



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Ricardo Daniel Bravenboer de Sousa

**A ANÁLISE CRÍTICA DE VÍDEOS CURTOS NO ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
TRABALHANDO O PENSAMENTO CRÍTICO E A
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo e Dra. Elena Gamazo Carretero, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A ANÁLISE CRÍTICA DE VÍDEOS CURTOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: TRABALHANDO O PENSAMENTO CRÍTICO E A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Análise Crítica de Vídeos Curtos no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Trabalhando o Pensamento Crítico e a Inteligência Emocional
Autor/a	Ricardo Daniel Bravenboer de Sousa
Orientador/a(s)	Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo Dra. Elena Gamazo Carretero
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo 2. Doutora Maria Luísa Aznar Juan
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e Espanhol
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e de Espanhol
Data da defesa	19-10-2022
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



Agradecimentos

O presente relatório de estágio, é o culminar de um ano de esforço, dedicação, devoção e muito sacrifício. Por este motivo, esta secção é dedicada a todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram ao longo deste ano letivo, para que a concretização deste relatório de estágio fosse possível. O apoio pode vir de diferentes formas, pode vir através de uma palavra, de um abraço, ou até mesmo de um sorriso.

Estou extremamente agradecido às Escolas Martim de Freitas e Avelar Brotero, por me terem aceitado como estagiário, e por me terem recebido da melhor forma possível pois sem esta oportunidade nunca teria sido possível concluir o meu percurso académico.

À Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo e à Dra. Elena Gamazo Carretero, pela orientação e transmissão de conhecimentos ao longo do ano letivo.

Às professoras orientadoras das Escolas Ana Paula Fonseca e Maria Lourdes González, pela constante disponibilidade para me ajudar, tanto a um nível profissional, como pessoal. Obrigado por me ensinarem o que é ser um professor.

À minha mãe e ao meu pai, pela transmissão de valores e por me terem dado sempre apoio ao longo de toda a minha vida. Sem vocês, nunca seria a pessoa que sou hoje.

À minha irmã, que, mesmo estando noutra país, verificou sempre se eu necessitava de ajuda. És uma flor diferente do mesmo jardim.

Ao meu melhor amigo, Catalin Zaharciuc, foste sempre o meu porto de abrigo em diversos momentos da minha vida, quando eu duvidei de mim mesmo, estiveste sempre lá.

Aos meus colegas de casa, João Figueiral e Pedro Bastos, foram a minha companhia durante diversos anos em Coimbra, caminharam sempre ao meu lado e são a definição de uma verdadeira amizade.

Por fim, a todas as pessoas com quem me cruzei na vida e tiveram um impacto positivo no meu percurso.

A todos/as vocês, o meu mais sincero **OBRIGADO!**

RESUMO

O objetivo deste trabalho é expor uma reflexão acerca do espírito crítico e das emoções dos/as discentes através da observação, discussão e comentário de vídeos curtos na sala de aulas de língua estrangeira.

No passado, as Escolas utilizavam um método de ensino que atualmente nós caracterizamos como ensino tradicional. Dentro da sala de aula, o professor tinha um papel ativo na explicação de conteúdos, contrariamente aos/as discentes que, por sua vez, tinham um papel mais passivo e a sua principal função era a memorização dos conteúdos lecionados. Em suma, o foco principal das aulas era a relevância das competências cognitivas, marginalizando por completo o pensamento crítico e criativo dos estudantes.

Com a evolução do mundo tecnológico, este método de ensino tornou-se desadequado e surgiu um novo, o método moderno. Como refere Filomena Serralha, o Movimento da Escola Moderna (MEM) é um coletivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das práticas pedagógicas. Este método de ensino baseia-se na importância do diálogo e o foco da atenção tem de estar no discente. Para aplicar novas práticas pedagógicas, é necessária a introdução de novos materiais didáticos, como, por exemplo, os vídeos curtos. A implementação dos vídeos curtos é uma boa ferramenta para o debate de diversos temas, mas é necessário saber analisá-los. A análise crítica dos vídeos tem como principal objetivo a identificação de problemas, visando a solução dos mesmos. Contudo, a grande maioria dos/as professores/as continua somente a focar-se no processo cognitivo, dispensando outras áreas de ensino importantes, como a inteligência emocional dos/as estudantes. O conceito de inteligência emocional é importante para que os/as discentes desenvolvam a capacidade de identificar as suas emoções, e consequentemente, a capacidade de se tornarem pessoas mais conscientes. Este conceito carrega consigo mecanismos mentais necessários para a resolução de problemas e gestão de comportamentos.

Este relatório pretende justamente demonstrar como o recurso a vídeos curtos e a abordagem crítica dos mesmos favorecem o ambiente dentro da sala de aula, já que os/as estudantes conseguem estar envolvidos de uma forma significativa nas atividades propostas.

Palavras-chave: Ensino de Inglês e Espanhol; vídeos curtos; imagens; inteligência emocional; pensamento crítico.

ABSTRACT

The objective of this work is to expose a reflection about critical thinking and the emotions of the students through the observation, discussion and comment of short videos in the foreign language classroom.

In the past, schools used a teaching method that we currently characterize as traditional teaching. In the classroom, the teacher had an active role in explaining content, unlike students who, in turn, had a more passive role and their main function was to memorize the contents. In short, the focus of the classes was the relevance of cognitive skills, completely marginalizing the students' critical and creative thinking.

With the evolution of the technological world, this teaching method became inadequate and a new one, the modern method, emerged. As stated by Filomena Serralha, the Modern School Movement (MEM) is a collective of education professionals who converge in the rejection of traditional pedagogy, united by a commitment to the continuous transformation of pedagogical practices. This teaching method is based on the importance of dialogue and the focus of attention must be on the student. To apply new pedagogical practices, it is necessary to introduce new teaching materials, such as short videos. The implementation of short videos is a good tool for debating various topics, but it is necessary to know how to analyze them. The critical analysis of the videos aims mainly at the identification of problems, with a view to their solution. However, most teachers continue to focus only on the cognitive process, dispensing with other important teaching areas, such as the students' emotional intelligence. The concept of emotional intelligence is important for students to have the ability to identify their emotions, and consequently, the ability to become more aware people. This concept carries along mental mechanisms necessary for problem solving and behavior management.

This report intends precisely to demonstrate how the use of short videos and the critical approach to them favor the classroom environment, since the students can be involved in a significant way in the proposed activities.

Keywords: Teaching English and Spanish; short videos; image; emotional intelligence; critical thinking.

Lista de Tabelas

<i>Tabela 1: Habilitações literárias dos/as encarregados/as de educação na Escola Martim de Freitas.....</i>	<i>12</i>
<i>Tabela 2: Habilitações Literárias dos/as encarregados/as de educação na Escola de Avelar Brotero.....</i>	<i>13</i>
<i>Tabela 3: Imagem das novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal.</i>	<i>30</i>
<i>Tabela 4: As três dimensões de análise de uma imagem (Cambridge, 2016, p.10).</i>	<i>35</i>

Lista de Siglas

C

CHUC - Centro Hospitalar da Universidade de Coimbra

E

ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social

I

IPO - Instituto Português de Oncologia

N

NADA - Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva

O

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

T

TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

U

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

<i>Introdução</i>	6
<i>Capítulo 1: CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</i>	7
1.1 Enquadramento Social, Territorial, Demográfico e Socioeconómico	7
1.2 Enquadramento Institucional	8
1.2.1 Escola Martim de Freitas	8
1.2.2 Escola de Avelar Brotero	9
1.3 Enquadramento das Turmas	11
1.3.1 Escola Martim de Freitas	11
1.3.2 Escola de Avelar Brotero	12
1.4 Síntese	14
<i>Capítulo 2: A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA</i>	15
2.1 O professor estagiário	15
2.1.1 Biografia	15
2.1.2 Formação adicional	16
2.2 A prática pedagógica supervisionada	16
2.2.1 Expetativas e desafios	16
2.2.2 Observação de aulas	18
2.2.3 Lecionação de aulas e atividades extracurriculares	18
2.2.3.1 Aulas de Inglês	18
2.2.3.2 Aulas de Espanhol	20
2.2.3.3 Atividades Extralectivas	21
2.2.4 Síntese	24
<i>Capítulo 3: A Análise Crítica de Vídeos Curtos no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Trabalhando o Pensamento Crítico e a Inteligência Emocional</i>	25
3.1 Introdução	25
3.2 Ensino tradicional e novas tendências	27
3.3 O uso da tecnologia nas Escolas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	29
3.4 O papel da literacia visual em vídeos curtos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	31
3.4.1 O Pensamento Crítico na Literacia Visual	32
3.5 Os vídeos curtos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	36
3.5.1 Aplicação de vídeos curtos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	38
3.5.2 A importância das emoções no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	41
3.5.2.1 Classificação das emoções	42
3.5.2.2 Inteligência emocional	45
3.6 Propostas Didáticas	47
3.6.1 Aulas de Inglês	47
3.6.2 Aulas de Espanhol	53
3.7 Perceção dos/as discentes	58
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
<i>Bibliografia</i>	64
ANEXOS	75

Introdução

O presente relatório de estágio encontra-se inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Coimbra. O estágio curricular foi realizado na Escola Básica Martim de Freitas e na Escola Secundária de Avelar Brotero, ambas localizadas em Coimbra.

O relatório está dividido em três capítulos e um balanço final. No primeiro capítulo contextualiza-se o meio socioeducativo das Escolas, o segundo dá a conhecer o professor estagiário e a reflexão acerca do período em prática e, por fim, o terceiro capítulo incide sobre o tema monográfico. O terceiro capítulo, começa com uma introdução e justificação da escolha do tema monográfico e os conceitos mais relevantes sobre o tema escolhido. A segunda parte apresenta a evolução do ensino e as novas tendências, explorando os vídeos curtos e a importância da inteligência emocional. De seguida, apresento 4 propostas didáticas relacionadas com o tema (duas da área de Inglês e duas da área de Espanhol), como as apliquei às turmas de Inglês e Espanhol e a perceção dos/as estudantes sobre a perceção do/as estudantes acerca do impacto da análise dos vídeos curtos no desenvolvimento do conhecimento das suas emoções e no desenvolvimento do seu espírito crítico.

No final do relatório encontram-se em anexo diversas imagens de atividades extracurriculares e do material utilizado nas propostas didáticas nas disciplinas de Inglês e Espanhol. Por fim, terá lugar uma reflexão que serve de balanço ao trabalho realizado.

Capítulo 1: CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Este primeiro capítulo tem como objetivo contextualizar o meio onde foi desenvolvida a minha prática pedagógica supervisionada. Para iniciar, farei uma contextualização do meio educativo e, após essa análise, irei fazer o mesmo para o contexto de sala de aula. No final, será feita uma síntese de ambos os contextos.

1.1 Enquadramento Social, Territorial, Demográfico e Socioeconómico

O município de Coimbra encontra-se na faixa litoral do país mais em concreto, na região centro. O município pertence à região de Coimbra e faz fronteira com os municípios de Cantanhede, Montemor-o-Velho, Condeixa-a-Nova, Miranda do Corvo, Vila Nova de Poiares, Penacova e Mealhada. A região de Coimbra tem também 31 freguesias.

Segundo a base de dados *PORDATA*¹, o município de Coimbra é habitado por cerca de 140796 habitantes. Fazendo uma comparação com 143396 habitantes no ano 2011, é possível constatar que houve um decréscimo populacional. Coimbra é considerada a maior cidade da região centro. O conselho faz ligação com cinco distritos: Aveiro, Viseu, Guarda, Castelo Branco e Leiria. A cidade de Coimbra engloba maioritariamente um setor económico terciário, já que presta a maior parte dos serviços à população como a saúde, o comércio, a educação e o turismo. Coimbra é conhecida como a cidade dos/das estudantes e é um grande foco de turismo devido aos seus diversos edifícios e monumentos cobertos de história como a Universidade de Coimbra, a Biblioteca Joanina, a Sé Velha de Coimbra e o Mosteiro de Santa Clara, entre outros, que têm uma história em comum com as tradições académicas. Coimbra foi considerada a primeira capital portuguesa por D. Afonso Henriques e foi igualmente a primeira cidade portuguesa a ter uma Universidade, atualmente considerada uma das mais antigas de toda a Europa. Em 2013, a UNESCO reconheceu a Universidade de Coimbra como Património da Humanidade.

Segundo a Carta Educativa de Coimbra, em termos rodoviários, o conselho tem diversos acessos dentro da cidade. É possível usufruir dos transportes públicos localizados em pontos chave dentro e fora da cidade. O conselho de Coimbra conta com duas estações de comboio (Coimbra A e Coimbra B) que ajuda os cidadãos a deslocarem-se entre cidades ou das zonas

¹ A PORDATA é uma base de estatísticas certificadas sobre Portugal, seus municípios e Europa. Em: <https://www.pordata.pt/> consultado a 7 de Dezembro de 2021.

mais rurais para as zonas mais urbanas. A ligação rodoviária também é de fácil acesso, pois tem vias como a A13 (sentido Sul-Norte), a IC2 (sentido Norte-Sul), ou as estradas nacionais como a N111 (litoral para o interior), N17 e N110 (sentido interior para a zona litoral).

Em termos educativos, o número de estudantes ativos no ensino básico e secundário decresceu. No ano de 2015, no ensino básico, havia uma taxa de adesão de cerca de 13.421 estudantes enquanto, no ano de 2019, a taxa de adesão foi de 12.565 estudantes. Em relação ao ensino secundário, no ano de 2015 havia uma taxa de adesão de 7557 enquanto no ano de 2019, o número de estudantes era de 7.129. Dados do ano de 2019 revelam que cerca de 158 (1,6%) dos/as estudantes do ensino básico desistem do ensino, enquanto, no ensino secundário, os níveis são mais alarmantes, pois cerca de 183 (10,6%) dos/as estudantes desistem do ensino. Apesar destes dados, os resultados obtidos nos exames nacionais do ensino básico e secundário são bastante positivos².

A taxa de escolaridade no ensino superior das mães de recém-nascidos na cidade de Coimbra encontra-se acima da média dos valores nacionais, com valores a encontrarem-se nos 58,5 % ,o que revela que a cidade acolhe muitos cidadãos com um nível superior de literacia.

1.2 Enquadramento Institucional

1.2.1 Escola Martim de Freitas

A escola Martim de Freitas foi criada em 1973 com a designação de escola preparatória Martim de Freitas, sendo instalada junto da Avenida Calouste Gulbenkian, mas posteriormente foi realocada para as instalações atuais. Desde Julho de 2003, o Agrupamento de Escolas Martim de Freitas é constituído pela E.B.2/3 com o mesmo nome, a E.B.1 de Montes Claros, a E.B.1 de Santa Cruz, a E.B.1 dos Olivais, a E.B.1 da Conchada, a E.B.1 de Coselhas e a EB1 do Hospital Pediátrico. A partir do ano letivo 2008/2009, o Jardim de Infância dos Olivais e o Jardim de Infância de Montes Claros passaram a fazer parte deste agrupamento.

O projeto educativo da Escola Martim de Freitas aponta que o patrono da escola, Martim de Freitas foi Alcaide de Coimbra no século XIII. Martim de Freitas foi um dos fiéis do juramento prestado a D. Sancho II, que resistiu à deposição de D. Afonso III. Diversas promessas foram feitas ao Alcaide para se render e entregar o castelo de Coimbra, mas Martim de Freitas manteve-se sempre fiel a D. Sancho, só se rendendo quando soube da sua

² Dados retirados do website PORDATA. Em: <https://www.pordata.pt/>, consultado a 9 de Dezembro de 2021.

morte. Martim de Freitas é reconhecido pela sua fidelidade e pela sua coragem por defender a atual cidade de Coimbra.

O Agrupamento de Escolas Martim de Freitas é um agrupamento urbano, instalado numa zona social e economicamente favorável. Todo o Agrupamento está localizado numa área de cerca de três quilómetros. O único estabelecimento de ensino que se situa numa zona mais periférica, é a EB1 de Coselhas.

A escola tem um conjunto de serviços que atraem muitas pessoas, como os CHUC, o IPO e a Maternidade de Bissaya Barreto. Existem também estabelecimentos ligados à Universidade de Coimbra, como a Faculdade de Economia, mas também institutos superiores, como o Instituto Miguel Torga. Numa perspetiva pessoal, o parque escolar é considerado bom.

O agrupamento é responsável pela colocação de recursos docentes no Centro Educativo dos Olivais. Esta instituição judiciária acolhe jovens em regime fechado que se encontram dentro da escolaridade obrigatória, e são os docentes que se deslocam ao centro educativo para que os/as estudantes possam prosseguir o seu ensino de uma forma normal. O agrupamento colabora também com o Hospital Pediátrico de Coimbra no apoio a crianças internadas. Tal como no caso anterior, os docentes também se deslocam ao local (hospital). A Escola também tem unidades de apoio a estudantes portadores de espectro do autismo. Estas salas funcionam segundo o modelo TEACCH e trabalham em estreita articulação com todos os serviços do Agrupamento.

O edifício da Escola é constituído por seis blocos e um pavilhão gimnodesportivo. Possui um refeitório, um bar para os/as estudantes e outro para os professores e uma sala de formação. A Escola tem diversas salas específicas, como, por exemplo, de laboratório, de TIC, de Educação Visual, de Dança e de Música. Existe também uma biblioteca que se assume como elemento importante nas dinâmicas pedagógicas da Escola. O estado das salas e dos blocos é satisfatório. A maior ineficácia diz respeito ao equipamento de aquecimento nas salas viradas a norte. Na Escola EB 2,3 Martim de Freitas está sediado o Centro de Formação Minerva, que tem como objetivo a formação de pessoal docente e não docente.

1.2.2 Escola de Avelar Brotero

Segundo dados recolhidos no Projeto Educativo da Escola de Avelar Brotero, a escola foi fundada no lugar onde se encontrava a antiga Igreja da Trindade, com o nome de Escola de Desenho Industrial, por António Augusto de Aguiar. A mudança da escola foi contínua: em 1926, para o edifício do Mercado D. Pedro V (atualmente ocupada pela Escola Secundária

Jaime Cortesão) e, em 1960, junto ao Estádio de Coimbra, onde se encontra atualmente. Com as sucessivas reformas do ensino, passou de escola industrial para escola industrial e comercial e depois, para escola técnica. A sua simbologia é baseada no deus de Mercúrio, as asas do capacete alado e o bastão estando relacionadas com a área do comércio. Atualmente, o seu símbolo encontra-se mais simplificado.

O patrono da escola, Félix de Avelar Brotero, nasceu em Santo António do Tojal, em 1744 e faleceu em Lisboa, em 1828. Fez o doutoramento em Medicina na Universidade de Reims e, após regressar a Portugal, foi nomeado para cargo de Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra, dada a grande reputação que ganhou em França. Avelar Brotero foi quem reorganizou o Jardim Botânico e publicou diversas obras científicas, como, por exemplo, a *Flora Lusitânica*.

A escola de Avelar Brotero segue políticas de apoio à inclusão e diversidade. Atualmente, além dos cursos Científico-Humanísticos como as Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais, oferece também com o ensino de cursos profissionais, como Design de Moda, Eletrónica, Automação e Comando, Gestão e Programação de Sistemas, Informática de Gestão, Mecatrónica Automóvel, Multimédia e Secretariado. Nas oficinas, mantêm-se em funcionamento as áreas ditas tradicionais, como a cerâmica e a construção em madeiras, entre outras.

Destaca-se também a educação para os surdos, iniciada na década de 80 e é organizada pelo NADA, que evoluiu para a Educação Bilingue de estudantes surdos. Atualmente, é aliás, uma escola de referência neste tipo de ensino.

O seu espaço físico encontra-se a funcionar desde 1958, mas com o passar do tempo, alguns dos espaços escolares ficaram desadequados. Para a resolução deste problema, no ano de 2008, a escola foi alvo de requalificações para proporcionar uma melhor qualidade de ensino aos estudantes.

A escola encontra-se dividida em 5 edifícios: no edifício A, encontram-se as salas de aula, o ‘espaço memória’, a biblioteca e o centro de apoio à aprendizagem. O edifício B contém as oficinas, as salas específicas e os laboratórios. O edifício C, por sua vez, tem no seu interior o Hall de entrada, a biblioteca, o auditório, o refeitório, o bar e a sala de convívio. O edifício D, conta com a sala de professores, o arquivo e os espaços de trabalho dos grupos disciplinares. Por fim, no edifício E, estão localizados o ginásio, o parque desportivo coberto, o balneário, o gabinete médico e a central térmica. A escola conta também com espaços exteriores descobertos, nomeadamente, os campos desportivos, as áreas ajardinadas e o anfiteatro.

1.3 Enquadramento das Turmas

As turmas nas quais tive a oportunidade de desenvolver a minha prática pedagógica supervisionada distribuem-se na área do Inglês, na turma C, do 8º ano (ensino básico), na Escola Martim de Freitas e na área do Espanhol, nas turmas do 11º ano (ensino secundário), na Escola Avelar Brotero. De seguida, vou apresentar a caracterização das turmas com base nos dados retirados das fichas biográficas dos/as estudantes que foram disponibilizadas pelas professoras orientadoras em cada Escola. Antes do início do ano Escolar, realizei um pequeno questionário aos estudantes das duas turmas, no qual colocava diversas questões:

- 1) Gostas da língua inglesa/espanhola?
- 2) Porque decidiste aprender Inglês/Espanhol?
- 3) Pensas estudar em algum país onde se fala Inglês/Espanhol?
- 4) Pensas trabalhar em Inglaterra/Espanha no futuro?
- 5) Vês séries/filmes em Inglês/Espanhol?
- 6) Já visitaste Inglaterra/Espanha, ou algum país no qual a língua seja a oficial? Se sim, quais?
- 7) Segues alguma página de Internet cuja língua materna seja o Inglês/Espanhol?
- 8) De que tipo de aulas gostas mais?
- 9) O que preferes usar nas aulas de Inglês/Espanhol?
- 10) Gostas de ver vídeos curtos na sala de aula?
- 11) Já viste vídeos em Inglês/Espanhol?
- 12) Gostas de falar dos teus sentimentos?

Estas questões tinham como principal objetivo, entender qual era a perspetiva dos/as estudantes em relação à língua estrangeira que iam aprender. O resultado do questionário encontra-se na secção 3.7: “Perceção dos/as Discentes”.

1.3.1 Escola Martim de Freitas

Na área de Inglês, a minha prática pedagógica supervisionada decorreu no 8º ano, na Escola Martim de Freitas. A turma é composta por 14 estudantes do sexo masculino e 7 estudantes do sexo feminino. A idade dos/as estudantes encontra-se entre os 12 anos (6 estudantes), os 13 anos (14 estudantes) e os 14 anos (1 estudante). No que diz respeito à língua como objeto de estudo, a turma em si tem um nível de Inglês bom, mas alguns/umas

estudantes têm um nível superior ou inferior aos outros. Quando questionados sobre eventuais profissões futuras, mais de metade dos/as estudantes respondeu não ter a certeza de que área gostaria de prosseguir.

Em termos de apoios financeiros, grande parte dos/as estudantes não tem escalão (17), mas existem casos de estudantes que têm o escalão A (2) e o B (2). Na maioria, todos/as os/as estudantes têm acesso a um computador em casa com rede (20 estudantes têm acesso e apenas 1 não tem).

Quanto ao nível de escolaridade dos pais, o gráfico abaixo permite verificar que a maior parte dos/as estudantes vêm de famílias que tem como nível de formação o ensino superior. Diversos encarregados/as de educação têm pelo menos a licenciatura realizada e quem tem o nível mais alto de formação são por norma, as mães.

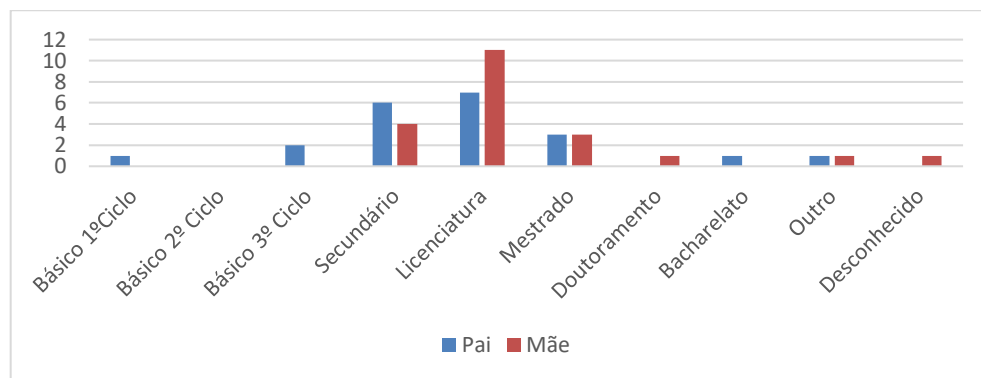


Tabela 1: Habilitações literárias dos/as encarregados/as de educação na Escola Martim de Freitas

Os/As encarregados de educação dos/as estudantes estão, em maior escala, empregados, apesar de haver uma exceção. A idade dos encarregados de educação varia entre os 38 anos e os 54 anos.

A área de residência dos/as estudantes da turma do 8º ano, na sua maioria, é dentro do município de Coimbra, à exceção de 4 estudantes. Após a verificação destes dados, é possível concluir que a maioria tem um acesso facilitado à Escola que frequentam e também usufruem de um horário de sono mais prolongado.

Nos tempos livres, os/as estudantes realizam diversas atividades, sendo as mais recorrentes: ouvir música, jogar jogos de computador e fazer desporto.

1.3.2 Escola de Avelar Brotero

Na área de Espanhol, a minha prática pedagógica supervisionada decorreu no 11º ano, na Escola Avelar Brotero. Esta turma acolhe estudantes da nacionalidade portuguesa, ou com

dupla nacionalidade. A turma é composta por 13 rapazes e 16 raparigas. A idade dos/as estudantes varia entre os 16 anos e os 18 anos, sendo a média de idades igual a 16. Em aulas observadas, é possível verificar que existe uma divisão dentro da turma: metade sente um maior conforto na verbalização e escrita da língua, enquanto a outra metade sente uma maior dificuldade, que se reflete numa maior falta de participação ativa nas atividades.

Em termos de apoios do Estado, existem estudantes que necessitam de apoio ativo financeiro ativo. Estes dados são relevantes, pois ajudam a perceber que pode haver fatores que perturbam o desempenho Escolar. Grande parte da turma tem acesso a um computador em casa e com rede. Estes dados são cruciais para saber se os/as estudantes têm as ferramentas necessárias para a realização de pesquisas, ou tarefas escolares, em casa.

Em relação ao nível de escolaridade dos encarregados de educação, o gráfico abaixo permite verificar que grande parte dos/as estudantes vêm de famílias que têm um nível de formação superior. No gráfico não se encontram todas as famílias, pois não foi possível recolher estes dados de todos os/as estudantes. É possível verificar que as mães têm uma habilitação literária superior aos pais, apesar de não ser uma diferença significativa. Em termos de empregabilidade, a maior parte dos/as encarregados/as de educação estão empregados/as.

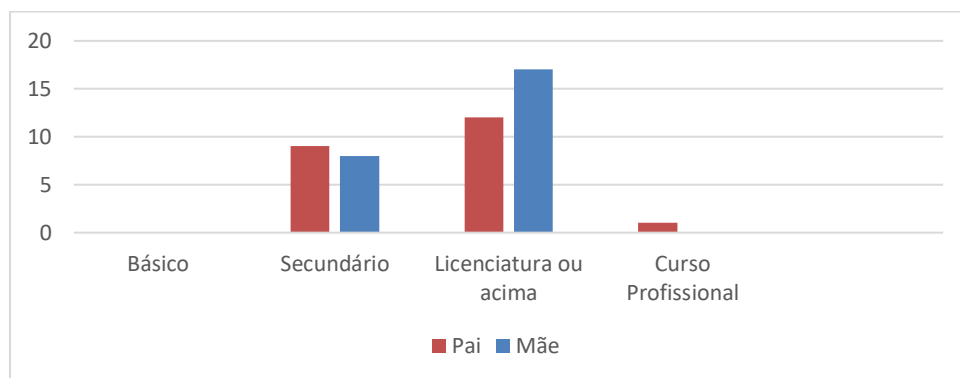


Tabela 2: Habilitações Literárias dos/as encarregados/as de educação na Escola de Avelar Brotero

Para além das habilitações literárias, a idade dos/as encarregados/as de educação varia entre os 39 e os 52 anos.

Em relação à área de residência, os dados obtidos revelam que a maioria dos/as estudantes demoram cerca de 15 a 20 minutos a chegar à Escola. Existem também alguns casos em que a área de residência é fora do município de Coimbra (Pereira do Campo, Pampilhosa e Mealhada) onde estes/as estudantes demoram cerca de 30 minutos a uma hora para chegar à escola. Estes dados permitem perceber que os/as estudantes que vivem longe do

município têm de ter um horário menos flexível em comparação com os que vivem mais perto, ou dentro do município, pois o tempo de demora para chegar à Escola é maior.

Os/As estudantes da turma do 11º ano da Escola Avelar Brotero já têm uma pequena noção de que futuro querem traçar e, através dos dados obtidos, foi possível concluir que dentro dos vinte e cinco estudantes, vinte e quatro têm a ambição de terminar pelo menos o ensino secundário.

1.4 Síntese

Em suma, tanto a turma de Inglês, na Escola Martim de Freitas, como a turma de Espanhol, na Escola de Avelar Brotero são turmas heterogéneas, num nível social e geográfico. As Escolas são um local no qual todos estes estudantes acabam por socializar, aprender e crescer, mas também são um pilar fundamental para que possam crescer de uma forma saudável e poder atingir os seus sonhos.

A proximidade com as duas turmas permitiu conhecer melhor os/as estudantes, mas também os orientadores de estágio. Este conhecimento fez com que eu pudesse melhorar a escolha de estratégias a utilizar dentro da sala de aula, com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos aos estudantes. Estas estratégias são fundamentais para qualquer professor/a, pois são a chave para a meta tão desejada, o sucesso dos/as estudantes.

Capítulo 2: A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as minhas expectativas e desafios em relação à minha Prática Pedagógica Supervisionada, tendo como principal foco as atividades realizadas ao longo do estágio curricular na Escola Secundária de Avelar de Brotero e no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas.

2.1 O professor estagiário

2.1.1 Biografia

O meu percurso académico na Universidade de Coimbra começou no ano letivo de 2017/2018, quando ingressei no curso de Línguas Modernas. Quando me inscrevi no curso sabia que gostaria de ser professor para poder cultivar as mentes dos mais jovens. A minha paixão pelo Inglês ficou perceptível quando ainda era muito jovem, pois tinha um grande interesse em ouvir músicas e ver vídeos nesta língua. Estes meus passatempos foram sempre um veículo para estar em contacto constante com a língua. Na área de Espanhol, tinha uma grande vontade de aprender a língua, pois sempre cativou a minha atenção. Este desejo esteve sempre presente desde o momento em que não consegui ingressar na disciplina, quando me encontrava no 7º ano.

A minha paixão pela interação com as pessoas nasceu quando me inscrevi na Escola de Hotelaria em Coimbra, no ano letivo de 2015/2016. No período em que frequentei na Escola, estive em contacto diário com diversos clientes, o que resultou na minha aprendizagem de lidar com diferentes personalidades. Quando terminei o curso na Escola de Hotelaria, decidi ingressar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A minha decisão foi ponderada, já que queria juntar a minha paixão pelas línguas com a aprendizagem adquirida na Escola de Hotelaria. Após ver os diferentes cursos que a Faculdade de Letras oferecia, a minha escolha foi indubitável e ingressei na Licenciatura de Línguas Modernas, na vertente de Inglês e Espanhol. O curso deu-me a capacidade de aprofundar o meu conhecimento nas áreas da língua, da cultura, da literatura e da linguística.

Finalizada a minha licenciatura, decidi ingressar no Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A minha licenciatura preparou-me para aprofundar os conhecimentos nas áreas de Inglês e de Espanhol, mas o mestrado iria preparar-me para a realidade do que é ser um professor no ensino básico e secundário. Os aspetos-chave da minha formação foram, sem dúvida, a minha evolução

enquanto pessoa e enquanto estudante. Após ganhar disciplina e rigor, o 1º ano de mestrado fez-me abrir os horizontes para novos objetivos que quero agora alcançar. As competências-chave que me qualificam são, sem dúvida, a vontade extrema de querer aprender e de querer exercer a profissão de educador e ensinar as próximas gerações de estudantes. Ao longo do meu percurso académico e laboral, sempre prezei trabalhar com pessoas. Com estas capacidades, sinto que posso ser um bom educador. A confiança e a determinação são as palavras-chave que tenho de apresentar perante a possibilidade que agora me é proporcionada. Os meus educadores e educadoras da Faculdade de Letras em Coimbra foram, seguramente, um pilar importante para a minha formação.

2.1.2 Formação adicional

Na área do Ensino, considero fundamental estar constantemente atualizado e, por isso, assisto, sempre que possível, a diversos seminários que podem completar a minha formação. A maioria dos seminários a que assisti foram focados no ensino de línguas estrangeiras, mas, sempre que possível, também assisto a seminários relacionados com a Psicologia. Frequentei até à data os seguintes seminários: “Educar para os desafios do século XXI: Diversidade Linguística, Cultural e Sustentabilidade: ELTOC” (2022); II Jornadas de Didática do Inglês: “The 3Rs of Elt: Reconnect, Readjust, Redesign”; Seminário de Cidadania Global de Educação e Línguas; Seminário Educação para Todos e “O Digital para a Educação”. As formações foram uma ajuda importante para o meu desenvolvimento enquanto profissional e influenciaram igualmente a escolha do tema do meu relatório de estágio: “A análise crítica de vídeos curtos no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: trabalhando o espírito crítico e a inteligência emocional.”

2.2 A prática pedagógica supervisionada

2.2.1 Expetativas e desafios

Quando iniciei o meu estágio curricular, na Escola Martim de Freitas e na Escola de Avelar Brotero, vinha com muitas expetativas, mas ao mesmo tempo sabia dos desafios que se iriam impor ao longo do meu percurso.

Quando iniciei a minha vida académica, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sabia que iria estar repleta de aprendizagens e superações até concluir o curso com o maior conhecimento possível nas áreas da literatura, linguística, cultura e da língua estrangeira. Quando ingressei no mestrado em Ensino, tinha muitas expetativas em relação ao

conhecimento que iria adquirir nas áreas da Psicologia e como seria fazer a planificação das aulas. Na área da Psicologia, enfrentei um grande desafio já que não tinha consciência do quão complexo seriam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos/as estudantes. As disciplinas relacionadas com a didática de língua estrangeira revelaram ser também um desafio, pois a mudança de perspetiva de ser um aluno para ser um professor demonstrou-se desafiante. Apesar de ter sido um grande desafio, considero que o primeiro ano de mestrado foi fundamental para me preparar para o estágio curricular.

Durante o estágio, tive igualmente grandes expectativas, dado que foi o meu primeiro contacto com o quotidiano escolar enquanto docente. No início do estágio curricular, vinha com vontade de conhecer as Escolas e as turmas que me tinham sido atribuídas. Em ambas as Escolas, fui recebido da melhor forma possível e, tanto os/as colegas de trabalho, como ambas as Direções se disponibilizaram em ajudar-me no que eu necessitasse.

O primeiro desafio com que me deparei, porém, foi a minha falta de experiência e prática como professor, o que resultou em experiências menos positivas na realização dos meus primeiros planos de aula. Esta minha inexperiência teve de ser combatida com um maior empenho na planificação das aulas e de uma pesquisa mais aprofundada do tema que queria explorar. Após adquirir o conhecimento necessário, consegui selecionar melhor os materiais nomeadamente, os vídeos que ia apresentando, o que fez com que eu conseguisse chegar ao objetivo pretendido. Este objetivo era claro, uma maior consciência por parte dos/as estudantes em relação ao pensamento crítico e às suas emoções, através da análise crítica dos vídeos curtos. Os vídeos tinham de ser selecionados consoante o ano de escolaridade que os/as discentes frequentavam, já que existem temas que podem ser explorados no ensino secundário, mas que não iriam ter o mesmo resultado no ensino básico.

O segundo desafio com que me deparei esteve relacionado com a minha personalidade. Considerando-me uma pessoa inicialmente tímida, não consegui criar um maior contacto com os/as discentes e assim sendo, criei uma barreira indesejada. Os meus receios só foram superados quando decidi arriscar em conhecer os/as estudantes de uma forma mais espontânea. Esta ação revelou ser um sucesso, pois consegui criar um grande laço de ligação com muitos deles.

Por fim, o meu maior receio estava ligado com o comportamento que os/as estudantes pudessem ter nas minhas aulas. Durante muito tempo, consciencializei-me de que os/as estudantes não iriam respeitar a minha autoridade e que iria enfrentar este problema em todas as aulas que iria lecionar. A origem deste medo veio da minha experiência enquanto aluno,

mas rapidamente se dissipou quando entrei em contacto com as turmas do 8º e 11º anos. A turma do 8ºano, na Escola Martim de Freitas, deu mais trabalho, devido à idade dos/as estudantes, mas conseguiram sempre respeitar a minha autoridade e realizaram sempre os exercícios que propunha. A turma do 11º ano de Espanhol tinha um bom comportamento e sempre que os/as estudantes sentiam que eu estava nervoso a lecionar um tema conseguiam tranquilizar-me e transmitir-me confiança.

2.2.2 Observação de aulas

As observações das aulas foram excelentes para ajudar a conhecer melhor as turmas do 8º ano de Inglês e do 11º ano de Espanhol. Nos primeiros meses, consegui observar como as professoras interagem com os/as diferentes estudantes de cada turma e, assim sendo, acudir às diferentes necessidades de cada um. Com esta observação consegui entender as especificidades dos/as estudantes (o seu domínio geral da língua estrangeira), as afinidades que tinham entre si e a sua disposição dentro da sala de aula. As aulas observadas também foram úteis para conhecer o equipamento existente em cada sala de aula e visualizar o seu uso por parte das docentes.

As professoras orientadoras foram uma fonte de ensinamento inesgotável, da qual tentei absorver o máximo que consegui. Estes conhecimentos vão ajudar-me ao longo de toda a minha vida profissional. Ambas apresentaram diferentes estratégias dentro da sala de aula, formas de abordar um tema, recorrendo a diferentes atividades, o uso do manual, a relação com os/as estudantes, como corrigir os erros e como preparar atividades cativantes. Na Escola de Avelar Brotero tive também a oportunidade de assistir a uma aula de um curso profissional.

2.2.3 Lecionação de aulas e atividades extracurriculares

Esta secção tem como objetivo expor as atividades que realizei ao longo do ano letivo enquanto estagiário nas turmas do 8º ano de Inglês, na Escola Martim de Freitas e 11º de Espanhol, na Escola de Avelar Brotero. Esta secção também vai conter as atividades extracurriculares em que estive envolvido.

2.2.3.1 Aulas de Inglês

Na disciplina de Inglês, estive presente em 75 aulas, das quais lecionei 14 à turma do 8ºC, na Escola Martim de Freitas. Nas aulas que lecionei, a professora orientadora da Escola, Ana

Paula Fonseca e a minha colega de estágio, Inês Cardoso, estiverem sempre presentes para avaliar e dar a opinião em relação aos pontos mais fortes e fracos de cada aula. As aulas foram maioritariamente de 100 minutos, à exceção de dois tempos de 50 minutos. A professora orientadora da Faculdade, Maria José Canelo, esteve presente em dois momentos da minha avaliação para poder observar os meus progressos e dificuldades.

A área de Inglês foi, na minha opinião, a disciplina que me causou menos problemas devido ao maior conforto e confiança que tenho na língua. Os/As alunos/as da turma do 8^oC receberam-me muito bem e, na generalidade, a turma possuía um nível de Inglês muito bom. Conforme já referi, os/as alunos/as eram participativos/as, o que facilitou a lecionação das aulas.

A primeira aula lecionada foi direcionada para o tema que os/as alunos/as estavam a abordar, a comida. Nesta primeira aula, pedi à turma que imaginassem que tinham criado um restaurante comigo e para escolherem a comida que iríamos colocar no menu. A aula consistiu em aprofundar e melhorar o vocabulário sobre restaurantes, sobre como descrever alimentos e como criar um diálogo entre funcionário e cliente. Esta aula foi muito boa para quebrar barreiras e criar um maior contacto entre os/as estudantes e professor estagiário.

Nas seguintes aulas os/as estudantes já estiveram mais em contacto com o tema do relatório de estágio, já que tinham de ser críticos/as e falar sobre as suas emoções com o recurso aos vídeos curtos. As aulas consistiram em temas como o Natal, o *bullying*, o conceito de beleza, pressão social, os media e redes sociais. Durante todas estas aulas, explorei a leitura, escrita, fala, audição e realizei exercícios de gramática. Nas aulas de leitura, onde recorri mais ao manual escolar, os/as estudantes realizaram os exercícios de leitura e compreensão. Por sua vez, nas aulas relacionadas com conteúdos gramaticais, tinha sempre o cuidado de criar uma apresentação em *PowerPoint*, fazendo uma explicação simplificada e, após apresentar a sua explicação, recorria novamente ao manual escolar para a resolução e correção dos exercícios.

Na apresentação de um vídeo, eu, enquanto professor, posso pedir à turma que realize diferentes exercícios, como por exemplo, adivinhar o resto da história para ativar a sua criatividade; indicar o tipo de personagem de que gostaram mais e a sua justificação, para explorar a sua interpretação da história; fazer paragens durante o vídeo, para abrir temas de debate, entre outros.

Durante o ano letivo, criei e procurei materiais que fossem apropriados ao nível escolar dos/as alunos/as. A pesquisa dos materiais revelou ser um desafio, visto que nem sempre é

fácil encontrar materiais audiovisuais interessantes. A procura era intensiva e muitas vezes frustrante, pois tinha sempre uma ideia do que queria apresentar e nem sempre consegui ter o material ideal. Em suma, ter tido a oportunidade de trabalhar com a turma do 8ºC, na Escola Martim de Freitas, revelou ser uma boa experiência, mas, ao mesmo tempo, com alguns desafios.

Tenho de agradecer à turma que se mostrou sempre cooperativa e participativa, nas aulas que lecionei e, claro, à professora orientadora Ana Paula Fonseca, que se mostrou sempre disponível para me ajudar, ao longo do ano letivo 2021/2022.

2.2.3.2 Aulas de Espanhol

Na disciplina de Espanhol, estive presente em 80 aulas nas quais lecionei 14 à turma do 11ºano, na Escola de Avelar Brotero. A professora orientadora de Espanhol, Lourdes González e a minha colega de estágio, Inês Cardoso, estiverem presentes para fazer uma avaliação das minhas aulas.

Antes de iniciar o estágio curricular na Escola de Avelar Brotero, sentia que iria ter dificuldades já que tenho uma maior desinibição com o Inglês do que com o Espanhol. Este entrave criou um sentimento de nervosismo. Com o decorrer do ano letivo, após assistir a algumas aulas e lecionar outras, consegui entender que os/as discentes de Espanhol eram compreensivos.

Nas aulas de Espanhol, ficou delineado que iria dar uma unidade inteira à turma do 11º ano. A proximidade com os/as estudantes durante esta sequência de aulas demonstrou ser bastante gratificante, já que consegui ter uma boa comunicação com a turma e, assim sendo, conheci melhor as especificidades de cada discente.

Nas aulas que observei e lecionei, consegui entender que a turma não era tão unida como a turma do 8º ano de Inglês. A turma de Espanhol era constituída por estudantes de diversas turmas da Escola de Avelar Brotero, o que significava que havia uma menor proximidade entre eles e consequentemente existia um maior número de grupos. Este tipo de divisão fazia com que a comunicação dos/as discentes fosse mais limitada. Em relação ao nível de espanhol da turma, variava; havia estudantes que sentiam um grande à-vontade para participar e escrever textos, enquanto outros se sentiam menos seguros e, consequentemente, eram mais reservados.

Os exercícios que se realizaram em relação à análise de vídeos foram bem recebidos por parte dos/as estudantes. Ao longo do ano letivo e com a maior afinidade que fui tendo com a turma, senti um progresso, com maior participação dentro da sala de aula, tal como maior autonomia. Esta evolução deveu-se a uma maior motivação que fui trabalhando com os/as estudantes menos participativos. No final, consegui concluir que a falta de empenho derivava de falta de confiança e do medo.

Na primeira aula de Espanhol, decidi explorar mais o léxico e a gramática, fazendo uma revisão sobre a aparência física. De seguida, realizei um exercício no qual coloquei no quadro três *emojis* que representavam diferentes estados emocionais (tristeza, felicidade e raiva). Após identificar os três estados emocionais, coloquei um vídeo curto e fui questionando a turma sobre que tipo de emoções estava a sentir a personagem do vídeo. Esta primeira aula foi fulcral para entender se os/as estudantes iriam reagir bem ao expor as suas emoções numa atividade escrita e oral. Na segunda aula, continuei esta abordagem, mas decidi lecionar um tema mais sensível, a exploração infantil. Após ter uma resposta positiva da turma, continuei a explorar temas como dar conselhos, usando o presente do subjuntivo, a visualização e debate de um filme que estava relacionado com o cancro e terminei com o tema da saúde mental. Em muitas das aulas que lecionei também fiz a leitura e compreensão de textos para praticar a língua espanhola e também usei o manual para praticar a gramática.

No âmbito avaliativo, a pedido da professora orientadora Lourdes González, fiz uma avaliação oral final a um aluno do ensino secundário. Esta avaliação permitiu-me ter a noção do que era necessário para avaliar um aluno, como que questões se deve colocar, quantos membros do júri são necessários, como ajudar o aluno a relaxar para um momento que envolve muita ansiedade e quais eram os parâmetros de avaliação. Este momento de avaliação foi extremamente frutífero para mim, já que, pela primeira vez, fui o avaliador e não o estudante.

2.2.3.3 Atividades Extralectivas

Durante o ano letivo, para além das aulas assistidas, as lecionadas e a participação nos seminários pedagógicos semanais com as professoras orientadoras de cada Escola, tive também a oportunidade em participar em diversas atividades extralectivas, em ambas as Escolas.

Na Escola Martim de Freitas, tive a possibilidade de tratar do tema do Natal. Neste tema, coloquei os/as estudantes a fazer uma atividade relacionada com o teatro, onde usaram

acessórios relacionados com o tema (chapéus de Pai Natal, barba de Pai Natal, chapéu de elfo). Esta atividade foi enriquecedora para os/as estudantes, já que conseguiram colocar em prática a sua criatividade na apresentação à turma.

A segunda atividade, foi na participação numa reunião de Conselho de Turma. Na minha opinião, esta reunião foi muito importante, visto que me levou a entender que assuntos eram abordados e que soluções era possível encontrar para cada problema apresentado na turma do 8ºC.

A terceira atividade foi na participação e criação de questões para um teste que os/as estudantes do 8ºC iriam realizar.

Na Escola de Avelar Brotero, a primeira atividade em que participei esteve relacionada com o tema do “Dia dos Mortos” e auxiliei as professoras de Espanhol a organizar e a expor os trabalhos feitos pelos/as discentes (Anexo I). Diferentes projetos foram desenvolvidos, desde altares, a bonecos, passando por máscaras pintadas e decoradas. Enquanto estagiário, ajudei igualmente as professoras a fazer pequenos enfeites (folhas de papel, para dar cor à exposição e a redação de um texto relacionado com o tema em questão).

A segunda atividade esteve relacionada com o tema do Natal. Os/As alunos/as da Escola de Avelar Brotero fizeram vários trabalhos sobre esta época festiva e a exposição foi composta por obras de vários géneros, que iam desde representações de José, Maria e Jesus, aos Reis Magos e aos animais (Anexo II). Os/As estudantes foram muito criativos na execução dos trabalhos, pois utilizaram diversos materiais que iam desde azulejos, madeira, cartão, rolhas, legos, plasticina, musgo, a desenhos, entre outros. Nesta atividade, auxiliei a expor todos os trabalhos e a decorar a exposição com bolas de Natal, estrelas e esferovite (imitando a neve). Estas duas primeiras atividades fizeram-me ver a qualidade, criatividade e empenho que os/as estudantes da Escola tinham.

A terceira atividade foi a preparação da exposição de grandes autores espanhóis. Os/As estudantes do 11º ano da turma de Espanhol fizeram trabalhos de diversas figuras históricas e os seus trabalhos foram expostos na sala de aula, tarefas nas quais ajudei os/as estudantes. Para que as atividades acima assinaladas tivessem a devida recompensa, eu e a minha colega de estágio fizemos diferentes certificados de participação, para que os/as discentes pudessem guardar uma recompensa do seu esforço.

A quarta atividade esteve relacionada com a divulgação culinária das diversas regiões de Espanha. Nesta atividade, assisti a professora orientadora a preparar o espaço onde os/as

estudantes iriam provar os pratos. Para tal, ajudei na divisão dos alimentos por cada estudante, na preparação das mesas e na explicação dos diferentes pratos que provaram.

A quinta atividade foi com os estagiários de Educação Física. Nesta atividade de competição, juntei-me à minha colega de estágio para os/as ajudar na organização da atividade, ajudando a montar o material necessário, a organizar os/as estudantes em grupos e a dirigi-los aos postos corretos de cada atividade (Anexo III).

Por fim, a atividade na qual me envolvi mais foi a visita de estudo a Espanha. Esta atividade foi uma experiência única que poucos estagiários podem incluir no relatório, já que tive a possibilidade de preparar a visita, apresentá-la aos Encarregados de Educação e fazer parte dela. Foi um trabalho a médio prazo, já que era necessário preparar a visita de estudo em diversos pontos e com algum tempo de antecedência. Teve de ser feito um plano realista e de acordo com as possibilidades económicas dos discentes. Por fim, ficou estabelecido que a visita de estudo seria de 6 a 9 de Abril.

Após organizar o plano da viagem, eu e a minha colega de estágio preparámos uma apresentação em *PowerPoint* para que os pais dos/as estudantes pudessem visualizar o plano da viagem. Esta reunião teve lugar na Escola de Avelar Brotero e consegui ter, pela primeira vez, um contacto pessoal com os pais. Após apresentar o plano da viagem, auxiliiei a professora-orientadora da Escola a recolher os dados dos/as estudantes interessados em participar. Nos documentos dos/as discentes, foi necessário rever os dados de identificação e contacto de cada um. De seguida, foi necessário planear quais seriam os melhores dias e horários para visitar os museus em Espanha (Museu Thyssen- Bornemisza em Madrid e o Museu Nacional Centro da Rainha Sofia).

Durante as aulas de Espanhol, os/as estudantes tiveram contacto com diferentes componentes da língua, que foram adquiridos através da transmissão de conhecimentos por parte dos/as educadores/as. O papel da Escola é dar aos/as estudantes diferentes componentes de ensino de uma língua e, entre elas, encontra-se a cultura. Na visita de estudo realizada a Ávila, Madrid e Salamanca, os/as estudantes estiveram em contacto direto com a cultura espanhola de diferentes regiões. Estas regiões proporcionaram um maior contacto com a língua, com a cultura e com os costumes de cada região. As visitas proporcionaram momentos de interação real dos/as discentes com diversos componentes da cultura, como a arquitetura, a gastronomia e a visita a espaços históricos, como museus e monumentos. Em suma, o comportamento dos/as estudantes foi positivo e a viagem proporcionou uma experiência que

enriqueceu as diferentes áreas relacionadas com a língua espanhola, devido ao contacto direto com a arte, a história e a cultura de diversos locais (Anexo IV e Anexo V).

Para além das aulas lecionadas e observadas na turma do 11º ano, estive envolvido na visualização de uma aula ao ensino profissional, na Escola de Avelar Brotero. Nesta aula, observei diversas apresentações de trabalhos feitos pelos/as estudantes e fiquei com uma impressão muito positiva acerca do esforço e dedicação de todos os/as estudantes.

2.2.4 Síntese

Em conclusão, as aulas observadas, lecionadas e as atividades extracurriculares desempenharam um papel fundamental no meu crescimento enquanto futuro docente. O contacto que tive com os/as estudantes fez com que conseguisse quebrar diversas barreiras que tinha em mim e que conseguisse crescer enquanto pessoa. Este ano letivo consegui adquirir informação em tempo real e pôr em prática conhecimentos adquiridos ao longo da minha vida académica. Uma ideia que foi crescendo em mim, ao longo do ano letivo enquanto estagiário, é a importância de haver uma boa relação com os/as estudantes, pois um/a bom/a professor não é o que sabe tudo, mas sim aquele que deixa a sua marca nos/as estudantes. O/A professor/a para além de fazer parte da formação escolar, está presente na construção do carácter do/a estudante que o acompanha para o resto da sua vida.

Capítulo 3: A Análise Crítica de Vídeos Curtos no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Trabalhando o Pensamento Crítico e a Inteligência Emocional

O terceiro capítulo recai sobre o tema monográfico investigado e aplicado durante a realização do estágio curricular, no ano letivo de 2021/2022. Este capítulo começa com uma pequena introdução, onde apresento o conceito que investiguei e o porquê da minha escolha. De seguida, faço uma incidência nas imagens e vídeos curtos, fazendo também referência aos conceitos fundamentais sobre as emoções e a sua importância no ensino escolar de línguas estrangeiras. Posteriormente, aplico estes conceitos nas aulas que lecionei e ofereço amostras que permitem ilustrar a sua implementação. Estas ilustrações estão divididas na disciplina de Inglês e na de Espanhol. Para terminar, incluo os resultados do segundo inquérito feito aos/às estudantes de Inglês e de Espanhol. O objetivo do segundo inquérito é perceber se consegui que os/as estudantes refletissem sobre as emoções através da visualização e análise dos vídeos curtos.

3.1 Introdução

“As emoções, hoje universalmente reconhecidas, assumem um papel fundamental nas interações sociais, que contextualizam qualquer tipo de aprendizagem. Porque não nascemos ensinados, temos que aprender num contexto social e emocional, numa dimensão de dois sujeitos em interação, que compartilham cultura, um experiente que ensina, e outro inexperiente que aprende.”

(Fonseca, 2016, p.369)

Desde o início da nossa existência, o ser humano sempre teve a capacidade de demonstrar o que sente através das palavras. Ao longo da nossa vida, são raros os dias em que estamos longe das palavras, seja de um ponto de vista verbal, ou escrito. As palavras são partilhadas com inúmeras pessoas, desde a nossa família, aos nossos amigos, aos/às professores/as e até a nós próprios/as. Em suma, as palavras têm um efeito direto no nosso quotidiano, já que podem ter um impacto, no nosso estado físico e psicológico. Nas diversas áreas ligadas à Psicologia, existe um ramo relacionado com a psicologia emocional, que se encarrega de dar as ferramentas necessárias para que uma pessoa compreenda melhor o que está a sentir

perante uma situação em específica e, em função dessa consciencialização, fazer juízos críticos e tomar atitudes mais conscientes.

O ensino está presente na sociedade, já desde os tempos da antiga Grécia, onde o papel fundamental dos filósofos era dialogar e questionar, nunca aceitando um conhecimento como verdade absoluta. Com o suceder dos anos, as Escolas passam a ter como principal objetivo a transmissão de conhecimentos e a memorização em diversas áreas, como o as ciências naturais, as línguas e humanidades, as artes, as ciências socioeconómicas entre outras. O ensino cognitivo é predominante, já que se refere aos processos mentais pelos quais adquirimos o conhecimento. Estes processos ocorrem principalmente através da memorização.

Gradualmente, essa tendência tem vindo a ser substituída por teorias que valorizam outro tipo de conhecimentos e formas de aprendizagem. Na atualidade, existe um novo documento apresentado pela OCDE, “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória³”, em que é recomendado que os/as estudantes adquiram outros conhecimentos para além das associadas ao ensino cognitivo. Este documento orientador reconhece conhecimentos nas áreas da aprendizagem, das competências e dos valores. As áreas de competências em que eu me quero focar são o pensamento crítico, o relacionamento interpessoal, a consciência e domínio do corpo. Estas áreas, são fundamentais para que o/a discente possa ser crítico/a em tudo aquilo que observa e estuda. Na área do relacionamento interpessoal e consciência do corpo, enquanto docentes, não nos devemos focar somente no exterior do corpo, mas também no interior, onde se encontram as emoções. As nossas emoções encontram-se no nosso cérebro, numa área do sistema límbico. A emoção é uma sensação física e emocional que é provocada por um estímulo que se ativa perante um acontecimento (Céspedes, 2008, p.6).

A dimensão emocional do indivíduo é uma área que deve ser mais trabalhada dentro da sala de aula, mas, ao mesmo tempo, é necessário saber interligá-la com o outro tipo de conhecimento, o cognitivo. O meu objetivo, com este tema monográfico, é dar a conhecer aos/às estudantes a inteligência emocional, envolvendo-os/as com materiais tecnológicos como a visualização de vídeos curtos e, ao mesmo tempo, desenvolver a inteligência cognitiva. Para que este tema fosse concretizável, realizei um pequeno inquérito aos/às

³ O documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, é um referencial para as decisões a adotar pelos estabelecimentos de educação e ensino, constituindo-se como matriz comum para todas as Escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória.

Em: <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>, consultado a 5 de Junho de 2022.

estudantes, no início do ano escolar (anexo XXX), para ter consciência de como eles se sentiam na aprendizagem de uma LE, se gostavam de vídeos e como se sentiam ao falar das suas emoções. As respostas foram positivas, nas áreas das línguas e da visualização de vídeos, no entanto, falar das emoções dividia muitos os/as discentes. As respostas dos inquiridos revelaram que os/as estudantes gostam de ver vídeos curtos online já que vivemos numa era tecnológica. Os vídeos encontram-se em diversas plataformas online e são maioritariamente uma fonte de entretenimentos para os/as estudantes. Por sua vez, os/as estudantes revelaram ter mais dificuldades em expor as suas emoções. Segundo a autora Virginia García, este problema deve-se à falta de confiança em falar sobre um assunto pessoal, mas também à falta de autoconhecimento e consciência das nossas próprias emoções (García, 2008, p.131).

3.2 Ensino tradicional e novas tendências

No passado, as Escolas utilizavam um método de ensino que, atualmente, caracterizamos por método tradicionalista⁴. Neste método de ensino, o/a docente tinha uma função, debitar conteúdos, com o objetivo da memorização por parte dos/as estudantes. As ferramentas utilizadas pelos/as docentes eram o caderno, o quadro e o manual escolar. O desempenho dos/as estudantes, era feito à base de avaliações, exercícios realizados na sala de aula e trabalhos de casa e, se o/a estudante não correspondesse aos parâmetros estabelecidos, o seu desempenho era considerado insuficiente. Este método é referenciado por autores como Pimenta e Natividade, alegando que, num passado recente, a importância do ensinar predominou sobre o aprender (Pimenta & Natividade, 2012, p.608). Os exercícios escritos predominaram sobre os verbais e o espaço para o diálogo era inexistente. Este método ainda se encontra presente nas Escolas, quando os/as professores/as adotam uma postura mais ativa, cabendo aos/as estudantes uma atitude mais passiva. Nas aulas de língua estrangeira, o método principal de aprendizagem era o da repetição de palavras, e acreditava-se que, deste modo, os/as estudantes melhoravam a pronúncia, o seu vocabulário e a sua gramática.

As tendências atuais, baseiam-se no método comunicativo, que tem promovido o ensino e aprendizagem nas Escolas. Desta forma, o/a professor/a e a turma estão em interação, com o objetivo de que os/as discentes consigam adquirir conhecimento através de experiências e

⁴ Iana Alencar explica que “A aplicação do Método Tradicionalista se consolida como uma prática mecanicista, onde os recursos holísticos pouco são considerados como alicerces de uma formação social para além do contexto educacional.” (Alencar,2021, p.659)

problemas reais. O/A professor/a tem um papel de moderador, e os/as alunos/as passam de um papel passivo a ativo. Autores como Brookfield e Preskill, definem este método como “an alternately serious and playful effort by a group of two or more to share views and engage in mutual and reciprocal action.” (Brookfield & Preskill, 2005, p.6)

Autores como Lankshear e Knobel, por seu turno, afirmam que a aprendizagem tradicional está ultrapassada e que um maior investimento deve ser feito nos moldes da aprendizagem moderna:

“We believe that it is not just our literacies that have been heavily impacted by the information technology revolution. More profoundly, the entire epistemological foundation on which the school's approach to knowledge and learning is founded is being seriously challenged and [...] rendered obsolete by the intense digitization of daily life.” (Lankshear e Knobel, 2003, p. 155).

No início do século XXI, o autor Marc Prensky alertou, no artigo “Digital Natives, Digital Immigrants”, que os/as estudantes estão a mudar radicalmente e que no presente e futuro não serão as mesmas pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar. (Prensky, 2001, p.1). O autor afirma que não é só a roupa, música, língua e o estilo que fazem uma diferença radical, mas temos de incluir também a tecnologia digital.

O uso das ferramentas dentro da sala de aula, também sofreu alterações, havendo uma maior aposta nas novas tecnologias e em atividades inovadoras, dando ao/à professor/a outras opções para usar durante as suas aulas. Existem diversos exemplos destes casos, como o uso das apresentações em *PowerPoint* para expor informação aos/às estudantes, em vez do uso regular do quadro; o uso de atividades online; o uso de conteúdos multimédia para captar a atenção dos/as estudantes, entre outras.

O uso das TIC no campo educacional exige um novo tipo de estudante e professor/a. Segundo Riveros & Mendoza, “las TIC reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico usado en los centros, donde el saber no tenga por que recaer en el docente y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones.” (Riveros & Mendoza, 2008, p.34). É visível que a *web*, salas de *chat*, *e-mail*, *cyber* cafés, digitalização e documentos eletrónicos, são elementos que já invadiram o cotidiano académico e estão instalados com preponderância na cultura dos estudantes (Rodríguez et al., 2003).

A avaliação, por sua vez, é contínua e nunca limitada aos tradicionais testes e avaliações formais. A avaliação é sucessiva, sendo o aluno avaliado consoante o seu empenho, desempenho nas atividades propostas e provas de avaliação.

Em suma, um dos métodos que se tem de explorar mais dentro das Escolas portuguesas, é o método comunicativo. Para que os resultados pretendidos sejam obtidos, é fundamental implementar exercícios inovadores, nos quais o uso das tecnologias possa ter um papel importante. Para que o objetivo seja alcançado, é necessário investir em materiais tecnológicos, já que existem diversas Escolas que ainda não possuem os recursos necessários. O uso de ferramentas como o computador e a *internet* são excelentes opções para que o/a professor/a possa explorar materiais inovadores e outras estratégias para conseguir alcançar outras dinâmicas dentro da sala de aula.

3.3 O uso da tecnologia nas Escolas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

No presente, vivemos rodeados de tecnologia, seja através do computador, da televisão ou de dispositivos digitais. A mudança aconteceu de uma forma radical e, no mundo da educação, as Escolas têm de se adaptar a estas mesmas mudanças. Fará sentido pensar num mundo sem tecnologia? A tecnologia está presente nas salas de aula, desde os inícios do século XX, quando houve a introdução de recursos como a fotografia (Roldán, 2012, p.45). Desde então, mais recursos foram implementados como o uso dos filmes, ou, mais recentemente, o uso dos recursos *online*. Assim sendo, podemos afirmar que o/a professor/a tem de estar atualizado e nunca deve estagnar no tempo. Autores como Odera e Ogott alegam que o uso da tecnologia alterou o nosso quotidiano e pode ser uma ferramenta importante para a aprendizagem de novos conteúdos: “These tools transformed how countries and families live their daily lives and seek entertainment, how teachers use materials in the classroom with children and communicate with countries and families.” (Odera & Ogott, 2014, p. 4).

A tecnologia faz parte do nosso quotidiano e sem ela estaremos principalmente sem acesso rápido à comunicação e exposição de informação. Nas Escolas, tem de se explorar mais os recursos tecnológicos, para que os/as estudantes consigam aprender de uma forma mais interativa, eficaz e interessante. As TIC no ensino de línguas oferecem a oportunidade de usar a língua estrangeira de forma significativa em contextos autênticos, fornecem acesso rápido e fácil ao uso de materiais reais e atualizados na língua-alvo e apresentam oportunidades de aprendizagem motivadoras, como salas de *chat* (Vélez et al., 2010, p.3).

Na realização de um plano uma aula, o/a professor/a tem de organizar o material que é necessário para que a aula seja produtiva. O/A professor/a não se deve focar somente no uso do manual para a leitura e resolução de exercícios ou de áudios que, na sua maioria, têm um discurso robótico e artificial (Broemmel et al., 2015, p.2). Assim sendo, as aulas podem ser planeadas e executadas com o uso de meios tecnológicos. Estas ferramentas são do conhecimento dos/as estudantes, já que estes/as usufruem de diversas aplicações, fora do recinto de sala de aula. Estas ferramentas são uma hipótese para que, as aulas sejam mais interessantes. Sarah Moore afirma que “Perhaps the most widespread application of the technology in local settings to date is the use of software programs designed for language learning.” (Moore, 2009, p.1).

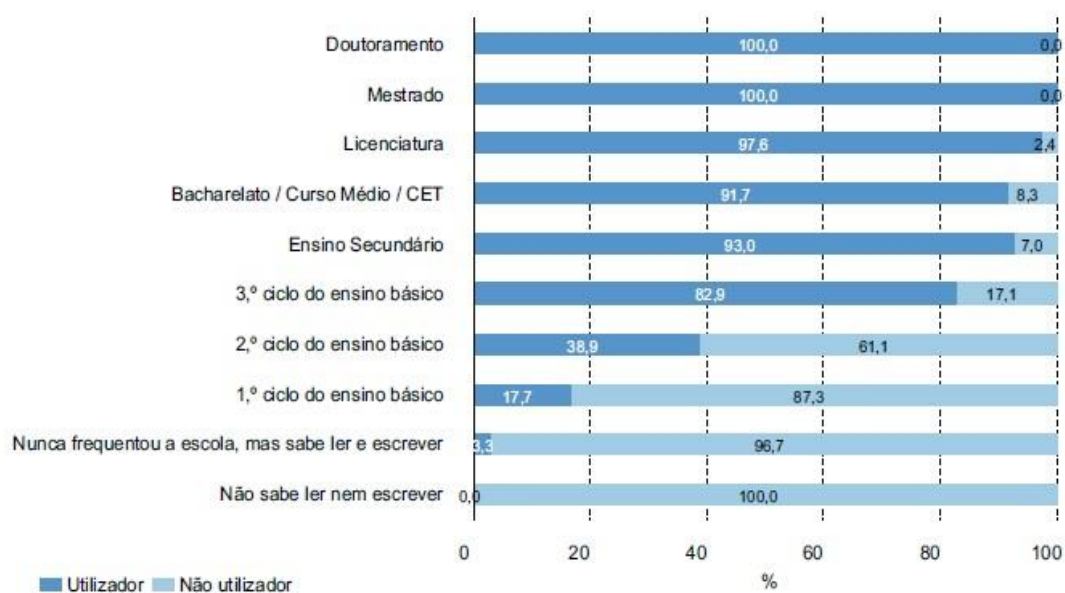


Tabela 3: Imagem das novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal⁵.

Na tabela 3, podemos verificar que os/as estudantes que frequentam o 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, são, na sua maioria, utilizadores da *internet*. Os/As professores/as podem aplicar os recursos que a *internet* oferece dentro da sala de aula, no ensino de línguas estrangeiras. Analisemos alguns exemplos:

Áudios: No desenvolvimento das suas capacidades de audição e de fala;

⁵ ERC 2016, As novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal.

Em:

https://www.erc.pt/documentos/Estudos/ConsumoAVemPT/ERC2016_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais_web/assets/downloads/ERC2016_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais.pdf, consultado a 29 de Maio de 2022.

Filmes e vídeos: No desenvolvimento da audição, da fala e da leitura;

Internet: No desenvolvimento da audição, da fala, da escrita e da leitura e que permite o acesso a diversos vídeos curtos (Carvalho & Rocha, 1999, p.506).

Uma das aplicações no qual os/as discentes estão em constante contacto, é o ‘Youtube’⁶. Esta aplicação oferece uma variedade quase infinita de vídeos, e pode ser útil para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta aplicação, pode abrir espaço para o debate de temas que foram visualizados e, assim sendo, é importante que os/as alunos/as consigam ativar o seu espírito crítico. O *YouTube* dentro do contexto de sala de aula é considerado um poderoso meio de mobilização já que tem um amplo espectro de conteúdo que apela às emoções humanas. O uso desta aplicação permite que os/as educadores/as criem a sua própria biblioteca virtual de vídeos (Snelson & Elison-Bowers, 2009).

Em suma, a constante relação entre o/a professor/a e a área tecnológica fazem com que haja novos materiais que o/a auxiliem na sua evolução enquanto educador/a. O/A professor/a não deve descartar os vídeos curtos, já que estes podem trazer o melhor que a era tecnológica tem para oferecer. Como refere Moran, “For teachers to be good professionals, it’s necessary that they grow and want to move forward, to be accessible to updates in terms of new methodologies that arise to help them develop knowledge and skills constantly, during their career.” (Moran, 2000, p.18). Assim sendo, um/a educador/a não deve temer estas mudanças que ocorrem no ensino, já que não existe uma única fórmula que funcione sempre.

3.4 O papel da literacia visual em vídeos curtos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Nesta secção, irei analisar o papel que as imagens, nomeadamente os vídeos curtos, têm na aprendizagem de línguas estrangeiras. Como já referi anteriormente, existem diversas formas de transformar as aulas tradicionais em aulas mais comunicativas. O uso da tecnologia é importante, já que nos permite experimentar diversos recursos, como a utilização dos vídeos curtos que se encontram dentro da multimédia.

Os vídeos curtos são uma ferramenta que os/as estudantes utilizam diversas vezes nas suas horas de entretenimento e, assim sendo, o/a professor/a pode tirar proveito desta

⁶ O YouTube é um *website* (mas também é considerada uma aplicação) popular, para o compartilhamento de vídeos onde usuários registrados podem enviar e compartilhar vídeos com qualquer pessoa que possa aceder ao *website*. Os vídeos podem também ser incorporados e compartilhados noutros *websites*.

Em: <https://www.techopedia.com/definition/5219/youtube>, consultado a 7 de Junho de 2022.

situação, auxiliando-se dela para a aprendizagem de conteúdos de uma língua estrangeira. Para uma melhor análise dos vídeos curtos, é necessária uma abordagem mais crítica dos conteúdos que eles oferecem e para que esse objetivo seja concretizável, é necessário ensinar aos/às estudantes a descodificação das mensagens que carregam. Desta forma, é necessário introduzir a aprendizagem da literacia visual, já que sem ela a análise de conteúdos torna-se superficial.

A literacia visual é a capacidade de ler e descodificar imagens e vídeos de forma crítica. John Debes (1969) refere que a literacia visual é ter as competências visuais quando se observa uma imagem. O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem do ser humano e, quando desenvolvidas, uma pessoa consegue discriminar e interpretar as ações visíveis, objetos, ou símbolos que ela encontra no seu ambiente. Através do uso apreciativo destas competências, o ser humano é capaz de compreender e desfrutar da comunicação visual. Por sua vez, Keddie afirma que “(...)whereas a text provides language explicitly, an image implies it and thus creates a void to be filled.” (Keddie, 2009, p. 7).

As imagens, que em movimento se transformam em filmes, necessitam de ser descodificadas, mas de que modo podemos descodificar estas imagens e vídeos? Ao contrário dos textos, onde a informação está presente numa forma escrita, as atividades com recurso a vídeos curtos necessitam de uma atividade de preparação. Sherman, enfatiza o papel da exposição dos meios audiovisuais aos/às discentes, pois ele considera que é “(...)an entry ticket to the English-speaking World.” (Sherman, 2003, p. 13). Neste caso, Sherman fala da língua inglesa mas, pode de igual modo ser aplicada a outra língua estrangeira, como o espanhol.

Em suma, esta secção tem como objetivo analisar a literacia visual enquanto método a desenvolver na aula de língua estrangeira e quais são os grandes objetivos deste método em relação às imagens e aos vídeos curtos. De seguida, demonstro como podemos desenvolver a literacia visual e as conclusões que pude retirar da minha prática letiva.

3.4.1 O Pensamento Crítico na Literacia Visual

Os conteúdos que são lecionados dentro da sala de aula requerem uma análise crítica por parte dos/as estudantes e a missão da Escola, não é tanto ensinar ao/à estudante conhecimentos que pertencem a campos muito especializados, mas sobretudo ensinar a aprender, garantir que o aluno adquira autonomia intelectual (Jones & Idol, 1990). Esta

autonomia leva à consideração de que o que se pretende é estimular aquilo a que Lipman chama o pensamento superior. O autor entende que a autonomia intelectual deve ser "conceptually rich, coherently organized and persistently exploratory thinking (...) whose characteristics can be understood as those goals towards which this kind of thinking always tends to reach and not as those from which it never deviates" (Lipman, 1998, p.62). Desta forma, Lipman sustenta que o pensamento de ordem superior é uma fusão entre o pensamento crítico e o pensamento criativo.

Os/As professores/as e os estudantes têm alguma noção do que é o pensamento crítico; alguns pensam que é algo negativo, como fazer um julgamento ou uma atitude rebelde e uma oposição sistemática, já outros, como Avgerinou & Ericson (1997), afirmam que se refere ao pensamento lógico ou bom pensamento, mas não conseguem entender o significado do que esses ideais alcançam.

Em suma, como refere Ennis (2011) as definições anteriormente apresentadas associam o pensamento crítico a um tipo de pensamento que se caracteriza em rever e avaliar ideias sobre o que é entendido, processado e comunicado através dos outros tipos de pensamento (verbal, matemático, lógico etc.). Portanto, o pensador crítico é aquele que é capaz de pensar por si mesmo (Ennis, 2011, p.5).

Na área do pensamento crítico, encontra-se a literacia visual, que é somente uma das várias formas de literacia, que podem ser literárias ou digitais (McDougall, 2004, p.56). As novas literacias estão relacionadas com o mundo digital no qual os/as estudantes costumam entrar em maior ligação com a multimédia. Os ecrãs dos computadores, telemóveis e tablets estão repletos de imagens e vídeos que se encontram a um simples toque de distância. Com tanta informação disponível, é inevitável que não consigamos analisar todas as imagens e vídeos que aparecem, já que existe um excesso de conteúdos digitais. Stephen Apkon, explica no seu livro *A Era da Imagem*, que a literacia é definida como: "the ability to express oneself effectively through the text of the moment, the predominant mode of expression in a given society. In other words, to be literate is to be familiar with the dominant expressive language and form of the time." (Apkon, 2013, p.13). Como, na atualidade, os vídeos curtos são o recurso digital predominante, podemos concluir que a literacia visual digital é uma ferramenta essencial para a descodificação dos vídeos por parte dos/as estudantes. Para que isso seja possível, o/a professor/a necessita de ter os conhecimentos básicos para a interpretação de uma imagem ou de um vídeo.

O que torna esta perspectiva tão interessante é o facto de diferentes estudantes terem diferentes visões de uma situação, criando assim um espaço para debate dentro da sala de aula. Até este momento, os livros eram compostos por uma série de imagens de pessoas a disfrutar de vidas extravagantes. Esta representação é considerada irrealista já que a maioria dos/as discentes não se identifica com essa realidade. Atualmente, a criação do visual está cada vez mais nas mãos dos/as estudantes, já que qualquer pessoa que tenha acesso à *internet* e a uma câmara fotográfica é capaz de produzir conteúdos multimédia. As redes sociais, como o *Instagram* ou o *Facebook*, são alguns exemplos de aplicações onde diversos estudantes expõem a sua visão de tendências através de fotografias e vídeos. Com esta liberdade, a atual geração não se limita a receber o que as outras pessoas querem que eles vejam, pois eles são livres de selecionar.

De acordo com Messaris, a educação visual tem 4 objetivos importantes:

1. melhorar a compreensão visual, incluindo diagramas, gráficos, edição e outros efeitos tecnológicos;
2. melhorar as habilidades cognitivas através das propriedades específicas do visual, por exemplo, relações espaciais;
3. ter consciência da manipulação visual, distorção e desinformação na forma de publicidade, campanhas políticas e propaganda;
4. fazer uma apreciação estética das artes visuais e das competências visuais em todas as formas de comunicação visual (Messaris,1994, p.1-p.4).

Por sua vez, Callow (2005) estabelece uma outra forma acessível para a análise de imagens e vídeos. A sua análise é dividida em três dimensões de visão: o afetivo, o composicional e o crítico (Callow,2005, p.13). O aspeto afetivo conduz o estudante a expor mais as suas emoções. Callow cita Kress e Leeuwen: “all images, even the apparently neutral ones, are entirely in the domain of ideology”. (Kress e Leeuwen,1996, p. 12). Desta afirmação, podemos concluir que a análise feita pelos/as estudantes, de uma determinada imagem, pode ter resultados totalmente distintos. O que torna o ser humano único é que não existe um ser igual ao outro e, assim sendo, uma imagem que transmita uma emoção positiva a um/uma estudante pode transmitir uma negativa a outro. Estas diferenças podem estar relacionadas com experiências que os/as estudantes possam ter tido, criando diferentes perspectivas e desencadeando diferentes emoções. Assim sendo, cabe ao/à professor/a questionar os/as discentes, como é que eles chegaram a uma determinada conclusão, após a visualização de um vídeo curto.

A dimensão composicional aponta para o que está para além do centro da imagem como detalhes do fundo, que possam conter aspetos importantes na análise dela. Nesta dimensão, devemos questionar os/as estudantes, sobre qual é a sua opinião perante o que está presente na imagem.

Por fim, o aspeto crítico tem de desafiar uma pessoa a visualizar o que está para além do representado na imagem. Por exemplo, quando um estudante visualiza uma imagem de um cravo, ele/ela pode responder que é uma flor, mas se um/a professor/a pedir a um/uma estudante que analise com mais detalhe, ele/ela pode referir que é um símbolo da Revolução Portuguesa do 25 de Abril, que transmite emoções positivas como a alegria. Muitas das questões que Callow (2005) coloca na visão crítica de uma imagem e podem ser também usadas para a análise crítica de um vídeo. Na tabela abaixo é possível verificar as 3 dimensões de análise de uma imagem:

AFFECTIVE/ PERCEPTUAL	COMPOSITIONAL/ STRUCTURAL	CRITICAL/ IDEOLOGICAL
How does the image make you feel?	What elements can you see in the foreground/background, etc.?	What message does the image transmit?
Why does it make you feel this way?	What text accompanies the image, if any (a caption, a title, etc.)? What does it add to the image?	Who created it? For what purpose and in what context?
What other images come to mind when you see it?	How is the image framed or composed?	In what forms of media will the image be seen?
What personal relevance does it have for you, if any?	What do you think lies beyond the frame?	Who is the intended audience for the image?
What does the image remind you of?	From what angle or point of view has the image been taken?	In what context did you view the image? The original context or another one? What is the difference?
Do you identify with or relate to the image in any way? If so, how?	Which parts of the image are centrally focused?	In how many different ways could the image be interpreted?
Do you think the image is positive or negative? Or do you feel indifferent towards it? Why?	What has been altered, omitted from or included in the image?	Are any of the images stereotypical, idealized, non-representative or anachronistic?

Tabela 4: As três dimensões de análise de uma imagem (Cambridge, 2016, p.10).

Numa aula de língua estrangeira, a imagem pode ser a melhor amiga de um texto, já que pode completá-lo. O objetivo da imagem é ter um significado relevante e não ser somente um efeito decorativo. Vejamos o exemplo de um texto que tem como principal tema o *'bullying'*. O/A professor/a pode apresentar um texto com uma imagem de um/a estudante triste. A imagem está a completar o texto, já que o/a docente pode questionar a turma usando as 3 dimensões apresentadas na tabela 4. Após analisar a imagem, a turma pode realizar um exercício de leitura e compreensão do texto.

Sucintamente, é possível verificar que a literacia visual é importante para a análise de imagens e vídeos dentro de uma sala de aula. O/A professor/a é um guia para que os/as estudantes possam refletir sobre os conteúdos que vão visualizar. A literacia visual empodera o/a aluno/a, pois ele tem a capacidade de tomar as decisões e, conseqüentemente, abre espaço para um debate dentro da sala de aula. O/A discente tem assim a oportunidade de expor de uma forma refletida o impacto que as imagens tiveram na sua subjetividade pessoal.

3.5 Os vídeos curtos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Como já foi referenciado, as novas tecnologias causaram uma maior dependência entre os mais jovens em diversos suportes, como, por exemplo, os vídeos curtos. Deste modo, como já foi referido anteriormente, as imagens e os vídeos estão em constante criação, partilha e visualização, e a sua disponibilidade está a um clique de distância. Um/a professor/a pode recolher diversos vídeos, mas se eles forem demasiado longos, acabará por não captar a atenção de uma turma, já que tudo o que é demasiado longo, torna-se aborrecido. Por sua vez, os/as estudantes recorrem aos vídeos curtos para o seu entretenimento pessoal, e cabe ao/a professor/a explorar mais este tipo de material.

Os vídeos curtos podem ser definidos como filmes que duram entre 30 segundos a 15 minutos, combinam imagens e sons e estão divididos por diferentes géneros. Estes vídeos exploram temas universais, como o amor, a perda ou a pertença, e desenvolvem nas pessoas, entendimentos sobre si e sobre os outros. Os vídeos podem tomar a forma de animação, como costuma fazer a *PIXAR*⁷, documentários, que relatam a realidade e ação ao vivo, que relatam eventos não ficcionais. Estas empresas de animação criam conteúdos que podem ajudar no debate de diversos temas dentro da sala de aula. Müller afirma que é importante os/as professores/as envolverem os/as estudantes nestas atividades, já que podemos combinar a cultura popular com as aulas de língua estrangeira:

“If we keep in mind that students like animated films and watch them (or, depending on their age, used to watch them) in their spare time, we have a strong reason why we can use animated films in the classroom. If we are serious about the student-centered approach to

⁷ Uma empresa de animação de imagens geradas por computador (CGI) que criou filmes e vídeos curtos de sucesso. Exemplos: *Para os Pássaros*; *O Chapéu Azul*; *O Jogo de Geri* entre outros. Em: <https://www.pixar.com/short-films-1>, consultado a 10 de Junho de 2022.

language teaching, we need to address popular culture as one of the main areas of media use.” (Müller, 2008, p.400).

Os vídeos curtos tratam de temas importantes na vida de uma pessoa, já que estão relacionados com temas⁸ da vida real. Ao abordar estes temas estamos a normalizar o debate destes problemas que muitos/as discentes enfrentam, mas que não verbalizam por receio ou vergonha.

Michael Legutke faz referência a três estratégias que o/a professor/a pode usar para explorar os vídeos curtos numa aula:

1. tentar entender as personagens – seus conflitos e esperanças –, os/as estudantes podem explorar as suas vidas de maneira indireta e não ameaçadora;

2. através da empatia e do distanciamento dos personagens, eles podem adquirir habilidades fundamentais para a compreensão de outras pessoas.

3. articular as suas experiências de leitura e expressar as suas opiniões por meio de textos verbais e escritos, eles podem participar do discurso sobre o que significa crescer na sociedade atual (Legutke, 2012, p. 115).

O/a professor/a também pode aplicar os vídeos curtos numa perspectiva de desenvolvimento linguístico, fonológico (vídeos com diálogos) e na descodificação e interpretação dos vídeos (vídeos sem diálogos). Cada um deles pode servir diferentes propósitos, dependendo dos objetivos da aula. As vantagens são a clareza, a simplicidade e a economia do tempo de contar as histórias. Os/As alunos/as são orientados para os objetivos e têm um resultado específico. Para alcançar esse resultado, os/as discentes precisam de usar ativamente a linguagem (Branden, 2006, p.4).

Um fator que é importante ter em consideração é o nível de escolaridade dos/as discentes. Ao apresentar um vídeo, a interpretação da mensagem tem de estar a um nível que os/as estudantes possam compreender. Um/a professor/a tem de apresentar aos/às estudantes do ensino básico um vídeo que seja mais simples com uma mensagem mais direta e clara, de outro modo, o resultado pode não ser o desejado. Esta perspetiva não se aplica com tamanha intensidade aos/às estudantes do secundário, já que o nível de escolaridade é superior e,

⁸ Os temas podem ser diversos. Exemplos de temas da PIXAR: o riso é mais forte do que o medo; nós somos os donos do nosso destino; quando trabalhamos juntos, não há o que nos possa parar; há sempre esperança; os melhores relacionamentos são baseados na confiança; a família torna-nos mais fortes.

Em: <https://www.pixar.com/short-films-1>, consultado a 10 de Junho de 2022.

consequentemente, o nível de exigência também. Os/As estudantes do ensino secundário já têm a capacidade de abordar temas mais complexos que envolvam uma maior descodificação. De modo geral, os vídeos podem ser exibidos várias vezes numa aula e os/as estudantes são capazes de se envolver criticamente com o material.

Em suma, os/as estudantes só conseguem ter uma análise profunda de um vídeo, se conseguirem encontrar maneiras próprias de o entender, os problemas que ele aborda e como ele está relacionado com a sua realidade. A escolha dos vídeos tem de ser pesquisada e aplicada de uma forma precisa e compreensiva. Os vídeos são úteis para explorar numa aula, pois oferecem uma narrativa completa num curto espaço de tempo, que automaticamente capta a atenção dos/as estudantes. Apoiando-se nas ideias de Ben-Peretz (1997), Cabero (2001) chama a atenção para o facto de que o/a professor/a precisa de assistir ao vídeo e avaliá-lo, antes de o utilizar na sala de aula, para que possa optar ou não pela sua utilização e preparar estratégias adequadas.

3.5.1 Aplicação de vídeos curtos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Os vídeos curtos fazem parte do nosso cotidiano, tanto no lazer quanto no estudo, mas é perceptível que existe uma carência de pesquisas que indiquem critérios para a análise dos vídeos e da sua pedagogia. O facto de os vídeos, na sua maioria, não trazerem informações que ajudem na sua seleção, tais como sinopse, tipo de abordagem e o público-alvo, dificulta a avaliação em relação à sua qualidade e conteúdo. Assim sendo, é necessário haver critérios para direccionar a avaliação crítica do vídeo curto e da sua proposta pedagógica. Segundo Carneiro (2002), os vídeos curtos são criados por equipas que não contemplam a participação dos/as educadores/as, resultando numa produção que não é necessariamente educativa. O vídeo curto parece ainda ter dificuldade de distanciar-se da visão adotada da televisão, visualização em que o observador tende a ser passivo, negando a participação e interação, processo a que Ferrés (1996, p.280) chama a “pedagogia do enquanto”. Este processo adota um discurso autoritário e reproduz, em muitos casos, a comunicação tradicional entre professor/a e estudante, que consiste em explicar o mundo a alguém que não sabe, referenciado portanto pelo saber dominante.

Na aplicação dos vídeos curtos, em contexto de sala de aula, o estudante necessita de uma preparação, de um acompanhamento e, no final, de tempo para refletir e debater sobre o que

visualizou e retirar as suas próprias conclusões. O/A professor/a tem de estar atento, e perceber se o vídeo está a ter o impacto desejado na turma. Os primeiros noventa segundos são cruciais para analisar a conexão da turma com o material apresentado (Carey,1998, p.224).

Segundo Hild (2016), para aplicar os vídeos curtos na aprendizagem de línguas estrangeiras é necessário realizar uma série de tarefas para que no final seja possível debater o tema apresentado. Hild indica as seguintes estratégias:

1. Exercício de aquecimento:

neste exercício, temos de dar à turma uma pequena ideia do que vai visualizar, sem contexto, para ativar a curiosidade e a criatividade dos/as discentes: “to create a positive mindset for dealing with the film, it can be helpful to raise students’ curiosity by using, for example, visual cues such as a video poster, character names, title, etc.”(Hild, 2016, p. 210).

Exemplo: comecemos por mostrar uma foto de uma personagem que aparece no vídeo. Com esta imagem, estamos a dar uma oportunidade aos/às estudantes de falarem sobre o que estão a visualizar. Como é a personagem fisicamente? Quais são as cores usadas? Qual é a expressão facial da personagem?

De seguida, podemos guiar a turma:

2. Durante a visualização:

neste ponto, o/a professor/a pode parar o vídeo e colocar questões. É importante fornecer as questões corretas para que o/a estudante chegue à conclusão pretendida. O objetivo principal é atrair a atenção da turma, para o vídeo inteiro ou simplesmente para partes específicas. Os/As discentes devem tomar notas dos pontos principais do vídeo e criar uma ideia geral do tópico. Por exemplo, o/a professor/a pode pedir aos/às estudantes que identifiquem e anotem o léxico. Pode ser necessário parar o vídeo sempre que o/a professor/a ache necessário, ou simplesmente reproduzir o vídeo sem interrupções. É importante ter em conta o tema que está a ser abordado.

Hild refere que: “understanding others requires 'decentering' one's perspective, becoming aware of how one's view is shaped by culture, family, friends, etc. Especially in discussing students' reactions to characters and the actions they take can be used as a starting point for criticism and self-reflection.” (Hild, 2016, p.210). Assim sendo, é necessário que os/as estudantes entendam as perspetivas dos/as colegas de turma: “students must reconstruct and take on other perspectives to develop empathy and understanding. This can be done with the

help of role-playing tasks, scenic acting, or creative writing tasks that help explore the characters' perspectives." (Hild, 2016, p.211).

Exemplo: aqui, os/as estudantes devem-se questionar: o que faria, se estivesse nessa situação? E se eu tivesse sofrido *bullying*? Neste ponto, o sentido de reflexão é bastante importante e crucial.

Os próximos tipos de tarefas mudam o foco do vídeo para o contexto, já que o que se solicita aos/às estudantes é a sua interação e negociação sobre o tema do vídeo.

3. Interação e negociação:

aqui, os/as estudantes interagem uns com os/as outros/as e demonstram os seus pontos de vista (Hild, 2016, p.211). Nesta penúltima tarefa, é crucial saber o ponto de vista de cada aluno/a. O/A discente tem de interpretar tudo o que absorveu do vídeo e, no final, analisar e retirar as suas conclusões. É crucial haver tempo para debate para que os/as estudantes possam expor as suas ideias e conclusões: "Students interact with each other and negotiate their views." (Hild, 2016, p.211). O/A professor/a pode explorar também as experiências pessoais de cada estudante, temas como o *bullying*, a violência, o ambiente, entre outros, podem levar os/as discentes a querer partilhar as suas visões das situações, recorrendo a episódios das suas vidas.

Exemplo: o/a professor/a questiona: "Como te sentiste ao ver o caso desta pessoa? Por que te sentiste assim? Já viste situações destas a ocorrer, no dia a dia?" Com estas questões, estamos a dar o poder da fala ao aluno/a, dando prioridade à sua opinião. Neste ponto as emoções podem ser discutidas, já que o/a discente pode exprimir o que sentiu quando visualizou o vídeo curto.

4. Pós visualização:

neste último ponto, existem outros exercícios que a turma pode realizar após visualizarem o vídeo. O/A professor/a pode pedir que realizem um exercício de escrita sobre o tema do vídeo: "Quão comum é viver uma vida sofrendo de *bullying* como a personagem presente no vídeo? Existe uma maneira de denunciar este tipo de atos? Imagina que encontras a personagem do vídeo, o que dirias?" Ao realizar estas tarefas, os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver diferentes habilidades e competências de uma língua estrangeira. (Hild, 2016, p.212).

Por sua vez, a visualização de um vídeo pode resultar numa boa oportunidade para uma atividade como um trabalho de casa. O/A professor/a pode solicitar aos/às estudantes que se juntem em grupos e realizem vídeos curtos relacionados com diferentes temas, como os

direitos humanos, a igualdade de gênero, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a saúde, entre outros. Este tipo de exercício é satisfatório para os/as estudantes, já que têm a oportunidade de fazer uma atividade original e ao mesmo tempo estão a praticar a língua estrangeira. A criatividade dos/as estudantes também é ativada já que envolve o enriquecimento da consciência e implica que eles se responsabilizem pelo seu ser e pelo seu desenvolvimento.

Em suma, este exercício é uma atividade enriquecedora dentro da sala de aula já que leva o/a aluno/a a desenvolver e a exprimir o pensamento crítico conseguindo trabalhar ao mesmo tempo as suas emoções. No ponto seguinte, irei explicar que tipo de emoções existem e a importância da inteligência emocional para o desenvolvimento crítico do/a estudante.

3.5.2 A importância das emoções no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

“As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, obviamente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Sem dispor de funções de auto-regulação emocional, a história da Humanidade seria um caos, e a aprendizagem da criança e do adolescente, um drama indescritível, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva, excitável, eufórica, episódica e desplanificada.”

(Fonseca, 2016, p. 366)

As emoções, constituem um fator importante ao interpretar e explicar o comportamento do ser humano. A palavra emoção vem do latim “*ex-movere*”, que significa em movimento. Esta palavra faz sentido, já que o nosso interior se altera quando nos emocionamos. As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo e uma das maiores preocupações da área da psicologia é entender o porquê de o ser humano se emocionar e como é que isso influencia o seu comportamento. Denzin (2009, p.90) define a emoção como uma experiência corporal viva, verdadeira, situada e transitória.

No ser humano, ao longo do da sua trajetória desenvolvimental, todas as ações e pensamentos (nível cognitivo), são guiadas pela emoção. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo assenta no desenvolvimento biológico, a inteligência é construída sobre um equipamento biológico inato e desenvolve-se numa sequência pré-determinada; é um processo ativo e interativo, construído pelo sujeito em interação contínua com o meio (Piaget,1986, p.49).

O psicológico humano vai em busca de atividades que tenham um impacto positivo e evita os negativos. As emoções, fazem parte do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo uma parte fundamental da aprendizagem humana. Brody (1999) vê as emoções como sistemas motivacionais com componentes fisiológicos, comportamentais, experienciais e cognitivos, que têm uma valência positiva ou negativa (sentir-se bem ou mal), que variam em intensidade e que geralmente são causados por situações pessoais. Podemos concluir que a emoção está ligada a estímulos ou situações ambientais que podem ter impactos positivos ou negativos. Os cientistas analisaram o estudo dos conceitos da emoção e aplicaram técnicas psicológicas aos conceitos.

Ao falar das emoções, temos de fazer referência ao sistema límbico⁹, que integra estruturas nervosas muito importantes para a memória e para a aprendizagem. O sistema emocional, captura a atenção e ajuda na memorização de eventos, fazendo com que estes fiquem precisos e nítidos. A sua ativação desencadeia laços que empoderam as funções cognitivas, ao contrário do que se pensava no passado. Como refere García (2008), o processamento de informação de um estudante não é igual ao processamento de informação de um objeto digital, já que o ser humano avalia também o aspeto emocional e não apenas o racional. Assim sendo, podemos concluir que as emoções estão num ponto de encontro entre o biológico e o social, já que elas têm um papel importante na aprendizagem, e o seu estudo e aplicação têm de ser exploradas na aprendizagem de conteúdos.

O/A professor/a tem aqui um papel fundamental, já que é necessário haver uma pessoa que tenha a capacidade de ensinar e outra, que tenha a vontade de aprender. É necessário introduzir e explicar, nas Escolas, a importância das emoções.

3.5.2.1 Classificação das emoções

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993), desenvolvida por Daniel Goleman (1995), propõe que existem dois tipos de emoções de que o ser humano tem de ser consciente. A primeira é a inteligência intrapessoal, que permite compreender e trabalhar consigo mesmo, e a segunda é a inteligência interpessoal, que permite trabalhar com pessoas para além de si mesmo (Goleman, 1995, p.60).

⁹ O sistema límbico desempenha um papel fundamental nas respostas fisiológicas a determinados estímulos a que estamos expostos e que nos provocam emoções como medo, raiva ou alegria. Por exemplo, numa situação de perigo, o medo irá manter-nos alerta.

Em: <https://impulsaneuropsicologia.com/sistema-limbico-y-emociones/>, consultado a 16 de Junho de 2022.

Antes de analisar o sistema psicológico humano, é necessário compreender que existe uma diferença entre as emoções e os sentimentos. Segundo Arriaga & Almeida (2010) o sentimento, é uma emoção ligada a um pensamento, como as experiências positivas e negativas; é o que uma pessoa pensa da emoção. Os sentimentos podem ser permanentes e estáveis. Por outro lado, as emoções são uma sensação breve, que aparece consoante uma ação que possa ocorrer e pode causar alterações físicas, como a palidez. Também devemos ter em consideração que as emoções estão ligadas à nossa memória, ou seja, quando nos lembramos de um episódio ou de uma situação em particular, lembramo-nos também da emoção ligada a esse episódio ou situação. Estas emoções podem ser básicas ou complexas (Arriaga & Almeida, 2010, p.64).

Segundo Magalhães (2007), as emoções básicas são aquelas que são fáceis de distinguir, como por exemplo, através das expressões faciais. Exemplo de uma emoção básica: quando estamos contentes, a nossa expressão facial é sorridente (Magalhães, 2007, p.298).

Existem vários tipos de emoções base, mas opto por descrever quatro emoções, já que vários investigadores nesta área não têm uma certeza absoluta sobre o número exato de emoções que existem. Damásio refere que as emoções, no seu aspeto comportamental podem ser consideradas positivas, negativas, conscientes e inconscientes. (Damásio,1995, p. 67). As emoções encontram-se divididas em 4 grupos base: a alegria, a tristeza, o medo e a raiva.

Alegria: A alegria é uma emoção que engloba a felicidade, o amor, o companheirismo e é a emoção mais procurada por todas as pessoas. Esta emoção, é considerada positiva e é oposta às negativas, como a tristeza, o ódio e o ciúme (Magalhães, 2007, p.298). Esta emoção está relacionada com o sorriso humano, mas pode ser visível de outras formas, como pela adoção de uma gesticulação diferente.

Tristeza: A tristeza, é uma emoção que engloba a infelicidade e ocorre em diferentes graus de intensidade (temporária ou profunda). Esta emoção, pode desencadear problemas psicológicos mais graves, como a depressão¹⁰, que requer ajuda profissional. É importante saber aceitar a tristeza, e ir à procura de soluções para que esta emoção não se apodere do ser humano. (Ekman,2011, p.365).

¹⁰ A depressão, nos seus vários tipos, caracteriza-se, de forma geral, como uma patologia em que se encontram presentes sentimentos de tristeza profunda e persistente no tempo, vazio, sensação de cansaço e falta de interesse nas atividades normais do indivíduo.

Em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/blog/psicologia/depressao/>, consultado a 16 de Junho de 2022.

Medo: Segundo Melo (2005), o medo, está relacionado com o perigo e causa um forte impacto no nosso bem-estar físico e psicológico. Em termos físicos, o coração humano pode acelerar, tal como a respiração, os músculos ficam contraídos e as mãos tremem. Todos estes elementos estão relacionados com a parte psicológica, que está relacionada com a produção de adrenalina. A emoção do medo passa ao fim de breves instantes, mas pode desencadear fatores como a ansiedade¹¹ no ser humano (Melo, 2005, p.19).

Raiva: A raiva é uma emoção com uma conotação negativa, mas é necessária em determinadas quantidades para a nossa sobrevivência. Segundo Goleman (1995), esta emoção surge quando uma pessoa se sente frustrada e está relacionada com os limites do ser humano a um nível interno e externo. A adrenalina aumenta consoante o nível de raiva que sentimos e, em termos fisiológicos, o batimento cardíaco da pessoa aumenta. A melhor forma de ultrapassar esta emoção é saber aceitá-la, mas nunca deixar que ela nos consuma. (Goleman, 1995, p.13).

Por sua vez, as emoções complexas são aquelas que o ser humano não externaliza, somente uma pessoa que conheça bem a outra é que é capaz de as detetar, por exemplo, se uma pessoa está tranquila ou nervosa. Estas percepções podem advir de expressões faciais ou de gesticulações involuntárias. A expressão facial humana transmite informações extremamente importantes, como justamente a emoção, que é determinante na comunicação (Adolphs, 2002, p.22). As pessoas utilizam as expressões faciais nas relações interpessoais, de modo a conseguir demonstrar e/ou ocultar as suas emoções decorrentes da interação com outros (Silva, 2010, p.32). Em suma, cada emoção tem a sua característica específica e o ser humano deve saber aceitá-las. As emoções são uma mensagem do nosso corpo em relação a estímulos externos que se envolvem em experiências, que geram um sentimento positivo ou negativo (Almeida, 2006, p.31).

¹¹ A ansiedade pode ser considerada como uma emoção de alarme que se encontra associada a sensações de angústia, tensão e insegurança que, quando são frequentes e/ou intensas e incontroláveis, causam mal-estar significativo e exigem tratamento médico.

Em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/blog/psicologia/ansiedade/>, consultado a 16 de Junho de 2022.

3.5.2.2 Inteligência emocional

As emoções fazem parte do nosso corpo, eles informam-nos sobre como nos sentimos, o que gostamos ou o que não gostamos, no nosso dia a dia. Uma boa compreensão das nossas emoções implica saber reconhecê-las e também vivenciá-las. Para que isso seja possível, o ser humano tem de saber controlá-las, moderá-las e não nos podemos deixar levar por impulsos momentâneos. Um ser humano ciente das suas próprias emoções também é capaz de as compreender. A esta capacidade dá-se o nome de inteligência emocional. A inteligência emocional é a capacidade de nós, enquanto seres humanos, tomarmos consciência das nossas próprias emoções, mas também das dos outros.

De acordo com Goleman a inteligência emocional pode ser dividida em 5 estágios:

1. Conhecer as próprias emoções. Nesta secção encontra-se a autoconsciência, a capacidade de reconhecer um sentimento e compreender como é que ele acontece. A falta de compreensão e a capacidade de entender as nossas emoções faz com que fiquemos à disposição delas. Uma pessoa que tenha consciência do que sente é capaz de ter melhor controlo sobre a sua vida e sentir-se mais segura sobre as escolhas que vai tomar. Estas escolhas podem ir desde a escolha de um curso a um emprego e até mesmo ao início de uma relação afetiva mais profunda.

2. Gerir as emoções. Nesta secção, o ser humano deve saber manejar as emoções. Uma pessoa tem de ter a capacidade de se saber acalmar numa emoção de raiva, ou de ser capaz de se livrar da ansiedade provocada pelo espanto. Esta capacidade leva a que as pessoas resolvam com maior facilidade os seus problemas. As pessoas que não são capazes de as gerir, ficam presas nos seus pensamentos e nas suas acções.

3. Motivar-se. O ser humano deve saber organizar as suas emoções em prol de um objetivo específico. Assim sendo, uma pessoa capaz desta organização emocional tem como resultado a capacidade de prestar mais atenção, de se auto motivar e de engrandecer a sua criatividade. O autocontrolo emocional elimina a impulsividade e, assim sendo, permite um melhor desempenho nos estudos ou no trabalho, por exemplo.

4. Reconhecer as emoções nos outros. O sentimento da empatia é fundamental para saber reconhecer as emoções de outras pessoas. As pessoas que têm esta capacidade conseguem entender o que outra pessoa necessita. Ao acudir à necessidade do outro, é possível conseguir melhores ligações e relações com a outra pessoa. Um indivíduo empático consegue ter um maior sucesso em profissões que englobam um maior cuidado, como, por exemplo, a de educador/a.

5. Lidar com relacionamentos: Quando nos referimos a uma relação, temos de conseguir demonstrar as nossas emoções positivas e negativas mas também reconhecer as emoções do nosso parceiro/a. Para tal, é necessário que saibamos as competências e habilidades referidas nos pontos anteriores (Goleman, 1995, p.54).

Como refere Goleman (1995), o primeiro passo para ter acesso à inteligência emocional é entender que ela pode ser desenvolvida e, após essa consciência, o ser humano tem de compreender que cada pessoa atinge os objetivos em ritmos diferentes:

“Of course, people differ in their abilities in each of these domains; some of us may be quite adept at dealing with, say, our own anxiety, but relatively inept at calming someone else's disturbances. The underlying basis for our skill level is undoubtedly neural, but as we will see, the brain is remarkably plastic, constantly learning. Lapses in emotional skills can be remedied: to a large extent, each of these domains represents a set of habits and responses that, with the right effort, can be improved.” (Goleman, 1995, p.62)

Em suma, Goleman (1995) refere que os seres humanos não são todos iguais e afirma que é necessário ter a capacidade de aprendizagem dos cinco pontos acima descritos. Só assim é possível atingir a inteligência emocional. Podemos concluir que o pensamento crítico e a inteligência emocional podem interligar-se já que é necessário uma pessoa ser crítica para se tornar emocionalmente inteligente. Com uma maior inteligência emocional, o ser humano é capaz de alcançar uma maior felicidade interpessoal, intrapessoal e conseguir uma maior produtividade escolar ou laboral.

3.6 Propostas Didáticas

De seguida, irei apresentar algumas propostas didáticas que apliquei nas aulas ao longo do meu estágio curricular. O objetivo é explicar com detalhe como implementei a exploração das emoções em combinação com os vídeos curtos dentro da sala de aula.

As propostas didáticas encontram-se divididas nas disciplinas no qual fiz o meu estágio, Inglês e Espanhol. Em cada exemplo apresento o tema de cada aula, os seus objetivos, o resumo e, por fim, uma reflexão crítica.

3.6.1 Aulas de Inglês

3.6.1.1 Proposta didática 1

a. Contextualização

Topic: Celebrations: Christmas.

Time: 100 minutes.

Date: 16th of December.

Unit: Holidays.

Skills: Comprehension and oral expression; written expression; oral expression; listening comprehension.

Contents: Lexicon: vocabulary related to Christmas. Culture: different types of Christmases around the world. Roleplay: Push students' creativity for Christmas stories.

b. Objetivo:

O objetivo da aula era que os/as estudantes pudessem rever o vocabulário relacionado com o Natal, conhecer diferentes celebrações do Natal pelo mundo, reconhecer as mensagens que esta época festiva transmite e fomentar a criatividade.

c. Resumo:

A aula começou com o professor estagiário a questionar os/as estudantes acerca do nome do feriado que se aproximava. De seguida, questionei os/as estudantes sobre que palavras poderiam associar ao Natal e escrevi-as no quadro.

Exemplos: Pai Natal; Neve; Presentes; Boneco de Neve; Família.

No exercício seguinte, recorri à análise e visualização de imagens. Pedi a um estudante, para ficar de costas para o quadro e mostrei 3 imagens (Anexo VI). De seguida, pedi à turma para que dessem pistas sobre as imagens projetadas. O objetivo, era que o aluno (de costas), pudesse adivinhar o que estava projetado no quadro. Assim sendo, consegui introduzir um tema dando significado às imagens projetadas.

Após o segundo exercício, coloquei a música "All I Want For Christmas is You", de Mariah Carey. Antes de passar a música, entreguei uma folha (Anexo VII), onde faltavam algumas partes da letra da música, num exercício de preenchimento de espaços (as palavras que faltavam estavam relacionadas com o vocabulário que apresentei no exercício anterior.)

Após fazer a revisão do vocabulário, informei os/as estudantes de que nem todos os países têm as mesmas tradições de Natal e mostrei diferentes tradições de países onde a língua inglesa é falada (Anexo VIII). No final, os/as estudantes tinham de descrever como era o dia de Natal no seio da família.

Após a descrição do Natal, decidi colocar em prática a visualização de um vídeo curto com o objetivo de os/as estudantes falarem sobre as emoções. Coloquei o anúncio que se chamava: "Mog's Christmas". Inicialmente mostrei uma imagem da personagem principal (Anexo IX) e questionei a turma sobre qual seria o tema do vídeo e o que achavam da personagem projetada. Após as questões, coloquei o vídeo e decidi dividir a visualização por partes: "What do you think will happen?"; "What is the cat thinking? Will he be able to save the situation?"; "Will there be Christmas?" "Yes or No?". Após visualização do vídeo, projetei 2 perguntas finais: "How did the ad make you feel?"; "What's the message?". No final da aula, realizei uma atividade onde os/as estudantes iriam fazer uma pequena peça de teatro. O objetivo era desempenhar uma personagem, treinar a fala, a criatividade, o vocabulário aprendido e apresentar uma emoção (alegria, tristeza, raiva etc.).

d. Comentário crítico:

A aula acima apresentada foi uma das aulas mais desafiantes do meu estágio curricular na Escola Martim de Freitas, já que foi a primeira aula no qual decidi pôr em prática o meu tema monográfico e encontrava-me nervoso.

No primeiro exercício consegui que os/as estudantes visualizassem diversas imagens e pusessem em prática o vocabulário relacionado com o Natal. O meu objetivo era criar um clima propício para a introdução do tema e conseguir fazer uma revisão do vocabulário. O

ponto mais negativo deste exercício foi a minha falta de conhecimento sobre as questões que deveria colocar na visualização das imagens. Como refere Goldstein (2016), eu poderia ter feito o exercício de outra forma, recorrendo às componentes afetivas, composicionais e críticas. Neste exercício, somente utilizei uma, a afetiva.

No exercício da visualização do vídeo, consegui cativar a curiosidade dos/as estudantes ao fazer as questões necessárias. O vídeo está repleto de acções que a personagem do gato Mog toma até ao desastre final. A história é sobre um gato que dá início a um incêndio dentro da sua própria casa, em vésperas do Natal. No final, a família depara-se com uma casa em ruínas, mas, quando tudo parece perdido, os vizinhos ajudam na reconstrução da casa, na partilha de comida e mostrando solidariedade. A solidariedade, tal como refere (Ekman, 2011, p.366), é necessária, já que é importante saber aceitar a tristeza, mas também é uma solução para mitigar a tristeza.

A solidariedade, tal como refere Ekman (2011, p.366), é necessária, já que é importante saber aceitar a tristeza, mas também é uma solução para mitigar a tristeza. Conseguindo cativar a atenção dos/as estudantes para o vídeo, de seguida, consegui explorar as emoções que a história sugeria, como a compaixão, o amor e a empatia perante uma situação que parecia desastrosa.

Os/As estudantes conseguiram chegar à resposta que eu pretendia e, como também refere Goleman (1995), o espírito crítico e as 5 estágios da inteligência emocional foram ativadas, já que os/as estudantes refletiram sobre os acontecimentos do vídeo e ganharam auto consciência das suas emoções, gerindo o seu lado emocional e motivando-se para reconhecer a emoção nos outros (as personagens do vídeo). No debate sobre o vídeo, os/as estudantes puderam ainda treinar como lidar com as ideias sugeridas pelos/as colegas de turma.

Enquanto aula introdutória ao tema do desenvolvimento do espírito crítico e ao tratamento das emoções, penso que foi razoável, embora, com a devida distância crítica, já consigo aperceber-me de que podia ter aprofundado mais a exploração das emoções. Em relação ao vídeo curto penso que foi um sucesso já que os/as estudantes estiveram atentos durante toda a sua visualização.

3.6.1.2 Proposta didática 2

a. Contextualização:

Topic: Bullying.

Time: 50 minutes.

Date: 10th of February.

Unit: Teen Worries.

Skills: Spoken production; spoken interaction; writing.

Contents: Lexicon: Words related to *bullying*. Speaking: The consequences of *bullying*; what emotions do students feel related to the topic. Writing: How to stop *bullying*.

b. Objetivo:

O objetivo da aula era que os/as estudantes pudessem identificar os diferentes tipos de *bullying*, reconhecendo os problemas que estas ações têm nas pessoas. Os/As estudantes nesta aula tinham de fomentar o seu pensamento crítico perante uma ação negativa.

c. Resumo:

O meu principal objetivo era apelar às emoções e espírito crítico dos/as estudantes fazendo uma introdução ao tema do *bullying*. Comecei a aula mostrando uma folha de papel (Anexo X) e, de seguida, decidi amachucá-la e voltar a desdobrá-la. Questionei os/as estudantes sobre se era possível colocar a folha de papel na sua forma original e a resposta dada pelos/as estudantes foi negativa.

De seguida, perguntei à turma que tipo de cicatrizes emocionais o *bullying* deixa numa pessoa. Para aprofundar o tema, decidi mostrar um vídeo curto, intitulado: *For the birds* da Pixar (Anexo XI). A história do vídeo curto é simples e direta, um grupo de pequenos pássaros pousam num fio de telefone para descansar. Passado algum tempo, um pássaro grande junta-se a eles e, em pouco tempo é alvo de *bullying* por parte dos pequenos pássaros. O objetivo era que ele desaparecesse, mas, no final, os pequenos pássaros acabam por sair humilhados, deixando a razão do lado do pássaro grande. Antes de visualizar o vídeo, questionei os/as estudantes:

Antes da observação: mostrei uma imagem para apresentar as personagens do vídeo: "Give these characters a name."; "Do you think they are friendly? Why?" (Anexo XII); "Where are they?".

Durante a visualização: os/as estudantes analisam e interpretam o vídeo.

Depois de visualizar: realizei as seguintes questões: "Is there a physical difference between the birds?"; "Why don't the small birds like the big one?"; "How do they make him go away?"; "What is the message of the video?".

O objetivo, depois de visualizar o vídeo era que a turma fosse capaz de perceber que a prática do *bullying* é errada. O tema de se ser excluído por se ser diferente é um tema chave aqui.

Para completar o exercício do vídeo curto pedi à turma que abrissem o livro e coloquei a música "Just The Way You Are", de Bruno Mars (Anexo XIII). O objetivo era que a turma me dissesse que tipo de emoções sentiram ao ver o vídeo e ao ouvir a música. Fiz também referência ao dia internacional contra o *bullying* (Anexo XIV).

Finalmente, no último exercício, entreguei uma folha que continha depoimentos de crianças que tinham sofrido de *bullying* (Anexo XV) e, de seguida, pedi à turma que dessem conselhos às crianças sobre o que se deveria fazer para acabar com o *bullying*.

d. Comentário crítico:

A aula acima lecionada foi aquela em que consegui explorar melhor o tema monográfico do meu relatório de estágio. Existiram pontos positivos e negativos durante a aula, mas penso que, numa apreciação geral foi positiva.

No primeiro exercício, tinha como objetivo fazer uma comparação entre uma folha de papel amarrada e os efeitos que o *bullying* tem numa pessoa. Ao amarrar a folha de papel queria demonstrar à turma que é impossível colocar a folha de papel na sua forma original e o mesmo se sucede com as pessoas que sofrem de *bullying*. No segundo exercício, mostrei um vídeo curto e pedi aos/as estudantes que dessem nomes às personagens. Esta atividade permite desde logo envolver os/as estudantes de uma forma pessoal no exercício proposto. Depois, dividi as questões em três momentos: antes, durante e após a visualização. Este exercício foi preparado com base na proposta apresentada por Hild (2016), que afirma ser necessário realizar uma série de tarefas como questões antes do vídeo, durante o vídeo e no final, fase esta em que realizei um debate sobre o tema apresentado. O vídeo sem interpretação pode ser visto como uma comédia e, assim sendo, é necessário colocar as questões corretas. O vídeo

ilustra a falta de amizade e empatia entre pássaros de uma mesma espécie e um segundo, de uma espécie distinta, levando os/as estudantes a refletir sobre como as ações negativas têm consequências. As questões que coloquei levaram a turma a revelarem as emoções que eu pretendia discutir. No início, a emoção visível nas expressões faciais dos/as estudantes era de raiva, que, segundo Goleman (1995), sucede quando uma pessoa se sente frustrada. No final do vídeo curto, os/as estudantes demonstraram alegria, o que segundo Magalhães, é considerado uma emoção positiva, oposta às negativas, como a tristeza, o ódio e o ciúme. (Magalhães, 2007, p.298).

No final, questioneei a turma acerca de qual era a mensagem do vídeo e os/as estudantes conseguiram concluir que o *bullying* não é uma prática a seguir e que deve haver respeito e a aceitação da diferença de etnia e raça, por exemplo. A música de Bruno Mars foi um complemento, para que a turma chegasse a uma segunda conclusão, que todas as pessoas são únicas e devem manter-se fiéis a si mesmas. Ambos os exercícios necessitaram da opinião crítica dos/as estudantes, já que tiveram de pensar nas ações das personagens e quais as suas consequências. Tal como refere Ennis, um estudante crítico é aquele que é capaz de pensar por si mesmo (Ennis, 2011, p.5).

Por fim, decidi sensibilizar os/as estudantes através da entrega de testemunhos de pessoas que já tinham sofrido de *bullying* e pedi que dessem conselhos para combater o problema. Na minha opinião, este exercício poderia ter corrido melhor se lhes tivesse dado exemplos de como dar conselhos, já que, no final, as respostas dos/as estudantes foram todas muito semelhantes.

Em suma, o vídeo curto apresentado nesta aula foi um sucesso, pois os/as alunos/as deram nomes engraçados às personagens do vídeo e conseguiram ativar o seu espírito crítico já que as respostas dadas demonstraram uma reflexão crítica das emoções. O vídeo apresentado sem análise crítica é visto como uma comédia. Os/As alunos/as conseguiram entender que o tema do vídeo estava relacionado com o *bullying* e demonstraram essa capacidade após discutir a mensagem. Para terminar, os/as alunos/as demonstraram as suas emoções de tristeza e desagrado perante estas ações que não devem ser praticadas.

3.6.2 Aulas de Espanhol

3.6.2.1 Proposta didática 1

a. Contextualização:

Tema: Explotación laboral infantil.

Tiempo: 50 minutos.

Fecha: 4 de febrero.

Unidad temática: Relaciones personales.

Competencias: Comprensión y expresión oral; expresión escrita; comprensión visual.

Contenidos: **Léxico:** Vocabulario sobre la explotación laboral infantil. **Cultural:** La explotación laboral infantil.

b. Objetivo:

O objetivo da aula era ensinar vocabulário relacionado com o vestuário, recorrendo à compreensão oral, visual e escrita. De seguida, introduzir o conceito de “moda rápida” e fazer uma ligação com a exploração infantil. Os/As estudantes nesta aula devem manifestar uma visão crítica e emocional perante a realidade que muitas crianças vivenciam.

c. Implementação:

Iniciei a aula dizendo à turma que, no Natal, vi muita publicidade e que decidi ir às compras. Projetei 2 imagens de centros comerciais: Alma Shopping e Fórum Coimbra (Anexo XVI). De seguida, projetei a apresentação *PowerPoint* onde mostrei 4 peças de roupa (Anexo XVII) da Zara, Nike, Primark e H&M (uma camisola, um par de ténis, um casaco e umas calças).

No segundo exercício, questionei a turma: "¿De dónde viene nuestra ropa?" (exemplo: ténis)" e "¿Por qué vienen de estos países?". Após as questões, projetei outras 2 imagens relacionadas com a marca Nike: na primeira, era possível visualizar algumas crianças a trabalhar para a marca e um adulto repetindo o slogan "¡Simplemente hazlo!". Na segunda imagem, observava-se uma criança que também trabalhava para a marca "Nike" (Anexo XVIII). Após visualizarem as imagens, questionei: "¿Te identificas con la imagen?"; "¿Cómo te sientes cuando ves esta imagen?"; "¿Por qué te sientes así?"; "¿Cambiarías algo de esta

imagen?” “¿Por qué?”. Para continuar no tema da exploração de imagens, projetei outra que mostrava um menino triste num campo de trabalho (Anexo XIX). Após visualizarem a imagem, pedi à turma que imaginassem que os pais desse menino não tinham muito dinheiro e precisavam que o filho trabalhasse para sobreviverem. "¿Estás de acuerdo con esta situación?". Decidi, após a visualização, que os/as estudantes iriam assistir a um vídeo curto. O vídeo está relacionado com a vida de duas crianças, uma tem uma vida normal para alguém da sua idade e a outra, não (Anexo XX). Após mostrar o vídeo, pedi à turma para refletirem sobre o que tinham visualizado e que exprimissem o que tinham sentido. O meu objetivo era que os/as estudantes demonstrassem a emoção de tristeza e que chegassem à conclusão de que o propósito da vida de uma criança não é trabalhar, mas estudar, brincar e crescer de forma saudável.

De seguida, projetei dados sobre “Moda Rápida” (Anexo XXI). Dei como exemplo a influência que as grandes empresas podem ter nestes casos.

Exemplo: vídeo de *Os Simpsons* (Anexo XXII). Este vídeo é uma autocritica devido às más condições de trabalho, às excessivas horas de trabalho, ao trabalho infantil e às violações dos direitos das mulheres trabalhadoras.

d. Comentário reflexivo:

Esta aula foi crucial para me aperceber dos pontos fortes e fracos da implementação dos vídeos curtos na reflexão acerca das emoções na turma de Espanhol. As primeiras atividades relacionadas com a aprendizagem de vocabulário foram bem realizadas e não houve problemas de concentração por parte dos/as discentes. Como refere Messaris, no exercício da análise das imagens e dos vídeos, a educação visual tem como um dos objetivos a melhor compreensão visual (Messaris,1994, p.180). Assim sendo, a visualização das imagens foi um bom suporte para as questões que coloquei, o que ativou o pensamento crítico dos/as estudantes. Na visualização das imagens relacionadas com a exploração infantil, consegui ativar o pensamento crítico dos/as estudantes, já que tiveram de refletir sobre o tema apresentado (McDougall,2004, p.55). Ao observar as imagens os/as estudantes concluíram que o bem-estar das crianças é importante e que elas não devem estar privadas da sua infância, já que é prejudicial para o seu desenvolvimento físico e mental. Em suma, este tipo de trabalho apresentado nas imagens é considerado moralmente incorreto e deve ser denunciado. Esta reflexão fez com que os/as estudantes tivessem de expor as suas emoções e procurar soluções para a exploração infantil.

Um dos pontos mais negativos foi a visualização dos vídeos curtos onde não realizei os passos propostos pela autora Hild, que refere que o/a professor/a tem de realizar as tarefas de pré-, durante e pós- visualização para que os/as estudantes consigam chegar a uma melhor reflexão sobre o que visualizaram (Hild,2016, p.210-211). Assim sendo, penso que o vídeo poderia ter sido explorado de uma maneira mais detalhada.

Apesar das falhas, consegui que os/as estudantes refletissem sobre o tema da exploração infantil e tive sucesso na análise e implementação da literacia visual e consequente pensamento crítico sobre as emoções. Os/As alunos/as conseguiram atingir esse objetivo com imagens e com vídeos curtos, já que conseguiram chegar à conclusão de que a exploração infantil é errada e a emoção predominante era de tristeza, pois é uma realidade no mundo atual.

3.6.2.2 Proposta didática 2

a. Contextualização:

Tema: La salud mental

Tiempo: 100 minutos

Fecha: 29 de abril

Unidad temática: Salud

Competencias: Comprensión y expresión oral; expresión escrita; comprensión visual.

Contenidos: Léxico: Vocabulario relacionado con la salud mental. Funcionales: Los diferentes tipos de salud; problemas tecnológicos y soluciones.

b. Objetivo:

O objetivo desta aula era reconhecer os diferentes tipos de saúde que existem e fazer uma introdução à saúde mental. Os/As estudantes deviam aprender o significado da palavra estigma e saber o que são as fobias. Os/As estudantes têm de saber reconhecer, refletir e expor as suas emoções sobre os problemas de saúde mental relacionadas com a tecnologia, e apresentar as possíveis soluções.

c. Implementação

Iniciei a aula com uma questão: “¿Cuáles son los dos tipos de salud que existen, cuando nos referimos al ser humano?” Resposta: La salud física y mental. Questionei os/as estudantes se eles sabiam qual o significado da palavra estigma e de seguida projetei a definição (Anexo XXIII). Após dar a definição, perguntei aos/às estudantes: “¿Cuáles son algunas de las cosas negativas que has escuchado sobre las personas con enfermedades mentales?”; “¿Por qué crees que se estigmatiza a las personas con enfermedades mentales?”; “¿Se te ocurren otras condiciones de salud o problemas sociales que hayan sido estigmatizados a lo largo de la historia?”; “¿Qué factores contribuyeron para cambiar las actitudes públicas sobre algunas de estas condiciones o problemas?”. Após responderem às questões, os/as estudantes referiram quais são as doenças mentais mais frequentes entre os/as discentes. Projetei o *PowerPoint* e dei algumas informações sobre esses problemas (Anexo XXIV).

Após dar algumas informações sobre cada problema de saúde psicológica, perguntei aos/às estudantes, se eles já tinham sofrido de algum tipo de transtorno. De seguida, pedi que escrevessem um pequeno texto sobre as suas experiências (emocionais e físicas). O objetivo deste exercício era que os/as alunos/as praticassem a escrita e que eu conseguisse fazer uma transição para um exemplo de transtorno psicológico específico, as fobias.

No exercício seguinte introduzi o tema das fobias e perguntei aos/às estudantes se tinham fobia a algo. Os/As discentes deram as suas respostas e, de seguida, pedi que abrissem o manual e resolvessem um exercício relacionado com o tema (Anexo XXV). Posteriormente à resolução do exercício, referi que existem fobias relacionadas com as novas tecnologias. Os/As estudantes visualizaram uma imagem que se encontrava no manual (Anexo XXVI), que representava a evolução da tecnologia, e pedi que escrevessem um texto sobre o impacto das novas tecnologias no dia a dia das pessoas.

Para o seguinte exercício, informei a turma de que iriam visualizar um vídeo curto: “Uma Vida Social Redes Sociais.” (Anexo XXVII).

Diversas questões foram feitas. Exemplos:

Antes da visualização: “¿Cuál será el tema del video?”; “¿Tienes redes sociales?”; “¿Crees que las redes sociales tienen un impacto positivo o negativo?”.

Durante a visualização: A turma visualiza e analisa o vídeo.

Após a visualização: “¿Qué hace la mujer durante el video?”; “¿Vive en la realidad?”; “¿Está obsesionada con qué?” “¿Por qué?”; “¿La obsesión afecta su vida diaria?”; “¿Qué pasa al

final?"; "¿Y tú? ¿Alguna vez has pasado por una situación como esta? ¿Estás apegado a las redes sociales?". Por fim, projetei uma imagem que mostrava um grupo de amigos num restaurante a comer, enquanto olham para o ecrã dos seus telemóveis (Anexo XXVIII). O objetivo deste exercício é que os/as estudantes sejam capazes de dar conselhos de como não depender da tecnologia, com o objetivo de melhorar a nossa saúde mental.

d. Comentário reflexivo:

Considero que esta foi a minha melhor aula na implementação de vídeos curtos. Nesta aula, apostei na visualização de imagens e no uso de um vídeo curto para apelar às emoções dos/as estudantes. Iniciei a aula fazendo diversas perguntas à turma já que era importante saber se eles tinham algum conhecimento sobre as doenças mentais e se a resposta fosse negativa, informar como elas estão representadas na sociedade.

Após projetar o *PowerPoint* com as definições de diversas doenças mentais, decidi aprofundar este tema de um ponto de vista mais pessoal dos/as estudantes. O objetivo era que eles fossem capazes de refletir e ao mesmo tempo verificar se tinham a capacidade de expor estes problemas aos colegas e ao professor. Para surpresa minha, estiverem muito participativos e falaram de diferentes tipos de problemas que já sofreram, como a ansiedade e o *bullying*. Estes tipos de problemas são consideradas negativos, já que muitas deixaram os/as estudantes com a emoção do medo e, segundo Melo (2005), está relacionada com o perigo. O clima dentro da sala de aula foi fundamental para que todos/as se sentissem seguros/as ao partilhar as suas experiências pessoais.

Quando senti que a turma estava à vontade para partilhar casos pessoais, decidi introduzir um tema comum entre os/as estudantes, a pressão das redes sociais. O objetivo deste exercício era que os/as estudantes refletissem sobre como é que eles se sentem em relação às redes sociais. A emoção seria positiva ou negativa? Ao visualizarem o vídeo, consegui que refletissem sobre as obsessões e pressões sociais. Para compreender o vídeo curto, como refere Debes, através do uso apreciativo da literacia visual, o estudante é capaz de compreender e desfrutar dos vídeos curtos. (Debes, 1969).

No exercício do vídeo curto consegui aplicar a teoria de Hild (2016), fazendo um exercício de pré-visualização, durante a visualização e pós-visualização. Como refere Hild, na pré-visualização o/a professor/a tem de conseguir ativar a curiosidade da turma, “to raise

students' curiosity by using, for example, visual cues such as a video poster, character names, title etc.” (Hild, 2016, p. 210). Os/As estudantes mostraram-se curiosos já que o tema está presente no seu dia a dia. Durante a visualização, fui verificando qual era a opinião dos/as estudantes e como refere Hild, “(...) discussing students' reactions to characters and the actions they take can be used as a starting point for criticism and self-reflection.” (Hild, 2016, p. 211). Por fim, após a visualização pedi à turma para refletir e expor as experiências pessoais que já tiveram com as redes sociais. Este exercício englobou todos os pontos que queria explorar, desde o vídeo curto, ao pensamento crítico e às emoções. O vídeo curto foi uma boa forma de explorar o tema, no final e segundo a teoria de Hild, os/as estudantes têm de ser críticos e têm de ter a capacidade de refletir sobre o que visualizaram. Como refere Piaget, o sujeito que realiza um pensamento crítico está a desenvolver não só o seu conhecimento, mas também as estruturas de onde ele vai buscar o conhecimento. (Piaget, 1986, p. 135).

Neste aspeto, consegui explorar tanto as imagens como os vídeos curtos para dar um significado maior tanto à inteligência cognitiva (vocabulário e dar conselhos), como à inteligência emocional (alegria, tristeza, entre outros).

3.7 Perceção dos/as discentes

No início e no final do estágio curricular, realizei dois pequenos questionários. O primeiro inquérito tinha como objetivo entender a perceção dos/as estudantes em relação às línguas, mas também perceber se gostavam de vídeos curtos e refletir sobre as suas emoções. O segundo tinha como objetivo entender se o tema monográfico do presente relatório tinha ajudado os/as estudantes a refletir sobre as emoções com recurso às imagens e vídeos curtos. De seguida, revelo os resultados dos inquéritos feitos às duas turmas. O questionário completo está disponível no anexo XXIX e os gráficos, nos Anexos XXX (turma de Inglês) e no Anexo XXXI (turma de Espanhol).

Pergunta 1: Gostas da língua inglesa/espanhola?

Pergunta 2: Por que decidiste aprender Inglês/Espanhol?

Estas duas primeiras questões tinham como objetivo saber se os/as discentes das turmas de Inglês e de Espanhol gostavam da língua e qual a razão da sua escolha.

Na primeira questão, 100% dos/as estudantes, de ambas as turmas, responderam que sim (gráficos 1 e 2). As respostas positivas indicam que os/as estudantes gostam da LE que estudam.

Na segunda questão, os/as estudantes da turma de Inglês e de Espanhol justificaram a sua escolha com diversas respostas já que era uma questão de resposta aberta. (gráficos 3 e 4). Os/As estudantes de Inglês, justificam a sua escolha por considerarem o Inglês uma língua importante (50%), de fácil aprendizagem (20%), por ser obrigatória (20%) e para prosseguir uma futura carreira no mundo da música (10%). Por sua vez, os/as estudantes de Espanhol, justificam a sua escolha por acharem interessante aprender uma nova língua (34%), por gostarem da língua (20%), por ser uma língua interessante (13%), por considerarem uma língua fácil (13%), para poder subir a média (13%) e por considerarem uma das línguas mais faladas no mundo (7%).

Pergunta 3: Pensas estudar em algum país onde se fala Inglês/Espanhol?

Pergunta 4: Pensas trabalhar em Inglaterra/Espanha no futuro?

As perguntas 3 e 4 tinham como objetivo entender se os/as estudantes pretendiam estudar, ou no futuro, trabalhar nos países em que se fale a língua inglesa ou espanhola.

Na maioria, os/as estudantes de Inglês afirmam que gostariam de estudar num país onde se fale a língua inglesa (80%) e os restantes afirmam que não (20%). Por sua vez, os/as estudantes de Espanhol estão mais reticentes, já que 56% afirma que gostariam, contra os 44% que negam esse desejo.

Em relação ao mercado de trabalho, 40 % os/as estudantes de Inglês afirmam que gostariam de trabalhar no Reino Unido, contra a maioria, (60%) que não tem esse desejo. No que diz respeito aos/as estudantes de Espanhol, a maioria, (94%) confessa que não quer trabalhar em Espanha no futuro e os restantes afirmam que sim (6%).

Pergunta 5: Vês séries/filmes em Inglês/Espanhol

Pergunta 6: Já visitaste Inglaterra/Espanha ou algum país cuja essa língua seja a oficial? Se sim quais?

Pergunta 7: Segues alguma página cuja língua materna seja o Inglês/Espanhol?

As perguntas 5, 6 e 7 tinham como objetivo perceber se os/as estudantes de Inglês e Espanhol tinham contacto com a língua estrangeira fora do ambiente escolar. Em relação às séries/filmes, todo/as os/as estudantes de Inglês revelam que vêm séries/filmes em inglês (100%), já os de Espanhol, na sua maioria, revelam que sim (94%), contra uma minoria (6%), que nega ver séries ou filmes em espanhol.

Relativamente aos locais visitados, a maioria dos/as estudantes de Inglês revela que já visitou um país onde se fala a língua inglesa (70%) contra os restantes, que dizem que não (30%). Os locais visitados são Londres (67%) e Gibraltar (33%). Os/As estudantes de Espanhol, na sua totalidade, revelam que já visitaram um país ou local onde se fale o Espanhol (100%). Os locais, são diversos: Argentina (4%); Ávila (7%); Aiamonte (4%); Badajoz (30%); Barcelona (3%); Benidorm (3%); Cáceres (3%); Madrid (30%); Maiorca (3%); Salamanca (3%); San Tiago de Compostela (7%); Sevilha (3%) e Vigo (3%).

Por fim, no que toca às páginas visitadas, todos os/as estudantes de Inglês seguem páginas em que a língua materna é o Inglês (100%). Por sua vez, 87% dos/as estudantes de Espanhol, visitam páginas em Espanhol, contra os 13% que afirmam que não.

Pergunta 8: Que tipo de aulas gostas mais?

Pergunta 9: O que preferes usar nas aulas de Inglês/Espanhol?

Nas perguntas 8 e 9, tinha como objetivo saber de que tipo de aulas os/as estudantes gostavam mais. Estas questões foram fundamentais para definir o meu tema do presente relatório de estágio.

No que se refere aos/as estudantes de Inglês, o tipo de aula que eles/as gostam mais não foram de acordo com o que imaginava, já que as aulas de gramática foram as favoritas (40%), seguindo-se as aulas com recursos audiovisuais (30%), as de leitura (20%), e por fim as de correção de exercícios, (10%). Por sua vez, os/as estudantes de Espanhol revelaram que preferem as aulas com recursos audiovisuais (81%), seguindo-se as de correção de exercícios, (13%) e, por fim, as de leitura (6%).

Na questão seguinte, metade dos/as estudantes de Inglês revela que gosta do uso dos vídeos como ferramenta dentro da sala de aula, seguindo-se o manual e o caderno de exercícios (30%), as imagens (10%), e as fichas de trabalho, (10%). No que diz respeito aos/as estudantes de Espanhol, a maioria prefere os vídeos (56%), seguindo-se as imagens (19%), as fichas de trabalho (13%), o manual (6%) e os áudios (6%).

Pergunta 10: Gostas de ver vídeos na sala de aula? Já viste vídeos em Inglês/Espanhol?

Pergunta 11: Gostas de falar das tuas emoções?

Os resultados das perguntas 10 e 11 revelam que ambas as turmas gostam do uso de vídeos curtos na sala de aula (Inglês, 90% e Espanhol, 100%) e já viram vídeos das respetivas línguas (Inglês, 100% e Espanhol, 100%). Contudo, falar de emoções é um tema totalmente diferente. Na turma de Inglês, a maioria dos/as estudantes (60%) afirma que gostam de falar das suas emoções, mas os restantes não (40%). Por sua vez, a opinião da turma de Espanhol encontra-se dividida entre sim (50%) e não (50%).

Segundo questionário:

Pergunta 12: O que achaste dos recursos audiovisuais apresentados nas aulas de Inglês/Espanhol?

Pergunta 13: Os recursos audiovisuais fizeram com que participasses mais nas aulas?

A pergunta 12 tinha como objetivo entender se os/as estudantes tinham gostado dos materiais audiovisuais que tinha usado nas aulas. Nas turmas de Inglês e Espanhol, a grande maioria respondeu que sim (Inglês, 90% e Espanhol, 81%).

O objetivo da pergunta 13 era de compreender se os/as estudantes sentiram uma diferença na sua participação dentro da sala de aula. As respostas foram na sua maioria positivas (Inglês, 90% e Espanhol, 87%). Como se pode verificar, os/as estudantes gostaram dos recursos apresentados e sentiram uma evolução na sua participação.

Pergunta 14: Os recursos audiovisuais permitiram desenvolver a tua inteligência emocional?

Pergunta 15: Após o uso dos recursos audiovisuais, sentes-te mais à-vontade para falar das tuas emoções?

As últimas duas questões do inquérito tinham como objetivo verificar a evolução pessoal dos/as estudantes em relação à exposição das suas emoções e se conseguiram desenvolver a sua inteligência emocional. Os resultados obtidos permitiram-me constatar que os/as estudantes de ambas as turmas revelaram que se sentem mais à-vontade para falar das suas emoções (Inglês, 89% e Espanhol, 94%).

Por sua vez, o desenvolvimento da inteligência emocional nos/as estudantes foi um sucesso, já que a vasta maioria respondeu que sim (Inglês, 90% e Espanhol, 81%).

Em suma, é possível comprovar que, no início do ano letivo, os/as estudantes de ambas as turmas tinham um grande contacto com a tecnologia, já que a grande maioria respondeu que visualizava vídeos em Inglês ou Espanhol. Estes resultados fizeram-me acreditar que eu tinha uma porta aberta para o uso dos vídeos curtos dentro da sala de aula. Sob outra perspetiva encontrava-se o tema das emoções. Este tema é um tópico muito delicado para muitos/as estudantes e, assim sendo, os resultados dos inquéritos não me surpreenderam, já que não havia uma maioria absoluta sobre a verbalização das emoções. Após usar as diferentes técnicas na exploração de imagens e vídeos curtos sobre o tópico das emoções, consegui verificar que muitos/as estudantes começaram a sentir um maior à-vontade na verbalização das suas emoções. Esta maior confiança levou a que outros/as estudantes acabassem por verbalizar os seus pensamentos emocionais, e assim sendo, criar um maior espírito crítico. Os/As estudantes eram participativos/as e revelavam um maior nível de concentração. Como refere Ortiz y Rodríguez (2011), a inteligência emocional contribui para a concentração e para controlar situações de maior stress, já que a inteligência emocional permite ter uma maior consciência das emoções que sentimos. Quando um/uma estudante é mais consciente das suas emoções, ele/ela revela uma maior índice de confiança e tem uma maior capacidade de superação. Não posso deixar de referir que existe ainda muito trabalho a ser feito no presente e no futuro, já que nem todos os/as discentes responderam positivamente a esta metodologia.

4. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

O presente relatório teve como objetivo principal encontrar uma forma de ensinar os/as estudantes a refletir e discutir sobre as suas emoções recorrendo às imagens e vídeos curtos. A reflexão sobre as emoções através da análise crítica de vídeos curtos coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, já que necessita de analisar o que visualizou e o impacto que as imagens tiveram sobre si e assim aprofundar a sua inteligência emocional. A implementação dos vídeos permitiu-me também aprofundar os meus conhecimentos, tanto na área tecnológica e emocional, como também pôr à prova os conhecimentos em contexto real de sala de aula.

Nos conhecimentos que adquiri através da investigação que conduzi, pude constatar que tanto os vídeos curtos e imagens, como as emoções conseguem interligar-se na perfeição. Desta forma, consegui comprovar que na era tecnológica em que vivemos, o recurso à

tecnologia é um acrescento útil para debater diversos temas. Os recursos audiovisuais são ótimas fontes para os/as discentes consolidarem e expandirem o conhecimento de uma língua.

Este ponto de vista, é defendido por Suárez (2010), que afirma que os/as professores/as “ (...) deben aplicar estrategias innovadoras, motivadoras, integradoras y creativas para que los estudiantes, en su rol de protagonistas, construyan esquemas amplios de conocimiento, que les permitan adquirir una visión de la realidad que trasciende los límites del conocimiento cotidiano, acercándolos al conocimiento y la creatividad, desarrollando o activando otras inteligencias. (Suárez, 2010, p.84). Os/As estudantes só conseguem ter uma análise profunda dos vídeos e imagens se conseguirem encontrar as suas próprias maneiras de entender os problemas que cada um aborda e estando em contacto com a sua realidade. Como afirma Villarubia:

“En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras y en particular en ELE, la interacción profesor-alumno normalmente se desarrolla en un espacio socioemocional adulto, de manera que la emotividad y la afectividad se desarrollan de manera diferente en un niño o adolescente, convirtiéndose en un contexto de intercambio de opiniones y conocimientos. , consejos, anécdotas, pues parece que el docente adquiere un papel de mediador, formador y educador/a afectivo/a que favorece el aprendizaje de la lengua y la cultura.” (González & Villarubia, 2011, p.39).

As emoções são o veículo do que sentimos e podem ser visíveis tanto no nosso exterior, como também no nosso interior. Para os/as estudantes, ao longo do seu crescimento, todas as ações e pensamentos (cognição) que tomam são guiados pela emoção. Assim sendo, a discussão delas é importante dentro da sala de aula, já que um aluno com uma maior inteligência emocional é capaz de ter resultados cognitivos muito melhores. Ortiz y Rodríguez (2011) referem que a inteligência emocional é promotora de processos mentais, que contribuem a favor da concentração e controlam situações de maior stress.

Na prática pedagógica supervisionada, tive a possibilidade de colocar à prova a associação entre a tecnologia e as emoções. Confirmei que, em primeiro lugar, tenho de tomar em atenção o nível de escolaridade dos/as estudantes, já que a análise de um vídeo pode ser mais aprofundada numa turma com um maior nível de escolaridade do que numa de nível inferior. Em segundo lugar, é importante cativar a atenção e curiosidade dos/as estudantes, mas este fator depende do tema. Um tópico que esteja mais relacionado com o quotidiano

dos/as estudantes cativa sempre mais atenção do que num tema com o qual não se identifiquem.

Pelo anteriormente exposto, posso concluir que a aplicação dos recursos tecnológicos à exploração das emoções e do pensamento crítico beneficia os/as estudantes num parâmetro emocional e também cognitivo.

Bibliografia

Adolphs, R. (2002). *Recognizing emotion from facial expressions: psychological and neurological mechanisms*. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 1, p.21-p.62.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1534582302001001003> consultada a 14 de Julho de 2022.

Alencar, I. (2021). *A aplicação da metodologia tradicionalista no ensino de base e suas consequências para a formação crítica e psicossocial*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE, Volume 7, p.659.

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1422/617> consultada a 3 de Junho de 2022.

Almeida, V. (2006). *Somatização e expressão emocional – um estudo nos cuidados de saúde*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5943/1/TesePhD_8Mar2006.pdf consultada a 22 de Julho de 2022.

Alonso, R. et al. *Guia Para Trabajar Las Emociones En El Aula*. Villadeguadarrama

http://villadeguadarrama.com/wp-content/uploads/Guia_emociones.pdf consultada a 28 de Maio de 2022.

Apkon, S. (2013). *The Age of the Image: Redefining Literacy in a World of Screens*. Macmillan Publishers.

<https://www.scribd.com/read/182542013/The-Age-of-the-Image-Redefining-Literacy-in-a-World-of-Screens> consultada a 9 de Junho de 2022.

Arriaga, P. & Almeida, G. (2010). *Fábrica de emoções: A eficácia da exposição a excertos de filmes na indução de emoções*. Laboratório de Psicologia, 8 (1), p.63-p.80.

[https://www.researchgate.net/publication/234298493 Fabrica de Emocoes A eficacia de e xcertos de filmes na inducao de emocoes](https://www.researchgate.net/publication/234298493_Fabrica_de_Emocoes_A_eficacia_de_e_xcertos_de_filmes_na_inducao_de_emocoes) consultada a 10 de Julho de 2022.

Avgerinou, M. & Ericson, J. (1997). *A review of the concept of Visual Literacy*. British Journal of Educational Technology. Vol. 28 (4), p.280-p.291.

<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-8535.00035> consultada a 9 de Agosto de 2022.

Aznar, M.L. & Gamazo, E. (2021). *Lectura eficiente de un texto literario narrativo a partir de la metacognición en español como lengua no materna*. p.9-10 https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/42477/Aznar_LecturaEficiente.pdf?sequence=1&isAllowed=y consultada a 14 de Junho de 2022.

Broemmel, A &. Moran, M. & Wooten,A. (2015). *The Impact of Animated Books on the Vocabulary and Language Development of Preschool-Aged Children in Two School Settings*. Early Childhood Research & Practice, v17 (n1), p.1-p.14.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072346.pdf>

Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
https://books.google.pt/books?printsec=frontcover&vid=LCCN98032351&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false consultada a 25 de Junho de 2022.

Brookfield, S., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass. consultada a 4 de Junho de 2022.

Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: producción y evaluación de medios aplicados a la Enseñanza*. Barcelona, Paidós.
https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F122746%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FCabero%2C%20J.%20%281999%29%20Tecnolog%C3%ADa%20Educativa.%200Cap.%207.pdf . consultada a 18 de Agosto de 2022.

Carey, M. (1988). *Measuring and Evaluating School Learning*. Boston and London: Allyn and Bacon Inc., (Chapter 11).

Çakir, I. (2006). *The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, volume 5, p.3-4.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102619.pdf> consultada a 3 de Junho de 2022.

Callow, J. (2005). *Literacy and the visual: Broadening our vision*. *English Teaching: Practice and Critique*. Volume 4, p. 13.

https://www.researchgate.net/publication/254470054_Literacy_and_the_visual_Broadening_our_vision consultada a 7 de Junho de 2022.

Carneiro, Q. (2002). *Função pedagógica e formato audiovisual de vídeo para professores: a proposta do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”*.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1Rg9V2vitG4J:25reuniaio.anped.org.br/posteres/vanialuciacarneiro16.rtf&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pt> consultada a 15 de Julho de 2022.

Carvalho, P. & Rocha, N. (1999). *O Modelo DAVIC (Digital Audio and Video Council)*. Revista do DETUA, vol 2. (4), p. 505- 514.

<https://proa.ua.pt/index.php/revdeti/article/view/19347/14061>, consultada a 20 de Agosto de 2022.

Céspedes, A. (2008). *Educar las Emociones*. (1ª edição). Editorial Presença.

https://books.google.pt/books?hl=es&lr=&id=34WkBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=as+emo%C3%A7%C3%B5es+&ots=039pT1AB2y&sig=B5WSFRaKqzAQy7zXeRyioBmzcvA&redir_esc=y#v=onepage&q=as%20emo%C3%A7%C3%B5es&f=false

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. (12ª ed.). Lisboa: Europa-América.

Damásio, A. (2010). *O cérebro criou o homem: construindo a mente consciente*. Companhia das Letras.

<https://www.pdfdrive.com/e-o-c%C3%A9rebro-criou-o-homemd196387164.html> consultada a 3 de Junho de 2022.

Denzin, K. (2009). *On Understanding Emotion*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

<http://www.rainerwinter.net/wordpress/wp-content/uploads/winter-2013-norman-k-denzin-on-understanding-emotion-DE.pdf> consultada a 12 de Junho de 2022.

Debes, J. (1969). *The loom of visual literacy: An overview*. Pergamon Press.

[https://books.google.pt/books?id=n95PDwAAQBAJ&pg=PA45&lpg=PA45&dq=Debes.J.+1969\).+The+loom+of+visual+literacy:+an+overview+Audiovisual+Instruction&source=bl&ots=C63J4viql&sig=ACfU3U16YIkSJIlzO3RwwWoxngIgWg1WYQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj3harSlqn4AhU7RPEDHSw3DdAQ6AF6BAgUEAM#v=onepage&q=Debes.J.%20\(1969\).%20The%20loom%20of%20visual%20literacy%3A%20an%20overview%20Audiovisual%20Instruction&f=false](https://books.google.pt/books?id=n95PDwAAQBAJ&pg=PA45&lpg=PA45&dq=Debes.J.+1969).+The+loom+of+visual+literacy:+an+overview+Audiovisual+Instruction&source=bl&ots=C63J4viql&sig=ACfU3U16YIkSJIlzO3RwwWoxngIgWg1WYQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj3harSlqn4AhU7RPEDHSw3DdAQ6AF6BAgUEAM#v=onepage&q=Debes.J.%20(1969).%20The%20loom%20of%20visual%20literacy%3A%20an%20overview%20Audiovisual%20Instruction&f=false) consultada a 10 de Junho de 2022

Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). *What is Meant by Calling Emotions Basic*. SAGE

Journals, volume 3, Issue 4. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073911410740> consultada a 19 de Julho de 2022.

Ennis, H. (2011): *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT,

Cambridge, MA, July, 1994. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf consultada a 20 de Julho de 2022.

Fehr, B. & Russell, J. (1984). *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*. Journal of Experimental Psychology:

General. https://www.academia.edu/1970382/Concept_of_emotion_viewed_from_a_prototype_perspective consultada a 14 de Junho de 2022.

Ferrés, J. (2001). *Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais*. In: SANCHO J. María (Org.). *Para uma Tecnologia Educacional*. p.279-p.282.

<https://www.scielo.br/j/er/a/g9vsV3zNrSndmKjnfYYKn5R/?format=pdf&lang=pt> consultada a 15 de Julho de 2022.

Fernández-Berrocal,P. & Extremera,N. (2002). *La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.29,p.1-7.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2869/3813> consultada a 22 de Junho de 2022.

Fonseca, V. (2014). *Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. *Revista Psicopedagogia*, p.236- 238.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/02.pdf> consultada a 15 de Junho de 2022.

Fonseca, V. (2016). *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. *Revista Psicopedagógica*, p.365-

374. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf> consultada a 4 de Junho de 2022.

García,V.(2008). *La inteligencia emocional en la educación infantil*.p.129-149.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3233946> consultada a 4 de Junho de 2022.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.

https://www.researchgate.net/publication/317388610_The_Theory_of_Multiple_Intelligencec consultada a 25 de Maio de 2022.

Garrido, M.P. (2015). *Escuela Nueva vs Escuela Tradicional*. *Red Social Educativa*.

<https://redsocal.rededuca.net/escuela-nueva-vs-escuela-tradicional> consultada a 25 de Maio de 2022.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

<https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf> consultada a 11 de Junho de 2022

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. España: Kairós. [Versión en línea] <https://books.google.com.mx/books?id=x8cTlu1rmA4C&pg=PA75&dq=capacida&hl=en> consultada a 19 de Julho de 2022.

Goldstein, B. (2016). *Visual literacy in English language teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/us/files/7015/7488/7845/CambridgePapersInELT_VisualLiteracy_2016_ONLINE.pdf consultada a 11 de Junho de 2022.

González,P. & Villarrubia, M. (2011). *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*. Instituto Cervantes de Leeds. p.37-p.42.

Hild, F. (2016) *Identity, intercultural relationships and growing up in the 1970s: Teaching Anita and me to promote inter- and transcultural learning*. Tübingen: Narr. p.210-p.213.

Jones, F. & Idol, L. (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. p.53-p.93.

Keddie, J. (2009). *Images. Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, p. 7. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/The_Image_in_English_Language_Teaching.pdf consultada a 3 de Junho de 2022.

Kress,G. & Leeuwen,T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. 3ª ed. London and New York: Routledge. Pag 12. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003099857/reading-images-gunther-kress-theo-van-leeuwen> consultada a 13 de Junho de 2022.

Lanksher. & Knobel.

(2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, p.155.

Lawler, J (1999). *Bringing emotions into social exchange theory*. Annual Review of Sociology. 25, p.217–p.244.

https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/75321/Lawler67_Bringing_emotions.pdf?sequence=1&isAllowed=y consultada a 19 de Junho de 2022.

Lapa, T. & Vieira, J. (2019). *Divisões digitais em Portugal e na Europa. Portugal ainda à procura do comboio europeu?* A Sociologia On line, N°21, p. 71-73. <https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2020/01/SociologiaAPS201921Capitulo3.pdf> consultada a 12 de Junho de 2022.

Legutke, M. & Scharf, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Langenscheidt. <https://books.google.pt/books?id=pjdZEAAAQBAJ&pg=PA29&lpg=PA29&dq=Lehrkompetenz+und+Unterrichtsgestaltung+english+pdf&source=bl&ots=sycufGHji2&sig=ACfU3U1zZJH4jSy6vJtIF7v3mMjknY6FQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewi6n9KdqKn4AhV-8rsIHfa-D6gQ6AF6BAgjEAM#v=onepage&q=Lehrkompetenz%20und%20Unterrichtsgestaltung%20english%20pdf&f=false> consultada a 13 de Junho de 2022.

Libâneo, J. (1993). *Organização e Gestão da Escola*. (5ª edição). Editora Alternativa. https://www.academia.edu/4048801/ORGANIZA%C3%87%C3%83O_E_GEST%C3%83O_DA_ESCOLA_Teoria_e_Pr%C3%A1tica_Por consultada a 27 de Maio de 2022.

Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/945/2/296-301.pdf> consultada a 20 de Julho de 2022.

Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-88633/a-theory-of-human-motivation> consultada a 25 de Maio de 2022.

Mattos, A. (2011). *Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI*. Revista X, volume I, p.35 - 37. <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474/16915> consultada a 16 de Junho de 2022

McDougall, K. (2004). *Changing mindsets: a study of Queensland primary teachers and the visual literacy initiative*. Tese de doutoramento. Queensland: Central Queensland University. https://acquire.cqu.edu.au/articles/thesis/Changing_mindsets_A_study_of_Queensland_primary_teachers_and_the_visual_literacy_initiative/13423682 consultada a 2 de Julho de 2022

Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Porto. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4926/1/TESE%20MESTRADO%20AN_A%20MELO.pdf consultada a 20 de Julho de 2022.

Messaris, P. (1994). *Visual Literacy vs. Visual Manipulation*. Critical Studies in Mass Communication. p.1- p.4. <https://doi.org/10.1080/15295039409366894> consultada a 13 de Junho de 2022

Moore, S. (2009). *Uses of Technology in the Instruction of Adult English Language Learners*. CAELA Network Brief, p.1. <https://www.cal.org/adultesl/pdfs/uses-of-technology-in-the-instruction-of-adult-ell.pdf> consultada a 25 de Junho de 2022.

Moran, M., Masetto, M. & Behrens, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 16. ed. Campinas: Papirus, p.11-p.20. https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA consultada a 15 de Maio de 2022.

Müller, H. (2008). *Is Disney safe for kids?—Subtexts in Walt Disney's animated films*. *Amerikastudien*. Volume 52, p. 400. <https://www.coursehero.com/file/58912111/is-disney-safe-for-kidspdf/> consultada a 1 de Junho de 2022.

Neubern, S. (1999). *Fragmentos Para Uma Compreensão Complexa da Terapia Familiar: Diálogos Epistemológicos Sobre as Emoções e a Subjetividade no Sistema Terapêutico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Ogott, G & Odera, F. (2014). *Use of Technological Resources in the Acquisition of Language skills in Early Childhood Development and Education programmes in Gem Sub-County, Kenya*. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, vol. 3,p.4.

https://hrmars.com/papers_submitted/958/use-of-technological-resources-in-the-acquisition-of-language-skills-in-early-childhood-development-and-education-programmes-in-gem-sub-county-kenya.pdf consultada a 2 de Junho de 2022.

Peretz, B. (1997). *The professional self-image of teachers*. Paper presented at the Third International Conference of the European Educational Research Association, Frankfurt, Germany. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487101052001005> consultada a 19 de Junho de 2022.

Ministério da Educação. 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/erfil_dos_alunos.pdf consultada a consultada a 30 de Maio de 2022.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1986). *The Psychology Of The Child*. Basic Books. <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf> consultada a 25 de Junho de 2022.

Pimenta, S. & Natividade, C. (2012). *Humano, demasiadamente humano: Sobre Emoções e masculinidade*. <https://www.scielo.br/j/delta/a/5Wwyccrvh4V5sV7zWY4jP5x/?lang=pt&format=pdf> consultada a 7 de Agosto de 2022.

Pozo, J. I. Et al. (1994). *Teorias cognitivas del aprendizaje*. 3ª ed, Morata, p.24. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Pozo-Postigo_Unidad_1.pdf consultada a 7 de Junho de 2022.

Rodríguez, L. & Rodríguez, F. (2004). *¿Valores vía Internet? Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. Contexto Educativo. Número 29. Año V. <https://www.contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-09.htm> consultada a 8 de Julho de 2022.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, conocimiento y personalidad*. p.185-211.
https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:dZ1uU35i4CUJ:scholar.google.com/+goleman+inteligencia+emocional&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1 consultada a 8 de Junho de 2022.

Roldán, J. (2012). *Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas em la fotografía*. Archidona, España: Aljibe.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q5SQv6k3yAQJ:https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/03/10.24981.16470508.3.12.pdf&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt> consultada a 15 de Agosto de 2022.

Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom, Cambridge handbooks for language teachers*. Cambridge University Press.

Silva, M. (2010). *A Inteligência Emocional como factor determinante nas relações Interpessoais. emoções, expressões corporais e tomadas de decisão*. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1529/1/Diserta%20c3%a7%20c3%a3o%20Maria%20Jo%20c3%a3o%20Rosa%20Silva.pdf> consultada a 12 de Julho de 2022.

Snelson, C. & Elison-Bowers, P. (2009). *Using YouTube videos to engage the affective domain in elearning. Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*. vol. 3, p.1481-1485.

Suárez, J., Maiz, F. & Meza, M. (2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Investigación y Postgrado, vol. 25 (nº 1), p. 81-85.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65822264005> consultada a 8 de Junho de 2022.

Tavares, S. (2019). *As palavras e as emoções*. Visão. <https://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2019-01-22-as-palavras-e-as-emocoes/> consultada a 12 de Junho de 2022.

Vélez, E, Vidal, M. & Yamá, D. (2010). *Importancia de las TICS en la enseñanza de los idiomas: Beneficios* [Diapositivas en PowerPoint].

<https://es.slideshare.net/4577383/importancia-de-las-tics-en-la-enseanza-de-los-idiomias>

consultada a 15 de Julho de 2022.

ANEXOS

ANEXO I

Imagem dos trabalhos realizados pelos/as estudantes da Escola de Avelar Brotero no “Dia dos Mortos.”



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

ANEXO II

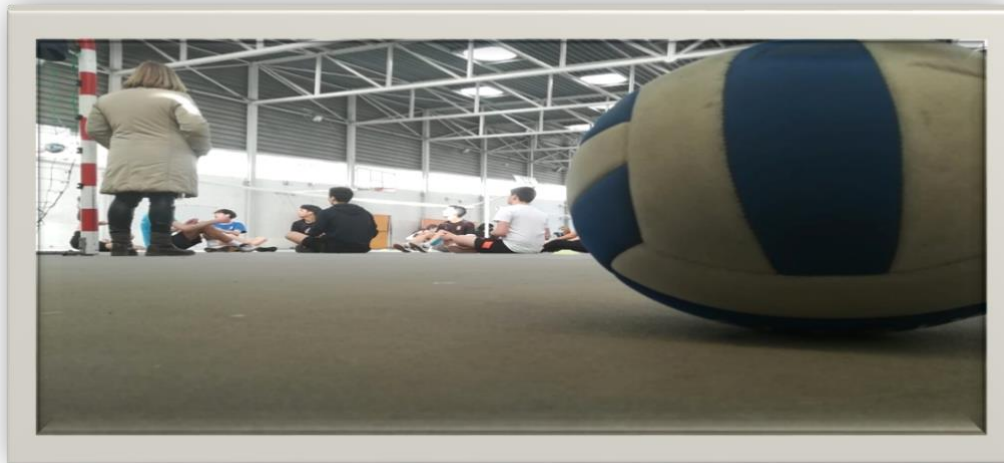
Imagem dos trabalhos realizados pelos/as estudantes no hall da escola de Avelar Brotero para o Natal.



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

ANEXO III

Imagem da competição na Escola de Avelar Brotero “Allympics”.



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

ANEXO IV

Imagem do exterior do “Palácio Real” durante a visita de estudo a Madrid.



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

ANEXO V

Imagem da exposição da visita de estudo a Espanha no hall da Escola de Avelar Brotero.



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

Anexo VI

Exemplo de 3 imagens projetadas na sala de aula sobre o Natal.





Fonte: Imagens de uma árvore de Natal, um boneco de neve e uma família. Retirados de:

<https://pixabay.com/pt/images/search/natal/>, consultada a 25 de Novembro de 2021.

ANEXO VII

Folha de preenchimento de espaços da música “All I Want for Christmas is You” da Mariah Carey.

	Agrupamento de Escolas Martim de Freitas Coimbra		REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO
<p>I don't want a lot for _____ There is just one thing I need I don't care about the _____ Underneath the Christmas tree I just want you for my own More than you could ever know Make my _____ come true All I want for Christmas is you, yeah I don't want a lot for Christmas There is just one thing I need (and I) Don't care about the presents Underneath the Christmas tree I don't need to hang my _____ There upon the fireplace _____ won't make me happy With a toy on Christmas Day I just want you for my own More than you could ever know Make my wish come true All I want for Christmas is you You, baby Oh, I won't ask for much this Christmas I won't even wish for _____ (and I) I'm just gonna keep on waiting Underneath the _____ I won't make a list and send it To the _____ for Saint Nick I won't even stay awake to Hear those magic _____ click</p>		<p>'Cause I just want you here tonight Holding on to me so tight What more can I do? Oh, baby, all I want for Christmas is you You, baby Oh, all the _____ are shining so brightly everywhere (so brightly, baby) And the sound of children's laughter fills the air (oh, oh yeah) And everyone is _____ (oh, yeah) I hear those sleigh _____ ringing Santa, won't you bring me the one I really need? (Yeah, oh) Won't you please bring my baby to me? Oh, I don't want a lot for Christmas This is all I'm asking for I just wanna see my baby Standing right outside my _____ Oh, I just want you for my own More than you could ever know Make my wish come true Oh, baby, all I want for Christmas is you You, baby All I want for Christmas is you, baby All I want for Christmas is you, baby All I want for Christmas is you, baby All I want for Christmas is you, baby All I want for Christmas is you, baby</p>	
<p>Mariah Carey- All I Want for Christmas Is You 1994</p>			
			

Fonte: Ficha de exercício realizada pelo autor do presente relatório de estágio.

ANEXO VIII

Exemplos de tradições de Natal.

Queen's Speech

- She writes the message herself
- Sends a message of hope to the nation. Last year the message was "You are not alone".
- She already made 68 speeches!



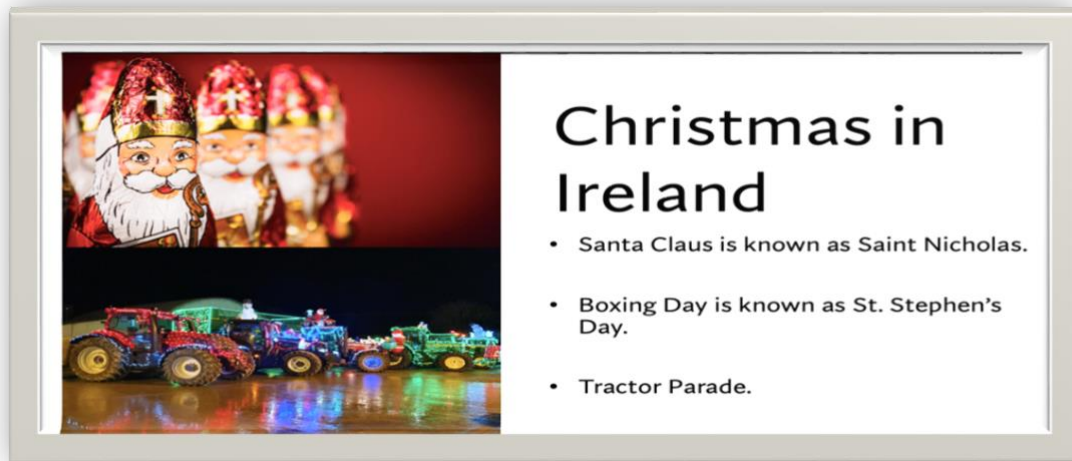
Fonte: The Queen's speech. Retirada de: <https://www.dw.com/en/britains-queen-christmas-message-needed-more-than-ever/a-46862813>, consultada a 25 de Novembro de 2021.

USA

- A multicultural country.
- Almost every city has a large Christmas tree and Christmas decorations.
- Catholic communities go to church on Christmas Eve.
- Presents are exchanged on the morning of Christmas Day.



Fonte: Imagem do Natal EUA. Retirada de: <https://www.conmishijos.com/tareas-escolares/lectura-en-ingles-para-adolescentes-10-fun-facts-about-christmas-in-the-usa/>, consultada a 25 de Novembro de 2021.



The slide features a photograph of illuminated Christmas figures, including a row of Saint Nicholas figures and a tractor decorated with lights. The text on the right provides information about Irish Christmas traditions.

Christmas in Ireland

- Santa Claus is known as Saint Nicholas.
- Boxing Day is known as St. Stephen's Day.
- Tractor Parade.

Fonte: Imagem do Natal na Irlanda. Retirada de:

https://www.oxfordmail.co.uk/news/national/18952810.christmas-tractors-raise-money-people-affected-farm-accidents/https://www.dreamstime.com/sinterklaas-dutch-chocolate-figures-saint-nicholas-row-close-up-sinterklaas-figurines-saint-nicholas-chocolate-figures-image125821236_, consultada a 25 de Novembro de 2021.



The slide features a photograph of a large red flowering tree and a group of people dressed as Santas on a beach. The text on the left provides information about Christmas in Australia and New Zealand.

Christmas in Australia and New Zealand

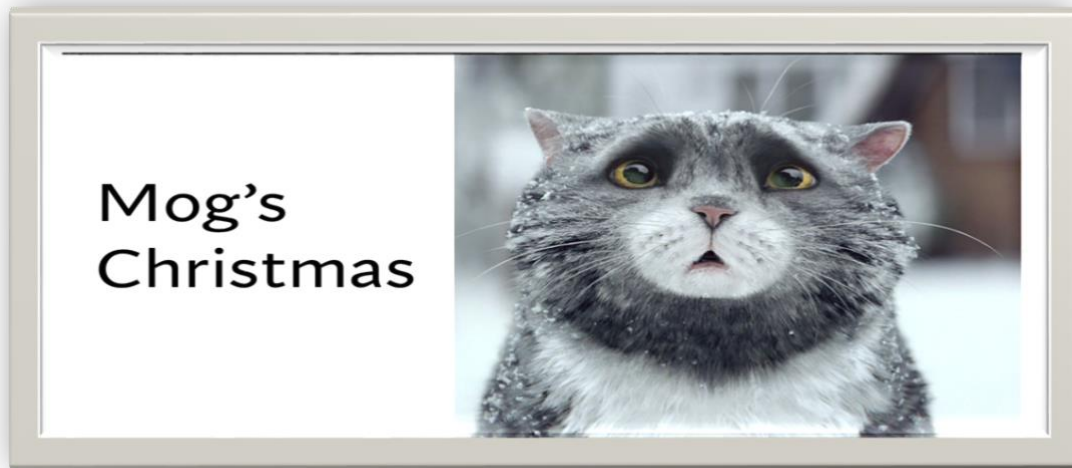
- It's celebrated in the Summer season.
- The Christmas indigenous tree is called Pāhutukawa.
- Santas and surfers come together in New Zealand.

Fonte: Imagem do Natal na Irlanda. Retirada de:

https://www.oxfordmail.co.uk/news/national/18952810.christmas-tractors-raise-money-people-affected-farm-accidents/https://www.dreamstime.com/sinterklaas-dutch-chocolate-figures-saint-nicholas-row-close-up-sinterklaas-figurines-saint-nicholas-chocolate-figures-image125821236_, consultada a 25 de Novembro de 2021.

ANEXO IX

Vídeo curto exibido na aula sobre o Natal.



Fonte: Kerr, J. (13 de novembro de 2015). Mog's Christmas Calamity. *The Independent*.

Vídeo curto "Mog's Christmas Calamity". Retirado de:

https://www.youtube.com/watch?v=kuRn2S7iPNU&t=197s&ab_channel=Sainsbury%27s, consultada a 25 de Novembro de 2021.

ANEXO X

Explicação do *bullying* recorrendo a uma folha de papel.



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

ANEXO XI

Imagem ilustrativa do vídeo curto: *For the Birds*.



Fonte: Eggleston, R. (8 de julho de 2000). *For the Birds*. Pixar
Vídeo Curto *For the Birds*. Retirado
de: https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg&t=47s&ab_channel=ClipsHay, consultada a 2 de Fevereiro
de 2022.

ANEXO XII

Imagem ilustrativa do vídeo curto: *For the Birds*.



Fonte: Eggleston, R. (8 de julho de 2000). *For the Birds*. Pixar
Vídeo Curto *For the Birds*. Retirado
de: https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg&t=47s&ab_channel=ClipsHay, consultada a 2 de Fevereiro
de 2022.

Anexo XIII

Exercício de preenchimento de espaços da música “Just the Way You Are”, de Bruno Mars.

Listen and complete the song.

Just The Way You Are

Oh, her eyes, her eyes
 Make the ⁽¹⁾ _____ look like they're not shining
 Her hair, her hair,
 Falls perfectly without her trying
 She's so ⁽²⁾ _____,
 And I tell her every day

Yea, I know, I know,
 When I compliment her she won't believe me
 And it's so, it's so
 Sad to think that she don't see* what I see
 But every time she asks me, do I look ⁽³⁾ _____,
 I say

When I see your ⁽⁴⁾ _____,
 There is not a thing that I would change
 Cause you're ⁽⁵⁾ _____,
 Just the way you are

And when you ⁽⁶⁾ _____,
 The whole world stops and stares for a while
 Cause girl you're amazing,
 Just the way you are, hey

*doesn't see

Bruno Mars, *Just The Way You Are* (shortened)
 Net Teen: <http://www.youtube.com/watch?v=LjhCEhWiKXk>

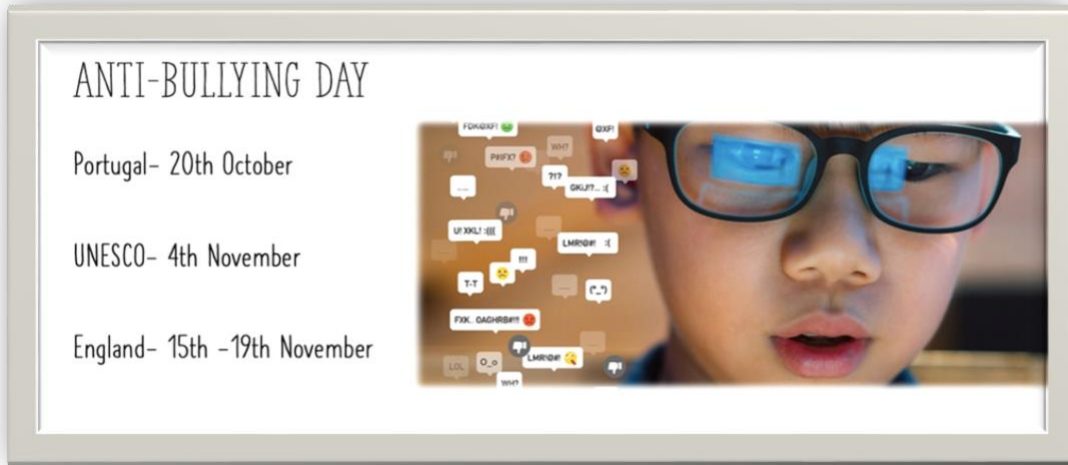
answer the following.

... looks?

Fonte: Imagem do exercício de audição “Just The Way You Are”, de Bruno Mars. Retirado de: Gonçalves, M., & Gonçalves, A. (2019). *iTeen 8- Inglês 8º Ano*. Areal, p.83.

ANEXO XIV

Referência aos dias no combate ao *bullying*.



Fonte: Imagem sobre os dias contra o *bullying*. Retirado de:

<https://es.unesco.org/commemorations/dayagainstschoolviolenceandbullying>, consultada a 2 de Fevereiro de 2022.

Anexo XV

Ficha informativa com depoimentos de crianças que sofreram *bullying*.



Agrupamento de Escolas
Martim de Freitas
Coimbra



Choose one text and give different pieces of advice on what the person should do.

It's not fair for people to feel this way. Bullying really needs to be stopped. It really is not fun to hurt kids just because of the way they act or the way they look. I have been bullied by kids younger and older than me, I tried not to let them get under my skin, but it is really hard not to.

Emily - 11 - Arizona

I have been a victim of bullying since I was 12. It is absolutely awful for anyone to have to go through. Especially when it feels like there is no escape. I was bullied online but also in a verbal way because I dressed differently. Now it has stopped being online but it doesn't mean that it has gotten better, bullying has really affected me.

Anonymous - 14

I care because I know what it is like. I know what it's like to not fit in, to think differently from others, to not have a friend group, to work too hard, to come from nothing. I was bullied in elementary school and when I moved to Minnesota and it didn't get better. One girl pretended to be my friend for almost 2 years and then told me I wasn't cool enough to be friends with during the bus ride on a Friday afternoon. I wish that bullying didn't exist. It's terrible and no one deserves to be bullied.

Anonymous - 12 - Minnesota

I was a victim all throughout elementary and some of middle school. It hurts because I never/still don't understand why I was a victim. A lot of people stood by and did nothing or joined in. I told my mom but she just brushed it off as did my teacher. And I never wanted to bring it up again because I just thought my problems were never important and everybody experienced this. This caused severe depression and my self-esteem was/is terribly low. I wish I knew how to forget about my experiences and I want to help prevent it from happening to anyone else.

Kay - 16

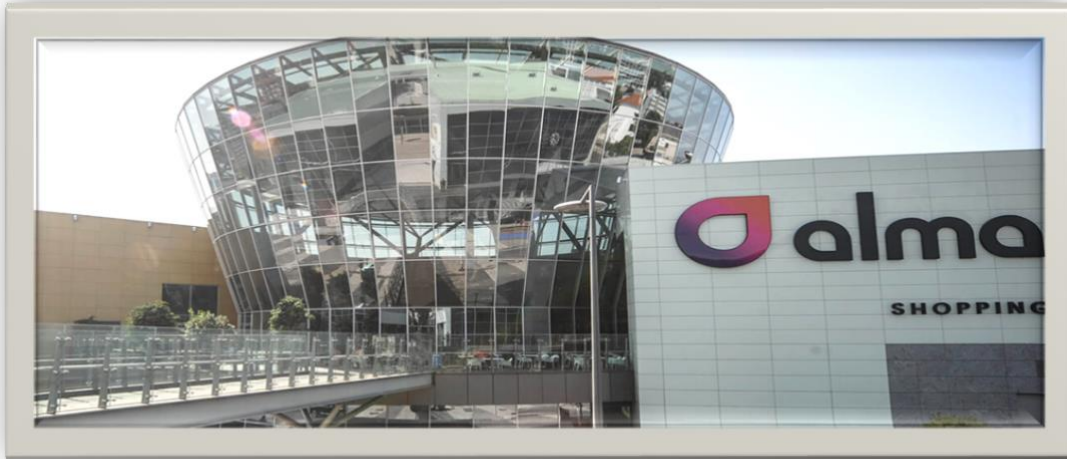
<https://www.pacer.org/bullying/icarebecause/>



Fonte: Relatos de 'bullying'. Retirado de: <https://www.pacer.org/bullying/icarebecause/>, consultada a 2 de Fevereiro de 2022.

Anexo XVI

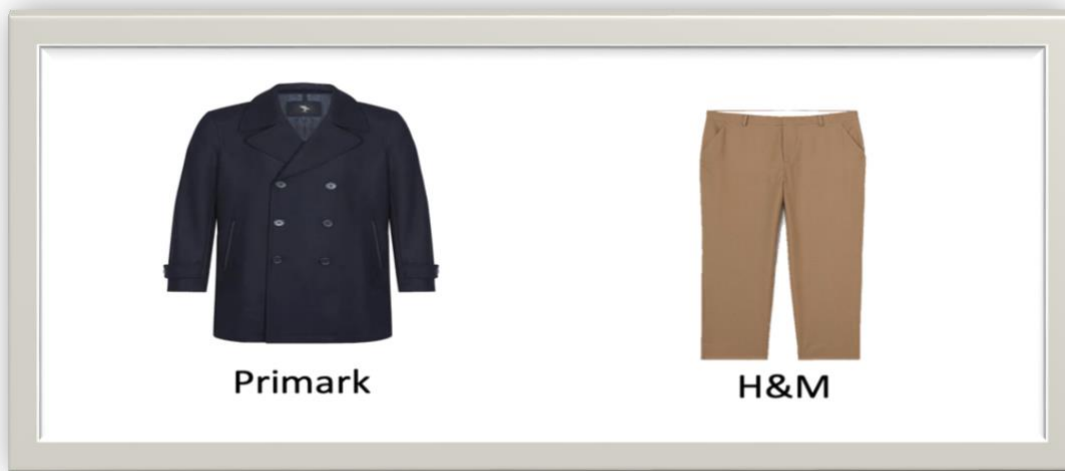
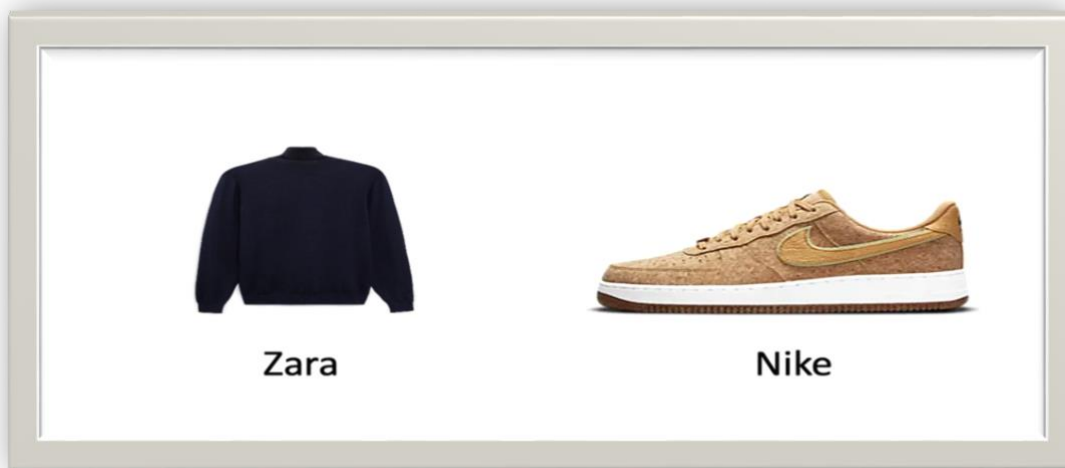
Imagens dos centros comerciais: Alma Shopping e Fórum Coimbra.



Fonte: Imagem do autor do presente relatório de estágio.

ANEXO XVII

Fotografias projetadas para o exercício de vocabulário relacionado com as peças de roupa.



Fonte: Imagens de peças de roupa de diferentes marcas. Retiradas de: <https://www.clubefashion.com/>, consultada a 25 de Janeiro de 2022.

ANEXO XVIII

Duas caricaturas da exploração infantil da marca “Nike”.



Fonte: Exploração infantil relacionada com a marca ‘Nike’. Retiradas de:

https://www.researchgate.net/figure/JUST-DO-IT-unveiling-and-criticizing-child-labour-and-child-exploitation-of-the-label_fig1_326189338

<https://brainly.com.br/tarefa/43598778>, consultada a 25 de Janeiro de 2022.

ANEXO XIX

Representação real da exploração infantil real.



Fonte: Imagem da representação real da exploração infantil real. Retirada de:

<https://d.facebook.com/ChildLaborCoalition>, consultada a 25 de Janeiro de 2022.

Anexo XX


Introdução ao vídeo curto sobre a exploração infantil: *Radio Head- All I Need*.

Video Corto

¿Cuál podría ser el nombre de cada chico?

¿Crees que son del mismo país?

Una de las imágenes parece tener una luz más fuerte que la otra... ¿Por qué? ¿Qué puede representar eso?



Fonte: Rogers,S. (5 de janeiro de 2009). *All I Need*. MTV. Vídeo curto sobre a exploração infantil. Retirado de: https://www.youtube.com/watch?v=DV1hQSt2hSE&t=101s&ab_channel=Radiohead, consultada a 25 de Janeiro de 2022.

Anexo XXI

Explicação do conceito de moda rápida.

El concepto de “Moda Rápida”

- ¿Por qué ahora pagamos menos por la ropa?
- Hay países donde los **derechos humanos** no se respetan, dónde el **salario mínimo** es un insulto a la supervivencia, dónde el **trabajo infantil** no es perseguido y dónde se hacen **recortes en seguridad** para poder **abarat**ar aún más la producción.

Fonte: PowerPoint realizado pelo autor do presente relatório de estágio.

Anexo XXII

Introdução ao 2º vídeo curto sobre a exploração infantil: *Simpsons*.




Fonte: Groening, M. (2010). *The Simpsons* slave labour intro. USAnimation.

Vídeo Curto sobre a exploração infantil nos Simpsons. Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=XEki-IBdop8&t=43s>, consultada a 25 de Janeiro de 2022.

Anexo XXIII

Definição de estigma.



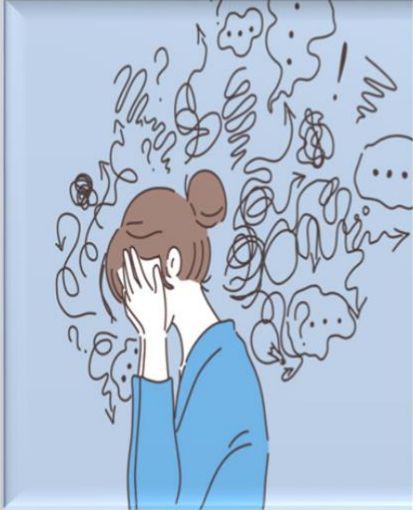
ESTIGMA

El estigma se refiere a un conjunto de actitudes y creencias negativas que motivan al público a temer, rechazar, evitar y discriminar a las personas con enfermedad mental.

Fonte: PowerPoint realizado pelo autor do presente relatório de estágio.

Anexo XXIV


Informação sobre alguns problemas de saúde mental.



A cartoon illustration of a person with brown hair in a bun, wearing a blue sweater, covering their face with their hand. They are surrounded by a chaotic cloud of scribbles, question marks, and speech bubbles, representing mental clutter and anxiety.

ANSIEDAD

- Las personas sufren ansiedad por cosas pequeñas y cotidianas. Son incapaces de realizar las tareas de la clase, por ejemplo, por miedo a hacerlas mal. Los/as estudiantes que la padecen también suelen estar obsesivamente preocupados con los exámenes y los deberes.



A cartoon illustration of a person sitting alone in a brown armchair in a room. A large, dark, heavy cloud hangs over them, while a window in the background shows a bright, sunny day outside, illustrating the feeling of being weighed down by depression.

DEPRESIÓN

- Cuando un estudiante está deprimido, tiende a faltar a clases, pierde la motivación, comienza a aislarse y no habla con sus compañeros. También es común que tenga más sueño y más cansancio de lo habitual.

Fonte: PowerPoint realizado pelo autor do presente relatório de estágio.

Anexo XXV

Exercício realizado no livro escolar sobre as fobias.

142 **en color**

1

1. Completa el texto con las palabras que faltan.

Las fobias son miedos 1 irracionales y muy intensos hacia situaciones o cosas que es muy poco probable que nos hagan 2 daño. Se convierten en un verdadero problema 3 psicológico cuando limitan nuestra vida de una manera drástica. Las más corrientes son la fobia a la 4 sangre (hematofobia), a los hospitales (nosocomefobia), a la oscuridad (escotofobia), a los espacios cerrados (claustrofobia), el miedo al miedo (agorafobia), a los perros (cinofobia), a las 5 arañas (aracnofobia), a conducir (amaxofobia), a hablar en público (glosfobia)..., pero existen cientos de ellas. Algunas son tan sorprendentes como el 6 miedo irracional al 7 agua (hidrofobia), a la lluvia (ombrofobia), a estar sentado (catisofobia), o a los payasos (coulrofobia).

→ Hay quienes le tienen un miedo atroz a elementos naturales como las flores (antofobia), las 8 abejas (apifobia), los árboles (dendrofobia) o las 9 tormentas (astrofobia). El nombre más raro para uno de estos miedos 10 patológico es el de la hexakosioihexekontahexafobia o fobia al número 666.

Las fobias se generalizan por un doble mecanismo. Primero el afectado comienza a temer algo porque lo asocia a alguna experiencia 11 negativa; después, trata de evitar eso que le genera 12 aprensión, lo cual le lleva a tenerle cada vez más miedo. Rehuir el objeto de su 13 temor le hace mitificarlo y aumenta su 14 obsesión ante cada encuentro. El resultado es un ser humano consciente de la 15 innocuidad de su temor, pero al que le resulta muy difícil luchar contra él.



2. ¿Sabrías nombrar las 10 fobias más extrañas? ¡Inténtalo!
Una pista: analiza los sufijos.

a. Miedo al amor
b. Miedo a las escaleras
c. Miedo a mirar hacia arriba
d. Miedo a dormir
e. Miedo a los besos

f. Miedo a todo
g. Miedo a la risa
h. Miedo a los colores
i. Miedo a orinar
j. Miedo al papel

1. Filemafobia **2. Papirofobia** **3. Panofobia**

Palabras de la lista: daño, ansiedad, negativa, irracionales, aprensión, arañas, irracionalidad, tormentas, sangre, psicológico, miedo, temor, agua, patológicos, abejas.

Fonte: Imagem do exercício sobre as fobias e o desenvolvimento tecnológico. Retirado de: Pacheco, L & Sá, D. (2020). *Endirecto.com 2* (1ª edición). Areal Editores.

Anexo XXVI

Imagem visualizada sobre a evolução da tecnologia.



Fonte: Imagem do exercício sobre as fobias e o desenvolvimento tecnológico. Retirado de: Pacheco, L & Sá, D. (2020). *Endirecto.com 2* (1ª edición). Areal Editores.

Anexo XXVII

Introdução ao vídeo curto sobre as redes sociais: “Uma vida social: Redes Sociais”.



Fonte: Lemon, K. (2016). *A Social Life*. Kerith Lemon Pictures.
Vídeo curto *Una Vida Social: Redes Sociales*.” Retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FraqWdgPiu4>,
consultada a 25 de Janeiro de 2022.

Anexo XXVIII

Imagem projetada sobre a dependência tecnológica.



Fonte: Imagem sobre a dependência tecnológica. Retirado de: <https://www.yosoitu.com/gadgets/asi-lucira-el-cuerpo-humano-en-el-2100-jorobado-y-sin-movilidad-por-el-uso-excesivo-del-celular/326392>, consultada a 25 de Janeiro de 2022.

Anexo XXIX

Questionário

1ª questão: Gostas da língua inglesa/espanhola?

2ª questão: Por que decidiste aprender Inglês/Espanhol?

3ª questão: Pensas estudar em algum país onde se fala Inglês/Espanhol?

4ª questão: Pensas trabalhar em Inglaterra/Espanha no futuro?

5ª questão: Vês séries/filmes em Inglês/Espanhol?

6ª questão: Já visitaste Inglaterra/Espanha ou algum país cuja essa língua seja a oficial? Se sim quais?

7ª questão: Segues alguma página cuja língua materna seja o Inglês/Espanhol?

8ª questão: De que tipo de aulas gostas mais?

- a) Aulas de leitura
- b) Aulas de gramática

- c) Aulas de correções de exercícios
- d) Aulas com recursos audiovisuais

9ª questão: O que preferes usar nas aulas de Inglês/Espanhol?

- a) O manual e o caderno de exercícios
- b) Vídeos
- c) Fichas de trabalho
- d) Imagens
- e) Gravações
- f) Outro _____

10ª questão: Gostas de ver vídeos dentro da sala de aula?

- a) Sim
- b) Não

11ª questão: Gostas de falar das tuas emoções?

- a) Sim
- b) Não

12ª questão: O que achaste dos recursos audiovisuais apresentados nas aulas de espanhol?

- a) Gostei
- b) Não gostei

13ª questão: Os recursos audiovisuais fizeram com que participasses mais nas aulas?

- a) Sim
- b) Não

14ª questão: Os recursos audiovisuais permitiram desenvolver a tua consciência emocional?

- a) Sim
- b) Não

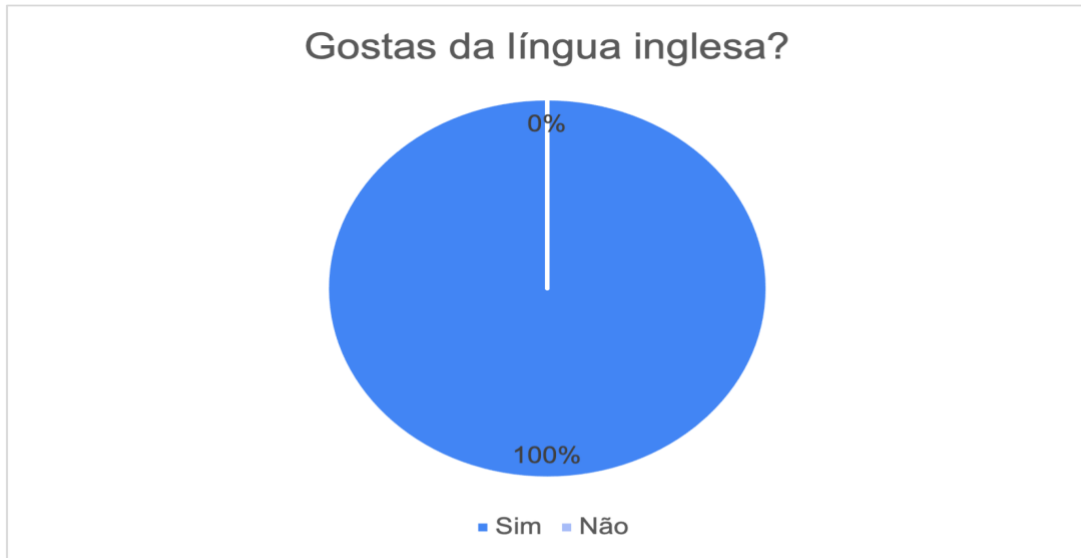
15ª questão: Após o uso dos recursos audiovisuais, sentes-te mais à-vontade para falar das tuas emoções?

- a) Sim
- b) Não

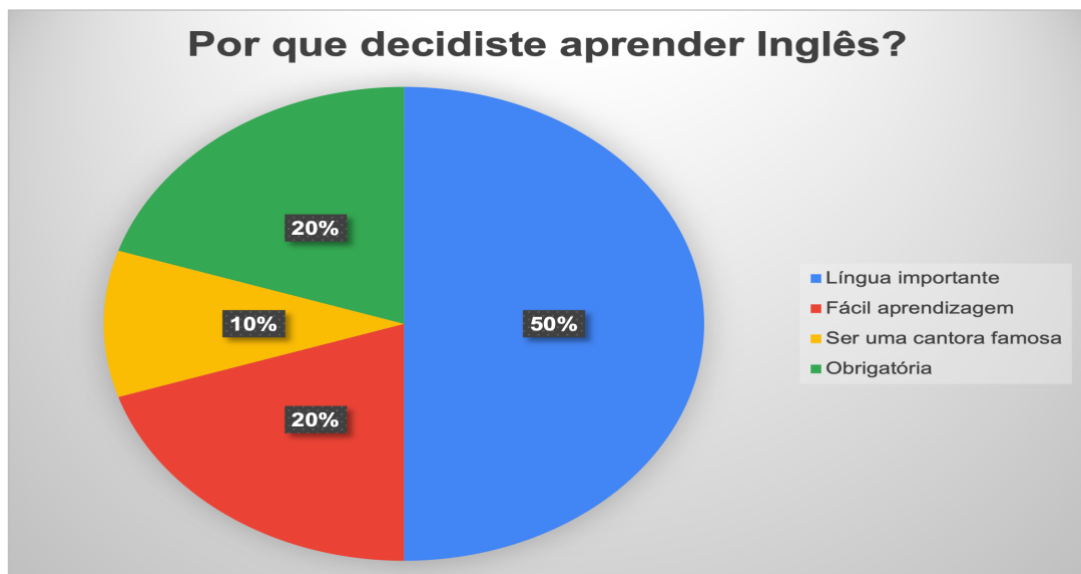
Anexo XXX

Gráficos da turma de Inglês.

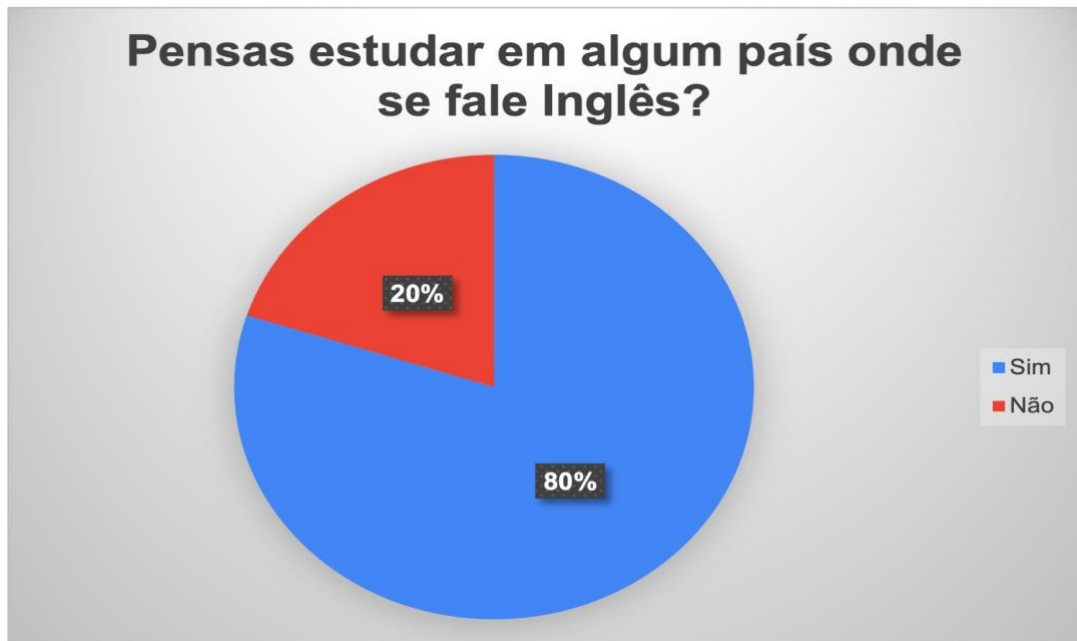
1ª questão: Gostas da língua inglesa?



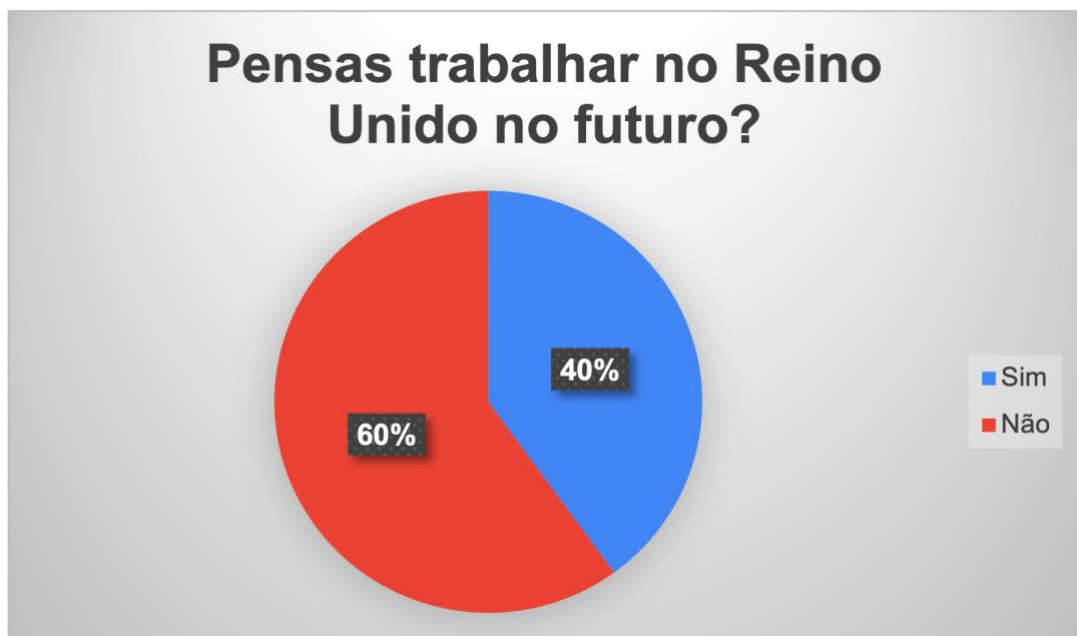
2ª questão: Por que decidiste aprender Inglês?



3ª questão: Pensas estudar em algum país onde se fale Inglês?



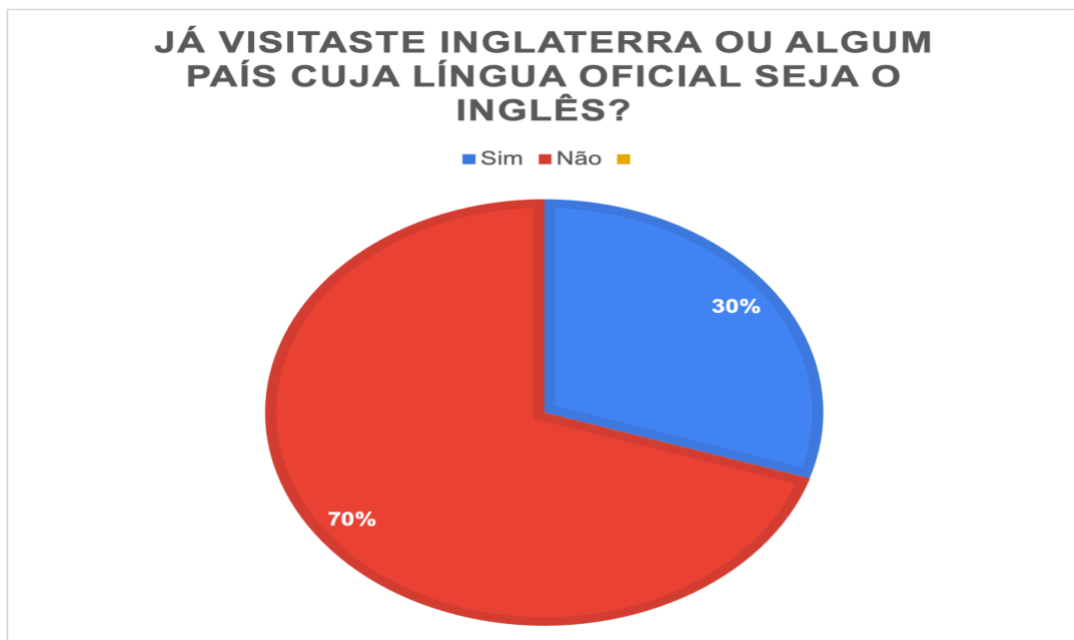
4ª questão: Pensas trabalhar no Reino Unido no futuro?



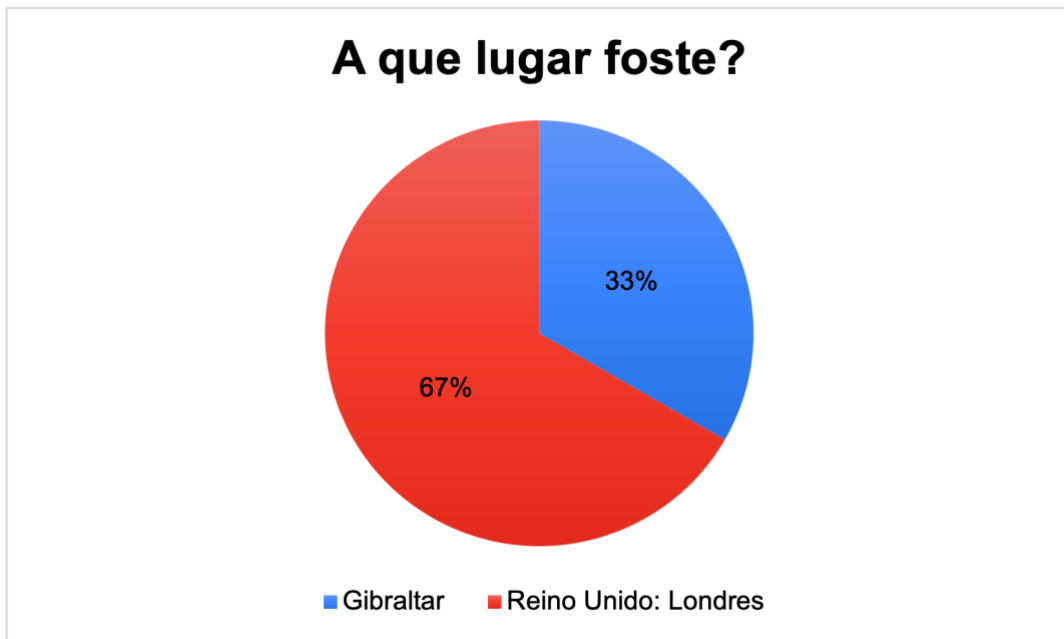
5ª questão: Vês séries/filmes em Inglês?



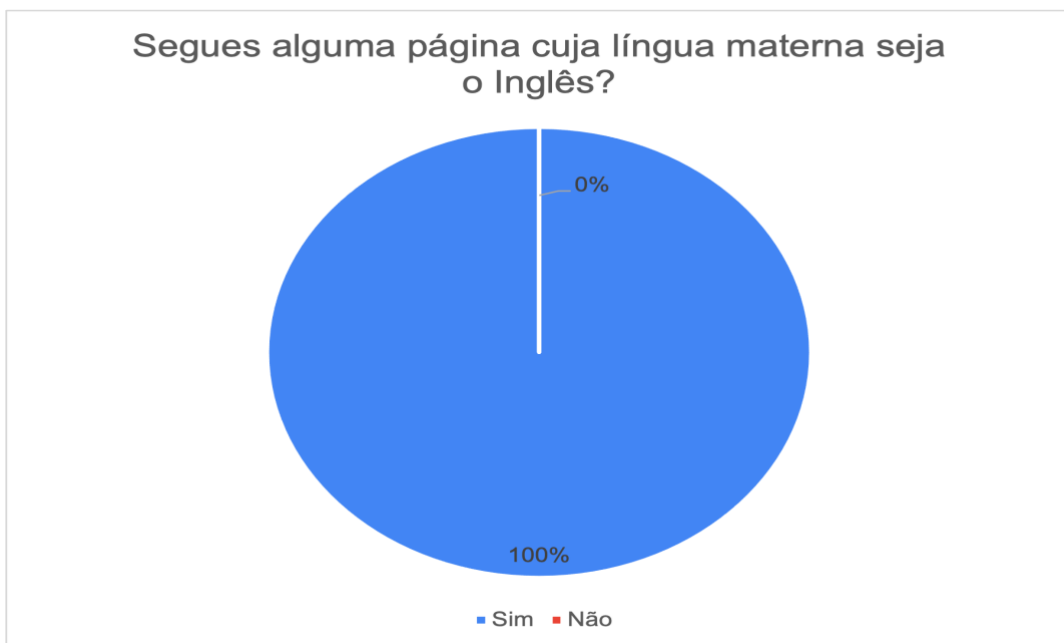
6ª questão: Já visitaste Inglaterra ou algum país cuja língua oficial seja o Inglês?



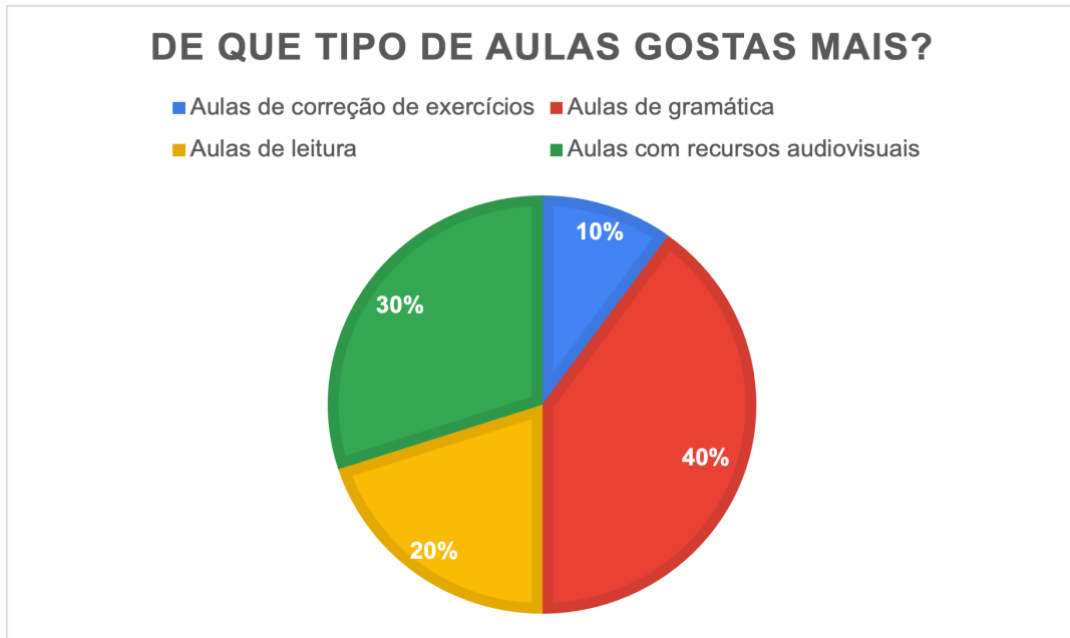
6ª questão: A que lugar foste?



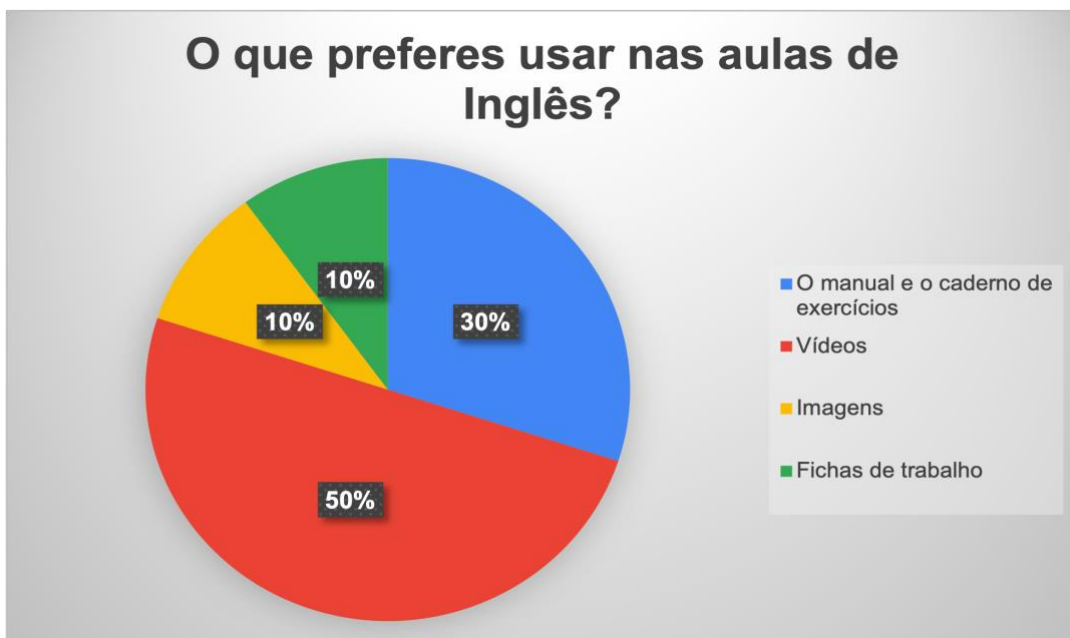
7ª questão: Segues alguma página cuja língua materna seja o Inglês?



8ª questão: De que tipo de aulas gostas mais?



9ª questão: O que preferes usar nas aulas de Inglês?



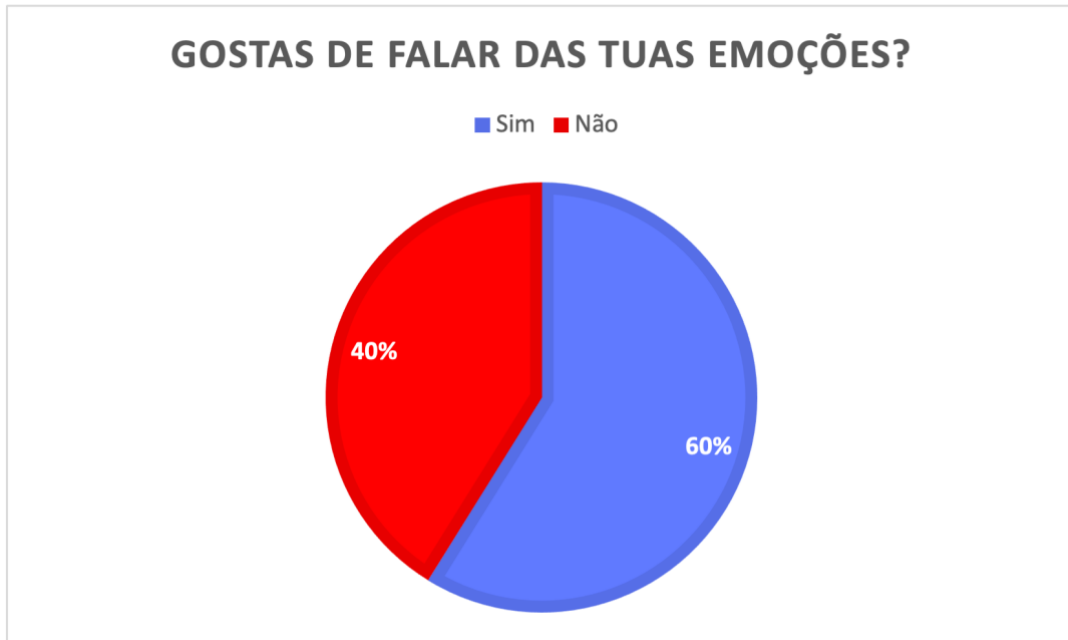
10ª questão: Gostas de ver vídeos na sala de aula?



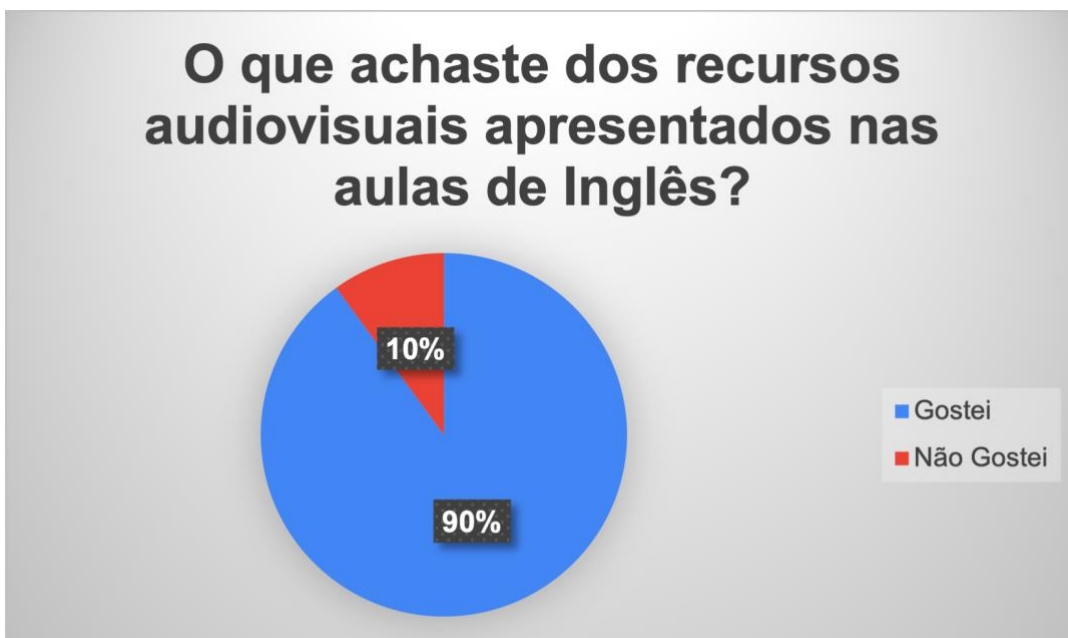
10ª questão: Já viste vídeos em Inglês?



11ª questão: Gostas de falar das tuas emoções?



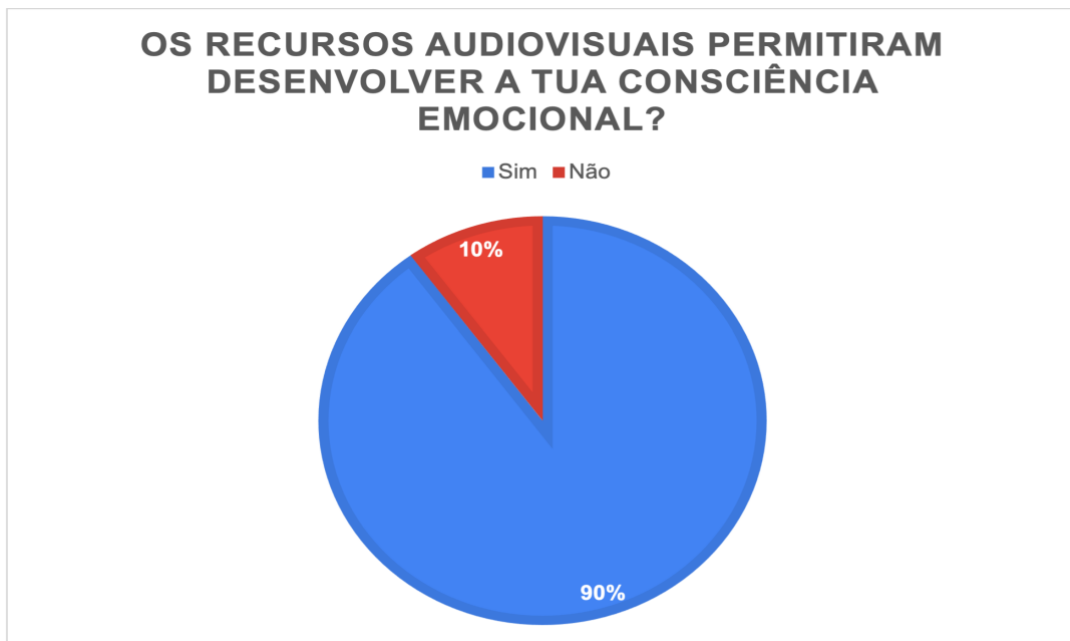
12ª questão: O que achaste dos recursos audiovisuais apresentadas nas aulas de Inglês?



13ª questão: Os recursos audiovisuais fizeram com que participasses mais nas aulas?



14ª questão: Os recursos audiovisuais permitiram desenvolver a tua consciência emocional?



15ª questão: Após o uso dos recursos audiovisuais, sentes-te mais à-vontade para falar das tuas emoções?

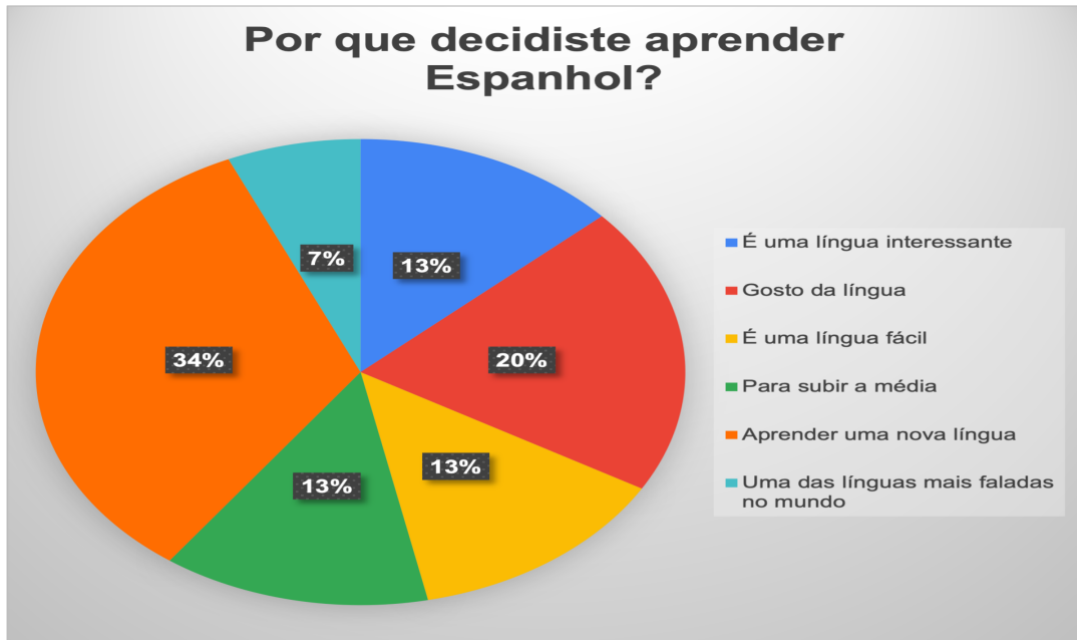


Anexo XXXI

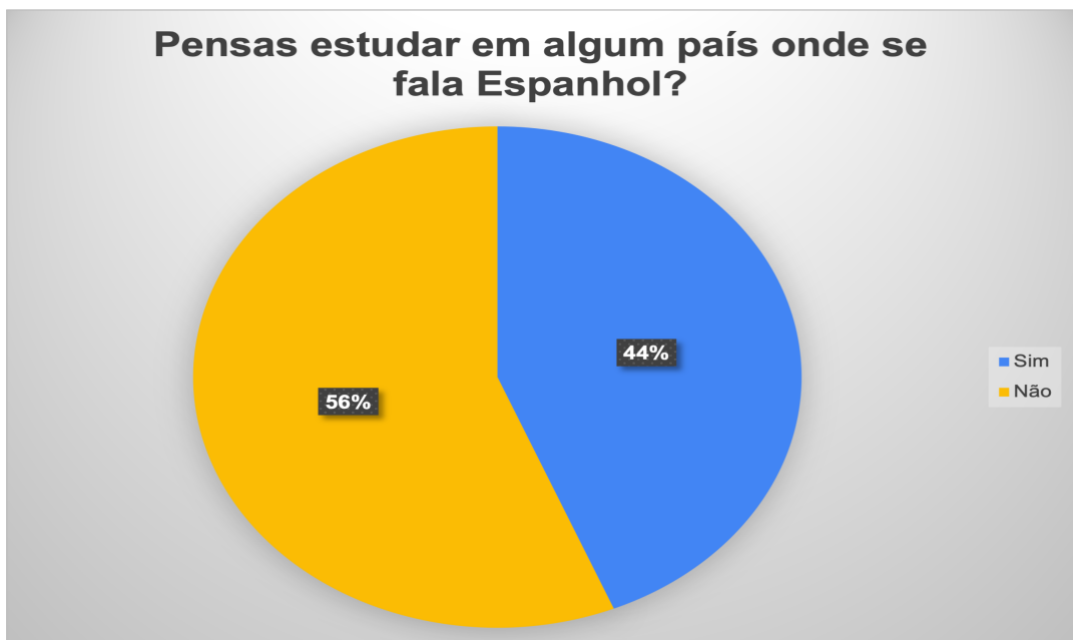
Pergunta 1: Gostas da língua espanhola?



Pergunta 2: Por que decidiste aprender Espanhol?



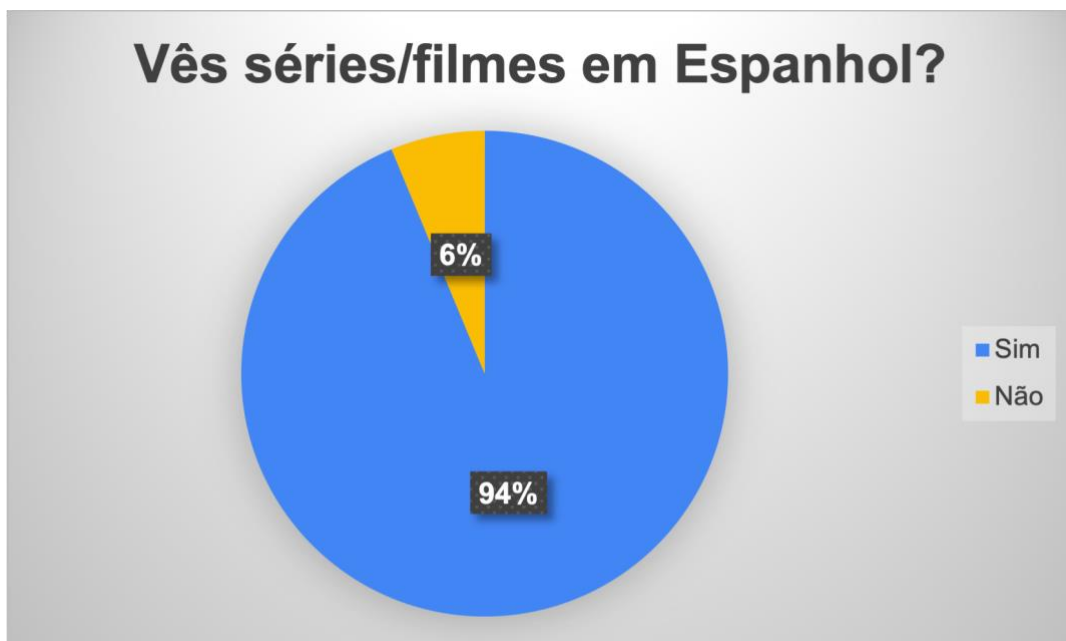
Pergunta 3: Pensas estudar em algum país onde se fala Espanhol?



Pergunta 4: Pensas trabalhar em Espanha no futuro?



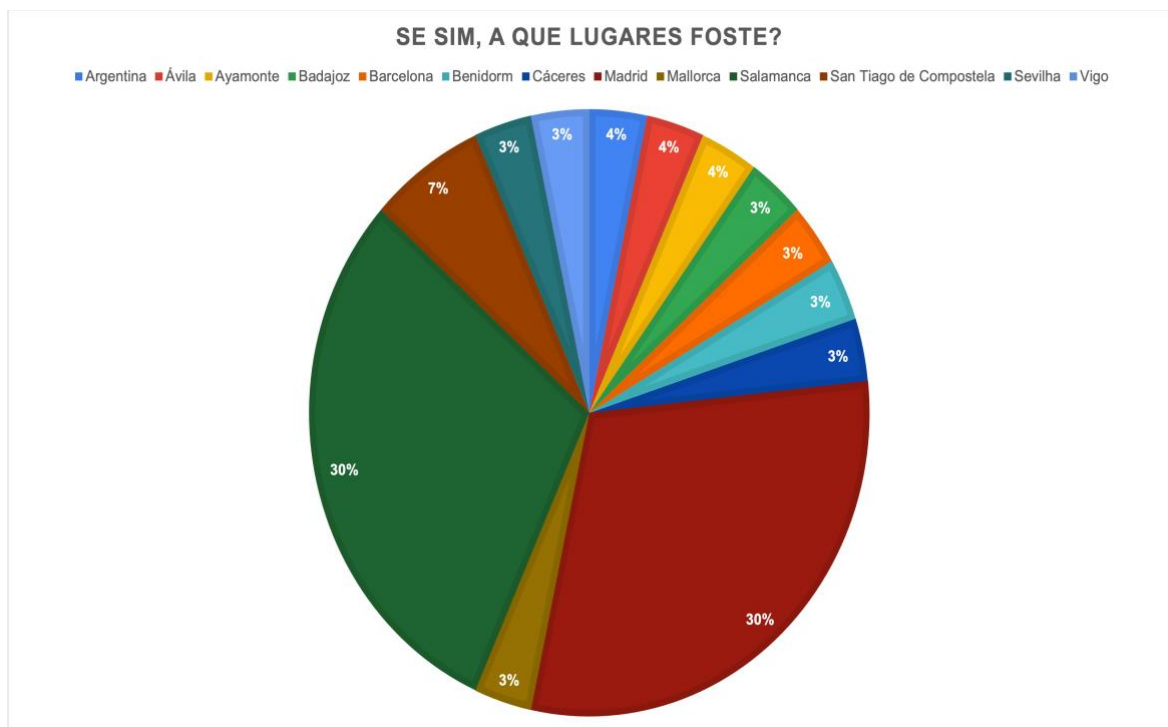
Pergunta 5: Vês séries/filmes em Espanhol?



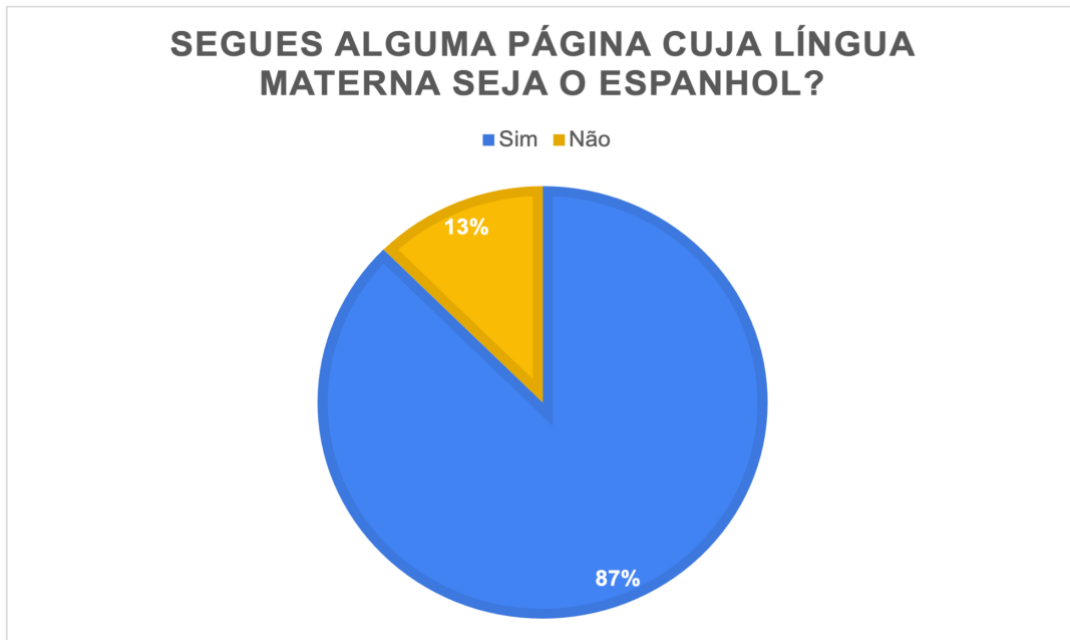
Pergunta 6: Já visitaste Espanha ou algum país cuja língua oficial seja o Espanhol?



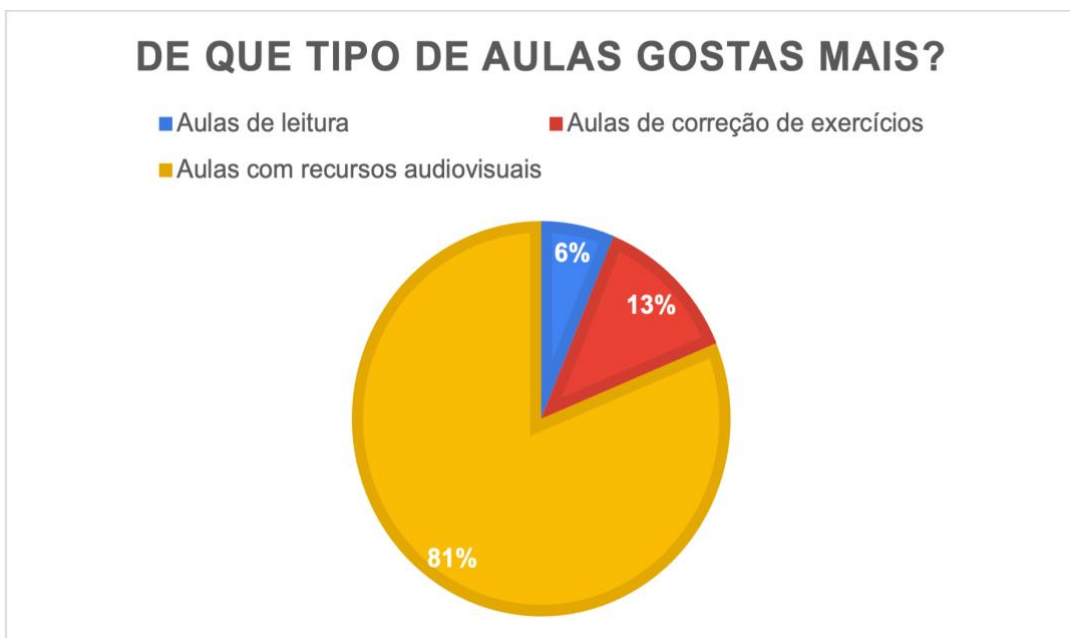
Pergunta 6: Se sim, a que lugares foste?



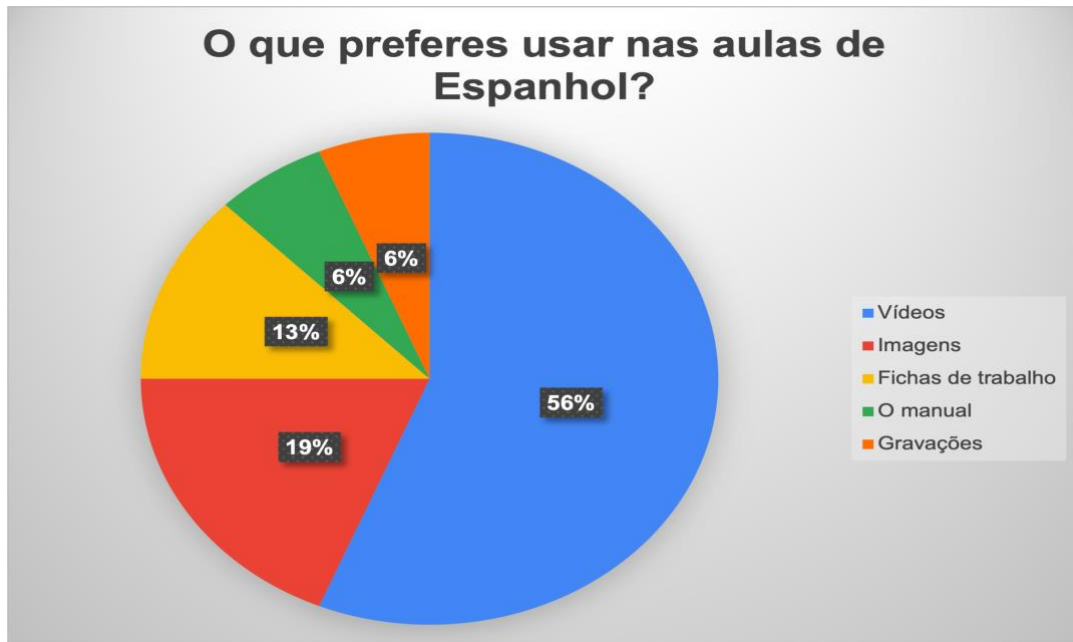
Pergunta 7: Segues alguma página cuja língua materna seja o Espanhol?



Pergunta 8: De que tipo de aulas gostas mais?



Pergunta 9: O que preferes usar nas aulas de Espanhol?



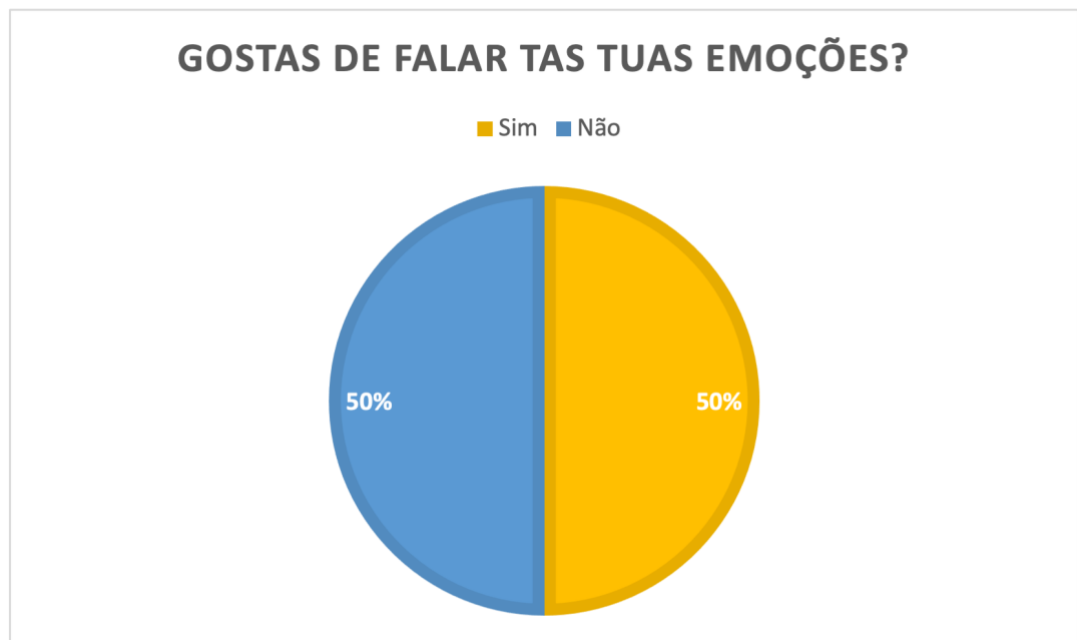
Pergunta 10: Gostas de ver vídeos na sala de aula?



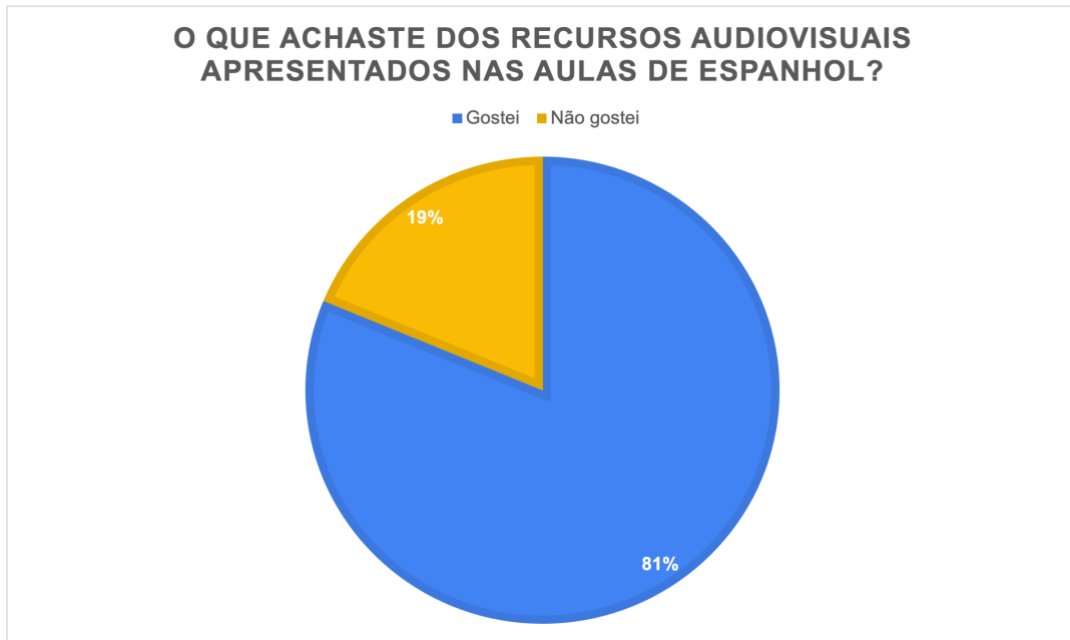
Pergunta 10: Já viste vídeos em Espanhol?



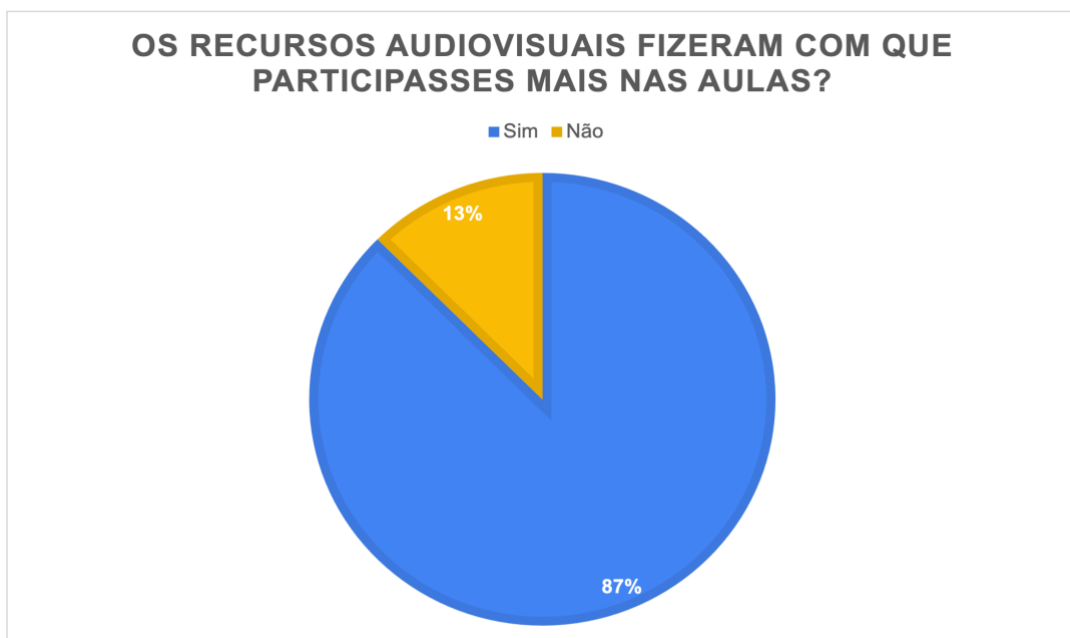
Pergunta 11: Gostas de falar das tuas emoções?



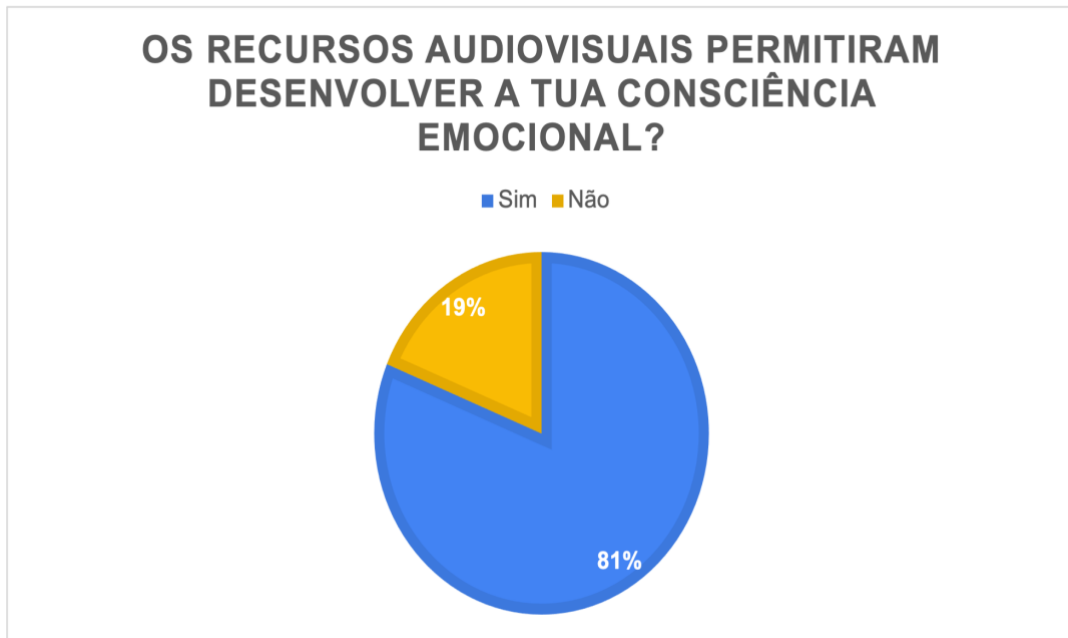
Pergunta 12: O que achaste dos recursos audiovisuais apresentados nas aulas de Espanhol?



Pergunta 13: Os recursos audiovisuais fizeram com que participasses mais nas aulas?



Pergunta 14: Os recursos audiovisuais permitiram desenvolver a tua consciência emocional?



Pergunta 15: Após o uso dos recursos audiovisuais, sentes-te mais à-vontade para falar das tuas emoções?

