na dimensão cognitiva, que inclui a satisfação com a vida e afetiva, que se relaciona com a felicidade, como já referido.

2.2. Perspetiva Eudaimónica – Bem-estar psicológico

Por volta da década de 80, altura em que mais proliferam estudos relativos ao Bem-Estar Subjetivo, dá-se uma divisão do termo, passando a desenvolver-se o conceito de Bem-Estar Psicológico:

Em resultado da ampla utilização do conceito por investigadores de várias áreas da Psicologia, os contornos da sua definição tornaram-se arbitrários e não se observou um consenso na definição do conceito. Segundo Novo (2003), esta divergência conduziu à separação de duas perspectivas do Bem-Estar, o Bem-Estar Subjectivo, que forma um campo de estudo e integra as dimensões de Afecto e Satisfação com a Vida, e o Bem-Estar Psicológico que constitui outro campo de estudo, fundado nos anos 80, por Ryff, e que integra os conceitos de auto-aceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal. (Galinha, 2005, p. 209).

Como referido, uma das figuras centrais do conceito de *bem-estar psicológico* foi a psicóloga Carol Ryff (1989) que o considera o termo como distinto do *bem-estar subjetivo*, uma vez que vê o segundo como bastante restritivo, por achar que o bem-estar não se limita apenas ao nível de satisfação com a vida e existência de emoções positivas e ausência de emoções negativas. Desta forma, Ryff (2013) propôs um modelo multidimensional de bem-estar psicológico, dividido em seis dimensões, fundamentadas através de diversas teorias (figura 7).

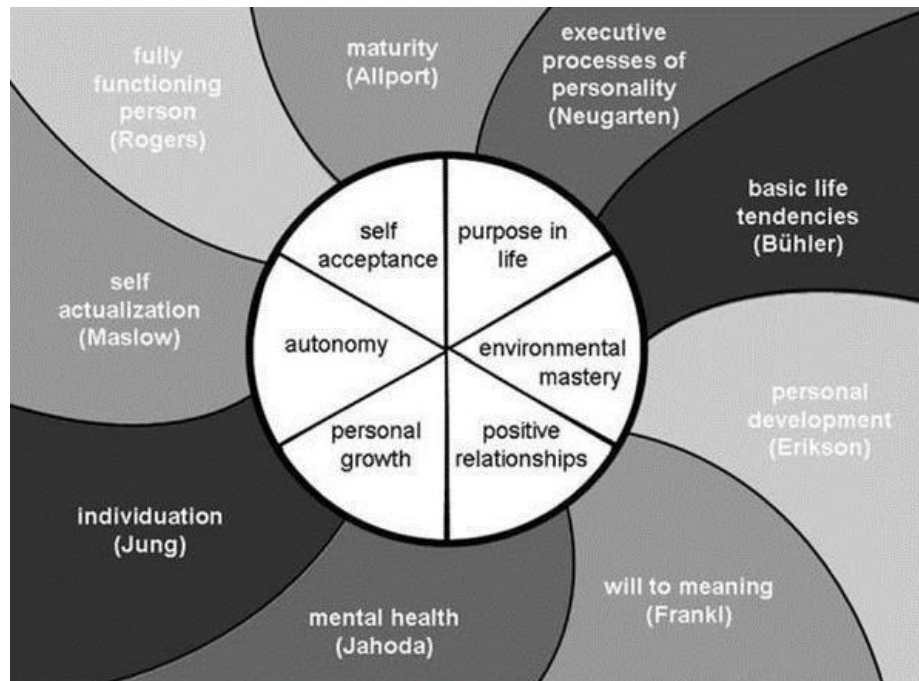


Figura 7. Dimensões do Bem-Estar Psicológico e os seus fundamentos teóricos. Retirado de Ryff (2013, p. 11)

Estas dimensões têm por objetivo “medir” o bem-estar psicológico de um indivíduo, focando-se na saúde mental, desenvolvimento humano e crescimento pessoal:

Relativamente à perspetiva eudaimónica (BEP), Lent (2004) refere que esta se centra mais nos atos do sujeito e naquilo que ele pensa do que na maneira como se sente. É, portanto, mais abrangente do que a hedónica, estando na maior parte dos casos, aliada ao desafio e ao empenho do sujeito, envolvendo um conjunto de experiências e formas de ação através das quais as pessoas se desenvolvem a nível cognitivo e físico. (Santos, 2013, p. 18)

Fazem parte destas seis dimensões a autoaceitação, as relações positivas com os outros, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o domínio pessoal, brevemente descritas na tabela 1, abaixo. Segundo esta perspetiva, o bem-estar implica uma sensação de realização com a vida e de uma vida com significado: “Nesta abordagem, considera-se que um indivíduo se apresenta psicologicamente bem quando desenvolve o seu verdadeiro potencial, ou quando apresenta congruência entre os objetivos propostos e seu verdadeiro *self*” (Prior, 2017, p. 21). Em suma, como refere Santos (2013), “os sujeitos que têm um BEP saudável dão mais valor a si próprios, são

mais autoconfiantes e sentem-se capazes de enfrentar e dar resposta às necessidades do dia-a-dia.” (p. 22).

Autoaceitação	Nível de conhecimento e aceitação de si próprios, que inclui conhecimento das próprias limitações. “Esta dimensão representa-se como sendo fundamental para a saúde mental do sujeito, tratando-se de um atributo da atualização pessoal, funcionamento ótimo e maturidade.” (Figueiras, 2017, p.13).
Relações positivas com outros	Nível de conexão/ligação com outras pessoas e existência de empatia e capacidade de amar o próximo e manter relações. Segundo Machado & Bandeira (2012), tais relações devem compreender confiança e afetividade.
Autonomia	Independência em relação a opiniões externas, autodeterminação e capacidade de viver de acordo com as suas próprias convicções.
Domínio do ambiente	Capacidade de lidar com situações mais complexas relativas à própria vida e “capacidade da pessoa para optar, organizar e desenvolver espaço para satisfazer as suas necessidades pessoais” (Figueiras, 2017, p.13).
Propósito de vida	Consiste na medida em que cada pessoa acha que a sua vida tem significado e propósito. Assim, “espera-se que ao longo de toda a vida existam objetivos na vida de acordo com crenças, valores e necessidades” (Figueiras, 2017, p.13).
Crescimento pessoal	Uso do seu próprio talento e potencial e desenvolvimento pessoal, abertura a novas experiências e autorrealização (Queiroz & Neri, 2005).

Tabela 1. Dimensões do Bem-Estar Psicológico, adaptadas de Ryff (2013)

Assim, dadas as diferenças nos conceitos que integram as duas perspetivas, esta é uma separação necessária para que haja uma melhor compreensão e aplicação dos termos.

2.3. O Reforço Positivo e o bem-estar em sala de aula

Conhecendo todos os benefícios do uso do Reforço Positivo é possível afirmar que pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção do bem-estar dos alunos em sala de aula. Se utilizado de forma correta e refletida, o uso de técnicas de RP por parte do professor em sala de aula pode ter importantes resultados ao nível da sensação de bem-estar, contribuindo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O uso do RP como forma de motivação é reconhecido por diferentes autores. Ao haver motivação, o processo de aprendizagem irá ocorrer de forma mais efetiva, em especial de uma língua estrangeira:

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).

No entanto, como refere Hodgman (2015), o uso de RP como forma de motivação apenas resulta se usado de determinadas formas: “Praise has the potential to be a productive source of student motivation but only when used in certain capacities and with specific outcomes in mind” (p.41). Dweck (1999) defende também esta ideia, referindo que quando usado incorretamente, o uso de RP pode acabar por criar o efeito oposto, tornando os alunos dependentes da opinião de outras pessoas. Em suma, as diferentes opiniões acabam por defender, na sua maioria, o uso de RP em sala de aula como fonte de motivação, mas apenas se usado de forma instruída, sendo que os professores devem estar informados sobre o assunto, de forma a utilizá-lo adequadamente, adaptando-se a diferentes contextos e alunos e excluindo reforços desadequados que possam criar efeitos opostos aos pretendidos pelo professor. Por outro lado, a motivação para a aprendizagem pode contribuir em muito para o bem-estar dos alunos em sala de aula, uma vez que um aluno motivado para a aprendizagem será um aluno que estará propenso a ter um maior número de emoções positivas, pois vai ver a aprendizagem e a escola como contextos prazerosos e felizes.

O uso de RP em sala de aula pode, também, contribuir para o aumento da autoestima, ao serem reconhecidos os esforços e conquistas dos alunos, o que poderá ajudar a que criem uma imagem positiva de si mesmos e desenvolvam a sua confiança. A linguagem docente acaba por ter um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima dentro da sala de aula, uma vez que, como refere Moon (2000): “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). Assim, se um aluno ou todos nós acabamos por desenvolver a nossa autoestima através das perceções que outros têm de nós, então é muito importante que um professor vá desenvolvendo a autoestima dos seus alunos dentro da sala de aula, através do uso de RP. Tal também significa que, mais do que dar *feedback* ao aluno sobre a sua prestação em sala de aula, esse *feedback* deve ser sobretudo positivo, utilizado em situações onde a criança mereça ser recompensada, uma vez que uma resposta ou reação negativa a uma dificuldade do aluno em determinada matéria poderia ter o efeito oposto, visto que provavelmente o aluno iria acabar por se sentir envergonhado, prejudicando a sua autoestima dentro da sala de aula e até a sua motivação para responder com medo de estar errado:

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 (Moon, 2000, p.49).

Na mesma perspetiva, pode haver uma redução do stress e ansiedade dos alunos, uma vez que a utilização de Reforço Positivo poderá fazer com que não haja tanto medo de errar ou de ser julgado, contribuindo para a existência de maior número de emoções positivas e para a autoaceitação, com o reconhecimento dos erros e a capacidade de saber e conseguir lidar com eles.

A criação de um ambiente de sala de aula positivo também contribui para a vivência de emoções positivas. Este ambiente positivo é muito importante no desenvolvimento de várias dimensões do bem-estar psicológico, como a autonomia e as relações positivas com os outros, dado que a existência de um clima positivo em sala de

aula irá contribuir para uma melhor relação entre toda a turma, pois são promovidas atitudes de tolerância, apoio e encorajamento. O uso de RP promove ainda o desenvolvimento de uma relação positiva com o docente, num contexto em que, como refere Moon (2005), “for many young children, their main reason for liking English in the early stages is based on whether they like the teacher” (p. 31). Contribui, ainda, para o crescimento pessoal, dado que este tipo de ambiente deixará os alunos mais confortáveis em tentar novas experiências. Consequentemente, todos estes aspetos poderão contribuir para o aumento da performance académica, uma vez que a maior motivação para aprender e a vivência de sentimentos positivos poderá ter benefícios no processo de aprendizagem: “Student achievement in school is also an additional effect on student well-being. Students who have high achievement feel better at school than students with low achievement” (Aulia, 2018, p. 172).

Dadas as diferentes definições de bem-estar e as diferenças existentes entre o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico, alguns autores criaram modelos de bem-estar em contexto de ensino-aprendizagem. Um desses casos é Allardt (1976) que criou o “The School Well-being Model” (figura 8, abaixo), dividido em 4 principais categorias que, segundo ele, são o que contribui para o bem-estar dos alunos ao nível escolar, brevemente descritas na tabela 2.

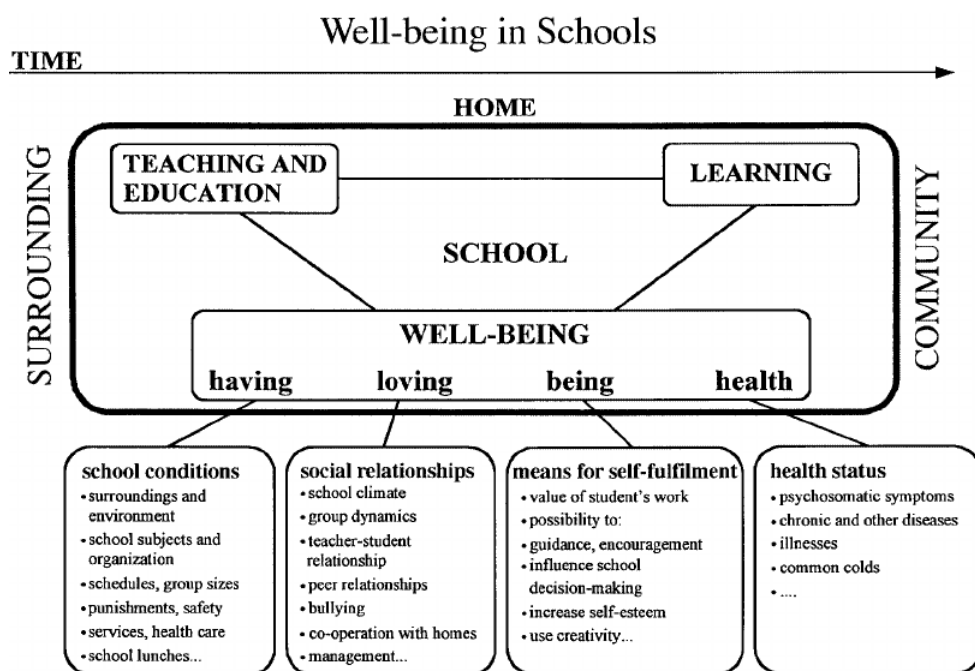


Figura 8. The School Well-being Model, criado por Allardt (1976)

Na tabela abaixo, resumo as principais ideias deste modelo, recorrendo a vozes de outros autores que também o analisaram:

<p>School Conditions</p>	<p>Engloba o ambiente físico em redor e dentro da escola, que abarca condições como segurança, temperaturas amenas, conforto, etc.; os serviços oferecidos aos alunos como cuidados de saúde e refeições e um ambiente propício à aprendizagem com a existência de horários adequados, turmas com um número apropriado de alunos, etc. (Konu & Rimpelä, 2002).</p>
<p>Social relationships</p>	<p>Engloba o ambiente de aprendizagem social, como as relações entre colegas, professores, professor-aluno, cooperação entre escola e família e o clima existente na escola, com grandes efeitos no bem-estar: “The school climate and learning climate have their effect on the wellbeing and contentment of pupils in school. Good relationships and atmosphere are said to promote a person’s resources in a society and to improve achievements in school” (Sandal, 1998, as cited in Konu & Rimpelä, 2002, p. 84).</p>
<p>Means for self-fulfilment in school (being)</p>	<p>Engloba o desenvolvimento pessoal em ambiente escolar, ou seja, as possibilidades que a escola oferece para que haja desenvolvimento pessoal de cada aluno, como processos de decisão que o afetem pessoalmente, oportunidades de aprimorar conhecimentos e capacidades dentro dos seus próprios interesses, acompanhamento e encorajamento por parte do professor, de</p>

	acordo com as diversas diferenças entre os alunos, o respeito dentro de toda a comunidade escolar, atividades de lazer, etc. (Konu & Rimpelä, 2002).
Health status	Engloba a ausência de doenças e enfermidades: “Health is also an important tool through which other parts of well-being can be achieved. However, we have to remember that, for example, a chronically ill person may gain his/her well-being by weighing aspects of other well-being categories.” (Konu & Rimpelä, 2002, p. 84).

Tabela 2. The School Well-being Model, segundo Allardt (1976)

É possível verificar que neste modelo de bem-estar escolar estão presentes diversos aspectos promotores do desenvolvimento do bem-estar dos alunos que podem ser expandidos através da utilização de técnicas e ferramentas de Reforço Positivo, especialmente ao nível das relações sociais e do desenvolvimento pessoal. O bem-estar é, assim, um passo marcante para o processo de ensino-aprendizagem e evolução social e pessoal que pode ser expandido através do uso de Reforço Positivo, pelo que é de destacar a importância desta estratégia e todo o bem que pode ser feito com ela. Em contexto de aula de inglês no 1.º CEB, em que a aprendizagem de uma língua estrangeira, que se apresenta como um novo desafio na entrada no 3.º ano, pode criar nos alunos desmotivação, medo ou insegurança, o RP pode ser um contributo muito relevante para que os alunos sintam segurança, motivação, satisfação, amor e felicidade no contexto escolar em geral e na sala de aula em específico.

Capítulo 3 – Enquadramento metodológico do estudo e contexto educativo

Redigido o enquadramento teórico do meu estudo, onde apresento a definição de Reforço Positivo, assim como me debruço sobre a sua importância no ensino-aprendizagem, nomeadamente no bem-estar dos alunos em aula de inglês no 1.º CEB, é importante agora apresentar as escolhas metodológicas tomadas de modo a responder à questão de investigação “De que forma o reforço positivo contribui para o bem-estar dos alunos em sala de aula de língua inglesa no 1.º CEB?”. Assim, o estudo teve como objetivos de investigação os seguintes:

- Compreender as perceções dos alunos no que diz respeito à utilização do RP na sala de aula;
- Compreender de que forma o reforço positivo (tangível, verbal e não-verbal, académico, sensorial) contribuiu para o bem-estar dos alunos em sala de aula.

Em termos de finalidades educativas, pretendeu-se:

- Favorecer uma relação positiva com a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB através do uso do RP.
- Promover o bem-estar em contexto de aprendizagem de Inglês no 1.º CEB, através de estratégias diversificadas de RP;
- Fomentar o respeito e a valorização por/de si mesmo e dos outros.

A organização deste capítulo será feita em 4 fases. Inicialmente, será apresentada a metodologia de investigação utilizada ao longo do projeto, fundamentando de que modo o estudo se enquadra dentro do paradigma qualitativo, numa perspetiva de metodologia de investigação-ação. Em seguida, será feita a caracterização do contexto educativo onde foi realizado o meu estudo, assim como a turma na qual foi implementado o projeto pedagógico-didático e apresentarei uma análise de alguns dados iniciais que considero terem sido essenciais para a caracterização da turma. Depois, é feito o enquadramento curricular do projeto e procede-se a uma breve descrição das sessões de intervenção pedagógica. Por fim, serão apresentadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as categorias de análise.

3.1. Metodologia de Investigação

Ao longo de toda a Prática de Ensino foi essencial a realização de um processo constante de reflexão com vista à melhoria da prática educativa, visto que um dos objetivos da realização da Prática é o de desenvolvimento como professor, através de um processo de auto-melhoria. Sem um processo reflexivo acerca do trabalho realizado, não é possível evoluir como profissional, tal como sublinhado por Coutinho et al.:

Prática e Reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. (2009, p. 358).

Segundo Schön (1983) existem três processos essenciais de reflexão, a reflexão na ação, que ocorre no decorrer da prática letiva, no âmbito da qual o docente realiza um processo de observação da sua prática de ensino, a reflexão sobre a ação, que acontece após a prática de ensino e tem por objetivo a realização de uma revisão do trabalho feito e, ainda, a reflexão sobre a reflexão na ação, que contribui para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que consiste numa reorientação das práticas educativas, levada a cabo através do aperfeiçoamento das práticas docentes ao procurar-se soluções para determinados problemas que vão surgindo ao longo das intervenções, levando assim ao perspetivar novas práticas e soluções.

Tendo em conta o processo reflexivo realizado ao longo de todo o processo de prática pedagógica, com o intuito de melhorar as práticas de ensino, é possível afirmar que a minha investigação se insere dentro da metodologia de investigação-ação, numa perspetiva de investigação qualitativa. Desta forma será, inicialmente, feita uma explicitação do paradigma de investigação qualitativo para que, posteriormente, o foco seja dado à metodologia de investigação-ação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) existem cinco características numa investigação qualitativa. A primeira é a de que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural” (pp. 47 e 48). Ora, a investigação foi levada a cabo no ambiente natural dos sujeitos em análise, dentro do contexto escolar, na sala de aula, uma vez que uma análise feita fora deste contexto produziria resultados não fidedignos, visto

que os objetivos da investigação se situam na aula de inglês no 1.ºCEB. A segunda característica é a de que “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48), no sentido em que os diversos instrumentos de recolha de dados (no caso da minha investigação, o diário do investigador, a videogravação, inquéritos por questionário e grelhas de observação) permitem descrever detalhadamente e interpretar as situações observadas. A terceira característica refere que um investigador qualitativo deverá mostrar maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). O foco da investigação foi, então, no desenrolar das diferentes sessões, o processo e manifestações do fenómeno em estudo ao longo do decorrer do projeto pedagógico-didático. A quarta característica referida por Bogdan & Biklen (1994) é a de que “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 50). Ora, a investigação apoiou-se na sistemática recolha e categorização dos dados, de modo a refletir sobre eles ao longo do processo, mas sem “a preocupação em arranjar dados ou evidência para provar ou rejeitar hipóteses (...)” (Bento, 2012, p. 41)”. Por fim, a última característica referida pelos autores aponta que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 50). Desta forma, foi essencial que como professora/investigadora compreendesse as diferentes perspetivas e experiências dos diferentes alunos. Ainda segundo as características da investigação qualitativa, as ações do professor-investigador devem ser sempre sujeitas a análise, uma vez que também ele é parte essencial do processo, onde é participante ativo.

O projeto de investigação seguiu a metodologia de investigação-ação. Segundo Coutinho et al. (2009) “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p.360). Assim sendo, o principal objetivo da Investigação-Ação é o de que o professor proceda a uma reflexão sobre as suas práticas de ensino, contribuindo para a resolução de problemas que vão surgindo e para a inclusão de transformações nessa mesma prática, contribuindo não só para uma melhoria dos resultados da investigação, mas também da prática de ensino.

Kemmis & McTaggart (1992) também sublinham que a investigação-ação provoca mudanças nos sujeitos: “Action research is concerned equally with changing individuals, on the one hand, and, on the other, the culture of the groups, institutions and societies to which they belong.” (p. 16).

Considerando os objetivos investigativos do meu projeto, considero que a investigação-ação é adequada na medida em que se procurou produzir mudanças nos alunos através do uso de diferentes estratégias de Reforço Positivo, ao nível do seu bem-estar em contexto de sala de aula na aprendizagem da língua inglesa.

Ainda segundo os autores acima citados, o processo de investigação-ação implica determinadas características como a planificação, a ação, a observação e a reflexão: “to do action research is to plan, act, observe and reflect more carefully, more systematically, and more rigorously than one usually does in everyday life” (Kemmis & McTaggart, p. 10).

Ora, mais uma vez, a definição vai ao encontro do trabalho realizado como professora-investigadora. Foram realizados processos de:

- Planificação, aquando do conhecimento do contexto educativo e da planificação das atividades e conteúdos a lecionar.
- Ação, que corresponde às diferentes intervenções pedagógico-didáticas realizadas.
- Observação, realizada através da auto-observação do processo de intervenção pedagógica, também com o auxílio dos diferentes instrumentos de recolha de dados.
- Reflexão, realizada durante todo o processo de investigação, através das auto-reflexões concretizadas após cada intervenção, e que foram essenciais no processo de melhoria da prática educativa, assim como a observação das videograções e o diário do investigador, que permitiram identificar pontos positivos e negativos de cada intervenção. Foi, ainda, essencial neste processo o *feedback* acerca da minha prática pedagógico-didática, pelas professoras orientadora e cooperante, assim como pela colega de dade, que se revelaram de grande importância, ao incluírem diferentes opiniões, essenciais para a construção de reflexões mais pormenorizadas, verdadeiras e diversas.

Para Lewin (1946), a Investigação, a Ação e a Formação são 3 elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional do investigador. A representação em triângulo (figura 9, abaixo), tem como simbolismo o facto de que tais elementos não funcionam sem a existência dos restantes. Não é possível conduzir a ação sem que tenha havido uma investigação prévia, uma vez que é essencial para a concretização de

intervenções adequadas e relevantes para o contexto em questão. Não é também possível a concretização de uma formação, sem que tenha havido uma ação prévia. Isto é, só através da realização da prática de ensino é possível refletir para melhorar, conduzindo a uma formação do sujeito como profissional capaz.

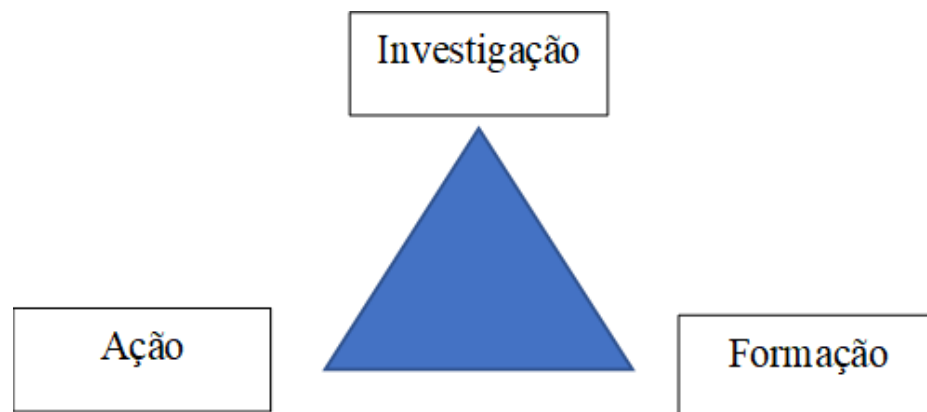


Figura 9. Triângulo de Lewin (1946)

Denscombe (1998) apresenta uma análise mais completa do processo de investigação-ação (figura 10). Para ele, existe um processo que deve ser seguido aquando da realização de um estudo de investigação ação, que inclui a prática profissional, uma reflexão crítica, a investigação, a planificação e a ação. Este processo é essencial no processo de prática pedagógica, dado que permite ao professor-investigador refletir acerca da sua ação, sobre aspetos a melhorar, alterar planificações ou adaptar estratégias, uma vez que a cada intervenção é feita uma análise que permite reconhecer todos estes aspetos e trabalhar neles, para que haja sempre espaço para o reconhecimento de erros, para a capacidade de melhoria e para o autoaperfeiçoamento.



Figura 10. O processo de investigação-ação, segundo Denscombe (1998)

Concluo, assim, que a investigação-ação, dentro do paradigma de investigação qualitativa, foi a base do meu projeto de intervenção focado nas aprendizagens dos alunos, mas também no desenvolvimento das minhas competências profissionais enquanto professora-investigadora.

3.2. Contexto Educativo

Segundo Bogdan & Biklen (1994), uma das características fundamentais de uma investigação qualitativa é a de que os seus dados sejam obtidos através de análises realizadas dentro do ambiente natural escolhido para o estudo. De facto, foi para mim importante, como professora investigadora, conhecer previamente o contexto educativo das turmas em observação, como é o caso do Agrupamento, o seu plano de atividades ou os projetos educativos da Escola, uma vez que este conhecimento me permitiu conhecer a realidade das turmas e suas rotinas, de modo que ambos o projeto de intervenção e de investigação fossem adaptados às suas realidades. Também através das diversas observações foi possível ter um conhecimento ainda mais aprofundado do contexto específico de cada turma observada (duas turmas de 3.º ano e uma turma de 4.º ano).

É importante mencionar que a caracterização do agrupamento e do centro escolar foi feita em conjunto com a colega de diáde, uma vez que o estágio foi realizado na mesma escola.

3.2.1. O Agrupamento

No âmbito da realização do estágio de Ensino de Inglês no 1.º CEB, foi-me possibilitada a oportunidade de iniciar a observação de aulas de inglês do 3.º e 4.º anos num centro escolar de 1.º CEB num Agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, no ano letivo 2022/2023. O Agrupamento, com sede numa escola secundária, é constituído por mais seis estabelecimentos de ensino - uma escola EB 2/3 e cinco escolas básicas de pré-escolar e primeiro ciclo. A escola secundária apresenta ofertas ao nível dos Cursos Científico-Humanísticos (Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Ciências e Tecnologias) e Cursos de cariz profissional (Manutenção Industrial e Eletromecânica). Tomando como exemplo o ano-letivo 2019/2020, aquele cujos dados estão presentes no Projeto Educativo, o Agrupamento tinha ao serviço 185 docentes, 8 assistentes técnicos e 44 operacionais e contava com 1864 alunos, dos quais 314 do 1.º CEB. No total das 6 escolas básicas do Agrupamento, um total de 86 alunos é abrangido por auxílios económicos.

Ao nível dos Órgãos de Gestão do Agrupamento, existem quatro entidades: a Direção do Agrupamento, o Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e, ainda, o Conselho Administrativo. Segundo o Projeto Educativo para o triénio de 2020-2023, o Agrupamento mantém protocolos com diversas entidades como Hospitais, Museus, Universidades, Bombeiros, etc.

Quanto ao Plano Anual de Atividades para 2022-2023, ao nível do 1.º CEB, propunham-se atividades de celebração de várias festividades como o Halloween, o São Martinho, o Natal, o Carnaval e a Páscoa e suas origens e tradições. Promove-se, ainda, atividades relacionadas com a da Cidadania Digital, com os direitos humanos e das crianças, da sustentabilidade e da promoção de hábitos de leitura, de promoção da atividade física, do Dia da Alimentação, do Dia Mundial da Criança e do Dia Mundial do Ambiente e até a promoção de uma semana do livro. É, ainda, prestada homenagem ao patrono do agrupamento, existindo um dia dedicado à sua celebração

O Agrupamento de Escolas está envolvido em mais de 20 projetos, como PESES, Erasmus +, Desporto Escolar, entre outros, dos quais destaco o projeto Eco Escolas, uma vez que é um projeto no qual as turmas onde foram realizadas observações estavam envolvidas.

3.2.2. O Centro Escolar

O Centro Escolar situa-se numa freguesia do distrito de Aveiro, uma zona rural, mas onde habitam também muitas pessoas que trabalham no sector terciário do distrito. É uma escola recente, com infraestruturas modernas, tendo sido alvo de obras de requalificação e reestruturação em 2020 que aumentaram a capacidade da escola, criaram zonas de recreio e melhoraram a segurança na entrada e saída das crianças e, ainda, o espaço exterior de acessos, circulação e estacionamento automóvel.

O Centro Escolar é composto por Jardim de Infância, com duas salas, com crianças dos 3 aos 6 anos, e pela Escola EB1, com oito turmas, duas turmas por cada ano escolar, cada uma com cerca de 20 a 25 alunos. É um edifício agradável e apelativo, com corredores com azulejos coloridos, casas de banho, salas e um refeitório modernos, bem como um salão polivalente utilizado para as aulas de Educação Física ou para as crianças brincarem em dias de chuva. A escola tem, ainda, uma grande mais-valia, uma biblioteca espaçosa e muito apelativa visualmente, com bancos, sofás, estantes e mesas coloridas, e uma janela ao longo de toda a parede, tornando-a muito luminosa. Apenas a sede do agrupamento e esta escola são dotados de bibliotecas escolares, tornando a Escola Básica na vanguarda da criação de um ambiente mais propício à aprendizagem e à aquisição de múltiplas literacias, uma das grandes metas estipuladas pelo Ministério da Educação. Apesar de ser uma escola recente, alguns docentes afirmam haver falhas em algumas infraestruturas, como a falta de salas de professores e salas para apoio educativo. O centro escolar é, ainda, dotado de um grande espaço exterior, com um extenso relvado a toda a volta, para usufruto de todos os alunos, com um parque infantil moderno e de dimensões consideráveis e um campo de jogos, para prática de desportos coletivos. Este espaço favorece o contacto com a natureza e permite que as crianças possam fazer exercício ao ar -livre de forma espontânea, desenvolvam competências motoras e de autonomia, bem como competências sociais, interagindo entre si nos intervalos.

3.2.3. A sala de aula

Quanto à sala de aula do 3.º ano, onde foi implementado o projeto de intervenção, é muito luminosa, tendo janelas grandes que ocupam uma das paredes (lateral), com persianas que não bloqueiam totalmente a luz vinda da rua, pelo que se mantêm várias vezes fechadas de forma a ser possível visualizar melhor os conteúdos projetados no quadro.

As paredes totalmente brancas, o que permite refletir mais a luz, só tinham afixados um placar de cortiça do lado direito da sala, com alguns trabalhos dos alunos e materiais das disciplinas da professora titular, bem como indicação das tarefas mensais e semanais dos alunos, como a distribuição de materiais. Pudemos perceber que, inicialmente, neste espaço afixado não havia qualquer material ou alusão à aula de inglês. No entanto, no decorrer do semestre, foram sendo afixados alguns trabalhos manuais dos alunos realizados na aula de inglês, tanto do contexto de estágio como das aulas da professora cooperante. Nas paredes de trás existem cabides, posicionados à altura das crianças, onde são colocados as mochilas e os casacos e uma bancada com lavatório e estantes onde são guardados os livros, cadernos e dossiers dos alunos. A sala possui, ainda, um quadro branco e um quadro interativo, amplamente utilizados pelos professores titulares e de inglês, que permitem um ensino mais dinâmico que potencia a atenção e motivação por parte dos alunos tal como mostrado pelo estudo de Beeland (1999), que refere que “the use of interactive whiteboards in the classroom does lead to increased student engagement. The primary reason appears to be the visual aspects of using the whiteboard.” (p.7).

As mesas dos alunos tinham uma disposição menos comum, havendo 1 fila de mesas de cada lado (esquerdo e direito), em forma de L, por norma com 8 alunos cada; e 2 filas horizontais na parte central, viradas para o quadro, com 4 alunos cada, o que permite que os professores circulem no espaço interior e tenham fácil acesso a todos os alunos.

3.2.4. Contexto de Observação – A turma do 3.º ano

No dia 9 de outubro de 2022, dirigi-me à Escola para a primeira observação de aula, podendo assistir às aulas de duas turmas de 3.º ano da professora cooperante, das 9h às 10h e das 11h às 12h, respetivamente. Uma vez que a turma na qual se realizou o

projeto de intervenção corresponde à do horário das 11h-12h, será sobre essa que, em seguida, será apresentada a caracterização.

Segundo o *Plano de Turma*, a turma tinha um total de 24 alunos (13 meninos e 11 meninas) com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, a maioria de nacionalidade portuguesa, com a exceção de dois alunos de nacionalidade brasileira. De acordo com o horário da turma, as aulas de Inglês decorriam à segunda-feira, das 11h às 12h e à quinta-feira, no mesmo horário. Em termos gerais, a turma era composta por alunos de um estrato social médio-alto. Para a maioria, este era o primeiro ano de aprendizagem da língua inglesa. No entanto, de acordo com a professora cooperante e posteriormente confirmado através das diversas observações da turma, quanto ao aproveitamento e comportamento tratava-se de uma turma calma, com alunos participativos e empenhados, demonstrando ter adquirido os conhecimentos das aulas anteriores e grande vontade em responder às perguntas da professora.

Desde a primeira observação, foi possível perceber que havia um conjunto de rotinas na estrutura das aulas que, acredito, facilitam a rotina das crianças, que sabem mais facilmente o que esperar a cada momento e que tipo de tarefas devem realizar. A professora cooperante começava por receber os alunos e, naturalmente, sem serem chamados a fazê-lo, os alunos encarregues da distribuição dos materiais (cadernos e livros) nessa semana começavam a distribuí-los pelos colegas. Este tipo de cargos e tarefas gerais, não apenas exclusivos da aula de inglês, eram atribuídos pela professora titular da turma e encontravam-se afixados num placard da sala.

É, também, importante referir o manual dos alunos, o “Easy-Peasy English” (figuras 11 e 12), da Porto Editora, que entrou em vigor nesse ano letivo (2022/2023), dividido em 6 unidades, que “respeitam as áreas temáticas/situacionais constantes nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano e que promovem o desenvolvimento das áreas de competências definida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)” (Porto Editora, 2022).

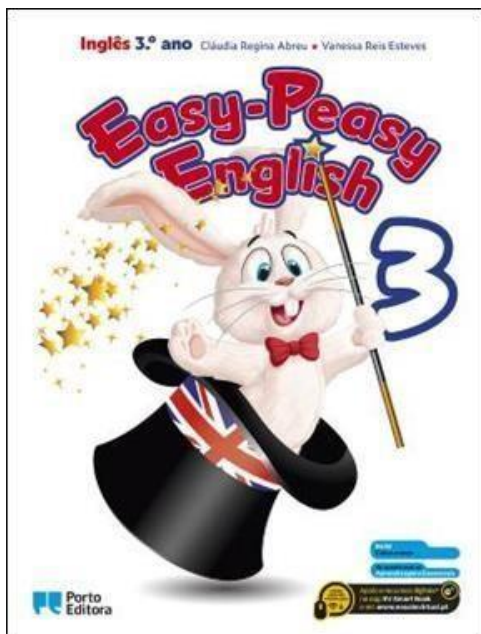


Figura 11. Manual Easy Peasy English

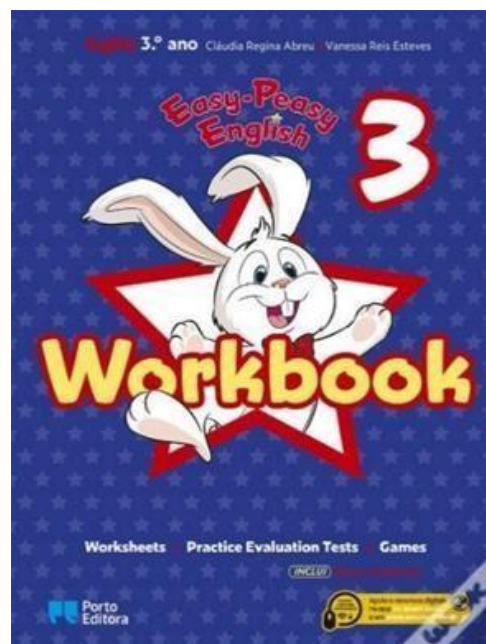


Figura 12. Workbook Easy Peasy English

Um dos aspetos que gostaria de salientar em relação ao manual adotado para a disciplina é o de que, nas páginas finais, são disponibilizados autocolantes com expressões motivacionais de RP (figura 13), algo que considero representar o reconhecimento que tem vindo a ser feito ao longo dos anos da relevância da utilização de estratégias de RP em sala de aula.



Figura 13. Reward Stickers disponíveis no manual Easy Peasy English

Após análise de alguns dados do Questionário Inicial (anexo 1), foi também possível apurar que, segundo as respostas dos alunos, existe uma boa relação com a língua inglesa, uma vez que à pergunta “Gostas das aulas de inglês?”, a maioria (21 alunos), respondeu que sim, sendo que apenas um aluno respondeu que não e dois que não sabiam. As principais razões dadas pelos alunos que referiram gostar da disciplina, plasmadas na tabela 3 (abaixo), tinham a ver com a relação com a(s) professora(s), com o tipo de atividades e com o interesse em aprender novas línguas. Outros alunos referem, ainda, opiniões ou razões pessoais que os levam a gostar da disciplina.

“Gostas das aulas de inglês?” – “Sim”	
Relação com a(s) professora(s)	“Porque as professoras são divertidas e é muito bom aprendermos inglês”
	“Porque eu gosto de aprender línguas novas e porque as professoras são simpáticas”
	“Porque é muito divertido e eu gosto da professora” “Porque são divertidas, as professoras são simpáticas e aprendo a falar inglês”
Tipologia de atividades	“Ouvimos músicas e aprendemos cada vez mais algumas coisas”
	“Porque nós ouvimos músicas e cantamos”
	“Porque tem música”
	“Porque eu gosto de ler frases em inglês e porque eu gosto de escrever em inglês”
	“Porque são divertidas” (x3)
	“Mais divertida que parecia”
Interesse em aprender novas línguas	“Porque eu gosto muito de aprender e falar novas línguas”
	“É fácil e eu gosto de aprender novas línguas”

	“Nós podemos aprender línguas novas e podemos saber mais coisas”
	“Porque eu gosto de aprender coisas novas como o inglês e também gosto porque adoro conhecer professoras novas”
	“O meu pai está a viver no Luxemburgo preciso de falar inglês para ir lá”
	“Quero visitar outros países”
	“Eu gosto das aulas porque são fáceis”

Tabela 3. Razões dadas pelos alunos que referiram gostar da disciplina de inglês, retiradas do questionário inicial.

Estes dados parecem apontar que, tal como referido no capítulo 1, a relação com o professor e as atividades propostas podem ser construídas através da utilização de estratégias de Reforço Positivo, como o RP académico e sensorial que parecem influenciar o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua estrangeira.

Em relação às atividades preferidas referidas pelos alunos, são de salientar as atividades sensoriais como ouvir música e ver vídeos (gráfico 1, abaixo), que apresentam o Reforço Positivo Sensorial como sendo de grande relevância para a turma. A atividade menos escolhida pelos alunos, com apenas 7 respostas, foi a de “falar em inglês”, o que poderá estar relacionado com a dificuldade que os alunos referem sentir em relação à aprendizagem da língua, uma vez que apenas 7 alunos referiram considerar o inglês uma língua de fácil aprendizagem, sendo que nos restantes, 4 referiram ser difícil, por ser uma língua diferente e nova e por dificuldade na leitura e 13 consideraram que aprender inglês nem é fácil, nem difícil (gráfico 2, abaixo), referindo apenas que acham algumas coisas mais fáceis e outras mais complicadas, sem que houvesse grande aprofundamento.

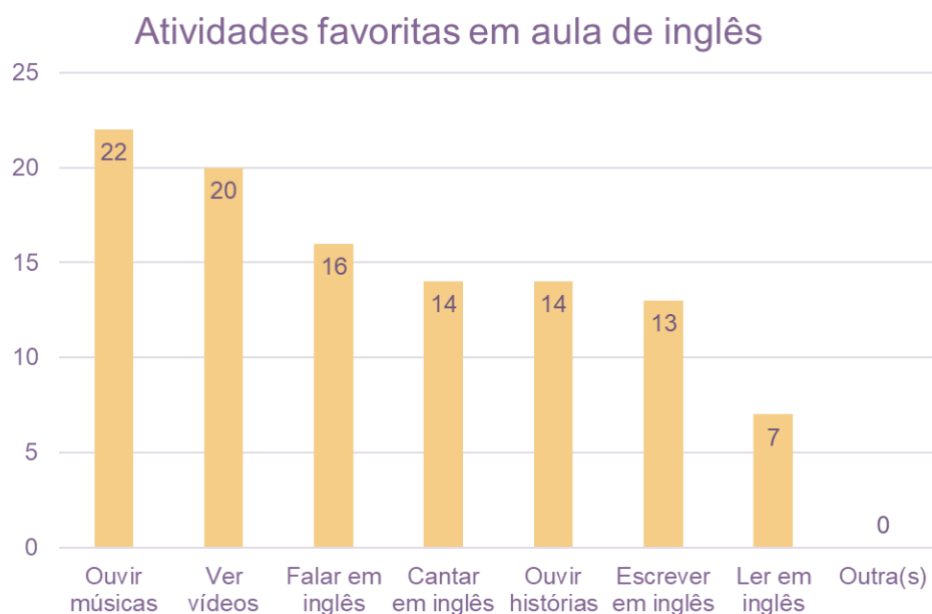


Gráfico 1. Atividades favoritas em aula de inglês, referidas no questionário inicial

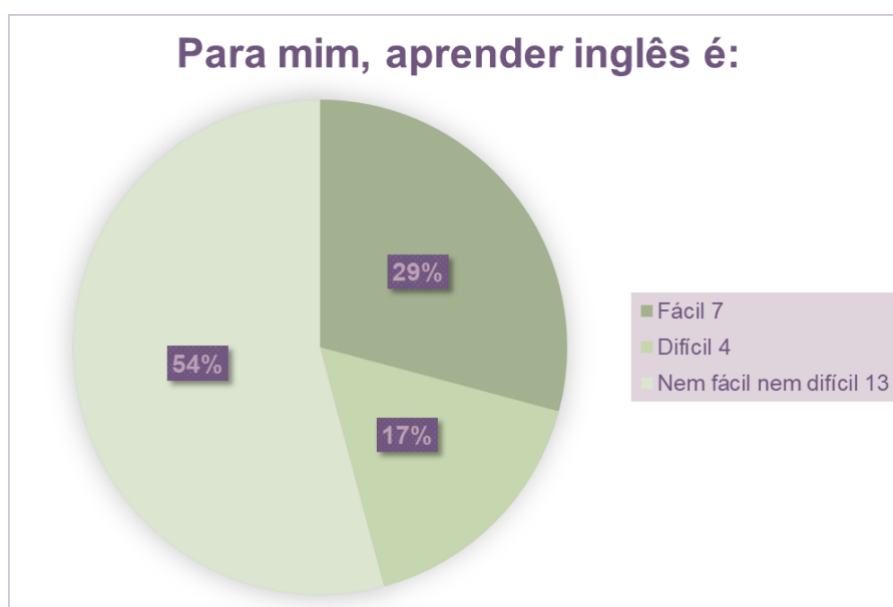


Gráfico 2. Opiniões dos alunos relativamente ao grau de dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, referidas no questionário inicial

Os dados relativos às atividades consideradas de maior ou menor interesse por parte dos alunos foram muito relevantes para as decisões pedagógico-didáticas do plano de intervenção, uma vez que considerei pertinente a utilização deste tipo de atividades como possíveis potenciadoras da motivação dos alunos pela aprendizagem da língua e do seu bem-estar em sala de aula.

Em relação aos sentimentos dos alunos em contexto de aula de inglês, a maioria referiu sentir-se contente e entusiasmado, o que parece denotar que existe, novamente, um interesse da maioria dos alunos na aula de inglês. No entanto, alguns alunos acabaram por referir sentimentos menos positivos como medo, tristeza, vergonha e nervosismo, que podem estar relacionados com uma maior dificuldade atribuída à aprendizagem da língua, pelo facto de, para muitos, este ser o primeiro contacto com a língua, ou a outras razões mais pessoais e individualizadas (gráfico 3, abaixo).

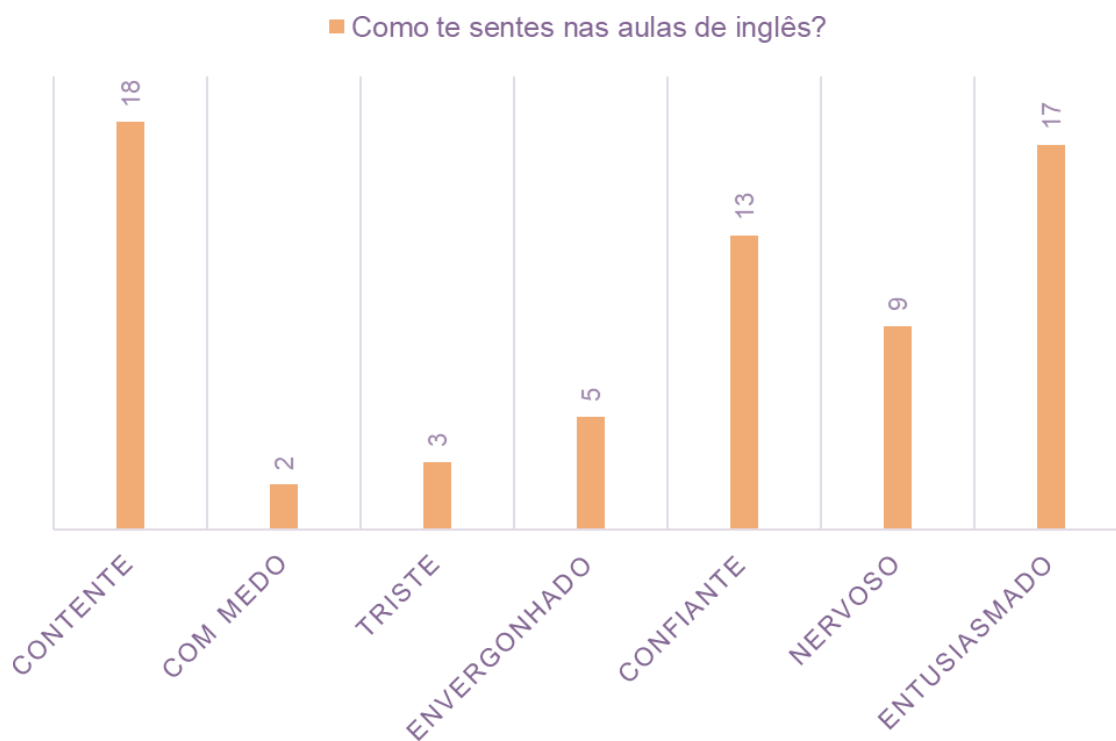


Gráfico 3. Sentimentos dos alunos em contexto de aula de inglês, referidos no questionário inicial

3.3. Enquadramento curricular do projeto

Conhecido o contexto em que se desenvolveu o projeto, é importante fazer o seu enquadramento curricular.

Este projeto de intervenção teve como documentos orientadores as *Aprendizagens Essenciais para o Inglês do 1.ºCEB – 3.ºano* (Direção Geral da Educação, 2018), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção Geral da Educação, 2017) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2018). Na tabela 4, abaixo, estão descritas as aprendizagens definidas no primeiro documento

referido que estiveram na base do desenvolvimento das 4 sessões do projeto de intervenção didática e os respectivos domínios e conhecimentos alcançados pelos alunos ao longo do projeto.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS INGLÊS – 3.º ANO		
ÁREAS TEMÁTICAS/ SITUACIONAIS	dias da semana; meses do ano	
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	Compreensão oral	Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual.
	Compreensão escrita	Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; compreender pequenas frases com vocabulário conhecido;
	Interação oral	Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais.
	Produção oral	Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente.
	Produção escrita	Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas; copiar e escrever palavras aprendidas;

COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos	Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you;
	Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem	Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens;

Tabela 4. Aprendizagens Essenciais orientadoras do projeto

Gostaria, também, de destacar áreas de competências referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que se relacionam com o projeto de intervenção:

- **Relacionamento interpessoal:**
 - “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição;
 - trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede;
 - interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (DGE, 2017, p. 25).

É de destacar o foco dado à cooperação e ao trabalho em equipa, referidas em ambos os documentos, assim como à empatia e tolerância, referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, uma vez que são aspetos que podem e devem ser promovidos com recurso ao Reforço Positivo, dado que este pressupõe uma valorização do trabalho individual de cada aluno e a conseqüente valorização do próprio trabalho e

dos restantes colegas. Gostaria de destacar, ainda, relativamente ao documento das *Aprendizagens Essenciais*, alguns dos exemplos aí fornecidos para desenvolvimento das competências estratégicas, que referem que se devem “promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem por parte do aluno” um “feedback relativo ao cumprimento de tarefas e funções” e a “disponibilidade para o autoaperfeiçoamento”, uma vez que são parte daquilo em que consiste o RP, que compreende comentários positivos com o objetivo de dar aos alunos *feedback* relativamente ao seu trabalho e /ou atitudes e que podem contribuir para a sua aprendizagem. Já ao nível do bem-estar, não existem referências explícitas no documento das *Aprendizagens Essenciais*, o que considero ser uma falha, dada a crescente importância que tem sido dada ao bem-estar a nível escolar. Já no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é de destacar a referência à adoção de comportamentos que promovam o bem-estar, especificamente ao nível das relações sociais.

Também no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, na secção 7.3, referente às características que podem tornar uma determinada tarefa mais simples ou mais difícil, estão referidos fatores afetivos, dos quais destaco o “envolvimento e motivação”, sublinhando-se a importância da motivação para a aprendizagem, nomeadamente a motivação extrínseca e a sua relação com estratégias de Reforço Positivo:

É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendiz estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendiz; a motivação extrínseca pode também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição). (Conselho da Europa, 2001, p. 223).

Ainda dentro dos fatores afetivos, destaco também a referência ao estado físico e emocional que denota que a aprendizagem e o desempenho dos alunos são também

influenciados pela existência ou ausência de bem-estar: “o desempenho é influenciado pelo estado físico e emocional do aprendente (um aprendente muito atento e tranquilo tem mais hipóteses de aprender e de ser bem-sucedido do que um aprendente cansado e ansioso).” (Conselho da Europa, 2001, p. 223).

3.3.1. Descrição das sessões

O projeto de intervenção foi implementado numa turma de 3.º ano do 1.º CEB e dividido em 4 sessões principais, mais uma pré-sessão e uma pós-sessão, entre 14 de novembro e 5 de dezembro de 2022. Ao longo das sessões, foram utilizadas diversas estratégias de Reforço Positivo de forma a compreender de que modo as estratégias contribuíram para o bem-estar dos alunos em sala de aula. Foram utilizados cinco diferentes tipos de Reforço Positivo: verbal e não-verbal, académico, sensorial e tangível.

Estas estratégias foram implementadas de forma curricularmente integrada, ou seja, em consonância com os conteúdos temáticos definidos pelas *Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 1.º CEB*, como já referido. Assim, ao longo das 4 principais sessões, de 60 minutos cada, foram tratados conteúdos relacionados com as áreas temáticas dos *dias da semana* e dos *meses do ano*, ao mesmo tempo que, ao longo de cada sessão, foi dado foco a um diferente tipo de RP. De salientar, no entanto, que diferentes tipos de RP foram, ainda assim, implementados em todas as sessões, à exceção do RP tangível, utilizado apenas na sessão 4 e na aplicação do questionário final, uma vez que é um tipo de RP mais específico e que não é aconselhado, por diversos autores, a ser usado com demasiada frequência na prática de ensino (Phungphai & Boonmoh, 2021; Cameron et. al., 2005).

Na tabela 5, abaixo, é apresentada uma síntese de todas as sessões, incluindo as atividades, os objetivos pedagógico-didáticos do projeto e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Em seguida, é feita uma descrição mais pormenorizada de cada sessão.

Sessões	Atividades	Objetivos Pedagógico-Didáticos	Instrumentos de recolha de dados
Pré-sessão 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de algumas expressões de Reforço Positivo - Inquérito por questionário inicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar oralmente saudações em inglês no início e no fim da aula; - Nomear os dias da semana em inglês; 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Questionário Inicial - Videogravação - Grelhas de observação docente
Sessão 1 17/11/2022 60 min.	<p>Introdução aos <i>days of the week</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Brainstorming</i> relativo aos dias da semana em português e respetiva tradução, em inglês, por parte dos alunos, com ajuda da professora (escrita no quadro). - Audição de uma música consolidativa com vocabulário dos <i>days of the week</i> e visualização de vídeo da mesma música: https://www.youtube.com/watch?v=mXMofxtDPUQ <p>Compreensão auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo de associação dos nomes dos dias da semana em português e inglês <p>Mini Worksheet de revisão – completamento com os dias da semana</p> <p>Expressão oral (ask and answer) com introdução aos <i>time markers</i></p> <p>Marcação de homework</p> <p>Utilização sistemática de estratégias e RP (foco no RP verbal e não-verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender frases simples com indicações dadas pela professora; - Reconhecer, compreender, escrever e ler vocabulário relacionado com Days of the week e Time Markers; - Responder escrita e oralmente a perguntas feitas pela professora, na língua estrangeira, com recursos visuais de apoio (ficha de trabalho, imagens, palavras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Videogravação - Grelhas de observação docente
Sessão 2 21/11/22 60 min.	<p>Revisão de conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa relativo aos <i>days of the week</i> - Jogo da forca com palavras relativas aos <i>days of the week</i> <p>Compreensão auditiva e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios do manual 		<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Videogravação - Grelhas de observação docente

<p>Sessão 3 24/11/22 60 min.</p>	<p>Utilização sistemática de estratégias de RP (foco no RP sensorial)</p> <p>Introdução aos <i>Months of the year</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução ao vocabulário relativo aos meses do ano através do uso de <i>flashcards</i> - Audição da música <i>12 Months of the Year</i> e visualização de vídeo da mesma música: https://www.youtube.com/watch?v=d3jkbP1xc8 - Jogo: Order the Months <p>Interação Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>When's your birthday?</i> – Ask and answer e birthday-chart <p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de exercício do manual <p>Expressão artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura e preenchimento de um cupcake com o mês de aniversário <p>Utilização sistemática de estratégias de RP (foco no RP académico)</p>	<p>- Utilizar oralmente saudações em inglês no início e fim da aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomear os meses do ano em inglês; - Reconhecer, compreender, escrever e ler vocabulário relacionado com Months of the Year; 	<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Videogravação - Grelhas de observação docente
<p>Sessão 4 28/11/22 60 min.</p>	<p>Revisão de vocabulário:</p> <p>Days; Months; Questions and answers; time markers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ask and answer relativo aos conteúdos aprendidos: days of the week e months of the year - Exercícios do manual - Atividade de expressão oral – Apresentação pelos alunos, em inglês, 		<ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Videogravação - Grelhas de observação docente

	do mês de aniversário com a utilização de cupcake	
	Utilização sistemática de estratégias de RP (foco e primeira introdução ao RP Tangível - carimbos)	
Pós-sessão 20 min.	- Inquérito por questionário final	- Notas de campo - Questionário Final

Tabela 5. Descrição das sessões

Para além dos objetivos pedagógico-didáticos presentes na tabela, através do uso do RP, pretendi ainda, como professora estagiária, contribuir para:

- Favorecer uma relação positiva com a aprendizagem da LE (inglês).
- Fomentar o respeito e a valorização de si mesmo e dos outros.
- Promover o bem-estar dos alunos em sala de aula de Inglês no 1.º CEB.
- Incentivar o uso de Reforço Positivo entre alunos, como forma de promover um bom ambiente em sala de aula.

3.3.1.1. Pré-Sessão

O Projeto iniciou-se com uma pré-sessão (sessão 0) de cerca de 30 minutos, que teve lugar antes do início da aula da professora cooperante, na qual implementei um inquérito por questionário inicial aos alunos (anexo 1), de modo a apurar a relação destes com a disciplina de inglês, as suas atividades preferidas em sala de aula e aquilo que entendiam, para si, ser o Reforço Positivo e o reconhecimento, ou não, do seu uso por parte da professora dentro da sala de aula. Para além disso, foram também introduzidas sete expressões motivacionais de RP (*Fantastic, Good Job, Excellent, Amazing, Very Good, Wonderful, Nice*), com o objetivo de familiarizar os alunos com elas, uma vez que seriam usadas ao longo das seguintes sessões. Para tal, os alunos receberam, individualmente, uma tabela preenchida com as expressões em inglês (figura 14), juntamente com um espaço para que escrevessem o seu significado em português e, assim,

compreendessem a sua importância e significado e a pudessem usar como consulta durante as sessões seguintes.

<u>English</u>	<u>Portuguese</u>
Fantastic!	
Good Job!	
Excellent!	
Amazing!	
Very good!	
Wonderful!	
Nice!	

Figura 14. Expressões verbais de Reforço Positivo

3.3.1.2. Sessão 1

Na sessão 1, cujo foco foi o RP verbal e não-verbal, foi feita uma introdução ao conteúdo temático dos dias da semana (*days of the week*) e de alguns marcadores de tempo (*time markers – yesterday, today, tomorrow*).

A aula iniciou-se com as rotinas já incutidas pela professora cooperante, de distribuição dos manuais, feita pelos alunos aos restantes colegas de turma, seguida da abertura da lição e escrita do sumário, feita por mim. A lição começou por introduzir os *Days of the Week* através da palavra *Thursday*, correspondente ao dia da semana em que estava a decorrer a aula. Perguntei aos alunos se conheciam o significado da palavra em português e se sabiam o nome dos restantes dias da semana em inglês, o que originou um *brainstorming*. À medida que os alunos foram dando respostas corretas, escrevi os *days of the week* no quadro, separando-os em dias da semana e fim de semana, para que os alunos entendessem a diferença e explicou o significado de cada palavra em português.

Em seguida, coloquei uma música relativa aos *days of the week* (<https://www.youtube.com/watch?v=mXMofxtDPUQ>) e pedi que os alunos repetissem as palavras depois de a ouvirem. Depois de consolidados todos as palavras, foi realizada uma atividade de compreensão auditiva onde cada aluno recebeu, aleatoriamente, um

papel com um dos dias da semana escritos em inglês. Depois, disse os dias da semana em inglês, um a um, e ao ouvir o nome dos diferentes dias, cada aluno que continha no seu papel o dia da semana correspondente, deveria levantar o braço. Após este exercício de compreensão auditiva, foi entregue uma mini *worksheet* (figura 15) para completarem com os dias da semana em inglês e, depois de completa, colarem no caderno. Em seguida, foi feita a correção no quadro branco.

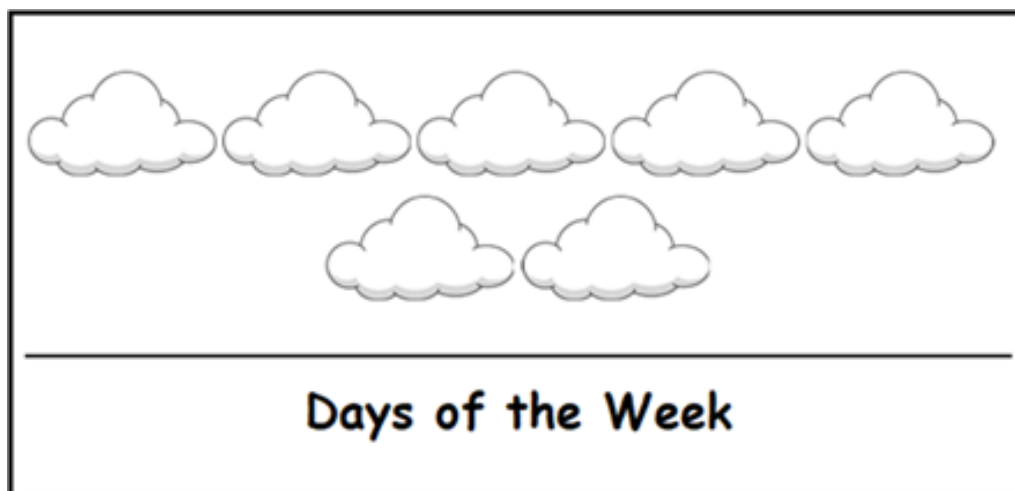


Figura 15. Worksheet de revisão dos dias da semana

Na última parte da aula, a atividade foi de compreensão auditiva e expressão oral, através da utilização de um material didático (Figura 16 – cartolina A3, onde é possível mover os diferentes dias da semana de sítio, através de cola de velcro), durante a qual a professora fez perguntas relativas aos *days of the week* e com introdução aos *time markers* (“What day is it today? – It’s Thursday today”). Ao mesmo tempo que os alunos foram dando as respostas, a coloquei o respetivo dia da semana nos espaços corretos (*yesterday, today, tomorrow*).



Figura 16. Material didático alusivo aos days of the week

Por fim, foi feita a marcação e explicação do *homework*, com a entrega de uma ficha de trabalho sobre a ordem dos *days of the week*, para completarem (figura 17).

Complete with the correct days of the week:

Yesterday	Today	Tomorrow
	Friday	
	Wednesday	
	Sunday	
	Saturday	
	Tuesday	
	Thursday	
	Monday	

Figura 17. Ficha de trabalho relativa aos days of the week

3.3.1.3. Sessão 2

Na sessão 2, o foco foi dado ao Reforço Positivo sensorial, através da realização de um jogo de atenção visual e memória (jogo da forca) e exercícios do manual. A aula iniciou-se com uma revisão dos *days of the week*, através da correção do *homework*, com o mesmo material didático utilizado na aula anterior (figura 16). Para tal, 7 alunos, selecionados por mim, foram ao quadro realizar o exercício (1 para cada dia da semana). Os restantes alunos, sentados nos respetivos lugares, tiveram o dever de mostrar ao colega se a sua resposta estava correta. Para isso, tiveram de usar expressões de Reforço Positivo, que apresentei e escrevi no quadro. Para as respostas certas, os alunos deveriam usar a expressão “*Excellent*” e para as respostas erradas, a expressão “*You’re almost there*”. Terminada a correção, foi realizado um jogo da forca, para o qual a turma foi dividida em 2 equipas, A e B. Desenhei espaços no quadro, cada um correspondente a uma letra de uma palavra dos *days of the week* e uma forca para cada uma das equipas. Foi, depois, selecionado um membro de cada equipa, por mim, que deveria tentar adivinhar uma letra. Se a letra dita estivesse certa, a equipa ganhava um ponto, se errada, um elemento era desenhado na forca. O elemento escolhido em cada equipa podia tentar adivinhar a palavra completa e ganhar 3 pontos, mas, para isso, não bastou apenas pronunciar a palavra em questão, tendo sido necessário dizer todas as letras da palavra em falta, por ordem, exercício que apenas dois alunos conseguiram realizar com sucesso.

A segunda parte da aula foi dedicada a uma atividade de expressão oral no âmbito da qual questioneei os alunos acerca do seu dia favorito da semana, através da pergunta „*What’s your favourite day of the week?*” e incentivei a resposta em inglês, com exemplos como „*It’s Sunday*”. Em seguida, introduzi uma atividade do manual, explicando aos alunos que as personagens do livro também têm um dia favorito, através de expressões como: „*The kids at the magic club also have a favourite day. Which one do you think it is?*”. Depois, pedi que abrissem o manual na página 38, para ouvirem a história do manual e responderem às perguntas. Por fim, foi marcado novo *homework*, que consistia em colar autocolantes presentes no manual relativos aos dias da semana em inglês.

3.3.1.4. Sessão 3

Já na sessão 3, o RP académico foi o mais utilizado. A aula foi iniciada com a introdução aos *months of the year* através de *flashcards* (figura 18) dos respetivos meses. Depois, foi ouvida a música *12 Months of the Year* (<https://www.youtube.com/watch?v=-d3jkbP1xc8>) duas vezes. Na primeira vez, os alunos apenas ouviram e, na segunda, repetiram as palavras à medida que eram cantadas. No final de ouvida e cantada a música, retirei os *flashcards* do quadro e pedi aos alunos que os colocassem por ordem através de perguntas como „*Whats the first month of the year?*”, „*Which month comes after January?*”, etc.



Figura 18. Flashcards meses do ano

Em seguida, dei a conhecer à turma o meu mês de aniversário através da expressão „My birthday is in April” e perguntei se percebiam o significado da frase. Em seguida, escrevi no quadro a pergunta „When’s your birthday” e as respostas „My birthday is in” e „It’s in”, como forma de auxiliar os alunos na atividade de *ask and answer* que a iniciei

entre toda a turma, começando por perguntar o mês de aniversário de um aluno através da expressão „What about you...When’s your birthday?” e auxiliando a resposta. Depois, esse mesmo aluno fez a mesma pergunta ao colega do lado, que respondeu e a fez também a outro colega, até que toda a turma tivesse respondido. Os alunos puderam auxiliar-se pelo quadro caso tivessem dificuldades em fazer as perguntas e dar as respostas e alguns solicitaram a ajuda da professora. Como forma de consolidação dos conhecimentos, os alunos realizaram os exercícios da página 38 do manual *Easy Peasy English* (figura 19) que foram depois corrigidos em conjunto, com a utilização do quadro interativo.

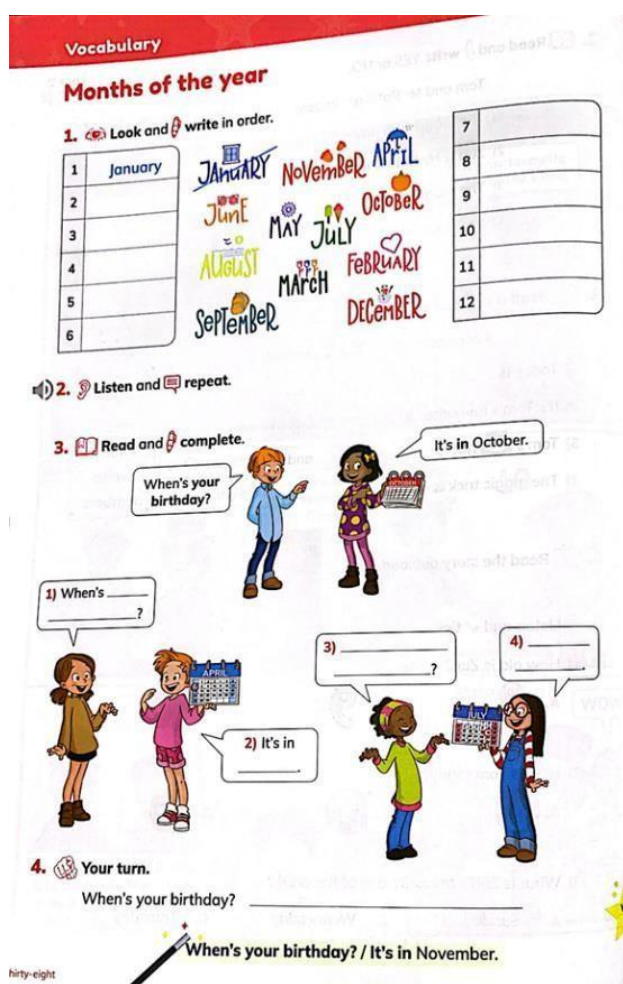


Figura 19. Página 38, manual Easy Peasy English

Para terminar a aula, foi realizada uma atividade de expressão artística, onde cada aluno pintou um *cupcake* com informações sobre si próprio: o nome e mês de aniversário (figura 20).



Figura 20. Cupcakes com informações pessoais realizados na sessão 3

3.3.1.5. Sessão 4

A última sessão (sessão 4) iniciou-se com uma revisão de vocabulário. Pedi ajuda aos alunos para relembrar o que aprenderam nas últimas aulas e depois deste diálogo, pedi que fossem referidos pelos alunos os dias da semana, em conjunto e por ordem. Em seguida, foram revistas as perguntas e respostas relativas aos dias da semana em inglês como „What day is it today?” e a resposta „It’s...” e os restantes marcadores de tempo *yesterday* e *tomorrow*, que foram escritos depois no quadro branco. Depois da primeira parte da revisão, os alunos realizaram os exercícios da página 34 do manual (figura 21) e foi feita a sua correção.

Days of the week

1. Look and complete the calendar with the stickers.

OCTOBER						
SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT
Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
27	28	29	30	31	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6

2. Now listen and repeat the days of the week.

3. Put the letters in order and write.

DUYASN — Sunday —

1) RYFDIA _____

2) UASDEYT _____


3) YDUASATR _____

4. Your turn.

What day is it today? _____

What day is it tomorrow? _____

DATE: October 6
 It's Wednesday today.
 It's Thursday tomorrow.



Digitalizada com CamScanner
What day is it today? / It's Tuesday.

Figura 21. Página 34, manual Easy Peasy English

Depois da correção do exercício, continuei a revisão de vocabulário: „What if we want to know if someone has a favourite day? How can we ask them?” – Depois das respostas dos alunos, escrevi no quadro a pergunta „What’s your favourite day of the week?” e a resposta „It’s ...”. Em seguida, perguntei a 2 alunos o seu dia favorito. Depois, expliquei à turma que, ao ouvirem que todos temos opiniões diferentes, devemos aceitá-las e não discordar uns dos outros. Após a explicação, a esclareci que iriam realizar um exercício da página 35 do manual, onde ouviriam dois diálogos diferentes, um em que uma opinião é aceite com respeito e outro em que uma opinião é desrespeitada (figura 22).

Unit 2

Hearing a different opinion

1. Listen and choose the dialogue that shows empathy.

1)

What's your favourite day of the week?

I don't agree! That's silly!

It's Wednesday.

2)

What's your favourite day of the week?

Really?¹ Why?²

Oh, I see!³

It's Wednesday.

It's football day.

¹ Really? – A sério? ² Why? – Porquê? ³ Oh, I see! – Faz sentido!

2. Look at dialogue 2). Role-play it with your partner.

3. Your turn.

What's your favourite day of the week?

It's _____

What's your favourite day of the week? / It's Wednesday.

thirty-five 35

Figura 22. Página 35, manual Easy Peasy English

Depois, expliquei o exercício, referindo aos alunos que deveriam selecionar o diálogo que mostrasse simpatia e compreensão e em seguida iniciou o áudio. Após todos terem terminado, o exercício foi corrigido em conjunto e, por fim, os alunos escreveram o seu dia da semana favorito no final da página, no espaço concebido para o efeito. No fim da correção, os alunos receberam um carimbo no livro com expressões positivas em inglês (figura 23), numa das páginas do livro corrigidas, dado que o foco desta sessão estava no RP tangível.



Figura 23. Carimbos com expressões de Reforço Positivo utilizados na sessão 4

Já revistos os dias da semana, voltei a perguntar aos alunos que outros vocabulários aprenderam e esperei que fossem referidos os meses do ano e que os dissessem em conjunto, por ordem. Foram, depois, revistas as perguntas e respostas referentes ao aniversário: a pergunta „When’s your birthday” e a resposta „My birthday is in...” ou „It’s in...”, que foram escritas no quadro branco.

No final, pretendia-se que cada aluno, individualmente, apresentasse o seu cupcake já colorido e preenchido, utilizando a frase „My birthday is in...” em frente a toda a turma. No entanto, dada a falta de tempo para a realização da atividade, esta acabou por acontecer de forma rápida e do lugar onde os alunos estavam sentados. No final das apresentações, cada cupcake foi colado no quadro de cortiça presente na sala de aula, formando assim um *birthday chart* dos aniversários de todos os alunos da turma.

Estava, ainda, planeada a distribuição de um autocolante após a realização da apresentação de cada *cupcake*, o que acabou por também não acontecer por falta de tempo, tendo sido depois entregues na aula seguinte, a pós-sessão, uma intervenção de cerca de 20 minutos, onde foram preenchidos os inquéritos por questionário finais. Este inquérito por questionário final compreendeu os seguintes objetivos: - compreender se, após as quatro intervenções, as perceções dos alunos relativas à utilização do Reforço Positivo dentro da sala de aula por parte da professora e dos colegas eram diferentes

quando comparadas com as diagnosticadas no primeiro questionário; - apurar as suas atividades favoritas das realizadas durante a implementação do projeto, uma vez que estiveram associadas a diferentes tipos de RP; - diagnosticar sentimentos evidenciados pelos alunos relativamente à aula de inglês, na aceção de que sendo positivos serão indicadores de bem-estar em sala de aula e de que sendo de teor negativo poderão indicar ausência de bem-estar.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Feito o enquadramento curricular do projeto, é importante descrever as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Um instrumento de recolha de dados é uma ferramenta de observação e documentação que deve conter questões específicas e possibilidades de resposta estabelecidas e desenvolvidas para o estudo em questão (Creswell, 2012). Desta forma, para a escolha dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, é essencial o conhecimento da questão investigativa e dos respetivos objetivos, uma vez que os dados recolhidos devem conseguir responder à questão de investigação, pois são os elementos informativos dos diferentes aspetos do estudo, que deverão ser fidedignos e confiáveis, como sublinhado por Creswell (2012):

Another aspect of qualitative data collection is to identify the types of data that will address your research questions. Thus, it is important to become familiar with your questions and topics, and to review them prior to deciding upon the types of qualitative data that you will collect. In qualitative research you pose general, broad questions to participants and allow them to share their views relatively unconstrained by your perspective. In addition, you collect multiple types of information, and you may add new forms of data during the study to answer your questions. Further, you engage in extensive data collection, spending a great deal of time at the site where people work, play, or engage in the phenomenon you

wish to study. At the site, you will gather detailed information to establish the complexity of the central phenomenon. (Creswell, 2012, p. 212).

Existem diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados que podem ser utilizados e após análise das diferentes possibilidades, selecionei quatro instrumentos de recolha para o meu estudo que considereei serem adequados para a recolha de dados que me permitisse responder à questão e objetivos de investigação. Desta forma, utilizei inquéritos por questionário, diário do investigador, grelhas de observação e videograções das atividades didáticas. Cada um destes instrumentos é descrito de seguida.

3.4.1. Inquéritos por questionário

Os inquéritos por questionário são um dos recursos mais utilizados tanto nos estudos qualitativos como quantitativos, uma vez que permitem a realização de questões específicas que não são obtidas facilmente através de outros instrumentos de recolha (Latorre, 2003). As respostas podem ser obtidas através de questões fechadas e abertas que se complementam, o que permite a aquisição de diversos dados, como refere Creswell (2012):

On questionnaires, you may ask some questions that are closed ended and some that are open ended. The advantage of this type of questioning is that your predetermined closed-ended responses can net useful information to support theories and concepts in the literature. The open-ended responses, however, permit you to explore reasons for the closed-ended responses and identify any comments people might have that are beyond the responses to the closed-ended questions. The drawback of this approach is that you will have many responses—some short and some long—to analyze. (p. 220).

Como já referido anteriormente, estes inquéritos (ver anexo 1 e anexo 2) foram construídos com o propósito de comparar dados entre ambos, de forma a notar diferenças que possam ter ocorrido entre o início e o fim da implementação do projeto. Assim, um

dos objetivos foi o de comparar as percepções dos alunos relativamente ao uso de Reforço Positivo em sala de aula pela professora e colegas e perceber se houve alterações do questionário inicial para o questionário final, isto é, se no final da implementação do projeto, os alunos teriam uma melhor percepção daquilo que foi o RP usado em sala de aula. Outro objetivo foi o de apurar as atividades favoritas dos alunos em sala de aula de inglês antes da implementação do projeto, de forma a identificar-se as atividades mais cativantes para os alunos, tendo sido depois feito o mesmo diagnóstico no questionário final, relativamente às atividades favoritas realizadas durante a implementação do projeto, que estiveram associadas aos diferentes tipos de Reforço Positivo e que, por isso, poderiam indicar os tipos de RP favoritos dos alunos. Por fim, tanto no questionário inicial como no questionário final pretendeu-se diagnosticar os sentimentos evidenciados pelos alunos relativamente à aula de inglês e comparar os dados de ambos os questionários de forma a perceber se existiu maior ocorrência de sentimentos positivos, que poderia ser indicativo de maior bem-estar, ou de sentimentos negativos, que poderia ser indicativo de ausência de bem-estar.

3.4.2. Diário do investigador

O diário do investigador, assim como o nome indica, consiste no conjunto de notas feitas pelo próprio investigador, que no meu caso foram feitas após cada uma das intervenções, dado que não foi possível fazê-las no momento exato da ação. No entanto, apesar de não serem notas tomadas no momento, foram feitas com o tempo máximo de 3 horas após a sessão, o que permitiu ainda, a meu ver, a recolha de determinados pormenores da ação que mais tarde teriam sido esquecidos:

A participant observer is an observational role adopted by researchers when they take part in activities in the setting they observe. As a participant, you assume the role of an “inside” observer who actually engages in activities at the study site. At the same time that you are participating in activities, you record information. (...)

It is difficult to take notes while participating, and you may need to wait to write down observations until after you have left the research site. (Creswell, 2012, p. 214).

Considero que foi um instrumento de recolha de grande relevância, uma vez que permitiu uma análise do contexto através da minha perspetiva pessoal.

3.4.3. Grelhas de observação

Para a obtenção de feedback externo relativamente às minhas intervenções pedagógico-didáticas, criei grelhas de observação de fim semiaberto (anexo 3), que foram preenchidas pela professora orientadora, a professora cooperante e a colega de dade, através do papel de observadoras não-participantes. Como refere Creswell (2012):

A nonparticipant observer is an observer who visits a site and records notes without becoming involved in the activities of the participants. The nonparticipant observer is an “outsider” who sits on the periphery or some advantageous place (e.g., the back of the classroom) to watch and record the phenomenon under study. (p. 214).

Um ponto importante relativamente a este instrumento, referido por Reis (2011), é o tempo decorrido desde a observação da aula até à obtenção de feedback, que não deve ser demasiado longo, uma vez que “o feedback eficaz ocorre até dois dias depois da observação, antes de os dados perderem significado/pertinência e o professor perder a motivação” (p.53), algo a que foi dada particular atenção, sendo que as reuniões para a obtenção de feedback ocorreram logo após cada intervenção.

3.4.4. Videogravação

A videogravação das sessões, autorizada pelos encarregados de educação (anexo 4) foi um complemento muito útil a todos os outros instrumentos de recolha de dados, uma vez que permitiu rever as intervenções e captar determinados momentos da aula que podem não ter sido referidos nas grelhas de observação e no diário do investigador. Para além disso, este instrumento foi de grande utilidade para a realização de transcrições de momentos significativos, dado que sem ele teria sido impossível captar determinados momentos da aula que foram, depois, importantes para o processo de análise de dados.

Como refere Creswell (2012) “when the researcher records the data, he or she becomes familiar with how the participants respond and hence can control for a higher level of quality of the data” (p. 165). De forma a evitar o mais possível a existência de erros de gravação por avaria ou problemas, as gravações das sessões foram sempre realizadas por dois aparelhos diferentes, uma câmara fotográfica e um aparelho móvel. Este aspeto foi muito relevante dado que evitou que qualquer conteúdo importante fosse perdido.

3.5. Categorias e Subcategorias de Análise

Aos dados foi aplicada uma análise de conteúdo categorial (Bardin, 2011) e foram construídas categorias de análise que emergiram do quadro teórico e dos dados recolhidos. Na tabela 6, abaixo, procedo à apresentação das categorias e respetivas subcategorias, seguida de uma descrição de cada uma delas.

Categoria	Subcategorias
Perceções dos alunos relativamente ao uso do RP (tangível, verbal e não verbal, académico, sensorial) em sala de aula.	Reconhecimento, pelos alunos, do RP usado pela professora
	Atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos favoritos em aula de inglês e relação com diferentes tipos de RP
Contributos do RP para o bem-estar em sala de aula	RP no estabelecimento da relação professor-aluno
	RP no aumento de sentimentos positivos e na redução de sentimentos negativos em sala de aula

Tabela 6. Categorias de Análise

Foram, então, definidas duas categorias principais, sendo elas as “Perceções dos alunos relativamente ao uso do RP (tangível, verbal e não verbal, académico, sensorial) em sala de aula” e os “Contributos do RP para o bem-estar em sala de aula”, com o objetivo de dar resposta às questões investigativas.

A categoria - Perceções dos alunos relativamente ao uso do RP (tangível, verbal e não verbal, académico, sensorial) em sala de aula - engloba duas subcategorias. A

primeira - “Reconhecimento, pelos alunos, do RP usado pela professora” - compreende ocorrências que remetem para compreensão, por parte dos alunos, daquilo que é o uso de Reforço Positivo por parte das professoras e a avaliação relativamente ao seu uso em sala de aula. Para o RP verbal, não-verbal e o tangível, que são mais facilmente identificáveis pelos alunos (por, no caso do verbal, ser frequentemente associado ao elogio, no caso do não-verbal, por ser normalmente utilizado em adição ao verbal e por ser geralmente um gesto observável e, no caso do tangível, por ser algo físico que lhes é atribuído), serão comparados os inquéritos inicial e final, de forma a compreender-se as diferenças na opinião dos alunos entre o início e o fim do projeto, que corresponde a uma comparação entre as respostas relativas às aulas da professora cooperante e as aulas da professora estagiária. Isto é, analisa-se o reconhecimento de RP pelos alunos, a sua perceção de frequência e a identificação de diferentes tipos de RP. Como visto na fundamentação teórica, o uso de RP verbal e não-verbal podem trazer diversos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pelo que é importante perceber se os alunos conseguem ter a noção de que determinadas expressões como “very good” são uma forma de elogio, de forma que possam reconhecer a valorização do seu trabalho ou atitudes. Para além disso da análise dos inquéritos por questionário, foram também analisadas as videograções.

A segunda subcategoria - Atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos favoritos em aula de inglês e relação com diferentes tipos de RP – remete para ocorrências que denotem as preferências dos alunos em termos de atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos desenvolvidos na aula e inclui também a análise das reações dos alunos ao seu uso. Esta diagnose foi essencial na determinação das atividades a realizar durante o projeto de intervenção, mas também na determinação do impacto do uso de RP nos alunos após o desenvolvimento do projeto, uma vez que determinadas atividades, estratégias e recursos usados em sala de aula correspondem a exemplos de RP académico e sensorial. As atividades/ recursos sensoriais como as músicas são, muitas vezes, referidas como atividades que despertam bastante interesse por parte dos alunos em sala de aula e são capazes de originar Bem-estar (Griffiee, 1988), enquanto outros estímulos, como os visuais, como os vídeos ou os *flashcards*, ajudam os alunos a melhor entender o que é explicado (Miletic, 2017), o que se verificou também ao longo deste estudo, como será referido no capítulo de análise de dados.

A segunda categoria - Contributos do RP para o Bem-estar em sala de aula - foi também dividida em duas subcategorias. Como referido no modelo desenvolvido por Allardt (1976) - The School Well-being Model – assim como nas perspetivas relativas ao Bem-estar psicológico, como as de Ryff (2013), as relações sociais positivas em sala de aula são primordiais para o bem-estar, pelo que foi definida a subcategoria “RP no estabelecimento da relação professor-aluno”, que engloba as ocorrências que remetem para a relação dos alunos com as professoras e a influência que o RP tem nesta relação. Isto é visível, por exemplo, nas respostas dadas pelos alunos à questão presente nos inquéritos por questionário “Gostas que a professora te elogie quando fazes algo corretamente?”, assim como também é visível na observação das videograções.

A Perspetiva hedónica (Bem-estar subjetivo) defende que para a existência de bem-estar é necessária a existência de emoções positivas e ausência de emoções negativas, pelo que foi estabelecida a subcategoria denominada “RP no aumento de sentimentos positivos e na redução de sentimentos negativos em sala de aula”, que inclui ocorrências que demonstram uma relação entre sentimentos positivos e/ou negativos com o RP. Para isso, foram analisados dados dos questionários inicial e final que permitiram verificar se existem alterações relativamente aos sentimentos referidos pelos alunos antes e depois da implementação do projeto. Como vimos no quadro teórico, a existência de sentimentos positivos em sala de aula será indicativa de bem-estar, enquanto que sentimentos como medo ou tristeza são indicativos de que não existe bem-estar (Carvalho, 2009). Para além disso, as observações diretas foram, também, essenciais na observação dos sentimentos demonstrados pelos alunos durante a intervenção didática.

Feita esta definição das categorias de análise, o próximo capítulo será dedicado à interpretação e análise dos dados recolhidos e dos seus resultados.

Capítulo 4 – Interpretação e análise dos dados

Este capítulo será dedicado à análise e interpretação dos dados, de modo a responder à questão investigativa “De que forma o Reforço Positivo contribui para o bem-estar dos alunos em sala de aula de língua inglesa no 1.º CEB?”.

Retomo, aqui os objetivos investigativos delineados: - compreender as percepções dos alunos no que diz respeito à utilização do RP na sala de aula; - compreender de que forma o Reforço Positivo (tangível, verbal e não-verbal, académico, sensorial) contribuiu para o bem-estar dos alunos em sala de aula. De recordar, ainda, que em termos de finalidades educativas, se pretendeu favorecer uma relação positiva com a aprendizagem do Inglês no 1.º CEB através do uso do RP, promover o bem-estar em contexto de aprendizagem de Inglês no 1.º CEB, através de estratégias diversificadas de RP e fomentar o respeito e a valorização por/de si mesmo e dos outros. A análise de dados encontra-se organizada segundo as categorias e subcategorias de análise, definidas no capítulo anterior.

4.1. Percepções dos alunos relativamente ao uso do RP em sala de aula.

No que diz respeito às percepções dos alunos relativamente ao uso do RP (tangível, verbal e não verbal, académico e sensorial) em sala de aula, a análise organiza-se de acordo com as duas subcategorias estabelecidas: reconhecimento, pelos alunos, do RP usado pela professora e atividades favoritas em aula de inglês na relação com diferentes tipos de RP e reações à sua utilização.

4.1.1. Reconhecimento, pelos alunos, do RP usado pela professora e reações à sua utilização

Como já referido, no âmbito desta subcategoria pretendia-se analisar o reconhecimento de RP em sala de aula pelos alunos, a sua percepção de frequência e a identificação de diferentes tipos de RP.

Através do questionário inicial (QI), realizado na pré-sessão, é possível verificar que alguns alunos reconhecem alguns exemplos de RP verbal e não-verbal usados pela

professora em sala de aula, uma vez que à pergunta “O que é que a professora diz ou faz para te elogiar?”, os alunos referiram algumas expressões ou elogios verbais, assim como ações não-verbais de RP, usadas pela professora. Nesta situação, os dados recolhidos referem-se à professora cooperante, dado que os dados do questionário inicial são relativos à pré implementação do projeto. Foram contabilizadas 24 respostas no total.

Na tabela 7, abaixo, estão representadas as expressões e referências ao RP verbal e ao RP não-verbal referenciadas pelos alunos no questionário. É possível verificar que 9 alunos mencionaram expressões ou referências verbais de RP usadas pela professora, tais como “muito bem”, “very good” ou “fantastic”. É de salientar a pequena alusão a expressões de RP em inglês (apenas 2), o que parece denotar que são pouco utilizadas pela professora cooperante ou que, mesmo sendo utilizadas, não são reconhecidas pelos alunos como um elogio ou até talvez não saibam o seu significado. Na mesma tabela, aparecem ainda as referências RP não-verbal como bater palmas ou fazer um “fixe”. Apesar de referidas por apenas 2 alunos, é interessante salientar o reconhecimento de ambos os alunos do RP não-verbal como um tipo de elogio, dado que observo que, para crianças, poderá por vezes ser difícil essa associação.

“O que é que a professora diz ou faz para te elogiar?”			
RP verbal	Nº de ocorrências	RP não verbal	Nº de ocorrências
“Diz muito bem”	4	“Faz-me um fixe”	1
“Diz coisas muito práticas e eu gosto”	1	“Bate palmas”	1
“Diz que a palavra está bem dita”	1		
“Diz fantastic”	2		
“Diz very good”	1		

Tabela 7. RP verbal e não-verbal usados pela professora e percebidos como elogios, antes do projeto

No entanto, é possível verificar, como descrito na tabela 8, abaixo, que uma grande parte dos alunos (10) refere não saber o que é que a professora diz ou faz para os elogiar, o que parece demonstrar que não reconhecem o uso de RP em sala de aula, mesmo que ele exista. Outros 3 alunos referem ainda que não são elogiados pela professora. Tal pode estar igualmente relacionado com o facto de, individualmente, não verem determinadas expressões ou ações da professora como um elogio e não necessariamente que a professora cooperante não use exemplos de RP.

“O que é que a professora diz ou faz para te elogiar?”	Nº de ocorrências
“Não sei”	10
“Nunca me elogiou”	1
“A professora não me elogia”	1
“Nada”	1

Tabela 8. Respostas onde não é reconhecido nenhum tipo de RP usado pela professora

Assim, foi importante, durante a pré-sessão, explicar e apresentar aos alunos expressões de RP verbal em inglês, de modo que, dado ser o tipo de RP que, mesmo não sendo o foco principal em todas as sessões, seria transversal a todas elas, fossem expressões conhecidas pelos alunos e que conseguissem identificar como formas de elogios, de modo a analisar as reações à sua utilização, assim como verificar se, nas respostas ao questionário final (QF), haveria alterações relativamente ao reconhecimento destas expressões como elogios em sala de aula. Para tal, foi entregue aos alunos um minidicionário (figura 24) com as expressões escolhidas em inglês já escritas, tendo os alunos escrito o seu significado em português, após uma discussão conjunta e sua posterior redação no quadro. No final, os alunos colaram a folha no caderno e expliquei-lhes que poderiam utilizar o recurso sempre que necessário, para se recordarem do significado das palavras, ou caso as quisessem usar eles mesmos.

<u>English</u>	<u>Portuguese</u>
Fantastic!	
Good Job!	
Excellent!	
Amazing!	
Very good!	
Wonderful!	
Nice!	

Figura 24. Minidicionário de expressões de Reforço Positivo

Considero essencial esta discussão sobre expressões, uma vez que caso os alunos não tivessem conhecimento do seu significado, não poderia ser feita uma correta análise das suas reações, pois não poderiam não ser reconhecidas como um elogio.

Já no questionário final, realizado após a implementação do projeto, para além da repetição da pergunta relativa aos exemplos de elogios dados pela professora, foi também adicionada uma pergunta relativa à frequência dos elogios utilizados. Tal permite compreender se, para além do reconhecimento do elogio usado pela professora, existe também a atenção dos alunos à quantidade de vezes que são elogiados, o que permite denotar se é dada uma atenção importante ao uso dos elogios em sala de aula.

A maioria dos alunos refere ter sido elogiado muitas vezes (8) ou sempre (7), o que mostra que reconhecem a utilização de RP pela professora e estão atentos à frequência com que tal acontece o que poderá indiciar a importância que o RP tem para eles.

NAS AULAS DE INGLÊS, A PROFESSORA INÊS COSTUMA ELOGIAR-TE QUANDO DIZES OU FAZES ALGO CORRETAMENTE?

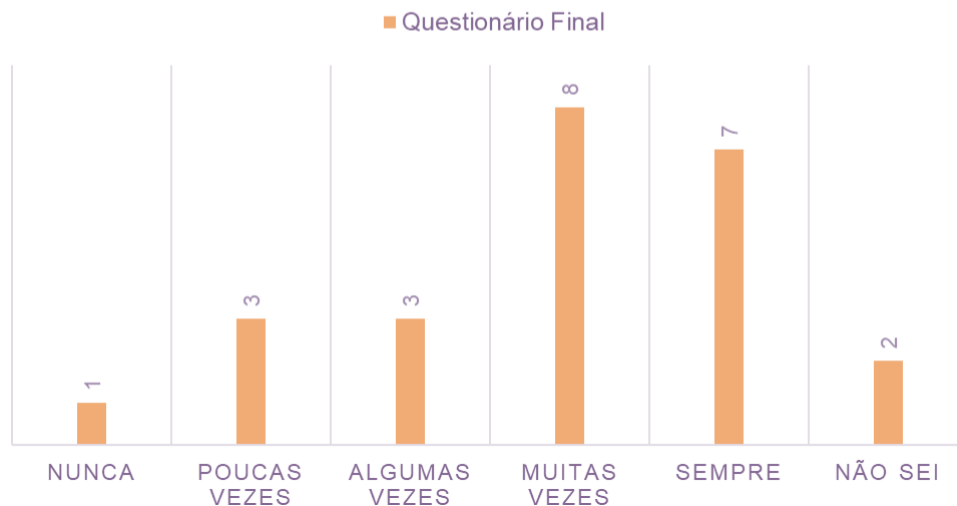


Gráfico 4. Frequência de vezes em que os alunos consideram terem sido elogiados pela professora

Já na pergunta relativa às suas percepções acerca dos elogios usados em sala de aula, foi feita uma alteração relativamente ao QI, referente ao sujeito da frase. Enquanto no QI o objetivo era que os alunos respondessem relativamente às práticas da professora cooperante, o QF tinha como objetivo a recolha de dados relativamente às minhas intervenções como professora estagiária, durante a implementação do projeto, pelo que a pergunta passou a ser “O que é que a professora Inês diz ou faz para te elogiar?”. Através das respostas dadas pelos alunos no QF, é possível verificar uma ligeira diferença entre as respostas de ambos os questionários. Enquanto no QI existem referências a exemplos de RP não-verbal, no QF o mesmo já não ocorre, tendo sido referido pelos alunos apenas exemplos de RP verbal, pelo que não será feita a mesma divisão na tabela 9. Penso que tal se deva ao facto de, durante as sessões do projeto, ter havido de facto uma maior prevalência do RP verbal em relação ao RP não-verbal, o que influenciou as percepções dos alunos. Para além disso, ao contrário do QI, onde cada aluno deu apenas uma resposta, contabilizando um total de 24 ocorrências, no QF alguns alunos deram mais do que um exemplo nas suas respostas, pelo que o total de ocorrências representadas na tabela será maior do que 24, ainda que tenha sido esse o número de alunos a responder ao questionário.

“O que é que a professora diz ou faz para te elogiar?”	Nº de ocorrências
“Very good”	13
“Good job”	4
“Excellent”	2
“Fantastic”	2
“Nice”	1
“Amazing”	1
“Diz coisas simpáticas”	1
“Diz coisas amigáveis”	1
“A professora diz que fiz uma coisa certa ou que fiz um trabalho certo”	1
“Muito bem”	1
“Não sei”	6
“Nunca me elogiaram”	1

Tabela 9. RP verbal usado pela professora percecionado como elogio, depois do projeto

Como visível na tabela 9, o número de referências a expressões de RP verbal em inglês aumentou drasticamente, de 3 para 23 referências. Tal alteração deverá dever-se ao facto de, como já referido, estas expressões terem sido apresentadas aos alunos na pré-sessão, uma vez que todas correspondem a expressões presentes no minidicionário entregue aos alunos, o que acredito que permitiu que fossem mais facilmente identificadas por eles. Isto poderá mostrar que existe uma consciencialização dos alunos relativamente ao uso de Reforço Positivo e das expressões que podem ser usadas como uma forma de elogio. Para além disso, sendo o foco do projeto o uso de RP, este foi obviamente usado diversas vezes, pelo que é expectável que seja referido pelos alunos. É, também, relevante salientar a maior referência à expressão *very good*, que foi mencionada 13 vezes, uma vez que após análise das videograções das sessões de intervenção, assim como das grelhas de observação preenchidas pelas professoras cooperante/ orientadora e colega de díade, na pergunta “A

professora utiliza com frequência o Reforço Positivo? Em que momentos? Dê um ou dois exemplos”, é possível verificar que durante as sessões de intervenção apresentei, de facto, uma maior utilização desta expressão em relação a outras expressões de RP verbal, o que explica que seja a mais referida pelos alunos. Existem ainda 3 alunos que não fazem referência a expressões específicas, mas cujas respostas estão também ligadas ao RP verbal, como “Diz coisas simpáticas”, “Diz coisas amigáveis” e “A professora diz que fiz uma coisa certa ou que fiz um trabalho certo”. Por fim, 6 alunos dão a resposta “não sei” e um aluno refere “nunca me elogiaram”, o que apesar de ser uma clara diminuição comparativamente às referências feitas no QI, é ainda expressivo de que alguns alunos não foram capazes de identificar exemplos de RP usados como forma de os elogiar ou que não terão sido, de facto, elogiados.

Apesar de, nas respostas ao QF, não haver uma referência dos alunos a nenhum exemplo de RP não-verbal, foi possível denotar o seu reconhecimento durante as sessões de intervenção, o que foi comprovado após a análise das videograções. Alguns dos exemplos podem ser verificados nas transcrições abaixo:

A8 – Teacher, aqui fiz certo?
(A Professora dirige-se ao lugar da aluna)
P – Yes A8, boa
(A professora olha para a aluna a sorrir e ela sorri de volta)

(Sessão 1 – 00:25:51)

A13 – When is your birthday?
A2 – My birthday is in July
P – Excellent A2 (Faz um fixe com as mãos)
(A2 sorri e repete o gesto para a colega do lado)

(Sessão 3 – 00:35:17)

É possível perceber que a utilização do gesto de RP não-verbal por parte da professora resultou numa reação positiva por parte dos alunos, que sorriram e, no caso do A2, repetiu o gesto para a colega do lado, o que parece indicar que viu o gesto como um elogio ou uma recompensa à sua intervenção.

Também a transcrição abaixo demonstra a utilização do RP não-verbal em sala de aula, desta vez entre alunos:

A10 – When is your birthday?
(Aluno apresenta alguma dificuldade em responder)
P – Here, A21, podes ver no quadro
A21 – It’s in August
A19 – Very good A21 (A19 dá um *high five* ao A21)

(Sessão 3 – 00:40:39)

A7 – When is your birthday?
A5 – My birthday is in November
P – Good A5 e disseste a resposta completa, very good. Now you ask A18.
A5 – When is your birthday?
A19 – Olha boa A5, fantastic!

(Sessão 3 – 00:33:26)

Como visível na interação entre os alunos, em dois momentos distintos o A19 utiliza expressões de RP verbal (*very good, boa, fantastic*) para elogiar os colegas, assim como um exemplo de RP não-verbal, pois é pressuposto que, ao dar um *high five* ao colega, o tenha feito com o objetivo de o recompensar pela sua resposta correta ou pelo seu esforço. Esta interação parece significar que a prática do uso de RP por parte da professora foi interiorizada pelo aluno e que o RP é visto como algo positivo e que deve ser usado para elogiar e parabenizar os colegas, mostrando como o uso do RP por parte da professora pode ser um potenciador do ambiente positivo em sala de aula e das relações positivas com os outros.

Nas respostas dos alunos ao QI e ao QF não existem quaisquer referências a exemplos de RP tangível, o que, a meu ver, deverá estar relacionado com o facto de este tipo de RP ser visto pelos alunos como uma recompensa e não como algo usado para “elogiar”, tal como é referido na pergunta. No entanto, através das grelhas de observação docente, do diário de investigadora e da observação das videograções, foi possível verificar que no momento em que este tipo de RP foi utilizado, através do uso de carimbos com frases de RP

(anexo L), colocados na página do livro dos alunos após a realização do exercício pedido, que os alunos foram capazes de reconhecer o RP e reagiram de forma bastante positiva.

Nas grelhas de observação (anexo 3) preenchidas pela professora cooperante, pela professora-orientadora e pela colega de estágio, em resposta à questão 12 – “Como é que os alunos reagem ao Reforço Positivo tangível?” – é referido que em resposta ao uso do RP tangível, os alunos sorriem e utilizam expressões como “Oh, tão lindo!”, “Ahhh!” “Que lindo teacher!” e “Wow”. São, ainda, referidos alguns exemplos que demonstram o entusiasmo e antecipação dos alunos em receber o carimbo pela professora, como se verifica nos exemplos seguintes:

“A19 fez a correção do exercício rapidamente para receber o carimbo”

“Alguns alunos tentaram ver os carimbos dos colegas antes de chegar a sua vez”

(Sessão 4 – Grelhas de observação)

Na transcrição abaixo, são observáveis algumas das expressões já referidas, mas também outras onde é possível perceber o contentamento e admiração dos alunos quando lhes é atribuído o carimbo:

P – Ok, agora, eu vou passar por todos, ver quem escreveu and I’ll put a stamp, sabem o que é um stamp?

Als – Não

A23 – Um carimbo!

P – Um carimbo, very good!

A1 – Boa!

A7 – Mas é no caderno ou no manual?

P – No manual

A19 – Eu quero ver teacher

A3 – Eu também

A5 – Será que é um carimbo do Mr. Tricky?

(A professora começa a estampar o carimbo nas páginas do manual, de aluno em aluno e os que já receberam o carimbo começam por se aperceber das frases escritas no carimbo e a lê-las)

A19 – Ah! Fantastic! Diz fantastic! Fantástico

A10 – Fantastic

A16 – Oh! Tão lindo! É tão bonito. O que é que diz o teu?

A23 – Fantastic, o meu diz fantastic e o teu?

A16 – Very good

...

A7 – É um carimbo! Com as palavras que vimos!

...

A10 – Que lindo teacher!

...

A18 – Que giro (mostra para o colega do lado), o meu diz very good, ficou mesmo giro!

(Sessão 4 – 00:45:26)

De salientar, sobretudo, o facto de, neste caso, se verificar o reconhecimento do RP por parte dos alunos, que reconhecem as palavras escritas no carimbo, sendo que um deles menciona a tradução da expressão em português após ter feito a sua leitura em inglês e outro refere até que são “as palavras que vimos”, uma vez que são duas das expressões apresentadas e utilizadas para e durante o projeto de intervenção. Desta forma, este foi um exemplo de RP que, ao não ser apenas algo tangível, mas incluindo também expressões de RP verbal, foi identificado pelos alunos não apenas como uma recompensa, mas também como um encorajamento ou elogio ao trabalho realizado.

4.1.2. Atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos favoritos em aula de inglês e relação com diferentes tipos de RP

No que diz respeito às - Atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos favoritos em aula de inglês e relação com diferentes tipos de RP - será feita uma análise que tem em consideração o antes e o depois da implementação do projeto. De sublinhar que no desenvolvimento destas atividades foram utilizados diferentes tipos de Reforço Positivo.

De forma a apurar as atividades favoritas em aula de inglês e relação com diferentes tipos de RP favoritos dos alunos antes do projeto de intervenção, foi incluída, no questionário inicial, a questão de escolha múltipla: “Assinala com um X, as atividades que mais gostas de fazer nas aulas de inglês (podes escolher mais do que uma)”, com opções de resposta pré-definidas, representadas no gráfico 5, abaixo. O principal objetivo desta questão era diagnosticar as atividades pelas quais os alunos teriam maior preferência, de modo a desenvolvê-las ao longo do projeto de intervenção, pois considero fundamental que as atividades pedagógico-didáticas vão ao encontro dos gostos e necessidades dos alunos.

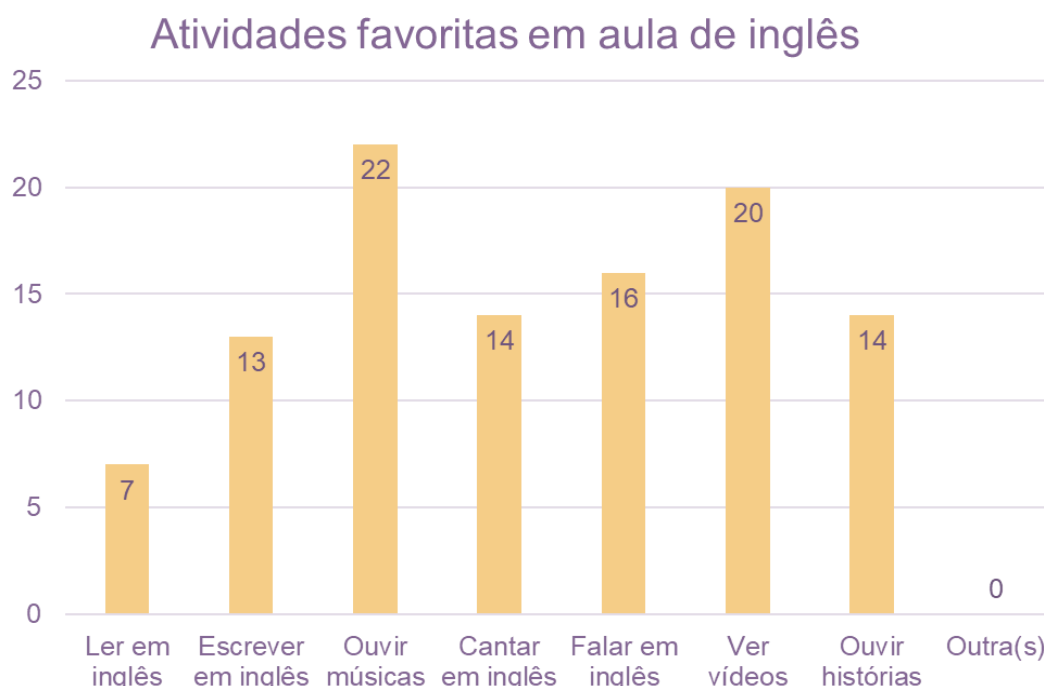


Gráfico 5. Atividades favoritas em aula de inglês – Questionário Inicial

É possível verificar que no QI, as atividades favoritas dos alunos estavam relacionadas com o RP sensorial: ouvir músicas, escolhida por 22 alunos e ver vídeos, escolhida por 20 alunos. Desta forma, este foi um tipo de atividade que foi privilegiado durante a realização das sessões, tendo sido, à semelhança do que era feito nas aulas com a professora cooperante, apresentada sempre uma música no início ou final da aula, assim como a utilização de vídeos como materiais didáticos, na exploração de determinados conteúdos, por exemplo.

Também durante a realização das sessões, foi possível verificar o interesse dos alunos por atividades, estratégias pedagógico-didáticas e recursos que compreendiam o RP académico e sensorial e apurar as suas reações ao seu uso, o que pode ser visualizado através de alguns excertos:

P - The first month we have is January (A professora mostra um *flashcard* com uma imagem relativa ao mês de janeiro (anexo E))

A1 – Que giro!

(Als mostram sinais de admiração como suspiros)

(Sessão 3 – 00:12:05)

P – You have to say your birthday, vocês respondem o vosso aniversário, como têm no cupcake (a professora mostra um *flashcard* com imagens de cupcakes e os meses do ano (anexo F), onde será escrito o nome dos alunos)

Als – Ah!

P – And then I'll write your names here, depois vou escrever o nome de cada um na folha

A19 – Aonde?

A12 – Nos queques

A7 – Oh my God!

A23 – Que fixe!

(Sessão 4 – 00:58:10)

Em ambos os casos é usado um exemplo de RP sensorial, os *flashcards*, aos quais os alunos têm uma reação bastante positiva, pois reagem com entusiasmo e interesse. Para além das reações verbais ao uso destes recursos, notei que houve ainda um redobrar da atenção dos alunos em relação aos conteúdos que estavam a ser abordados, algo que anotei no diário de investigadora, em que referi que “os alunos mostraram-se mais curiosos e observadores” e que foi comprovado com a observação das videograções dos momentos específicos.

Para além deste, houve ainda mais alguns exemplos do uso de RP sensorial que originaram uma reação positiva por parte dos alunos, nomeadamente a utilização de recursos audiovisuais, como os vídeos, como se verifica na transcrição abaixo:

P – We are going to listen to a song, ouvir uma música, about the months

A19 – Podes por um vídeo com imagem? (repete duas vezes a pergunta)

P – Yes, A19, tem imagens. The first time we listen, a primeira vez ouvimos só, ok? And the second time, a segunda vez, you have to sing, é para cantar!

A23 – Boa

(Professora coloca o vídeo)

P – Ok, did you like the song? Gostaram da música?

Als – Sim

A16 - Eu já conhecia esta música porque eu já vi um vídeo no telemóvel que tinha esta música e eu gosto

P – Yes, esta música dá no tiktok não é?

A16 – Sim

P – Now you have to sing, agora é para cantar

A5 – Yes!

A7 – Finalmente

(Professora coloca o vídeo pela segunda vez e a maioria dos alunos canta com o incentivo da professora)

...

P – Eu não estou a ouvir ninguém a cantar, tão baixinho

(Alunos cantam mais alto e entusiasmados)

...

A21 – Professora, podemos ouvir mais uma vez?

(Sessão 3 – 00:18:36)

Neste exemplo é possível verificar o interesse dos alunos por diferentes recursos que implicam um RP sensorial, iniciando-se pela vontade do aluno A19 em, para além do recurso auditivo, ter um acompanhamento também visual. Quando confrontados com a possibilidade de cantar, alguns alunos, como o A23, o A5 e o A7, reagem positivamente, mostrando ter vontade de cantar a música. É de salientar, por fim, o pedido de um dos alunos para ouvir novamente a canção, o que mostra que, mais uma vez, este foi um recurso do seu agrado.

Por fim, gostaria de fazer ainda referência a estratégias pedagógico-didáticas que funcionam como RP académico, como a chamada de alunos ao quadro:

P – Ok, let's start. A19, podes vir ao quadro

A19 – Yes!

...

A23 – Teacher, may I go to the board please?

P – Yes you may, you are next, vais a seguir

A7 – Teacher, depois também posso ir ao quadro?

(Após a realização de cada exercício por um colega, vários alunos pediam para ir ao quadro interativo)

(Sessão 3 – 00:27:08)

Ou o jogo da forca:

P – Do you know, vocês conhecem, o jogo da forca?

Als – Sim!

Als – Não!

A19 – Jogo da forca! Jogo da forca!

A1 – Sim é super incrível!

(Os alunos entusiasmam-se por saber que vão jogar o jogo e começam a

fazer bastante barulho)
(Sessão 2 – 00:29:15)

Pude verificar que, após ter dado permissão a um dos alunos para que fosse ao quadro interativo resolver um dos exercícios, que outros alunos começaram a mostrar bastante interesse em ir também, tendo sido feitos vários pedidos, tanto em inglês como em português, para serem os próximos a ir ao quadro. Também no caso da realização do jogo da forca sobre os dias da semana, os alunos mostraram grande entusiasmo pela atividade e estiveram bastante empenhados e concentrados, apesar de ter sido uma atividade que originou algum ruído em sala de aula.

Também no questionário final, onde foi novamente repetida a questão relativa às atividades favoritas em aula de inglês, desta vez relacionadas com atividades específicas realizadas durante o projeto de intervenção, pude verificar, como visível no gráfico 6, abaixo, que as atividades consentâneas com o RP acadêmico foram as favoritas dos alunos, como é o caso da atividade de pintar o *cupcake*, escolhida por 21 alunos e a do jogo da forca, escolhida por 20 alunos. Estes resultados demonstram a importância deste tipo de RP que ao estar relacionado com os conteúdos acadêmicos, tem uma aplicação muito simples em sala de aula, pelo que a sua utilização é, para além de benéfica, bastante prática em contexto escolar.

O RP sensorial tem também ele destaque nas respostas dadas no QF relativamente às atividades favoritas em aula de inglês, à semelhança do que aconteceu no QI, como se verifica no gráfico 6, com 19 alunos a escolher a opção de cantar as canções relacionadas com os dias da semana e os meses do ano. De destacar, ainda, a referência à opção “De ouvir/aprender palavras novas para me elogiar”, escolhida por 18 alunos, verificando-se mais uma vez a relevância do RP verbal.

ATIVIDADES FAVORITAS EM AULA DE INGLÊS

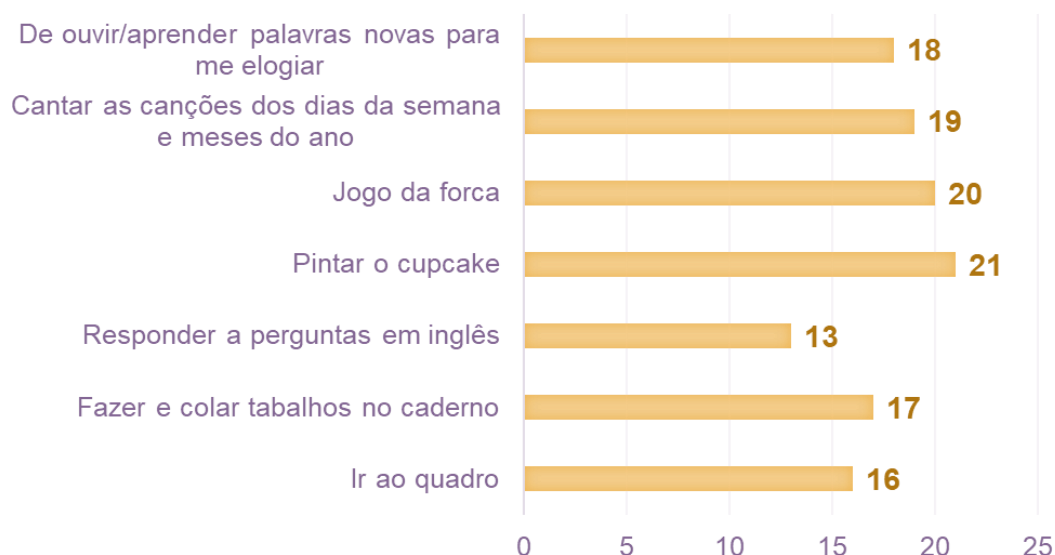


Gráfico 6. Atividades favoritas em aula de inglês – Questionário Final

4.2. Contributos do RP para o bem-estar em sala de aula

No que diz respeito aos contributos do RP para o bem-estar em sala de aula, serão analisadas evidências relativas ao RP no estabelecimento da relação professor-aluno, assim como do RP no aumento de sentimentos positivos e na redução de sentimentos negativos em sala de aula, uma vez que ambos os aspetos são indicadores da (não) existência de bem-estar.

4.2.1. RP no estabelecimento da relação professor-aluno

Na subcategoria referente ao - RP no estabelecimento da relação professor-aluno - foram integradas ocorrências que dizem respeito a atitudes de proximidade e abertura na relação professora-alunos, relacionadas com a utilização de RP em sala de aula, pelo que são incluídas reações dos alunos visíveis nas videograções e respostas aos questionários.

Foi possível constatar, através das respostas dadas no QI, que à pergunta “Gostas das aulas de inglês?”, a maioria (21 alunos), respondeu que sim, 1 respondeu que não e dois

responderam “não sei”. Na tabela 10, apresento razões apontadas pelos alunos para gostarem das aulas de inglês.

“Gostas das aulas de inglês?” – “Sim”
“Porque as professoras são divertidas e é muito bom aprendermos inglês”
“Porque eu gosto de aprender línguas novas e porque as professoras são simpáticas”
“Porque é muito divertido e eu gosto da professora”
“Porque são divertidas, as professoras são simpáticas e aprendo a falar inglês”

Tabela 10. Respostas ao QF que referem a relação com a/as professora/as

Como é visível na tabela 10, 4 alunos justificaram as suas respostas referindo “a” ou “as” professoras como uma das razões para gostarem da disciplina de inglês, sendo que 2 alunos referem gostar das aulas porque as professoras são simpáticas e 1 refere que são divertidas. Para que os alunos tenham esta ideia positiva das professoras, é de esperar que tal se deva ao facto de as professoras terem, também elas, uma atitude positiva ou que recorram a estratégias que permitam a criação de um clima positivo em sala de aula. Os restantes alunos deram outro tipo de justificações, relacionadas com o tipo de atividades, com o interesse em aprender novas línguas ou com razões pessoais que os levam a gostar da disciplina, já referidas na tabela 3, no subponto 3.2.4 referente ao Contexto de Observação.

Também na análise das videograções, foi possível capturar um momento em que um dos alunos refere que o seu dia favorito da semana é a quinta-feira porque tem aula de inglês, referindo também a relação com as professoras, como se vê na transcrição abaixo:

P – Se alguém nos pergunta what’s your favourite day of the week, o que é que respondemos?

(A24 levanta a mão para responder)

P – Yes A24

A24 – My favourite day of the week is / agora tenho de dizer o meu?

P – Yes

A24 – Thursday

P – Thursday, fantastic A24! / Why A24? Por que é que é o teu dia favorito?

A24 – Porque temos inglês
P – Porque temos inglês?
A24 – Sim
P – Ok, very good. Gostas de inglês?
A24 – Sim e das professoras

(Sessão 1 – 00:38:58)

Já na transcrição seguinte, verifica-se um outro momento em que após o uso de RP verbal pela professora, é feito um agradecimento por parte do aluno o que demonstra que existe uma valorização da observação feita pela professora:

P – What’s the first month of the year? Qual é o primeiro mês do ano?
(Professora escolhe um aluno que tinha a mão levantada)
A20 – January
P – January, fantastic A20. O A20 estava atento
A20 – Thank you teacher

(Sessão 3 – 00:24:30)

No questionário final, foi também incluída uma pergunta de expressão livre: “Queres deixar alguma mensagem à professora Inês? Se sim, escreve-a aqui.”. De salientar que grande parte dos alunos referiu a sua relação ou opinião com a/da professora ou com os conteúdos de sala de aula. Dentro das 24 respostas dadas pelos alunos, 8 referem que a professora é “simpática” e “divertida”, características essas que podem ser indicadoras de uma professora capaz de criar um clima positivo em sala de aula e 12 alunos referem gostar da professora, o que demonstra existir uma relação positiva entre professora e alunos, essencial à existência de bem-estar em sala de aula. Existem também menções às atividades feitas em sala de aula, como se pode verificar nos exemplos abaixo:

- “Se tu fores embora vou sentir muitas saudades tuas, porque fizeste muitas atividades divertidas”
- “As coisas que fazes nas tuas aulas são muito divertidas”
- Eu gosto muito da professora Inês porque ela faz coisas muito fixes”

Já em outros casos são referidas atividades pedagógico-didáticas relacionadas com diferentes tipos de RP utilizados pela professora, como os jogos e as canções: “Eu gosto

muito da tua presença e dos jogos que fazes nas aulas!!!”; “Eu gosto muito das aulas e de aprender e cantar canções que as teacher metem para nos cantarmos”.

Para além disso, um aluno refere-se à importância do RP verbal ao escrever “Teacher Inês eu gosto muito de ti e eu aprendi muitas palavras simpáticas, obrigada por ensinares essas palavras!”.

Considero estes exemplos fundamentais como representações da relação entre o uso do Reforço Positivo pela professora e a sua relação com os alunos, uma vez que parece haver uma ligação clara entre a existência de um ambiente positivo, com o papel da professora e as estratégias de RP por si utilizadas. Para além disso, é visível, durante as videograções, que existe um clima de cumplicidade e de confiança entre a professora e os alunos, que considero ser também fruto das estratégias de RP que utilizei.

4.2.2. RP no aumento de sentimentos positivos e na redução de sentimentos negativos em sala de aula

Como sublinhado pela na perspectiva hedónica (bem-estar subjetivo), a existência de emoções positivas e a ausência de emoções negativas é essencial para o bem-estar. Para aferir os sentimentos dos alunos em sala de aula, foram analisadas as respostas aos questionários inicial e final, as grelhas de observação e o diário de investigador. Para além disso, foram ainda analisadas as videograções das aulas onde eram visíveis as emoções dos alunos após o uso de RP pela professora.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário, no QI foi colocada a questão “Como te sentes quando a professora te elogia” e no QF a questão: “Como te sentes quando a professora Inês te elogia?”. As respostas a estas questões estão representadas nas tabelas 11 e 12 abaixo, respetivamente:

“Como te sentes quando a professora te elogia?”

“Sinto-me contente”	“Sinto-me feliz” x7
“Eu fico muito feliz e gosto muito ”	“Sinto-me bem porque eu gosto de ser elogiada ”
“Feliz por conseguir falar a língua ”	“Eu sinto-me bem e eu gosto quando me elogiam ”
“Bem”	“Sinto-me bem e as vezes até muito feliz ”
“Eu sinto-me bem e relaxado ”	“Sinto-me muito inteligente”
“Sinto-me muito diferente ”	“Sinto-me inteligente”
“Sinto-me muito bem ”	“Sinto-me confiante ”

Tabela 11. Sentimentos dos alunos após a utilização do RP verbal pela professora - QI

“Como te sentes quando a professora Inês te elogia?”

“Sinto-me feliz” x6	“Sinto-me bem” x2
“Sinto-me muito feliz” x2	“Sinto-me muito bem” x2
“Sinto-me bem por fazer alguma coisa bem”	“Feliz e alegre”
“Sinto-me bem e alegre”	“Eu fico feliz e ansiosa”
“Contente” x2	“Sinto-me bem porque acertei uma pergunta”
“Inteligente” x2	“Não sei” x3

Tabela 12. Sentimentos dos alunos após a utilização do RP verbal pela professora – QF

Através da análise das respostas dadas pelos alunos a estas questões, é possível identificar que o uso de elogios por parte da(s) professora(s), ou seja, do RP verbal, tem um impacto claramente positivo, uma vez que em ambos os casos são referidos sentimentos/emoções positivas em resposta ao elogio.

Através da organização das ocorrências mais frequentemente referidas pelos alunos, em forma de gráfico, abaixo, é possível verificar que em ambos os questionários as respostas

dadas mostram o predomínio do mesmo tipo de sentimentos/emoções, sendo eles o “bem”/“muito bem”, o “feliz”/“muito feliz”, “contente” e o “inteligente”.

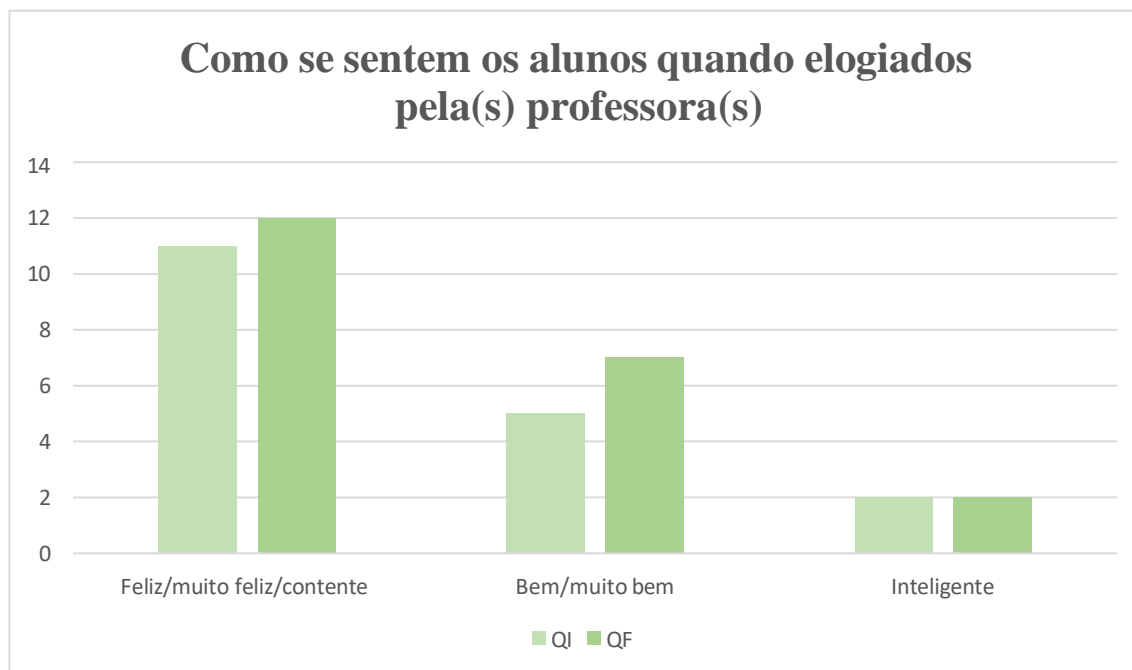


Gráfico 7. Como se sentem os alunos após lhes ser dado um elogio pela(s) professora(s)

Estes dados são elucidativos dos benefícios do uso de uma linguagem positiva no bem-estar dos alunos em contexto de sala de aula, sendo o professor o principal responsável por essa utilização.

Outras evidências recolhidas relativamente à reação dos alunos ao uso do RP em sala de aula resultaram das grelhas de observação preenchidas pelas professoras cooperantes e colega de d'ade, cujas respostas dadas à pergunta “Como é que os alunos reagem ao Reforço Positivo dado pela professora?” evidenciam a existência de sentimentos de satisfação nos alunos e também pelas transcrições e pelas notas recolhidas no diário de investigadora, como se nota nos exemplos seguintes:

- “Os alunos sorriem”
- “Os alunos mostram-se satisfeitos e contentes quando são elogiados pela professora”
(S1 – Grelhas de observação)
- “A7 sorri e endireita-se na cadeira visivelmente satisfeito”

(Sessão 3 – Grelhas de observação)

P - And after May? Depois de maio? Qual é o month A24?

A24 – June

P - June. Ok A24, very good, you know a lot of months, sabes muitos meses!

A24 - Pois é (Aluno sorri e fica notoriamente satisfeito)

(Sessão 3 – 00:13:47)

P – Qual é o mês que vem depois de February? A2, you can answer

A2 – April

P – No, but you’re almost there, ok? Falta um no meio. Try again.

A2 – Ok / March

P – March yes, fantastic A2!

(O aluno sorri para o colega do lado)

(Sessão 3 – 00:24:53)

- “Notei que os alunos sorriem sempre que lhes é dado um elogio e se mostram satisfeitos com a sua prestação. Na atividade de correção dos exercícios em que chamei alunos ao quadro e no final lhes dava um “high five” notei que ficaram muito contentes com o gesto e até os alunos que estavam apenas a observar sorriram.”

(Sessão 3 – Diário Investigador)

Estes sentimentos de satisfação e alegria foram observados ao longo de todas as sessões de intervenção, pelo que se conclui que a turma apresenta emoções positivas, claras influenciadoras do bem-estar, muito despoletadas através do uso de estratégias de RP.

Foi incluída em ambos os questionários uma pergunta relativa aos sentimentos gerais em sala de aula. No QI a pergunta estava relacionada com as aulas de inglês no geral, através da questão “Nas aulas de inglês, sinto-me:”, enquanto no QF a questão relacionava-se com as aulas relativas ao projeto: “Nas aulas da professora Inês senti-me:”. Como resposta, os alunos deveriam selecionar 3 opções das que estavam disponíveis no quadro de resposta (tabela 13), havendo a possibilidade de referirem outras, se assim o pretendessem.

Contente
Com medo
Triste
Envergonhado
Confiante
Nervoso
Entusiasmado
Outra(s):

Tabela 13. Opções de resposta à questão relativa aos sentimentos em sala de aula de inglês

Nas respostas dadas no QI (gráfico 8), é de salientar a grande referência a sentimentos positivos como “contente”, referido por 18 alunos, “entusiasmado”, referido por 17 e “confiante”, referido por 13. No entanto, apesar de em menor quantidade, existe, ainda assim, referência a sentimentos negativos, uma vez que 9 alunos referiram sentir-se nervosos, 5 envergonhados, 3 tristes e 2 com medo.

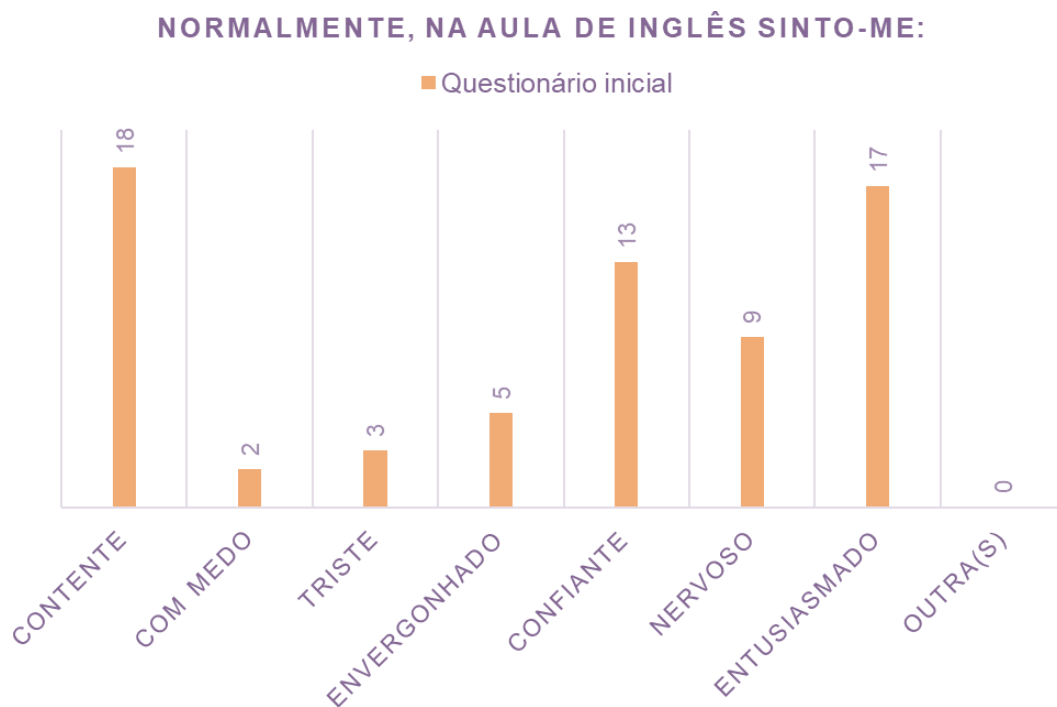


Gráfico 8. Sentimentos em aula de inglês – QI

Um dos objetivos do projeto de intervenção prendeu-se com a vontade de diminuir a ocorrência dos sentimentos negativos referidos no questionário inicial e aumentar a ocorrência dos sentimentos positivos. O gráfico 9, abaixo, remete para as respostas dadas pelos alunos no questionário final, em comparação com as respostas dadas no questionário inicial, onde é possível verificar uma diferença com algum significado.

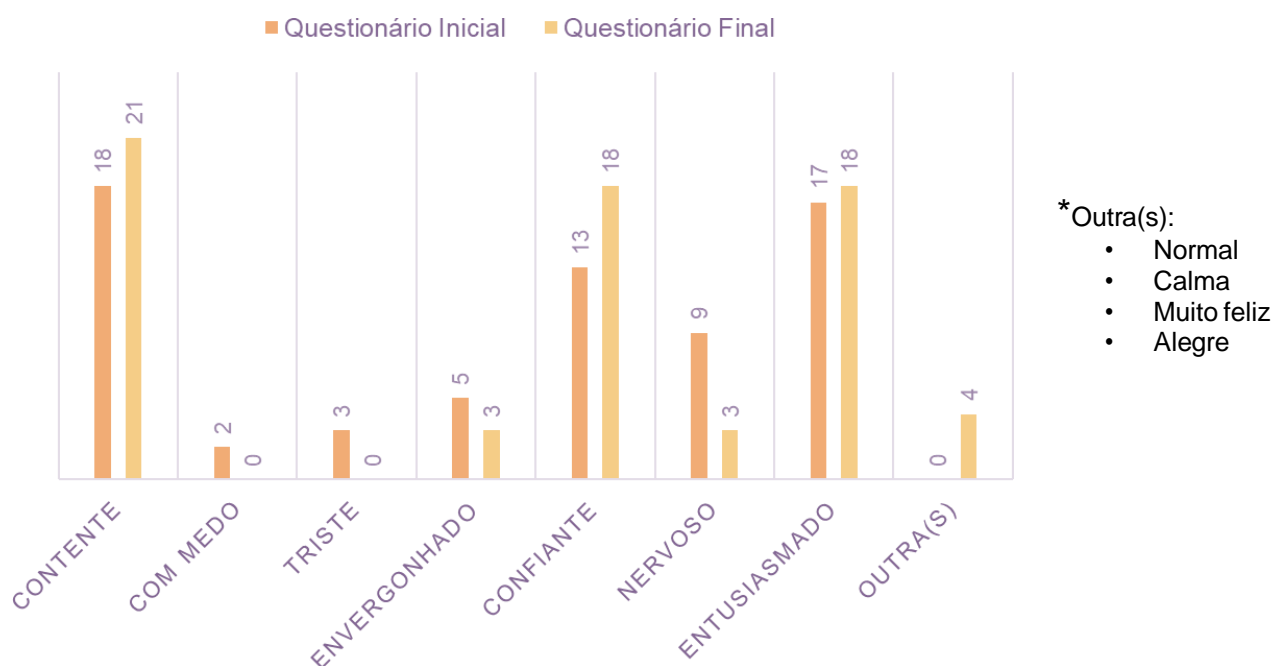


Gráfico 9. Sentimentos em aula de inglês – QF

Através da observação do gráfico 9, é possível concluir que existe uma diminuição significativa da referência a sentimentos negativos, uma vez que nas respostas ao QF não existe qualquer menção às opções “com medo” e “triste”, ao contrário do que ocorre no QI, havendo também uma diminuição de alunos que referem sentir-se “envergonhado”, que passa de 5 para 3 respostas e “nervoso”, que passa de 9 para 3 respostas. Não só existe uma diminuição de sentimentos negativos, como ocorre também uma maior prevalência dos positivos, uma vez que na opção “contente” as respostas passam de 18 para 21 alunos, a opção “confiante” passa de 13 para 18 respostas e a opção “entusiasmado” passa de 17 para 18 respostas. Também no QI não há qualquer menção de nenhum aluno a outro tipo de sentimentos na opção “outra(s)”, sendo que o mesmo já não ocorre no QF, onde são referidas

as opções “normal”, “calma”, “muito feliz” e “alegre”, também elas representativas de emoções positivas.

Assim sendo, é possível compreender que as aulas que integraram o projeto de intervenção tiveram, de facto, uma considerável influência na redução de sentimentos negativos e aumento de sentimentos positivos, o que considero uma vitória e um alcançar de um dos objetivos traçados, uma vez que a promoção do bem-estar em aula de inglês sempre foi uma das prioridades do projeto.

Reflexão Final

O uso do Reforço Positivo em contexto de ensino de inglês no 1.º CEB sempre foi uma das minhas principais opções para o meu projeto de intervenção didática, uma vez que é algo que sempre identifiquei como sendo uma prática benéfica, positiva e até essencial no contexto de ensino-aprendizagem.

Este projeto focou-se na implementação de estratégias de Reforço Positivo em aula de inglês do 1.º CEB como impulsionadoras do bem-estar em sala de aula, cujos objetivos eram os de compreender as perceções dos alunos no que diz respeito à utilização do RP na sala de aula e compreender de que forma o Reforço Positivo (tangível, verbal e não-verbal, académico, sensorial) contribuiu para o bem-estar dos alunos em sala de aula, bem-estar esse que não só considero fundamental, mas primordial em contexto escolar sendo os professores os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento. A escolha do tema e consequentes objetivos foram alvo de um longo processo de pesquisa e leitura para que pudessem ser sustentados.

Como forma de concluir o capítulo de análise e interpretação de dados, exponho uma breve reflexão relativamente aos resultados obtidos e apresentados. Em primeiro lugar, gostaria de destacar o interesse, entusiasmo e receptividade dos alunos pelas atividades propostas em sala de aula, demonstrados através das suas reações e opiniões que mostraram que a utilização do RP sensorial e académico foi, de facto, bem-sucedida e obteve os resultados pretendidos de criação de um clima positivo em sala de aula e de desenvolvimento de emoções positivas, indicativos de bem-estar. O RP verbal merece um lugar de destaque, uma vez que foi o mais utilizado e o que, na minha opinião, foi o mais bem recebido pelos alunos como uma forma de parabenizar o seu esforço, as suas atitudes ou o seu trabalho. Tal verificou-se através do reconhecimento das expressões positivas como elogios, assim como pelas reações à sua utilização, que demonstraram que este é um tipo de RP muito apreciado. Já o RP não-verbal, apesar de ter também recebido reações claramente positivas pelos alunos, não foi tão frequentemente utilizado, pelo que não foi possível fazer uma análise tão profunda e pormenorizada. Tal deve-se, talvez essencialmente, a traços da minha personalidade e à inexperiência como professora. O RP não-verbal ocorre de forma natural, como o sorriso, o *high-five* a um aluno que responde de forma correta ou que se esforça para o fazer, o símbolo de fixe, etc. Como não o queria utilizar de forma forçada, acabei por o

negligenciar e isso pode ter influenciado os resultados. Por fim, o RP tangível, foi sem dúvida aquele que despoletou nos alunos sentimentos e emoções mais positivas.

Com o objetivo de refletir acerca da minha prática pedagógica, gostaria de começar por referir que a realização do projeto de intervenção didática foi, sem dúvida, uma etapa imensamente importante no meu desenvolvimento profissional, como futura professora de inglês. Ainda assim, é importante refletir acerca das limitações e constrangimentos com que me deparei ao longo do desenvolvimento do projeto. Primeiramente, gostaria de destacar a existência de um tempo bastante limitado para a realização do estudo, uma vez que apenas foi possível fazer 4 intervenções, pelo que acredito que um maior número teria permitido a obtenção uma maior abundância de dados e de resultados bastante mais concretos. Muitas vezes, por falta de tempo ou por preocupações ao nível de imprevistos dentro da sala de aula, ou por outras razões, o uso de RP, no caso do verbal, acabou por se tornar repetitivo, uma vez que era usado, por vezes, de forma mais automática do que pensada. Também por falta de tempo, não foi possível a aplicação de uma das estratégias de RP tangível (uso de autocolantes), na aula em que estava programada. Sinto, assim, que o projeto de intervenção acabou por ficar muito aquém daquilo que poderia ter sido trabalhado com os alunos, sobretudo ao nível da recolha de dados, uma vez que o processo de avaliação de progressos no bem-estar dos alunos, neste caso através do uso de técnicas de Reforço Positivo, é um processo extenso e demorado que exige uma observação contínua do professor e a análise de diversos dados.

A nível pessoal, do meu papel como professora, houve, sem dúvida, um grande esforço por tentar sempre desenvolver planos de aula diversificados a nível pedagógico-didático, mas, mais uma vez, com o pouco tempo disponível para a realização do projeto, tal não foi conseguido da forma que gostaria. De salientar também que, derivado da minha inexperiência ao nível de ensino, o maior uso do português ao invés do inglês aconteceu mais do que gostaria e existiram também vários momentos em que o ritmo da aula não foi dinâmico e a postura em sala de aula, que deve mostrar-se de descontração, acabou por não o ser muitas vezes, visto que em alguns momentos acabei por ser demasiado inexpressiva e repetitiva no uso das diferentes estratégias de RP, o que acabou por se tornar um desafio, dada a inexperiência e nervosismo. No entanto, houve sempre uma tentativa de melhoria de sessão para sessão, que foi reconhecida pelas professoras cooperante e orientadora e colega de d'ade, cujas críticas foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Outro dos desafios presentes ao longo do processo foi o de condensar e selecionar informação relevante acerca da temática de investigação escolhida, uma vez que é bastante ampla e que também já começa a motivar diversos estudos. Para além disso, aplicar estratégias de RP sem deixar de, ao mesmo tempo, ter uma posição mais assertiva em determinados momentos do decorrer da aula, em que os alunos se apresentaram mais barulhentos ou distraídos, foi também uma das dificuldades, aliada às características da minha personalidade que fazem de mim uma pessoa mais calma e compreensiva.

Também o trabalho realizado com a colega de díade se revelou fundamental no meu desenvolvimento profissional, uma vez que me permitiu desenvolver ainda mais competências de reflexão crítica, através da observação do trabalho de outra colega. Para além disso, contribuiu imensamente para a minha auto-reflexão, dado que os comentários feitos em díade foram essenciais para a avaliação contínua de todo o processo de intervenção didática.

Para concluir a minha reflexão, gostaria de referir a enorme satisfação que foi poder trabalhar com crianças deste nível de ensino, dado não ter experiência prévia neste sentido. Cada vez mais, tem sido crescente a importância dada ao ensino precoce de uma LE, o que me faz refletir também sobre a relevância do trabalho desenvolvido como professora estagiária, visto que, futuramente, vou ter também um contributo essencial no mundo do ensino. Considero bastante motivador como professora de inglês no 1.º CEB poder constituir, para muitos dos alunos, o seu primeiro contacto com a LE, o que coloca em mim uma responsabilidade crescente, uma vez que estes primeiros anos de contacto com a língua se podem revelar decisivos no interesse e motivação dos alunos para a aprendizagem de inglês ou até de outras línguas estrangeiras. É, também, essencial o trabalho desenvolvido através da utilização das diferentes estratégias de Reforço Positivo, que vou sem dúvida continuar a trabalhar e a promover, pois são fundamentais no desenvolvimento do bem-estar dos alunos, da boa relação com o professor e no interesse pelas aprendizagens. O trabalho com estas crianças, com as quais criei uma imensa relação de carinho e amizade, acabou também por motivar ainda mais o meu desejo em ser professora, porque me fez perceber que, apesar do trabalho de melhoria que ainda é necessário ao meu desenvolvimento profissional, este é realmente o contexto em que quero trabalhar e no qual espero proporcionar muitos sorrisos.

Através da análise e interpretação de dados foi possível concluir que a aplicação de estratégias de RP em contexto de aprendizagem de inglês no 1.º CEB não só é possível, como benéfica, tendo em conta todos os benefícios demonstrados e o facto de a sua aplicação poder ser feita de forma simples e sem exigência de grandes recursos. No entanto, gostaria de referir que o mais importante para mim foi e será sempre fazer da aula de inglês um lugar onde os alunos se possam expressar livremente e, sobretudo, aprender divertindo-se. Deixo assim, abaixo, a transcrição das palavras de um dos alunos, que despertam em mim um sentimento de missão cumprida e de muita vontade de poder, no futuro, fazer mais e melhor:

“Professora Inês estes dias contigo fizeram-me lembrar que o inglês é uma língua divertida.”

Referências Bibliográficas:

Andrade, Carla (2019). *Reforço positivo na aula de inglês no 1.º CEB*. [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://doi.org/10773/29765>

Aulia, F. (2018, October 14-15). *Improving student well-being in school*. International Conference of Mental Health, Neuroscience, and Cyberpsychology, Pandang. <https://doi.org/10.32698/25275>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. (1st ed.). Prentice-Hall.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barry, B. E., Bodenhamer, M. J., & O'Brien, J. J. (2011, June 26-29). *Understanding your students' nonverbal communication: A primer for the new engineering educator*. [Paper presentation]. ASEE Annual Conference & Exposition, Vancouver, BC. <https://doi.org/10.18260/1-2--18906>

Bear, G. G. (2010). Preventive and classroom-based strategies. In *Handbook of Classroom Management* (pp. 15-39). Routledge.

Beeland, W. (1999). Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help? *Action Research Exchange*, 1(1), 1-14.

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64(7), 40-43.

Bizarro, T. (2018). *A importância da literatura no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <http://doi.org/10400.26/35820>

Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Brandt, R. (1995, September 1). *Punished by rewards? A conversation with Alfie Kohn*. [Conference session]. ASCD's 1995 Annual Conference, San Francisco. <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9509/kohn.html> (alfiekohn.org)

Breaux, E. (2007). *How to reach and teach all students*. (1st ed.). Routledge.

Brennan, T. P., & Glover, J. A. (1980). An examination of the effect of extrinsic reinforcers on intrinsically motivated behavior: Experimental and theoretical. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 8(1), 27–32. <https://doi.org/10.2224/sbp.1980.8.1.27>

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. <https://doi.org/10.2307/1170249>

Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01443410120101215>

Cabeleira, J. P. R. (2013). *Reforço positivo e aprendizagem cooperativa: estratégias facilitadoras do sucesso escolar de alunos desmotivados*. [Master's thesis, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Científico Lusófona. <http://doi.org/10437/7377>

Calp, S. (2020). Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459460>

Cameron, J., Pierce, W., D., Katherine, M., B., & Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 641–655. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.641>

Candeias, H. (2018). *Bem-Estar, satisfação académica e atividades extra-académicas*. [Doctoral dissertation, Universidade de Évora]. Repositório Universidade Évora. <http://doi.org/10174/25541>

Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de Savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes. Um estudo exploratório*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://doi.org/10451/2110>

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. (1st ed.). ASA Edições.

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*, 18(2), 18-26.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., J., R., C., & Vieira, S., R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativa. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 12(2), 355-379.

Creswell, J., W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.

Danner, F., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52(3), 1043-1052. <https://doi.org/10.2307/1129110>

Diedrich, J., L. (2010). *Motivating students using positive reinforcement*. [Master's thesis, State University of New York]. SUNY Open Access Repository. <http://doi.org/20.500.12648/5977>

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective Well-being: A general overview. *Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>

Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Dutta, M., Islam, S., Akhter, S., Ahmed, T., Hossain, M., Sowad, A., Parvin, R., & Dweck, M. (2014). Supporting young children's emotional well-being in classroom: Teachers' belief and attitude. *Bangladesh Education Journal*, 13(2), 7-28.

Dweck, C. S. (1999). Caution – praise can be dangerous. *American Educator*, 23(1), 4-9.

Dzanic, N., & Pejic, A. (2016). The effect of using songs on young learners and their motivation for learning English. *NETSOL: New Trends in Social and Liberal Sciences*, 1(2), 40-54. <https://doi.org/10.24819/netsol2016.8>

Elliot, J. (2007). Summarizing with drawings: A reading - comprehension strategy. *Science Scope*, 30(5), 23-27.

Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. (1st ed.). Penguin Books.

Ferguson, M. (2013). Praise: What does the literature say? What are the implications for teachers?. *Kairaranga*, 14 (2), 35-39.

Fidyati, F. (2018). Improving architecture students' English vocabulary through the use of architectural drawings. *Englisia Journal*, 5(2), 113-128. <https://doi.org/10.22373/ej.v5i2.3073>

Figueiras, M. (2017). *A relação entre bem-estar psicológico, autoestima e felicidade: Diferenças entre alunos do ensino superior privado e alunos do ensino superior público em Portugal*. [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://doi.org/10284/6209>

Galinha, I. & Pais Ribeiro, J. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 6(2), 203-214.

Gartrell, D. (May, 2007). Guidance matters - "You really worked hard on your picture!" Guiding with encouragement. *Beyond the Journal - Young Children on the Web*, 1(3), 1-4.

Gidoni, Y., & Rajuan, M. (2018). The use of drawing tasks as a creative strategy for pupils in the English as foreign language (EFL) classroom. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 6(1), 5-19.

Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://doi.org/10216/14596>

Griffiee, D. (1988). Songs and music techniques in foreign and second language classrooms. *Cross Currents*, 15(1), 23-35. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.02>

Grimmer, C. J. (2020). Building up a culture of safety through praise: The power of affirming. *Positive Behavior. Professional Safety*, 65(4), 43-44.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. (1st ed.). Longman Handbooks.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. (1st ed.). Routledge.

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. <https://doi.org/10.5296/jet.v2i1.6142>

Hoffmann, K., Huff, J., Patterson, A., & Nietfeld, J. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 843- 849. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.004>

Hoyt, L. L. (1992). Many ways of knowing: using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading. *Reading Teacher*, 45(8), 580-584.

Jenkins, L. N., Floress, M. T., & Reinke, W. (2014). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 2-33. <https://doi.org/10.1002/pits.21835>

Jolly, Y. S. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 59(1-2), 11-14. <https://doi.org/10.2307/325440>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner*. Deakin University Press.

Kica, B. (2022). Drawing task strategy in facilitating reading comprehension in English as a foreign language classroom. *International Journal of Human Sciences*, 10(17-18), 29-35.

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. (1st ed.). Houghton Mifflin Company.

Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work. *Harvard Business Review*, 71(5), 54.

Kohn, A. (2001). Five reasons to stop saying “good job”. *Young Children*, 55(5), 24-28.

Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Legault, L. (2017). Self-determination theory. In V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford, (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-9). Springer Reference. http://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4),34–46.

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.

Machado, W., & Bandeira, D. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595.

MacNaughton, G., & Williams, G. (2008). *Techniques for teaching young children: Choices for theory and practice*. (2nd ed.). Open University Press.

McCullough, G., Hueber, E.S., & Laughlin, J.E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents positive subjective well-being. *Psychology in the schools*, 37(3), 281- 290. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<281::AID-PITS8>3E3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3E3.0.CO;2-2)

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. (1st ed). Wadsworth Publishing Company.

Miletic, E. (2017). *The role of ludic activities in primary English classrooms-do they really help children to learn?* [Master's thesis, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://doi.org/10362/21868>

Miller, P. W. (2005). *Body language: an illustrated introduction for teachers*. (1st ed). Patrick W. Miller and Associates.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. 3.º ano. 1.º ciclo do ensino básico. Inglês*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

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. <http://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>

Moon, J. (2000). *Children learning English*. (1st ed). MacMillan Heinemann.

- Moon, J. (2005). Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. *In English!*, 7, 30-34.
- Monteiro, V., Carvalho, C., & Santos, N. (2021) Creating a supportive classroom environment through effective feedback: effects on students' school identification and behavioral engagement. *Frontiers in Education*, 6, 1-14.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.661736>
- Negi, J. (2010). The role of teachers' non-verbal communication in ELT classroom. *Journal of NELTA*, 14, 1-2. <https://doi.org/10.3126/nelta.v14i1.3096>
- Novo, R.F. (2003). *Para além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada* [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://doi.org/10451/41770>
- Phunghai, K., & Boonmoh, A. (2021). Students' perception towards the use of rewards to enhance their learning behaviours and self-development. *Journal of English Education*, 7(1), 39-55. <https://doi.org/10.30606/jee.v7i1.637>
- Pink, D., H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. (1st ed.). Riverhead Books
- Poling, A., Austin, J., Snyckerski, S., & Laraway, S. (2002). Negative Punishment. In M. Hersen, & W. Sledge (Eds.), *Encyclopedia of Psychotherapy* (pp.189-197). Elsevier Science. <https://doi.org/10.1016/B0-12-343010-0/00144-6>
- Porto Editora. (2022). *Registo de Apreciação, Seleção e Adoção de Manuais Certificados*. Porto Editora.
- Prior, A., I. (2017). *Inteligência emocional, bem-estar e saúde mental: um estudo com técnicos de apoio à vítima* [Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://doi.org/10284/6429>

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Remédios, C. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência*. [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://doi.org/10451/2792>

Robins, G. (2012). *Praise, motivation and the child*. (1st ed). Routledge.

Rodrigues, M.C. (2009). *O portefólio enquanto instrumento de (auto) avaliação docente. Imagens, concepções e representações dos professores* [Master's thesis, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://doi.org/10400.6/2552>

Rumfola, L., M. (2017). *Positive reinforcement positively helps students in the classroom*. [Master's thesis, State University of New York]. SUNY Open Access Repository (SOAR). <http://doi.org/20.500.12648/4981>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of Eudaimonia. *Psychoter Psychosom*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. (1st ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, F. (2020). *A importância da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira*. Biblioteca Digital do IPB. <http://doi.org/10198/23463>

Santos, M. I. (2013). *Relação entre bem-estar e sucesso na aprendizagem no 1º Ciclo do ensino básico* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://doi.org/10400.19/1843>

Schön, D. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc.

Sediqi, Z. (2020). *Influence of encouragement on students learning at fifth grade in Kabul city*. TATA institute of social science of India.

Shin, J.K. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44 (2), 2-7, 13.

Silva, N. (2021). *As atividades lúdicas como facilitadoras de aprendizagem no 1ºCEB*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://doi.org/10400.26/39586>

Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. (1st ed). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/10627-000>

Skinner, B. F. (1938). *The behaviour of organisms: an experimental analysis*. (1st ed.). Appleton-Century.

Szente, J. (2007). Empowering young children for success in school and in life. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 449–453. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0162-y>

Thohir, L. (2017). Motivation in a foreign language: Teaching and learning. *Journal for Language and Foreign Language Learning*, 6(1), 20-28. <http://doi.org/10.21580/vjv6i11580>

Vincent, P. (1997). *The effect of positive reinforcement on students in juvenile institutions*. [Master's thesis, Salem Teikyo University]. Education Resources Information Center (ERIC) Archive.

Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional and academic competence*. (1st ed). Incredible Years.

Williams, L. (2018). *Positive behaviour management in primary schools – An essential guide*. (1st ed). Jessica Kingsley Publishers.

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*, 30-87. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

World Health Organization (WHO). (1978). *Declaration of Alma-Ata*.

Young, J. (2014). *Encouragement in the classroom: How do I help students stay positive and focused?* (1st ed). ASCD.

Yudho, F., H., P., Pratama, A., K., Julianti, R., R., Dimiyati, A. & Iqbal, R. (2022). The effect of self-confidence reinforcement on changes in students' cognitive ability in collaborative learning. *European Journal of Education and Pedagogy*, *3*(6), 124-129. <http://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.6.487>

Zoric, G., Smid, K., & Pandzic, I. (2007). *Facial gestures: Taxonomy and application of non-verbal, non-emotional facial displays for embodied conversational agents*. *Conversational Informatics: An Engineering Approach*.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário Inicial

Nome: _____ Data: _____

Olá! Sou a professora Inês e gostaria que respondesses às questões para te poder conhecer melhor. Deves responder de acordo com as tuas opiniões, porque não há respostas certas nem erradas. Thank you ☺

1. Assinala com um X, as atividades que mais gostas de fazer nas aulas de inglês (podes escolher mais do que uma).

• Ler em inglês	
• Escrever em inglês	
• Ouvir músicas	
• Cantar em inglês	
• Falar em inglês	
• Ver vídeos	
• Ouvir histórias	
• Responder a questões da professora	
• Outra(s): _____	

2. Gostas das aulas de inglês? Sim _____ Não _____ Não sei _____

Porquê? _____

3. Assinala com um X as hipóteses mais corretas (podes escolher até 3).

Normalmente, na aula de inglês, sinto-me...	
• Contente	
• Com medo	
• Triste	
• Envergonhado	
• Confiante	
• Nervoso	
• Entusiasmado	
• Outra(s):	

4. Lê as frases e responde às perguntas:

Para mim, aprender inglês é:

- Fácil _____, porque _____
- Difícil _____, porque _____
- Nem fácil, nem difícil porque _____

Como te sentes quando a professora de inglês te elogia (por exemplo, quando fazes algo bem na aula)?

O que é que a professora diz ou faz para te elogiar?

Costumas elogiar os teus colegas quando eles fazem algo bem na aula? Porquê?

E os teus colegas costumam elogiar-te? Como te sentes quando te elogiam?

Achas que é importante aprender inglês?

Sim_, porque _____

Não_, porque _____

Não sei _____



Thank You!

Anexo 2. Questionário Final

Name: _____ Date: ____/____/____

Olá! Peço-te que respondas às seguintes questões. Deves responder de acordo com as tuas opiniões, porque não há respostas certas nem erradas. Thank you ☺

1. Nas aulas de inglês, a professora Inês costuma elogiar-te quando dizes ou fazes algo corretamente?

Nunca Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes Sempre Não sei

2. O que é que a professora Inês diz ou faz para te elogiar?

3. Como te sentes quando a professora Inês te elogia (por exemplo, quando fazes algo bem na aula)?

4. Gostas que os teus colegas te elogiem quando fazes algo bem na aula?

Sim _____ Não _____ Não sei _____. Como te sentes quando os teus colegas te elogiam?

5. Assinala com um X as hipóteses mais corretas (podes escolher até 3).

Nas aulas da professora Inês, sentime...	
• Contente	
• Com medo	
• Triste	
• Envergonhado	
• Confiante	
• Nervoso	
• Entusiasmado	
• Outra(s)	_____

6. O que mais gostaste de fazer nas aulas da professora Inês? Podes escolher várias opções.

- De ouvir/aprender palavras novas para me elogiar (Fantastic, Very good, Excellent, etc)
- De cantar as canções dos dias da semana/ meses do ano
- Do jogo da força
- De pintar o cupcake
- De responder a perguntas em inglês (My favourite day is.../My birthday is in...)
- De fazer e colar trabalhos no caderno
- De ir ao quadro (caso tenhas ido)

7. Queres deixar alguma mensagem à professora Inês? Se sim, escreve-a aqui.

Gostei muito de te conhecer e vou ter muitas saudades tuas! You are fantastic! ★

Um grande abraço da teacher Inês



Anexo 3. Grelha de Observação Docente

Nome da estagiária: Inês Duarte	Nº alunos: 24
Turma: 3.ºVB	Data /Hora: Observação realizada por:
<p>O objetivo desta grelha de observação é perceber de que forma e com que frequência a professora utiliza o Reforço Positivo ao longo da aula e de que forma os alunos respondem ao este uso de Reforço Positivo de modo a entender se tal contribui para a sua motivação durante a aprendizagem.</p> <p>RP Verbal/Não Verbal - elogiar, felicitar, congratular, reconhecer, encorajar/sorrir, aplaudir, abraçar, tocar como sinal de aprovação.</p> <p>RP Sensorial - atividades para os sentidos: ouvir música, jogos de memória, atividades que exigem atenção visual, compreensão auditiva, etc.</p> <p>RP Académico - desenhar, colorir, ler, usar o quadro interativo, escolha livre de atividades, etc.</p> <p>RP Tangível - autocolantes, carimbos, certificados, pequenos brindes</p>	
1. A professora utiliza com frequência o Reforço Positivo? Em que momentos? Dê um ou dois exemplos	
2. Como é que os alunos reagem ao Reforço Positivo dado pela professora?	
3. Que tipo de reforço verbal a professora dirige aos alunos quando as suas respostas estão erradas? ("No" ou "it's not right, but let's try again...", etc).	
4. A professora ouve atentamente os alunos e valoriza as suas respostas? Dê um ou dois exemplos.	

<p>5. A professora estimula e encoraja a participação de todos os alunos? De que formas?</p>	
<p>6. A professora estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem? De que formas?</p>	
<p>7. De que forma(s) reage a professora quando os alunos mostram dificuldade? Como as tenta colmatar?</p>	
<p>8. Existe um clima de tranquilidade que favorece a motivação para a aprendizagem?</p>	
<p>9. No geral, como se mostraram os alunos perante a realização das atividades propostas? (evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas e participando na aula...?) Dê um ou dois exemplos.</p>	
<p>10. Que atividades despertaram mais interesse e empenho nos alunos?</p>	
<p>11. Que atividades despertaram menos interesse e empenho nos alunos?</p>	

12. Como é que os alunos reagem ao Reforço Positivo tangível?	
---	--

Anexo 4. Autorização Recolha dados

Assunto: Pedido de autorização para fotografar e vídeo gravar intervenções de professoras em formação

Data: outubro de 2022

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Estando a frequentar o *Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, da Universidade de Aveiro, encontramos-nos, neste momento, a desenvolver atividades de iniciação à prática de ensino de inglês nas turmas de 3º e 4ºano, na Escola do 1º CEB de Verdemilho. Para podermos apresentar o nosso trabalho na Universidade de Aveiro poderá ser necessário fotografar e / ou vídeo gravar algumas das atividades pedagógico-didáticas a desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou vídeo gravar algumas das atividades, sendo de salientar que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeo gravar para não revelar a identidade das crianças (fotografando ou vídeo gravando os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, a desfocagem ou a ocultação do rosto da criança).

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e solicitamos que devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

As professoras em formação: Inês Duarte & Mariana Coronha



Pedido de Autorização

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeo gravações e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pelas professoras, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poder apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____/____/ 2022

Anexo 5. Planificação Sessão 1

1.ª Sessão Intervenção – 17 novembro 2022

11h-12h

Inglês 3.º ano

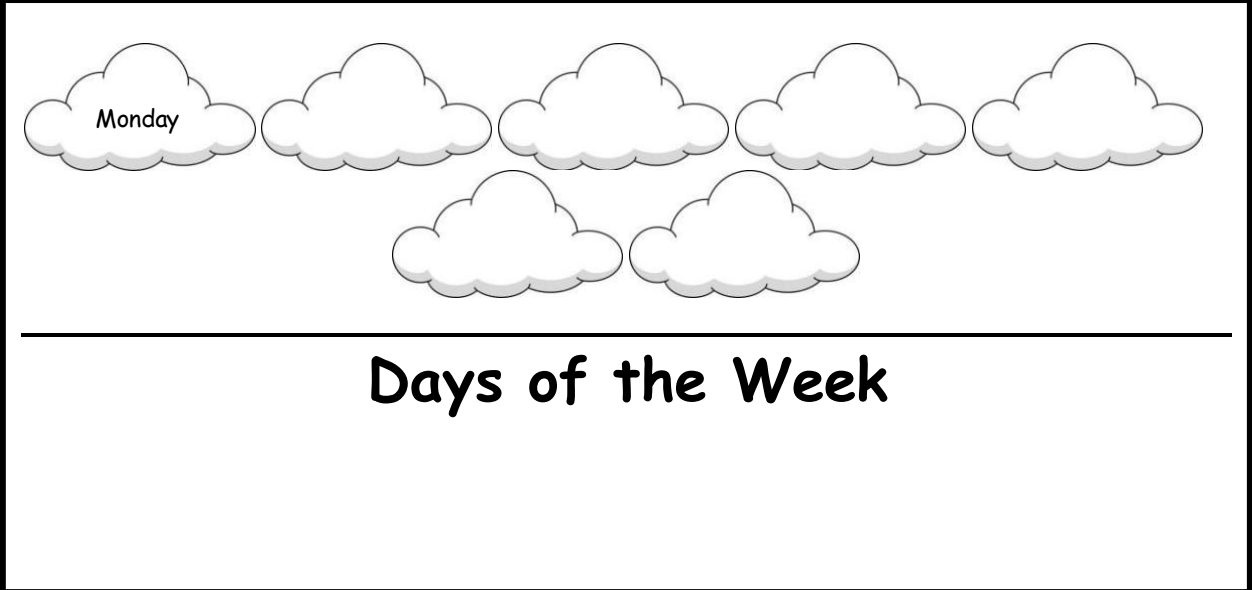
Aprendizagens Essenciais	<p>ÁREAS TEMÁTICAS/ SITUACIONAIS:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Days of the week</i> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:</p> <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. <p><u>Compreensão escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. <p><u>Interação oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais. <p><u>Produção oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. <p><u>Produção escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas;• Copiar e escrever palavras aprendidas. <p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:</p> <p><u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</u></p> <p>Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i>.</p>
---------------------------------	--

Objetivos Gerais para a sessão	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a participação e a produção oral individual, na língua estrangeira; • Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; • Favorecer uma relação positiva com a aprendizagem da LE (inglês), através do uso do Reforço Positivo. 		
Objetivos Específicos / competências a adquirir	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de utilizar oralmente saudações em inglês no início e fim da aula; • Ser capaz de dizer os dias da semana oralmente; • Compreender frases simples com indicações dadas pela professora; • Reconhecer, compreender, escrever e ler vocabulário relacionado com <i>Days of the week</i> e <i>Time Markers</i>; • Ser capaz de responder escrita e oralmente a perguntas feitas pela professora, na língua estrangeira, com recursos visuais de apoio (ficha de trabalho, imagens, palavras). 		
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Days of the week (7 new words):</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday</i> ○ <i>Time Markers (3 new words):</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>Yesterday, Today, Tomorrow</i> 		
Competências	Atividades	Tempo	Recursos
	<ol style="list-style-type: none"> <u>Escrever data, estação do ano e sumário no quadro.</u> <ul style="list-style-type: none"> • Data: <i>Thursday, 17th November 2022</i> • Estação: Autumn • Sumário: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Days of the week</i> Distribuição dos materiais realizada pelos alunos responsáveis por essa tarefa. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro
<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição Lexical • Expressão oral 	<ol style="list-style-type: none"> <u>Introdução aos <i>Days of the week</i>:</u> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta se todos os alunos entendem o que significa <i>Thursday</i> na data escrita na abertura da lição. Após resposta dos alunos e, caso haja quem já conheça a palavra, a professora pergunta se algum aluno sabe como se dizem outros dias da semana em inglês e inicia a próxima atividade à medida que os alunos vão dizendo palavras. 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro

	<ul style="list-style-type: none"> • A professora escreve os <i>days of the week</i> no quadro, separando-os em dias da semana e fim de semana, para que os alunos entendam a diferença e explica o significado de cada palavra em português: <i>Weekdays: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday</i> <i>Weekend: Saturday, Sunday</i> • Em seguida, a professora põe uma música relativa aos days of the week e pede para os alunos repetirem as palavras depois de a ouvirem. No final, a professora pede, pela ordem em que os alunos estão sentados, que cada um leia um dos dias da semana, também por ordem. Isto é, o primeiro aluno lê a palavra <i>Monday</i>, o segundo <i>Tuesday</i> e assim por diante, repetindo-se de novo a ordem das palavras ao fim de cada 7 alunos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Música <i>Days of the week</i> https://www.youtube.com/watch?v=mXMofxtDPUQ
	<p>3. Atividade de compreensão auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para esta atividade, cada aluno irá receber da professora, aleatoriamente, um papel com um dos dias da semana escritos em inglês. Depois, a professora irá dizer os dias da semana em inglês, um a um, e ao ouvir os diferentes dias da semana, cada aluno que tenha no seu papel o dia da semana correspondente, deve levantar o braço. Ex.: A professora diz <i>Monday</i> e todos os alunos que tenham escrito no seu papel <i>Monday</i>, devem levantar o braço. <p>4. <u>Mini Worksheet</u> : (anexo A)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após o o exercício de compreensão auditiva, os alunos recebem uma <i>mini worksheet</i> para completarem as nuvens com os dias da semana e, depois de completa, colarem no caderno. 	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Papéis com os diferentes dias da semana • Ficha de exercícios • Quadro branco • Caneta para quadro

	<ul style="list-style-type: none"> Depois de os alunos terem escrito, a professora corrige em conjunto no quadro branco, para que todos verifiquem se fizeram o exercício corretamente. 		
	<p>5. <u>Atividade de compreensão auditiva e expressão oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Através de um material didático (anexo B – cartolina A3, onde é possível mover os diferentes dias da semana de sítio, através de cola de velcro), a professora pergunta que dia da semana é hoje em inglês (What day is it today? – It's Thursday today). Após resposta dos alunos, a professora pergunta qual terá sido o dia da semana de ontem (What day was it yesterday? – It was Wednesday yesterday) e, depois, qual será o dia da semana de amanhã (What day is it tomorrow? – It's Friday tomorrow). Ao mesmo tempo que os alunos vão dando as respostas, a professora cola o respetivo dia da semana nos espaços corretos (yesterday, today, tomorrow). O mesmo exercício é repetido com diferentes dias da semana, através de perguntas como: What if it's Monday today? What day will it be tomorrow? 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Material didático
<ul style="list-style-type: none"> Revisão de conteúdo aprendido 	<p>➤ <u>Marcação do TPC:</u></p> <p>Ficha de trabalho sobre a ordem <i>dos days of the week</i> (anexo c). A professora explica aos alunos como devem completar a ficha, referindo que devem seguir a mesma lógica do exercício feito em aula.</p>	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Worksheet <i>Days of the week</i>
<p>Foco no RP verbal e não verbal ao longo de toda a sessão</p>	<p><u>Aula focada nos tipos de Reforço Positivo:</u></p> <p>➤ Verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> elogiar, felicitar, congratular, reconhecer, encorajar <p>➤ Não verbal:</p> <p>sorrir, aplaudir, abraçar, tocar como sinal de aprovação</p>		

Anexo A



Monday

Days of the Week

Anexo B

Days of the Week


Monday	yesterday
Tuesday	<input type="text"/>
Wednesday	today
Thursday	<input type="text"/>
Friday	tomorrow
Saturday	<input type="text"/>
Sunday	

Days of the Week

yesterday

today

tomorrow



Monday

Tuesday

Wednesday

Thursday

Friday

Saturday

Sunday

Anexo C

Complete with the correct days of the week:

Yesterday	Today	Tomorrow
	Friday	
	Wednesday	
	Sunday	
	Saturday	
	Tuesday	
	Thursday	
	Monday	

Anexo 6. Planificação Sessão 2

2.ª Sessão Intervenção – 21 novembro 2022

11h-12h

Inglês 3.º ano

Aprendizagens Essenciais	<p>ÁREAS TEMÁTICAS/ SITUACIONAIS:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Days of the week</i> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:</p> <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.• Acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/ audiovisual. <p><u>Compreensão escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. <p><u>Interação oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Dar respostas sobre aspetos pessoais.• Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais. <p><u>Produção oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. <p><u>Produção escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas;• Copiar e escrever palavras aprendidas. <p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:</p> <p><u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</u></p>
---------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i>. 		
Objetivos Gerais para a sessão	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a participação e a produção oral individual, na língua estrangeira; Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; Favorecer uma relação positiva com a aprendizagem da LE (inglês), através do uso do Reforço Positivo; Promover a motivação para a aprendizagem do Inglês no 1.ºCEB, através de estratégias diversificadas de RP; Fomentar o respeito e a valorização por/ de si mesmo e dos outros. 		
Objetivos Específicos / competências a adquirir	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar oralmente saudações em inglês no início e fim da aula; Dizer os dias da semana oralmente; Compreender frases simples com indicações dadas pela professora; Reconhecer, compreender, escrever e ler vocabulário relacionado com Days of the week e Time Markers; Responder escrita e oralmente a perguntas feitas pela professora, na língua estrangeira, com recursos visuais de apoio (ficha de trabalho, imagens, palavras). Desenvolver motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem da L2. 		
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> Days of the week (7 words): <ul style="list-style-type: none"> Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday Time Markers (3 words): <ul style="list-style-type: none"> Yesterday, Today, Tomorrow Question and answer: <ul style="list-style-type: none"> What's your favourite day of the week? – It's Monday 		
Competências	Atividades	Tempo	Recursos
	<p>1. <u>Escrever data, estação do ano e sumário no quadro.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Data: <i>Monday, 21st November 2022</i> Estação: Autumn Sumário: <ul style="list-style-type: none"> <i>Days of the week</i> <i>Magic Club Day</i> <p>○ Distribuição dos materiais realizada pelos alunos responsáveis por essa tarefa.</p>	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Quadro branco Caneta para quadro

<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral 	<p>2. <u>Revisão dos <i>Days of the week</i>:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção do tpc (anexo C) feita no quadro com recurso a um material didático (anexo B – cartolina A3, onde é possível mover os diferentes dias da semana de sítio, através de cola de velcro). 7 alunos diferentes, selecionados pela professora, vão ao quadro realizar o exercício (1 para cada dia da semana). Os restantes alunos, sentados nos respetivos lugares, têm o dever de mostrar ao colega se a sua resposta está certa. Para isso, deverão usar expressões de Reforço Positivo, que a professora irá escrever no quadro. Para as respostas certas, os alunos devem usar a expressão “<i>Excellent</i>” e para as respostas erradas, a expressão “<i>You’re almost there</i>”. 	<p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro • Material didático
<ul style="list-style-type: none"> • Competência estratégica • Interação oral 	<p>3. <u>Atividade de memória:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Jogo da força – A turma é dividida em 2 equipas, A e B. A professora desenha espaços no quadro, cada um correspondente a uma letra de uma palavra (<i>days of the week</i>), e uma força para cada uma das equipas. É depois selecionado um membro de cada equipa, pela professora, que deve tentar adivinhar uma letra. Se a letra dita estiver certa, a equipa ganha um ponto, se estiver errada, um elemento é desenhado na força. O elemento escolhido pela professora em cada equipa pode tentar adivinhar a palavra completa e ganhar 3 pontos, mas, para isso, não basta apenas pronunciar a palavra em questão, sendo necessário dizer todas as letras da palavra em falta, por ordem. 	<p>15 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro
	<p>4. <u>Atividade de compreensão auditiva e escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta aos alunos se têm um dia favorito da semana. Depois vai questionando os alunos que ainda não tenham tido oportunidade de participar, qual 	<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual Easy Peasy English • Quadro interativo

	<p>é o dia favorito deles, através da pergunta „<i>What’s your favourite day of the week?</i>” e incentiva a resposta em inglês („<i>It’s Sunday</i>”).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em seguida, a professora explica aos alunos que as personagens do manual, também têm um dia favorito, através de expressões como: „<i>The kids at the magic club also have a favourite day. Which one do you think it is?</i>”. E, em seguida, pede que abram o manual na página 38, para que possam ouvir a história e responder às perguntas. • Exercício de <i>listening</i> do manual – Os alunos ouvem a história em cada exercício (1 e 2) e completam as perguntas (anexo D). <ul style="list-style-type: none"> ○ A realização do exercício 1 é feita em conjunto. Os alunos ouvem a história 1x (para este exercício, é mais importante a atenção visual e não tanto a compreensão auditiva), a professora lê as perguntas e os alunos respondem e escrevem a resposta. ○ Para o exercício 2, os alunos ouvem o áudio 2x e respondem às perguntas. A correção é feita no quadro interativo pela professora. ○ Para o exercício 3, a professora pergunta aos alunos se ainda se recordam dos números de 1 a 10 e pede que os digam em conjunto, por ordem. Depois, o áudio é ouvido 3x e a correção é feita no quadro interativo pela professora. 		<ul style="list-style-type: none"> • Materiais da escola virtual
	<p>➤ <u>Marcação do TPC:</u> A professora diz aos alunos que levem para casa o manual e coleem os autocolantes dos dias da semana na página 34 do manual.</p>		
<p>Foco no RP sensorial</p>	<p><u>Aula focada nos tipos de Reforço Positivo:</u></p> <p>➤ Sensorial:</p>		

	atividades para os sentidos: jogos de memória, atividades que exigem atenção visual, compreensão auditiva, etc.		
--	---	--	--

Anexo D

1. Listen and read.

Magic Club Day!

It's Friday.

It's magic club day!

It's my favourite day of the week.

Sometime later...

Cheng, how many scarves are there in the box?

Think of a number, Cheng.

10

Humm?

Time for a magic trick

Two scarves! Alakazam! Easy-peasy... magic!

WOW!

Now, multiply it by 3. Add 6 to the result. Then divide it by 3. Finally, subtract it from the first number.

Did you like the story?

$10 \times 3 = 30$
 $30 + 6 = 36$
 $36 : 3 = 12$
 $12 - 10 = 2$

36 thirty-six

2. Read and write YES or NO.

Unit 2

- Tom and Mr Patel are happy. Yes
- 1) The magic club day is on Monday.
- 2) Zuri is Mr Patel's assistant.
- 3) The magic number is two.
- 4) Mr Tricky is sad.

3. Read and complete.

I can see three children.

- 1) Today is _____.
- 2) It's Tom's favourite _____ of the week.
- 3) Tom's hat is _____ and _____.
- 4) The magic trick is about _____.

day
~~three~~
black
Friday
white
numbers

4. Read the story out loud.

5. Listen and tick.

- 1) How old is Zuri?
A. 8 B. 9 C. 10
- 2) How is Tom today?
A. 😊 B. 😞 C. 😡
- 3) What is Zuri's favourite day of the week?
A. Sunday B. Wednesday C. Thursday

thirty-seven 37

Anexo 7. Planificação Sessão 3

3.ª Sessão Intervenção – 24 novembro 2022

11h-12h

Inglês 3.º ano

Aprendizagens Essenciais	<p>ÁREAS TEMÁTICAS/ SITUACIONAIS:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Months of the year</i> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:</p> <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. <p><u>Compreensão escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;• Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. <p><u>Interação oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais.• Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais. <p><u>Produção oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Comunicar informação pessoal elementar;• Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. <p><u>Produção escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas;• Copiar e escrever palavras aprendidas. <p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:</p>
---------------------------------	---

	<p><u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i>. 		
Objetivos Gerais para a sessão	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a participação e a produção oral individual, na língua estrangeira; Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; Favorecer uma relação positiva com a aprendizagem da LE (inglês), através do uso do Reforço Positivo; Promover a motivação para a aprendizagem do Inglês no 1.ºCEB, através de estratégias diversificadas de RP; Fomentar o respeito e a valorização por/ de si mesmo e dos outros. 		
Objetivos Específicos / competências a adquirir	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar oralmente saudações em inglês no início e fim da aula; Dizer os meses do ano oralmente; Compreender frases simples com indicações dadas pela professora; Reconhecer, compreender, escrever e ler vocabulário relacionado com Months of the Year; Ser capaz de responder escrita e oralmente a perguntas feitas pela professora, na língua estrangeira, com recursos visuais de apoio (ficha de trabalho, imagens, palavras). Apresentar motivação para a aprendizagem da L2 		
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> Months of the year (12 words): <ul style="list-style-type: none"> January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December Question and answer: <ul style="list-style-type: none"> When's your birthday? – It's in November/ My birthday is in November 		
Competências	Atividades	Tempo	Recursos
	<p>1. <u>Escrever data, estação do ano e sumário no quadro.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Data: <i>Thursday, 24th November 2022</i> Estação: Autumn Sumário: <ul style="list-style-type: none"> <i>Months of the year</i> <i>Birthday chart</i> 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Quadro branco Caneta para quadro

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuição dos materiais realizada pelos alunos responsáveis por essa tarefa. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de léxico 	<p>2. Introdução aos months of the year:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta aos alunos se conhecem o significado da palavra <i>November</i>, escrita no sumário. Depois, vai perguntando se os alunos conhecem mais algum mês do ano em inglês e, à medida que vão respondendo, a professora vai colando no quadro <i>flashcards</i> (anexo E), com os respectivos meses. • Após esta atividade, a professora coloca no YouTube uma música alusiva aos meses do ano (<i>12 Months of the Year</i>), para que os alunos vão repetindo as palavras. • Depois, a professora retira os flashcards do quadro e pede ajuda aos alunos, para que os volte a colocar por ordem, através de perguntas como „<i>Whats the first month?</i>“, „<i>Which month comes after January?</i>“, etc. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro • Flashcards • Música 12 Months of the year: <p>https://www.youtube.com/watch?v=-d3jkbP1xc8</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Interação oral 	<p>3. Atividade de interação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A professora pergunta aos alunos se sabem como se pergunta quando é o aniversário de alguém em inglês. Depois, escreve no quadro a pergunta “<i>When’s your birthday?</i>” E pergunta como poderá ser a resposta. Depois, escreve no quadro a resposta “<i>It’s in...</i>” e “<i>My birthday is in...</i>”. ○ Após esta introdução, a professora faz a um aluno a pergunta do “<i>When’s your birthday?</i>”, ao qual ele deverá responder utilizando uma das opções de resposta. Depois, esse mesmo aluno deverá fazer a pergunta ao colega do lado, que deverá responder e depois fazer também a pergunta a um colega, até que toda a turma tenha respondido. Os alunos podem auxiliar-se pelo quadro caso não consigam sozinhos fazer as perguntas e respostas. ○ Ao mesmo tempo que os alunos vão respondendo o seu mês de aniversário, a 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro • Birthday chart

	professora vai escrevendo o nome de cada um num Birthday chart (anexo F), para que fiquem registados os aniversários dos alunos.		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão escrita 	<p>4. <u>Compreensão escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como forma de consolidação dos conhecimentos, os alunos realizam a página 38 do manual Easy Peasy English (anexo G). Os exercícios são feitos em conjunto. A professora vai escrevendo as respostas no quadro interativo, à medida que os alunos fazem os exercícios no livro. 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Manual <i>Easy Peasy English</i> • Quadro interativo • Materiais da escola virtual
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão artística 	<p>5. <u>Expressão artística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Para esta atividade, cada aluno pinta um <i>cupcake</i> com informações sobre si próprio: o nome e mês de aniversário (anexo H). Caso não terminem em aula, levam para casa para terminar, para na aula seguinte ser construído um <i>birthday chart</i> com os desenhos de todos os alunos e, possivelmente, enfeitar a sala. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Cupcake para colorir
	<p>6. <u>Atividade extra:</u></p> <p>No caso de haver alunos que terminem de pintar o <i>cupcake</i> antes do final da aula, é-lhes distribuída uma sopa de letras relativa aos months of the year (anexo I).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Material didático (sopa de letras)
Foco no RP Académico	<p><u>Aula focada no tipo de Reforço Positivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Académico: ➤ Escrever, desenhar, colorir, ler, usar o quadro interativo, etc. 		

Anexo E

Jan.

1 st	2 nd	3 rd	4 th	5 th	6 th	7 th
8 th	9 th	10 th	11 th	12 th	13 th	14 th
15 th	16 th	17 th	18 th	19 th	20 th	21 st
22 nd	23 rd	24 th	25 th	26 th	27 th	28 th
29 th	30 th	31 st				

January

February

March

April

May

June

July

August

September

October

November

January

Anexo F




Anexo G

Vocabulary

Months of the year

1. Look and write in order.

1	January
2	
3	
4	
5	
6	



7	
8	
9	
10	
11	
12	

2. Listen and repeat.

3. Read and complete.

When's your birthday?

It's in October.

1) When's _____ ?

2) It's in _____

3) _____ ?

4) _____

4. Your turn.

When's your birthday? _____

When's your birthday? / It's in November.

thirty-eight

WB 13

Anexo H



Anexo I

Months of the Year



Name: _____

K V C R J A N U A R Y G A
M N L E C Q H R B X I R U
C D V B K S E K T T E D G
J O R M Q M Y Q B B O M U
J C J E V A P A M A X I S
Y Z T V M R D E H U E G T
O R L O F O C M Y K G U Z
E C A N R E B M E T P E S
M N T U D N W Y R B Z Y M
F I U O R T C L O F O A M
F A E J B B B U J Z R E N
L I R P A E E J D C Q U H
E S G B O W R F H F I T K

January

February

March

April

May

June

July

August

September

October

November

December

Anexo 8. Planificação Sessão 4

4.ª Sessão Intervenção – 28 novembro 2022

11h-12h

Inglês 3.º ano

Aprendizagens Essenciais	<p>ÁREAS TEMÁTICAS/ SITUACIONAIS:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Months of the year</i>• <i>Days of the week</i> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:</p> <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. <p><u>Compreensão escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;• Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. <p><u>Interação oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais.• Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais. <p><u>Produção oral</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Comunicar informação pessoal elementar;• Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. <p><u>Produção escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas;• Copiar e escrever palavras aprendidas.
---------------------------------	---

	<p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA:</p> <p><u>Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i>. 		
Objetivos Gerais para a sessão	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a participação e a produção oral individual, na língua estrangeira; Proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras; Favorecer uma relação positiva com a aprendizagem da LE (inglês), através do uso do Reforço Positivo; Promover a motivação para a aprendizagem do Inglês no 1.ºCEB, através de estratégias diversificadas de RP; Fomentar o respeito e a valorização por/ de si mesmo e dos outros. 		
Objetivos Específicos / competências a adquirir	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar oralmente saudações em inglês no início e fim da aula; Dizer os dias da semana oralmente; Dizer os meses do ano oralmente; Compreender frases simples com indicações dadas pela professora; Reconhecer, compreender, escrever e ler vocabulário relacionado com os <i>Days of the week, Time markers, Months of the Year</i>; Ser capaz de responder escrita e oralmente a perguntas feitas pela professora, na língua estrangeira, com recursos visuais de apoio (ficha de trabalho, imagens, palavras). Apresentar motivação para a aprendizagem da L2 		
Léxico	<ul style="list-style-type: none"> Days of the week (7 words): <ul style="list-style-type: none"> <i>Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday</i> Question and answer: <ul style="list-style-type: none"> <i>What day is it today? – It’s Monday</i> <i>What’s your favourite day of the week? – It’s Sunday</i> Time markers: <ul style="list-style-type: none"> <i>Yesterday, today, tomorrow</i> Months of the year (12 words): <ul style="list-style-type: none"> <i>January, February, March, April, May, June, July, August, September, October, November, December</i> Question and answer: <ul style="list-style-type: none"> <i>When’s your birthday? – It’s in November/ My birthday is in November</i> 		
Competências	Atividades	Tempo	Recursos

	<p>1. <u>Escrever data, estação do ano e sumário no quadro.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Data: <i>Monday, 28th November 2022</i> • Estação: Autumn • Sumário: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Vocabulary revision</i> <p>○ Distribuição dos materiais realizada pelos alunos responsáveis por essa tarefa.</p>	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro
<ul style="list-style-type: none"> • Interação e compreensão oral • Expressão escrita 	<p>2. <u>Revisão de vocabulário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta aos alunos o que aprenderam nas 3 últimas aulas „In the last classes, we have learnt some new things. Do you still remember everything?”. Depois, espera que alguém refira os dias da semana e introduz a pergunta: • „What are the seven days of the week?” – Os alunos devem responder todos em conjunto e por ordem os dias da semana. • Em seguida, a professora continua a revisão de vocabulário: • „How do we ask when we want to know what day we’re in?” – A professora ouve as respostas dos alunos e ao ouvir a certa, escreve no quadro „What day is it today?” e a resposta „It’s...”. • „So you still remember what today means. But what about yesterday and tomorrow? What do those words mean?” – A professora aguarda a resposta dos alunos e escreve no quadro. • Depois da primeira parte da revisão, os alunos realizam a página 34 do manual (anexo J) e é feita a correção. 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro • Manual Easy Peasy English • Materiais da escola virtual
<ul style="list-style-type: none"> • Interação oral e compreensão oral • Expressão escrita 	<p>3. <u>Revisão de vocabulário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois da realização da página do manual, a professora continua a revisão de vocabulário: • „What if we want to know if someone has a favourite day? How can we ask them?” – Depois das respostas dos alunos, a professora escreve a pergunta 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco • Caneta para quadro • Quadro interativo

	<p>„What’s your favourite day of the week?” e a resposta „It’s ...”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em seguida, a professora pergunta a 2 alunos diferentes o dia favorito deles, que deverá ser diferente, caso contrário, pergunta a outro aluno. Depois, pergunta à turma se, ao ouvirmos que todos temos opiniões diferentes, devemos aceitá-las, ou discordar uns com os outros. Após a resposta dos alunos, a professora explica que, no manual, irão ouvir 2 diálogos diferentes, um em que uma opinião é aceite com respeito e outro em que uma opinião é desrespeitada e gozada. Depois, explica o exercício, referindo aos alunos que devem selecionar o diálogo que mostra simpatia e compreensão e em seguida inicia o áudio (anexo K). Em seguida, o exercício é corrigido em conjunto e por fim, os alunos devem escrever o seu dia da semana favorito no final da página, no espaço concebido para o efeito. <p>○ No fim da correção os alunos recebem um carimbo no livro (anexo L).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Birthday chart • Manual Easy Peasy English • Materiais da escola virtual • Carimbos
<ul style="list-style-type: none"> • Interação e expressão oral 	<p>4. <u>Revisão de vocabulário</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta aos alunos que outro tipo de vocabulário aprenderam e espera que sejam referidos os meses do ano. É, depois pedido aos alunos que digam os meses do ano, por ordem: „Can you tell me the months of the year in order?”. • Em seguida, a professora pergunta como podemos perguntar para saber quando alguém faz anos „How can we ask someone when their birthday is?”. Espera a resposta dos alunos e escreve no quadro a pergunta „When’s your birthday” e a resposta „My birthday is in...” Ou „It’s in...”. 	5 minutos	
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral 	<p>5. <u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno, individualmente, apresenta o seu <i>cupcake</i> (anexo H), já colorido e 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos de cupcakes

	<p>preenchido, utilizando a frase „My birthday is in...”. Depois, cada <i>cupcake</i> é colado num <i>birthday chart</i> pela professora (Ex.: anexo M), que poderá servir como decoração da sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No final da sua apresentação, cada aluno recebe um autocolante 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Birthday chart</i> • Autocolantes
Foco no RP Tangível	<p><u>Aula focada no tipo de Reforço Positivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tangível: ➤ Autocolantes, carimbos, certificados, pequenos brindes, etc. 		

Anexo J

Days of the week

1. Look and complete the calendar with the stickers.

OCTOBER

SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT
Sunday	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
27	28	29	30	31	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31	1	2	3	4	5	6

2. Now listen and repeat the days of the week.

3. Put the letters in order and write.

D U Y A S N — Sunday —

1) **R Y F D I A** _____

2) **U A S D E Y T** _____

3) **Y D U A S A T R** _____



DATE: October 6
It's Wednesday today.
It's Thursday tomorrow.

4. Your turn.

What day is it today? _____

What day is it tomorrow? _____

CS Digitalizada con CamScanner

What day is it today? / It's Tuesday.



Anexo K

Unit 2

Hearing a different opinion



1. Listen and ✓ choose the dialogue that shows empathy.

1)

What's your favourite day of the week?

It's Wednesday.

I don't agree!
That's silly!



2)

What's your favourite day of the week?

It's Wednesday.

Really?¹ Why?²

It's football day.

Oh, I see!³



1 Really? – A sério? 2 Why? – Porquê? 3 Oh, I see! – Faz sentido!



2. Look at dialogue 2). Role-play it with your partner.

3. Your turn.

What's your favourite day of the week?

It's _____.

CS Digital

What's your favourite day of the week? / It's Wednesday.

thirty-five 35

Anexo L



Anexo M



Anexo 9. Regras de Transcrição

P	Professora estagiária
Als	Vários alunos a falar em simultâneo
A1 a A24	Aluno específico a falar (identificação por n.º)
Al	Aluno não identificado
/	Pausa
...	Omissão intencional de texto
()	Designação ou explicação de aspetos não verbais