

MESTRADO

ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Metodologias ativas na aula de Português: um percurso didático de motivação para a aprendizagem

Lucinda Maria Teixeira Soares

M

2021



Lucinda Maria Teixeira Soares

Metodologias ativas na aula de Português: um percurso didático de motivação para a aprendizagem

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia
Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Lucinda Maria Teixeira Soares

Metodologias ativas na aula de Português: um percurso didático de motivação para a aprendizagem

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em (escreva o nome do mestrado),
orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) (escreva o nome do orientador)
e pelo(a) Professor(a) Doutor(a) (escreva o nome do orientador) [se aplicável]

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valore

Para a Carolina, pela inspiração.

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo	7
Abstract	8
Índice de Figuras.....	9
Índice de Tabelas	10
Índice de gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas	12
Introdução	13
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	16
1.1. Caracterização da instituição escolar	16
1.2. Perfil das turmas.....	17
1.2.1. Ensino básico	19
1.2.2. Ensino secundário.....	22
1.2.3. Fragilidades comuns às duas turmas.....	24
1.3. Identificação do problema para intervenção educativa	25
1.4. Síntese	27
2. Fundamentação teórica.....	28
2.1. Ensino da literatura	29
2.1.1. Razões para o ensino da literatura	29
2.1.2. Finalidade do ensino da literatura.....	31
2.1.3. Desafios do ensino da literatura.....	33
2.1.4. Diretrizes dos documentos de referência para o ensino da literatura	33
2.2. Atividades didáticas no âmbito da leitura literária	37

2.2.1. Leitura integral	38
2.2.2. Leitura orientada de excertos	39
2.2.3. Contextualização histórico-literária das obras	40
2.3. Metodologias ativas no ensino.....	42
2.3.1. Conceito de metodologia ativa	43
2.3.2. Aprendizagem colaborativa como metodologia ativa	44
2.3.3. Papel do professor nas metodologias ativas.....	46
2.3.3.1. O que tem de fazer antes da aula	46
2.3.3.2. O que tem de fazer durante a aula.....	47
2.3.3.3. O que tem de fazer após a conclusão da aula.....	48
2.4. Aplicações informáticas para uso educativo	48
2.5. Educação literária como aprendizagem colaborativa com recurso a aplicações informáticas.....	55
3. Estudo empírico.....	57
3.1. Metodologia do estudo realizado	57
3.1.1. Investigação-ação centrada na dinâmica da aula	57
3.1.2. Instrumentos de recolha de dados.....	59
3.1.3. Técnicas de análise	61
3.2. Plano de intervenção.....	61
3.2.1. Intervenção pedagógico-didática no Ensino Básico	62
3.2.1.1. Prática letiva	63
3.2.1.2. Resultados obtidos	67
3.2.2. Intervenção pedagógico-didática no Ensino Secundário	71
3.2.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação.....	71
3.2.2.1.1. Prática letiva	71
3.2.2.1.2. Resultados obtidos	75

3.2.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação.....	79
3.2.2.2.1. Prática letiva	79
3.2.2.2.2 Resultados obtidos	82
3.3. Síntese	83
Considerações finais	85
Referências Bibliográficas.....	87
Anexos	92
Anexo 1	92
Anexo 2	95
Anexo 3	98
Anexo 4	101

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2021

Lucinda Maria Teixeira Soares

Agradecimentos

À professora Sónia Valente Rodrigues, pela orientação deste relatório, pela preocupação e principalmente pelo apoio e motivação em momentos de maior desalento.

À professora Ana Amaro, orientadora do estágio pedagógico, pela partilha, profissionalismo, sapiência e empenho.

À colega de estágio, Ana Sofia Cardoso, pela partilha, pelo companheirismo e pela visão jovem.

A todos os meus alunos, que me impelem a fazer sempre mais e melhor.

Aos meus pais, pelo suporte, pelo apoio e pelo amor incondicional.

À minha mãe, por ser o meu “porto seguro” e por estar sempre...lá.

À Carolina, a minha “luz”, pela compreensão em momentos de ausência, pela cumplicidade, pela amizade e pela inspiração constante.

À M. pelo silêncio sempre presente.

Resumo

As novas tecnologias de informação e comunicação são uma presença constante no quotidiano dos nossos alunos. A utilização das ferramentas tecnológicas gratuitas em contexto educativo não só motiva os alunos para as aprendizagens, como também potencia o trabalho colaborativo em sala de aula. As potencialidades do recurso a diferentes aplicações informáticas usadas como ferramenta didática no desenvolvimento da Educação Literária na aula de Português é o tema do estudo empírico realizado durante o estágio pedagógico na Escola Secundária Aurélia de Sousa. O trabalho de investigação-ação teve como objetivo analisar o impacto da utilização destas aplicações informáticas, não só na aprendizagem, mas também na motivação e capacidade de trabalho colaborativo dos alunos em atividades de desenvolvimento da Educação Literária. Após a apresentação do contexto escolar e da relevância da estratégia pedagógica definida, exploram-se, na parte teórica deste relatório, os principais conceitos associados ao tema em foco. Na parte empírica, descrevem-se criticamente as atividades concebidas nas aplicações informáticas selecionadas para este projeto de investigação (o Kahoot, o Padlet e o *TedEDlessons*), bem como os resultados obtidos da realização dessas mesmas atividades em sala de aula. Apesar da reflexão gerada pelos dados analisados ter revelado a necessidade de eventuais adaptações e reformulações, os resultados obtidos pela intervenção pedagógico-didática permitiram constatar a relevância da motivação e do trabalho colaborativo no empenho e autonomia dos alunos, por um lado, e nas aprendizagens de Educação Literária, por outro.

Palavras-chave: Educação Literária, trabalho colaborativo, aplicações informáticas, motivação, autonomia

Abstract

New information and communication technologies are a constant presence in our student's daily lives. The use of free technological tools in an educational context not only motivates students to learn but also enhances collaborative work in the classroom. The potential of resorting to different computer applications used as a didactic tool in the empirical study carried out during the pedagogical internship at the Aurélia de Sousa secondary school the research work- action aimed to analyse the impact of using the computer applications, not only on learning but also on the motivation and capacity for collaborative work of student's development Literary activities. After the presentation of the school context and the relevance of the pedagogical strategy defined, the main concepts associated with the topic in focus are explored in the theoretical part of this report. In the empirical part, the activities conceived in the computer applications selected for this research project are critically described (the Kahoot, the Padlet and the TedEDlessons) as well the results obtained from carrying out these same activities in the classroom. Although the reflection generated by the analysed data has revealed the need for eventual adaptations and reformulations, the results obtained by the pedagogical – didactic intervention allowed us to verify the relevance of motivation and collaborative work in the student's commitment and autonomy, on the one hand and in the learning of Literary Education on the other.

Key-words: Literary Education, collaborative work, computer applications, motivation, autonomy

Índice de Figuras

Figura 1- Jogo Kahoot	64
Figura 2 - Jogo	65
Figura 3 - Forma de resposta no telemóvel.....	66
Figura 4 - Jogo Kahoot	72
Figura 5 - Padlet da turma	73
Figura 6 - Quadro-síntese sobre Os Maias preenchido	75
Figura 7 - Quadro-síntese sobre Os Maias por preencher e preenchido.....	78
Figura 8 - TEDed lessons sobre Cesário Verde	79
Figura 9 - TEDed lessons sobre Cesário Verde	80
Figura 10 - Esquema-síntese.....	81

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura geral do plano de ação.....	62
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de acerto no Kahoot sobre O Cavaleiro da Dinamarca	69
Gráfico 2 - Questões do Kahoot sobre O Cavaleiro da Dinamarca com menos percentagem de acerto	69
Gráfico 3 - Percentagem de respostas corretas no Kahoot sobre Os Maias.....	76
Gráfico 4 - Classificação final da verificação de leitura de Os Maias	77

Lista de abreviaturas e siglas

UFCD	UNIDADES DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
ESAS	ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA
EB	ESCOLA BÁSICA
VCI	VIA DE CINTURA INTERNA
EIAS	ESCOLA INDUSTRIAL AURÉLIA DE SOUSA
ASE	AÇÃO SOCIAL EDUCATIVA
EE	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
IAVE	INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I.P.
APPS	APLICAÇÕES INFORMÁTICAS ONLINE
URL	UNIFORM RESOURCE LOCATOR (LOCALIZADOR DE RECURSO)

Introdução

Após quinze anos de trabalho no ensino profissional, com turmas de jovens, jovens/adultos e adultos, lecionando unidades de formação de curta duração (UFCD), relativas à formação de base e tecnológica, constato que o facto de os alunos abandonarem a escola muito precocemente se deve, entre outros motivos, à falta de motivação em relação ao processo de aprendizagem. Nos cursos profissionais de dupla certificação, no âmbito dos quais pratico a minha atividade profissional, contacto com um público-alvo para quem a escola nada significou e para quem as UFCD de formação de base, como Português, Inglês, Matemática e Cidadania, são sinónimo de momentos enfadonhos e desmotivantes.

É esta ideia preconcebida nos alunos que tenho continuado sempre a tentar todos os dias desconstruir através da exploração de estratégias, métodos, atividades e recursos educativos que possam, de alguma forma, incutir nos alunos o interesse e o gosto pela aprendizagem da nossa língua materna. Para tal, envolvi-me numa área que também eu necessitava de aprofundar: a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Parti da convicção de que essa seria, talvez, uma porta aberta para chegar junto dos alunos e dos seus interesses pessoais, transportando-os para a sala de aula.

Aliada à constatação da desmotivação crescente, verifiquei também que a leitura, nomeadamente a leitura literária, é uma área quase por explorar por estes alunos, que apresentam quase nenhuma disposição para ler, sendo a sua experiência de leitores limitada aos textos curtos tratados em sala de aula. Interessei-me, então, pelas ligações que seria possível explorar interligando estes dois mundos: a leitura literária e as novas tecnologias de informação e comunicação.

Quando ingressei, na Faculdade de Letras, no curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, em 2017/2018, para atualização e investigação de diferentes metodologias, estava muito claro para mim o que iria investigar: o acesso gratuito e fácil a um conjunto vasto de aplicações informáticas *online*, que permitia a sua utilização em dispositivos móveis em contexto

educativo, possibilitando a exploração de metodologias ativas de aprendizagem no ensino-aprendizagem de Português.

Todavia, necessito salvaguardar que não se pretende de forma alguma uma desvalorização das metodologias expositivas tradicionais, que permitem que o professor apresente uma maior quantidade de conteúdos, mas é importante tirar partido da inovação, em geral, e das novas tecnologias, em particular. Elas devem ser vistas como aliadas do professor na sua missão de ensino-aprendizagem. Num mundo cada vez mais tecnológico e digital, essas competências são hoje fundamentais, não devendo a escola ignorá-las, mas antes tentar integrá-las no processo de aprendizagem, de forma a alcançar uma das suas principais funções: a de preparação dos alunos para a vida em sociedade.

É importante sublinhar que trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula não é colocá-las no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas usá-las como uma ferramenta de auxílio a todo um processo que pretende o aluno no centro. Desta forma, o objetivo primordial não é que os alunos sejam excecionais na utilização das novas tecnologias, mas que se tornem críticos e colaborativos, capazes de resolver problemas e de fazer induções. Ferramentas *online*, gratuitas e utilizadas em dispositivos móveis, como o Kahoot, o Padlet e o TedEdlessons, permitem que o professor partilhe com os alunos recursos que se ajustam às suas características e capacidades, promovendo a motivação dos alunos para a aprendizagem e estimulando competências como a autonomia e o trabalho colaborativo.

O trabalho realizado constitui uma reflexão sobre a forma como as metodologias ativas, com recurso a aplicações informáticas gratuitas na sala de aula podem promover a motivação dos alunos no processo de aprendizagem, nomeadamente da leitura literária.

Apresenta-se, de seguida, a estrutura organizativa do relatório de estágio, descrevendo brevemente o conteúdo de cada capítulo.

No capítulo I, apresenta-se o contexto escolar no qual o projeto se desenvolveu e descrevem-se as informações relevantes para a delimitação da área de estudo: a caracterização das turmas e as observações realizadas. Este capítulo termina com a

formulação da questão de investigação-ação, bem como os objetivos inicialmente definidos para o projeto.

No capítulo II, apresenta-se a fundamentação teórica dos conceitos-chave explorados, redigido após uma atenta revisão da literatura sobre os temas abordados.

No capítulo III, expõe-se o estudo empírico realizado, explicitando a intervenção didática levada a cabo, bem como os resultados obtidos.

Por fim, na conclusão, apresentam-se as possíveis respostas ao problema inicial, algumas considerações sobre os resultados deste estudo, a eficácia da estratégia adotada e as limitações mais relevantes com as quais nos deparamos durante este processo.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

A intervenção pedagógico-didática enquadra-se no contexto da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP), do curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Ocorreu no âmbito do Estágio Pedagógico na Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS), sede do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa.

Para se compreender a relevância do trabalho de investigação-ação realizado e as decisões assumidas na conceção e implementação da intervenção pedagógica-didática que se apresentará mais adiante, é fundamental conhecer alguns traços do contexto educativo em que a prática letiva supervisionada decorreu. Será, por isso, apresentada uma caracterização geral da instituição escolar (1.1.) e uma descrição sumária do perfil das turmas com que trabalhamos (1.2.).

1.1. Caracterização da instituição escolar

Como ficou referido, a prática letiva supervisionada ocorreu na Escola Secundária Aurélia de Sousa, que é sede do Agrupamento de escolas com o mesmo nome desde 2012, agrupando a Escola Básica Augusto Gil, EB1 da Fontinha, EB1 das Florinhas e EB1 Fernão Magalhães. Localizado na Rua Aurélia de Sousa, zona oriental do concelho do Porto, este estabelecimento de ensino situa-se numa zona acessível e privilegiada, quer a nível da rede de transportes públicos, quer do acesso rodoviário assegurado a norte pela VCI. O potencial demográfico envolvente acompanha a tendência das restantes freguesias urbanas do país, caracterizado pelo envelhecimento da população e perdas demográficas. O comércio tradicional, pequenas empresas e serviços caracterizam as ocupações dominantes envolventes.

Com origem remota na Escola Industrial Faria Guimarães (1884-85) e derivado da emergente necessidade de mão de obra qualificada, surge, a 25 de agosto de 1948, a Escola Industrial Aurélia de Sousa (EIAS) de frequência exclusivamente feminina. Funcionando autonomamente desde 1952, no ano letivo de 1958/59 passa a dispor do edifício que se mantém até hoje, requalificado pela Parque Escolar no ano letivo de 2008/2009. A partir de 2012, enquanto sede do Agrupamento Vertical, dispõe de oferta

de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 12.º ano. No ensino secundário, contribui para a formação dos alunos em todas as áreas científico-humanísticas, com quatro cursos vocacionados para o prosseguimento dos estudos a nível superior (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais) e um curso profissional (Técnico de Turismo).

Apesar da requalificação de que foi alvo, a ESAS apresenta algumas fragilidades, nomeadamente no que concerne a equipamento audiovisual e tecnológico para utilização pedagógica. Algumas das salas não possuem quadro interativo, noutras o videoprojetor encontra-se avariado ou com deficiente visualização, carecendo de manutenção adequada, e os equipamentos de som têm avaria quase permanente. Além dos problemas tecnológicos referenciados, nota-se também a escassez de assistentes operacionais, problema recorrente nas escolas de quase todo o país: são francamente insuficientes nos períodos dos intervalos das aulas, essencialmente em serviços como papelaria, reprografia e bar, originando o adensamento de alunos e filas de espera com os consequentes atrasos nos inícios das aulas. É nesta envolvência real que se encaixam também as turmas alvo da prática letiva supervisionada.

Contudo, apesar das situações referenciadas, a ESAS é uma instituição com um ambiente escolar muito agradável e de grande qualidade. É notória a preocupação da comunidade escolar na coadjuvação e colaboração entre todos os intervenientes na ação educativa nos diversos ciclos, bem como a interação com os respetivos encarregados de educação. Esta premissa fomenta o bem-estar e o sucesso dos alunos, já que lhes transmite um ambiente de harmonia e estabilidade educativa, facultando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo a qualidade do serviço educativo prestado e reconhecido por toda a comunidade educativa.

1.2. Perfil das turmas

A prática letiva supervisionada foi realizada numa turma do 7.º ano (7.º D) e em três turmas do 11.º ano (11.º C, 11.º E, 11.º H), o que permitiu responder a desafios pedagógico-didáticos de dois níveis de ensino diferentes: o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

A partir de 10 de setembro, data em que ocorreu a primeira reunião com a orientadora de estágio e professora titular das turmas mencionadas, e durante os três meses subsequentes, foi mais intensa a familiarização com o contexto escolar e, em particular, com os alunos das turmas de estágio, a observação de aulas, o registo de informações específicas sobre os alunos, decorrentes quer das reuniões semanais e dos encontros (formais e informais) com a orientadora de estágio, quer das atividades realizadas pelos alunos (intervenções orais, textos produzidos, por exemplo). Todos esses procedimentos tiveram como objetivo geral o desenvolvimento de uma relação pedagógica apropriada a situações de ensino-aprendizagem proveitosas, por um lado, e recolher de material que permitisse fazer uma caracterização o mais completa e eficiente possível para cada uma das turmas, por outro. Esta fase de trabalho, conducente à caracterização das turmas, foi realizada em grupo pelo núcleo de estágio, que incluía também duas colegas de estágio.

A nossa metodologia de recolha de informação incidiu essencialmente na observação das aulas lecionadas pela professora Ana Amaro, titular das turmas e orientadora de estágio, tendo o aluno como foco de observação, quer o seu comportamento, atitudes, reações e intervenções, quer a motivação demonstrada. Para o efeito, foi elaborada pelas estagiárias uma grelha de observação, que seria preenchida em cada uma das aulas observadas (ver anexo 1). Além desta, foram utilizadas outras formas de recolha de informação: as reuniões de trabalho de estágio com a professora Ana Amaro e a análise de documentos, como os registos biográficos dos alunos, as atas de conselho de turmas, as pautas de classificação sumativa, gentilmente cedidos pela professora titular.

Foram feitas um total de vinte e três observações de aula, com o preenchimento de uma grelha de observação por cada aula observada. Esta grelha de observação permitiu não só um mais fácil acesso às aulas observadas, como uma organização da informação específica e orientada para os propósitos do trabalho de estágio. As entrevistas informais¹ à orientadora e professora titular ocorreram durante os seminários de estágio, normalmente à quinta-feira. Nestas reuniões, eram partilhados documentos e informações necessárias ao decorrer do trabalho de estágio, bem como orientações e

¹ Designa-se por entrevista informal os diálogos realizados com a orientadora cooperante com informação específica sobre o perfil dos alunos e sobre as suas necessidades pedagógico-didáticas.

reflexões pedagógico-didáticas, comentários às aulas observadas, explanação de metodologias utilizadas nas aulas, análise e reflexão de planificações e partilha de conhecimentos e experiências, de uma forma geral.

Alicerçado em toda a documentação e informação recolhida, foi possível traçar o perfil de cada uma das turmas. Os parâmetros definidos para esta descrição global das turmas foi o seguinte: número de alunos por turma, informações pessoais dos alunos (género, idade, nacionalidade, retenções e necessidades educativas especiais), contextos socioeconómicos das famílias (ação social escolar e habilitações literárias dos encarregados de educação), comportamentos em sala de aula (registos de observação direta e comentários do conselho de turma) e resultados escolares (avaliação sumativa atribuída pelo conselho de turma).

1.2.1. Ensino básico

O 7.º D era uma turma constituída por alunos oriundos de escolas diversas, entre elas a Escola Básica Costa Cabral, o Colégio das Escravas e a Escola Básica Augusto Gil, pertencente ao agrupamento de escolas Aurélia de Sousa. Como se tratava do primeiro ano numa escola nova e em início de ciclo de ensino, poucos alunos se conheciam entre si nesta turma.

Iniciaram o ano letivo nesta turma vinte e cinco alunos: treze raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os quatorze anos, sendo a média de idades da turma onze vírgula oito. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno, cujos pais eram ucranianos. Este aluno tinha o ucraniano como língua materna, sendo o português a língua adicional, que, embora falada com fluência, revelava naturalmente algumas interferências linguísticas. No conjunto dos alunos, dois tinham, no registo biográfico, informação de uma retenção em anos escolares anteriores, e um estava a repetir o 7.º ano.

Dois alunos da turma possuíam patologia de hiperatividade, comprovada pelo acompanhamento médico assíduo. Esta circunstância exigia uma gestão atenta e contínua do trabalho em sala de aula de forma a mantê-los calmos e focados nas tarefas propostas. Existia ainda uma aluna com suspeitas de patologia disléxica, que se veio a confirmar com posterior parecer médico. As dificuldades de aprendizagem que

evidenciava traduziam-se, na disciplina de Português, em dificuldades de escrita e de compreensão de conhecimentos essenciais à realização das atividades.

Quanto ao contexto socioeconómico dos alunos, analisamos indicadores relativos à capacidade económica do agregado familiar e às habilitações literárias dos pais, nomeadamente das mães, já que estes dois fatores são catalisadores de (in)sucesso escolar. Desta forma, constatamos que oito alunos eram beneficiários do escalão A ou B da Ação Social Escolar (ASE), referenciando a eventual vulnerabilidade dos agregados familiares em termos de investimento em recursos educativos. Todavia, não foi evidenciada qualquer situação de carência ao longo do ano letivo.

Relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação (EE), a informação foi-nos facultada pelo diretor de turma, Professor Vítor Ferreira, aquando da primeira reunião intercalar do conselho de turma, no dia vinte e dois de outubro de dois mil e dezoito. Nesse momento, ficamos em posse dos seguintes dados: 40% possuía formação de ensino superior, licenciatura ou mestrado; 28%, o ensino secundário completo; 24%, o ensino básico; 8% não facultou informação. Concluimos que o índice de escolaridade obrigatória é elevado e que a percentagem de EE com ensino superior é significativa. Estes valores percentuais, ainda que não totalmente determinantes, podem significar um valioso auxílio familiar ao estudo, à valorização do conhecimento e da aprendizagem servindo como um fator influenciador e motivador dos jovens, cuja faixa etária é propícia à aprendizagem modelar.

Em relação ao desempenho dos alunos nas aulas, podemos traçar um panorama geral, baseado nos comportamentos, atitudes em relação à aprendizagem e resultados das atividades diagnósticas no início do ano letivo.

Assíduos e pontuais, os eventuais atrasos dos alunos justificavam-se pela falta de recursos humanos da escola nos diferentes serviços escolares, originando demoras nas filas de atendimento.

Na globalidade, os alunos apresentavam um comportamento irrequieto em sala de aula, o que se explica pelas características típicas da faixa etária em se incluem. As dificuldades de concentração e os perfis conversadores aliados aos reduzidos hábitos de trabalhos e estudo dificultavam o decorrer da aula, já que rapidamente o

comportamento se afastava da conduta em sala de aula. As conversas paralelas, os comentários desadequados ao tema da aula em questão, o abandono da elaboração da tarefa a realizar e a consequente necessidade da constante chamada de atenção da professora impediam, por vezes, o decorrer das aulas. Contudo, apesar do comportamento descrito, estes alunos eram curiosos, ávidos de conhecimentos e com apetência para novidades. Talvez estas características, juntamente com a perseverança da professora, justifiquem o aproveitamento escolar bastante razoável que mantiveram ao longo de todo o ano: na escala de zero a cinco, a turma teve uma classificação média de nível três no primeiro período, elevando-se para nível quatro no final do ano letivo. Apenas uma aluna teve classificação negativa à disciplina.

Caracterizado, na primeira reunião intercalar do conselho de turma, como um grupo “perturbador, desinteressado e conversador”, a maioria dos professores referiu a dificuldade de trabalhar com estes alunos, nomeadamente em certas circunstâncias como nos tempos de final de manhã e início de tarde. O cansaço, a aproximação do maior intervalo diário e a pressa em se dirigirem para os serviços de modo a evitarem as longas filas (principalmente, à hora do almoço, na cantina) foram os motivos encontrados para justificar essas situações.

Foram registadas, ao longo do ano letivo, várias participações disciplinares maioritariamente com três dos alunos considerados os mais perturbadores da turma. No segundo período, um desses alunos foi suspenso por três dias por comportamento desviante.

As atividades de diagnóstico foram realizadas no início do ano letivo, não só através da observação das aulas durante todo o mês de setembro, como através da elaboração de um teste de diagnóstico. Esse teste foi constituído por três partes: um questionário interpretativo de um texto literário, questões sobre o conhecimento gramatical (nomeadamente de identificação de classes de palavras e de processos de formação das mesmas) e instrução para a elaboração de um texto escrito. Desta forma, foi possível compreender o nível de desempenho dos alunos em três domínios: leitura, conhecimento gramatical e escrita. Os alunos revelaram dificuldades na elaboração dos exercícios que implicavam um conhecimento gramatical explícito, havendo necessidade de relembrar certos assuntos já lecionados em anos anteriores e repetir conteúdos mais

recentes. Teria sido de todo vantajoso analisar os dados obtidos nesse teste de diagnóstico, contudo, visto a sua realização ter sido feita logo no início do ano letivo, não nos foi permitido guardar esses dados para procedermos à análise posterior.

1.2.2. Ensino secundário

As turmas de ensino secundário da professora Ana Amaro eram: o 11.º C e o 11.º E do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias e o 11.º H, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. A esta turma, a professora lecionava também a disciplina de Literatura Portuguesa, o que nos permitiu, através da observação de algumas aulas, a familiarização com os programas, conteúdos e modalidades de avaliação relativas ao currículo desta disciplina.

Apesar de as nossas observações terem incidido em aulas destas três turmas do ensino secundário, foi decidido pelo núcleo de estágio que o projeto de investigação-ação, no âmbito do qual se inscreveu a intervenção pedagógico-didática, recairia sobre a turma do 11.º C. Fatores como os horários de todos os elementos do núcleo de estágio e a necessidade de supervisão pedagógica estiveram na origem da decisão. Desta forma, de seguida, será apresentada unicamente a caracterização da turma do 11.º C.

Esta turma iniciou o ano letivo com vinte e dois alunos inscritos, embora só vinte e um na disciplina de Português, já que uma aluna só se encontrava inscrita a algumas disciplinas com o intuito de concluir o ensino secundário. Com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, a média de idades da turma era de quinze vírgula oitenta e seis. O valor percentual das idades traduz o percurso escolar regular, no qual se identificou apenas um aluno com uma retenção.

Até ao final do primeiro período, a turma passou por algumas alterações: um aluno foi transferido de escola devido à mudança de residência e uma outra aluna mudou de curso, para a variante de Ciências Socioeconómicas. Após estas mudanças, o grupo permaneceu estável até ao final do ano letivo.

Nesta turma, havia uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) portadora de uma doença degenerativa que lhe provocava um enfraquecimento gradual da visão. Esta situação necessitava de uma especial atenção, nomeadamente quanto ao seu

posicionamento na sala de aula e à impressão dos documentos fornecidos pelos professores. Sentada no primeiro lugar da fila do meio, os cuidados com as impressões tinham que seguir as instruções específicas contidas no seu processo individual. Acompanhada pela psicóloga da escola, a aluna era permanentemente seguida por um profissional de saúde, que se mantinha em contacto constante com a diretora de turma, a fim de a pôr ao corrente de eventuais alterações da situação de saúde. A par do acompanhamento pedagógico feito pelos professores, nomeadamente da professora Ana Amaro, é de destacar o espírito de entreaajuda e de colaboração dos colegas da turma.

Relativamente ao aspeto socioeconómico dos agregados familiares, apenas dois alunos eram beneficiários do escalão A ou B do ASE. Em relação às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, constatamos que: 42% tinham formação superior; 27 %, formação de ensino secundário; 26%, formação de ensino básico; 5% não facultaram informação. Podemos concluir que a percentagem de Encarregados de Educação com habilitações ao nível do ensino superior é considerável, o que poderá significar um grande apoio familiar ao estudo e um incentivo para os educandos, uma vez que se denotou fortes ambições da maioria dos alunos deste grupo.

Assíduos, embora nem sempre pontuais, principalmente na aula de terça-feira que decorria no primeiro tempo da manhã, o grupo apresentava um comportamento bastante adequado à sala de aula, com a totalidade dos alunos sempre concentrados e muito motivados para a aprendizagem e para o conhecimento. Interessados, participativos, com hábitos de trabalho e respeitosos em relação às regras da sala de aula, quando advertidos pela professora por alguma conversa paralela, os alunos demonstravam-se humildes e reconheciam os seus comportamentos menos corretos, esforçando-se para os corrigirem e melhorar. Desta forma, foi facilmente estabelecido um ótimo relacionamento com os alunos e um ambiente de trabalho sereno e profícuo. Rapidamente conseguimos constatar que o perfil motivado, cooperativo e empenhado da turma iria ser uma mais-valia para um percurso de aprendizagem bem-sucedido.

Apesar de, na sua globalidade, a turma apresentar bons níveis de desempenho, já que apenas cinco alunos obtiveram notas finais inferiores a quinze valores, notamos alguma heterogeneidade no que respeita ao aproveitamento global do grupo, pois rapidamente

nos apercebemos da existência de um pequeno grupo de alunas que se destacava devido ao seu alto nível de preparação e hábitos regulares de trabalho. O esforço da maioria dos alunos em atingir elevadas classificações tinha como objetivo a perspetiva de seguimento dos estudos a nível superior. Esta atitude refletiu-se nos resultados finais da disciplina, cuja média final foi de dezasseis valores, subida de um valor em relação à média da turma obtida na disciplina de Português no 10.º ano. De ressaltar a existência de oito alunos com média final igual ou superior a dezassete valores à disciplina de Português. Em termos comparativos com as outras turmas de 11.º ano, o 11.º C destacou-se de tal forma que oito dos seus alunos foram incluídos no Quadros de Excelência da ESAS, pela obtenção de média acima dos 17,5 valores.

Após observação da diagnose, constatamos que os alunos apresentavam competências e conhecimentos da disciplina de acordo com o nível etário e de escolaridade em que se encontravam. Alunos com aspirações concretas e objetivos bem definidos, cujo principal objetivo era o exame nacional do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), apresentavam uma visão instrumental da aprendizagem, o que afetava alguns domínios, como pudemos observar em relação ao conhecimento explícito da língua. Pelas interações com os discentes, pudemos constatar que o foco na preparação para o exame era muito mais as escolhas múltiplas do que a gramática, que segundo afirmavam “não valia muito”. Assim tomou-se para nós óbvias duas evidências deste grupo: a desvalorização do conhecimento gramatical e necessidade/vontade de preparação para as questões de escolha múltipla.

1.2.3. Fragilidades comuns às duas turmas

Uma vez que a área de intervenção do projeto de investigação-ação, centrado no processo de ensino-aprendizagem na aula de portuguesa língua materna, deveria ser comum às duas turmas participantes no projeto, tornou-se necessário encontrar aspetos comuns a ambas com o objetivo de utilizar uma mesma estratégia pedagógico-didática. Uma vez que as duas turmas em questão apresentavam características distintas e principalmente comportamentos tão antagónicos, foi necessário reunir as observações, analisá-las e sintetizá-las, cruzar dados das duas turmas em questão, destacar problemas diagnosticados, explorar motivações e apetências, de forma que

ressaltassem dificuldades e características comuns aos dois grupos em estudo. Assim, e num trabalho conjunto, o núcleo de estágio diagnosticou as seguintes dificuldades e características comuns:

- insuficiente domínio do conhecimento metalinguístico (observados nas aulas e nas atividades de diagnóstico);
- erros de ordem sintática em registo escrito (observado nas produções escritas);
- falta de autonomia em contexto de ensino-aprendizagem (observado através da constante solicitação da professora);
- reduzido ou inexistente trabalho colaborativo em sala de aula (observado nas aulas);
- falta de hábitos de leitura, sobretudo nas obras de leitura escolar obrigatória (observado nas aulas e referido pela professora titular em entrevista informal);
- apetência das turmas para atividades inovadoras e motivadoras de novas aprendizagens (observado nas aulas pelo perfil curioso e indagador dos alunos).

Além do que fica anotado, uma outra característica foi notória: o interesse e entusiasmo que atividades de aula diferentes das habituais despertava nos alunos. Sempre que algo na aula era realizado de um modo diferente do habitual, os alunos envolviam-se de forma espontânea e mantinham-se focados e motivados até ao final da atividade.

Embora conscientes dos constrangimentos temporais inerentes ao projeto de intervenção educativa, no âmbito da prática de ensino supervisionada, que obriga a decisões realistas, traçamos uma finalidade global clara: reger a prática letiva pela adaptação ao contexto socioeducativo, pelo gosto pessoal pelo ensino da língua e pela necessidade crescente de nos nossos dias tentarmos chegar o mais perto possível dos nossos alunos, adaptando, por isso, as metodologias e as atividades de forma a aumentar a motivação, o interesse, o empenho e sobretudo a participação ativa e voluntária nas atividades propostas.

1.3. Identificação do problema para intervenção educativa

A partir das previamente referidas observações das turmas envolvidas no projeto, definimos uma problemática central de investigação e desenvolvemos algumas

situações pedagógico-didáticas experimentais que nos poderiam permitir desenvolver os objetivos delimitados no início da prática pedagógica.

Logo no primeiro mês das nossas observações, ficou explícito que o domínio da Educação Literária constituía uma prioridade pedagógico-didática, uma vez que o programa de Português contempla um conjunto significativamente vasto de obras literárias que põem à prova a capacidade de compreensão e análise dos alunos. Além disso, o trabalho da orientadora de estágio e professora titular das turmas inseridas no projeto valorizava imenso a leitura integral das obras literárias obrigatórias, daí a emergência do nosso investimento nessa área. Estávamos conscientes da dificuldade que esse trabalho constituiria com os alunos do ensino básico, uma vez que, na sua maioria, não cumpriam as instruções de leitura e eram muito resistentes ao ato de ler, apesar das várias estratégias utilizadas pela professora titular.

Assim, com base não só nas observações das aulas, mas também nas reflexões partilhadas no núcleo de estágio, constatamos que a nossa intervenção deveria centrar-se na leitura do texto literário. Apesar de explorado de variadíssimas maneiras nos inúmeros manuais de apoio disponibilizados pelas editoras aos professores, o trabalho de análise do texto literário iria ser abordado de forma diferente. Como tal o projeto de investigação-ação teve como área nuclear as denominadas metodologias ativas.

O projeto, sem excluir metodologias habituais no desenvolvimento da educação literária (como a dedutiva e a interrogativa), teria como estratégia pedagógico-didática central o trabalho colaborativo realizado com recurso a aplicações informáticas gratuitas disponíveis online para a elaboração de atividades. Assim, explorando, por um lado, o perfil curioso dos alunos da turma do ensino básico e, por outro, o perfil motivado, empenhado e cooperativo dos alunos da turma do ensino secundário, assumiu-se uma intervenção educativa desafiante e estimulante para os alunos, jovens dos dias de hoje plenamente familiarizados com as novas tecnologias de informação e comunicação. Embora ambiciosa e dependente de condicionantes externas, que poderão funcionar como um entrave ao bom desenvolvimento das atividades propostas, espera-se que as aulas construídas a partir desta estratégia aproximem os alunos da leitura dos textos literários considerados obrigatórios na planificação dos professores de Português da escola em causa para o ano letivo em referência.

1.4. Síntese

Tendo em conta que o nosso trabalho é essencialmente investigativo, defendemos a necessidade e a pertinência da contextualização da intervenção pedagógico-didática, uma vez que esta se revela uma condicionante basilar na conceção, aplicação, reflexão e reformulação do projeto de investigação-ação.

Assim, neste primeiro capítulo, procedeu-se à caracterização, baseada em documentação e informação institucional, do estabelecimento de ensino onde se desenvolveu o estágio pedagógico, à caracterização das turmas envolvidas no projeto de investigação-ação e à explanação das fragilidades comuns às duas turmas, após as observações e as reflexões efetuadas pelo núcleo de estágio.

Seguidamente, far-se-á um enquadramento teórico circunscrito a esta área de investigação.

No capítulo final, fundamentadas num conjunto de informações e do conhecimento específico dos alunos concretos, apresentar-se-ão as finalidades pedagógico-didáticas que suportaram a definição da área de intervenção prioritária selecionada. As metodologias ativas de aprendizagem, como promotoras e motivadoras do processo de ensino-aprendizagem apresentaram-se como setor de intervenção.

2. Fundamentação teórica

Conforme nota Rodrigues (2016), uma das resistências dos alunos, quer do ensino básico, quer do ensino secundário, consiste na leitura de textos literários, em particular dos clássicos da literatura, sobretudo a leitura integral das obras literárias indicadas no programa da disciplina. Amaral (citada por Rocheta e Neves, 1999), refere a leitura de textos literários como “o maior desafio suscitado aos que desejam ensinar literatura” (p. 93). Mas, como defende Vilela (2014), no ensino da literatura, é fundamental a leitura das obras ou dos excertos das obras, já que a aprendizagem da literatura implica a experiência individual de leitura que só é possível se os alunos lerem, daí ser de extrema pertinência suscitar nos alunos o gosto pelos textos literários através da sua leitura. É daí que advém o interesse em trabalhar a educação literária, tentando encontrar metodologias e estratégias que promovam e motivem os alunos para a leitura integral das obras dos programas do ensino básico e secundário.

Considerando a linha de atuação pedagógico-didática definida como possibilidade de trabalho adequado às turmas apresentadas anteriormente e aos desafios educativos a ultrapassar, fixamos dois tópicos para o quadro teórico de suporte à prática letiva supervisionada a construir e a implementar durante o estágio. Um dos tópicos relaciona-se com a abordagem à literatura nos ensinos básico e secundário (incluindo as orientações metodológicas dos documentos de referência relativas ao domínio da educação literária, não descurando obviamente o diálogo com as restantes competências nucleares do ensino do Português). O segundo tópico diz respeito ao trabalho colaborativo e ao recurso pedagógico de aplicativos informáticos.

Por impedimento espaço-temporal, não cabe a explanação teórica de todos os conteúdos lecionados durante a prática pedagógica. Contudo, a pesquisa teórica dos diferentes assuntos lecionados acompanhou a planificação, a preparação e a leção das regências.

2.1. Ensino da literatura

“Ensinar literatura torna-se, assim, uma completa *imersão*² na linguagem, ...”

Maria de Lurdes Ferraz, *Aprender e ensinar literatura*

“A literatura é também jogo, catarse, invasão, terapêutica, mas é conjuntamente com tudo isto e acima de tudo isto, forma de conhecimento.”

Vítor Aguiar e Silva, *As humanidades, os estudos culturais, o ensino e a política da língua portuguesa*

Do étimo latino *litteratura*, -ae, o conceito de literatura na língua portuguesa é vasto. De acordo com Menezes (1993, p.11):

Uma definição diz que a literatura é, se não tudo o que se escreve, pelo menos tudo o que é impresso. De acordo com esta definição, tanto pode existir a literatura do romance como da medicina ou do xadrez. Este conceito generalizante, pouco habitual na nossa língua e cultura, é, evidentemente, alheio ao sentido que daremos neste ensaio ao termo literatura. A literatura de que aqui trataremos é arte, a arte literária.

Tal como Menezes (1993), a referência a literatura, neste nosso trabalho, é inseparável do critério estético e do seu valor artístico.

2.1.1. Razões para o ensino da literatura

O ensino da literatura e de textos literários nos ensinos básico e secundário tem sido uma temática bastante controversa ao longo da segunda metade do século XX. Para alguns, a literatura é algo que não se pode ensinar, para outros, contudo, o ensino da literatura é vital para a formação das crianças e jovens. Neste grupo está a maioria dos

² O itálico é da responsabilidade da autora.

estudiosos da literatura, que fundamentam o seu ensino na escola em argumentos fortes. Como ensina Vítor Aguiar e Silva:

As Humanidades, ao invés, constituem saberes básicos que proporcionam a todos os homens e em particular a todos os estudantes - (...) – as competências e os instrumentos necessários para compreender e produzir textos de diversa tipologia, para poderem partilhar, como leitores informados, o património escrito dos séculos pretéritos, para participarem responsavelmente na vida cívica da sua comunidade, em suma, para serem homens conscientes da dignidade e das limitações da sua humanidade (Silva 2010, p. 23).

Desta forma, o autor defende que os textos literários, de um ponto de vista pedagógico-literário, têm um papel preponderante na “formação humana, na educação linguística e na educação estética dos jovens e adolescentes” (Silva 2010, p.27).

Do ponto de vista linguístico, o texto literário constitui um lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua em que é escrito. Como referem Rocheta e Neves (1999, p. 28), a leitura literária “pode proporcionar, um caminho de aprendizagem da língua que contribui para a formação integral dos jovens.” Também Bronckart destaca o ensino da literatura como um momento privilegiado de formação linguística, permitindo “pôr em evidência as infinitas possibilidades de reestruturação dos recursos da língua, ao serviço da atividade comunicativa ou discursiva” (Bronckart citado por Duarte, 2008, p. 14).

Potenciando o aumento do léxico, uma maior destreza sintática e o aprofundamento da competência textual, o ensino da literatura permite ao aluno uma convivência com estruturas linguísticas que ultrapassam o uso da língua no dia a dia. Também esta é a perspectiva de Fernanda Irene Fonseca, segundo a qual, na aula de língua portuguesa, não deve haver uma separação entre o ensino de língua e o ensino de literatura, já que os diferentes usos, contextos e registos literários poderão ser um *corpus* opulento e diversificado na aula de Português. Esta inseparabilidade, segundo a autora, existe não só em termos pedagógicos, na aula de Português, mas também em termos teóricos, no que se refere aos campos de estudo da linguística e da literatura:

(...) a especificidade entre estas duas disciplinas [Literatura e Linguística] não pode continuar a basear-se numa espécie de «tratado de Tordesilhas» que consigna qual a «parte» do domínio comum que uma e outra devem investigar; ambas podem – devem – ocupar-se da totalidade do domínio – a linguagem - e esse facto, longe de ser atentatório da sua especificidade relativa, é dela a melhor garantia (Fonseca, 2002, p. 39).

Desta forma, quando se ensina literatura está a ensinar-se língua, na medida em que o material de um texto literário é verbal, não sendo, por isso, possível deixar de refletir sobre vocabulário, estruturas sintáticas e morfológicas, por exemplo, riquíssimas do ponto de vista, quer literário quer linguístico. A linguagem literária proporciona um conjunto vasto de matéria a trabalhar na aula de Português.

Sem dúvida alguma que a leitura de textos literários deveria estar presente muito para além da educação formal, onde tem obviamente um papel preponderante e nuclear, contudo, nos momentos da escolarização a sua pertinência é realçada, especificamente na aula de Português, onde se leem, analisam e produzem textos. Assim, não só no ensino secundário, mas também no ensino básico estes devem ser uma constante, pois como defende Duarte (2008):

Os textos literários afinam a sensibilidade e o gosto, mas educam também os valores estéticos e éticos e dão aos alunos a possibilidade de se virem a tornar cidadãos de pleno direito, com a capacidade de ler por prazer e necessidade interior e assim conhecerem outros mundos e escaparem às contingências que são as suas (Duarte 2008, p.16).

Além disso, a mesma autora defende que a Literatura e o igual direito a ela, por parte de todos os alunos, independentemente do seu meio socioeconómico, os tornará cidadãos mais livres e menos instrumentalizados.

2.1.2. Finalidade do ensino da literatura

Assumida a necessidade de ensinar literatura, importa refletir sobre o que se espera desse ensino. Aguiar e Silva alerta mesmo para o facto de ser importante pensar que “a designação carece de rigor: ensina-se, sim, a estudar a literatura, não a fazer literatura”

(Aguiar e Silva, 2010, p.30). Jacinto Prado Coelho, no seu ensaio “Como ensinar literatura” (1976), declara: “A literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina.” (Coelho, 1976, p. 46). Reis e Adragão (1992) defendem que “não se trata de **ensinar literatura**³; trata-se, isso sim, de desencadear reflexões, colher elementos e resolver questões que permitam suscitar e orientar as leituras” (Reis e Adragão, 1992, p. 115).

A leitura de textos literários em contexto escolar pretende, então, formar leitores com valores, atitudes e capacidades. Para Aguiar e Silva (2010, p. 213), a escola deve “formar leitores que leiam com gosto, com emoção e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola”. Assim, o carácter reflexivo da leitura literária contribui para uma reflexão autónoma dos alunos e concomitantemente para a sua formação enquanto cidadãos.

Ainda acerca do ensino da literatura, Seixo (in Rocheta e Neves, 1999, p. 113 e 114) refere três fatores inerentes ao ensino da literatura: o fator de natureza histórica, que se refere à sua relativamente recente prática letiva, o fator de natureza simbólica, que se aproxima da perspectiva preconizada por Vítor Aguiar e Silva, relativamente ao facto de se ensinar a ler obras literárias e não a escrever e finalmente, o fator de natureza pragmática, que refere a linguagem de comunicação comum da literatura.

Ao contrário da competência linguística, defendida por Chomsky como inata, a competência literária constrói-se lentamente por um processo às vezes aleatório. Todavia há alunos que não acedem ao literário a não ser na escola, por esse motivo o ensino da literatura deveria ser premeditado, induzido e programado, pois compete à escola potenciar e desenvolver integralmente todos os alunos. A competência literária é algo a que se chega, a que se acede e que tem como força catalisadora a formação do hábito de ler (Duarte, 2008, p. 24). Isabel Margarida Duarte (2008) defende que é função do ensino tornar cada vez mais exigentes e complexas as necessidades culturais dos alunos, devendo ser trabalhados, nas aulas de Português, textos das mais variadas tipologias, do ponto de vista das dinâmicas interativas que os atravessam, contrariando as tendências dos estudantes para a excessiva valorização do nível informativo dos

³ O negrito é da responsabilidade dos autores.

textos e sublinhando, sempre, o modo como aquilo que é dito é dito (Duarte, 2008, p. 26).

2.1.3. Desafios do ensino da literatura

Relativamente às dificuldades e desafios do ensino da literatura nas escolas, Vítor Aguiar e Silva salienta que o problema não reside na literatura, mas “nos seus métodos e nas suas estratégias, nos seus objetivos e nos valores propostos, nos seus programas e nos seus instrumentos didáticos, no seu enquadramento curricular e nos seus atores, ou seja, professores e alunos” (Silva, 2010, pp.28-29).

O ensino da literatura deve ser, como o de qualquer ciência, um ensino coerente, organizado e progressivo, não podendo ser espontâneo, anarquizante ou individualista, o que, na visão do referido autor, coloca um problema:

“Um problema difícil consiste em estabelecer, sobretudo no ensino básico e no ensino secundário, com programas formulados pelos serviços centrais do Ministério da Educação, quais os caminhos mais adequados e produtivos a prosseguir. A proliferação de orientações teóricas e metodológicas que se verificou no campo dos estudos literários, no último meio século, é fonte de perplexidade e confusão para professores e alunos...” (Silva, 2010, pp.34).

Como tal, o autor propõe para o ensino da literatura, quer no ensino básico e secundário, quer no ensino superior o “modelo textocêntrico, porque são os textos nas suas formas e nos seus sentidos, que consubstanciam a literatura...só existem, só funcionam e só têm sentido, porque existem textos” (Silva, 2010, p. 34).

2.1.4. Diretrizes dos documentos de referência para o ensino da literatura

Fazendo uma breve análise dos documentos curriculares acerca das diretrizes para o ensino da literatura, a partir do domínio da Educação Literária, rapidamente se chega à conclusão da relevância que esta assume nos diferentes ciclos de ensino.

A presença da literatura e de textos literários no ensino básico e secundário, incluídos no domínio da Educação Literária, é extensa e diversificada, de forma a promover uma “identificação cultural e histórica de Portugal, a ampliar o desenvolvimento do

pensamento reflexivo e as capacidades intelectuais dos alunos, bem como a sua sensibilidade e gosto estético (Mello 1999, citado por Rodrigues 2017; p.37).

O *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE, 2017), enquanto documento de referência e de orientação para a organização do sistema educativo, preconiza que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, deve estar “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (DGE, 2017, p.15). Para tal, é necessário que se reconheça a importância de todas as áreas curriculares, incluindo as Humanidades, uma vez que estas permitirão que seja capaz de “pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (DGE, 2015, p.15).

A par dos valores, devem ser desenvolvidas na escola as áreas de competências fulcrais especificadas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. De entre as várias áreas de competência, encontramos a de *Linguagens e textos*, agregando todas as competências que “remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (DGE, 2017, p.16). Segundo o mesmo documento, prevê-se que o aluno seja capaz de utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência” e de “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital (DGE, 2017, p. 18).

Para tal, apontam-se aos professores modos de operacionalização que envolvem os alunos em atividades de criação de diversos produtos incluindo “produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos” (DGE, 2017, p. 18).

Fica claro, em nosso entender, a importância da literatura para o desenvolvimento das competências, dos princípios e valores por parte dos alunos, de acordo com o que é fixado neste documento curricular. A par da pertinência da literatura, importa referir a relevância atribuída ao trabalho cooperativo “... *organizar e desenvolver atividades*

cooperativas de aprendizagem...” (p.28) e à utilização das tecnologias de informação e comunicação, significativas para este trabalho, “... *prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação...*” (p.28).

Para promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, são indicadas Aprendizagens Essenciais de cada disciplina curricular. Articulado com o *Perfil dos Alunos*, o documento referente às *Aprendizagens Essenciais*, enquanto documento de orientação curricular, apresenta a progressão curricular dos alunos através do conhecimento de conteúdos disciplinares, das ações importantes para a aquisição desse conhecimento e do saber fazer associado a esse conhecimento.

Nas Aprendizagens Essenciais de Português, o domínio da Educação Literária contém referências acerca das aprendizagens que os alunos deverão adquirir desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao final da escolaridade obrigatória. A leitura dessas referências permite-nos captar a progressão desejada nesse domínio de aprendizagem dos alunos. De seguida apresentamos os aspetos considerados relevantes no quadro do trabalho desenvolvido na prática letiva supervisionada, no âmbito do estágio pedagógico com turmas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

As aprendizagens previstas para o 7.º ano de escolaridade, no qual se integra a turma que faz parte do projeto de investigação-ação em questão, no domínio da Educação Literária, envolvem, entre outras, a leitura integral de obras literárias narrativas, líricas e dramáticas, para o que se espera que o professor promova estratégias que envolvam por parte dos alunos a “aquisição de conhecimento e saberes (...) proporcionados pela escuta ativa de textos literários; leitura de obras literárias (poesia, narrativa, teatro) e de textos de tradição popular; compreensão dos textos literários” (DGE, 2018, p.8).

Também o documento das Aprendizagens Essenciais para o ensino secundário dá relevância ao ensino da literatura no domínio da Educação Literária. Da mesma forma, citamos os exemplos relevantes:

Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes

marcos históricos e culturais. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos (DGE, 2018, p.7).

Para tal, o professor deverá conceber e implementar estratégias de ensino apelativas e motivadoras de modo a promover a aquisição de saberes relacionados com as obras literárias em estudo; compreensão de textos literários com base num percurso de leitura que implique o ler autonomamente obras ou partes de obras; valorização da leitura e consolidação do hábito de ler através de atividades que impliquem, entre outras possibilidades” (DGE, 2018, p.7).

Para uma cabal compreensão do currículo da disciplina de Português referente ao domínio da Educação Literária, é necessário complementar as Aprendizagens Essenciais com o *Programa e Metas Curriculares de Português* (DGE, 2015), documento programático oficialmente em vigor. Debruçamo-nos agora sobre este documento para destacar aspetos relevantes.

Datado de 2015, o documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, para o 7.º ano de escolaridade, em relação ao domínio da ‘Educação literária’, prevê a leitura, interpretação e apreciação de “Textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos” (DGE, 2015, p.77), bem como o reconhecimento de “valores culturais presentes nos textos” (*ibidem*). Numa perspetiva ainda mais ambiciosa, prevê a leitura e escrita para “fruição estética”, de acordo com a listagem do Plano Nacional de Leitura. Desta forma, cabe à escola, de uma forma geral, e ao professor de Português, de uma forma específica, promover a motivação e o gosto dos alunos pela leitura dos textos selecionados.

Para o ensino secundário, o documento prevê uma valorização crescente do texto literário, “*texto complexo* por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua” (DGE, 2015, p.5). A seleção das obras e autores indicados para leitura escolar obrigatória assenta, segundo os autores do documento, no princípio da “representatividade, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais” como o “valor histórico-cultural e o valor patrimonial associados ao estudo do Português, nas suas dimensões diacrónica e sincrónica” (DGE, 2015, p.5). Esta dimensão patrimonial da literatura constitui um eixo importante no texto do Programa de Português do Ensino Secundário, como se comprova por passagens como a que a seguir transcrevemos, que

considera a literatura um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual, constituindo, além disso, um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado (DGE, 2105, p.8).

Por esta razão, o Programa preconiza, além da leitura e interpretação do texto literário, uma contextualização das obras para que elas não surjam aos olhos dos alunos “como ilhas sonâmbulas num lago preguiçoso; ou como acidentes num percurso de lógica dificilmente apreensível” (Gusmão, 2011, p.188).

O referido documento da tutela também defende uma “perspetiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística e que encontra a sua especificação nas Metas Curriculares que fazem parte do presente documento, através do elenco dos desempenhos esperados na sua concretização didática” (DGE, 2015, p.10).

2.2. Atividades didáticas no âmbito da leitura literária

Como já ficou referido anteriormente, uma das funções primordiais da escola e, em particular, do professor de Português, é a de formar leitores. A esta responsabilidade da escola, Vítor Aguiar e Silva (2010) acrescenta a de saber formar especialmente leitores de textos literários, referindo a sua “dimensão *poiética*⁴ e estética, sob a pena de se reduzir a uma instituição perversamente autoritária e até tendencialmente carcerária” (Silva, 2010, p. 257).

A leitura é, sem dúvida, um instrumento basilar no processo de aprendizagem, pois não só é a via de acesso ao conhecimento, como é o processo que permite o contacto com as manifestações criativas e estéticas de um dado momento literário e cultural. Assim, a leitura não só alarga os horizontes, como amplia as possibilidades através da expansão dos conhecimentos e do desenvolvimento intelectual, fortalecendo as convicções pessoais, a capacidade argumentativa e as manifestações opinativas, além de alargar e desenvolver o léxico dos alunos. Desta forma, como defende também Emília Amor (1997, p. 82), é função da escola proporcionar aos alunos o contacto e a convivência

⁴ O itálico é da responsabilidade do autor.

com os textos de forma a propiciar o desenvolvimento das capacidades inerentes ao ato de ler. Este contacto e convívio com a leitura poderá suscitar nos alunos o gosto de ler.

Com efeito, nas palavras de Amor (1997, p. 95), “**estimular, diversificar, elaborar e personalizar**⁵ esse gosto deverão ser os grandes objetivos que conduzirão a intervenção pedagógica, qualquer que seja o contexto ou o nível de ensino-aprendizagem a que este se desenvolva”.

O ato de ler é bem mais complexo do que o de ouvir ou de visualizar, como tal acrescem as dificuldades e resistências dos alunos em aderir à leitura. Desta forma, é primordial delimitar estratégias de aprofundar os conhecimentos em atividades que possam ser apelativas e motivadoras para os alunos no momento da leitura. Apesar de imprescindível, o contacto dos alunos com o texto, é uma tarefa que nem sempre se apresenta fácil.

Há algumas práticas de leitura literária mais frequentes na sala de aula. Referiremos algumas delas.

2.2.1. Leitura integral

Emília Amor (1997) defende a leitura extensiva em detrimento dos excertos das obras, enunciando um conjunto de razões para tal. A coerência e a coesão internas das obras estudadas devem ser mantidas e, para tal, é necessário que não se proceda a cortes, manipulações nem adaptações das mesmas. Desta feita, poderão ser levantados conjuntos mais diversificados de reflexões, exequíveis apenas com a leitura integral das obras, que favoreçam a exploração do imaginário, de referências culturais e o trabalho de intertextualidade.

No entanto, a leitura integral das obras literárias incluídas no currículo pode ser uma tarefa difícil de levar a cabo pelo professor, por várias razões, mas, especialmente, pela facilidade com que os alunos abandonam a leitura de obras mais extensas dos clássicos da literatura. É do conhecimento geral o facto de só um número diminuto de alunos por turma ler integralmente *Os Maias*, de Eça de Queirós, no 11.º ano, ou *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, no 12.º ano, por exemplo, apesar das estratégias

⁵ O negrito é da responsabilidade da autora.

utilizadas pelos professores para estimular a sua leitura (contratos pedagógicos, fichas de verificação de leitura, leitura coletiva de excertos motivadores, projetos de leitura com produtos vários como vídeos, portefólios, entre outros).

Perante a necessidade de mostrar evidências da leitura integral dessas obras, sabe-se que os alunos preferem recorrer a resumos das obras, disponibilizados por várias editoras ou de acesso livre na internet. Estes podem e devem ser um complemento ao estudo da obra em causa, mas nunca uma substituição da leitura integral da obra, que constitui, como defendem Reis e Adragão (1992, p. 142, citados por Rodrigues, 2017, p. 38), uma prática pedagógica que concorre para fazer da Literatura um meio de valorização cultural, de compreensão do Mundo, de ponderação de valores, de autoconhecimento e de conhecimento dos outros; compreende, por último, implicações propriamente didáticas para conduzir a uma leitura que, com a sua especificidade, é suscetível de contribuir para o incremento e especialização da leitura literária.

Sabemos que são variados os motivos que levam os alunos a abandonar a leitura integral das obras, como por exemplo, a extensão, a complexidade, o desconhecimento lexical e a ausência de referências culturais históricas e literárias. Todavia, cabe ao professor de português a tarefa de motivar os alunos para a leitura integral das obras (Silva, 2010, p.188). É essencial que os alunos entendam a finalidade da leitura integral da obra e nela se foquem de forma a não a abandonarem. Para tal é crucial a atuação do professor em sala de aula, pois “O encorajamento da leitura individual passa também por realizar, em aulas, atividades de negociação, discussão, troca de perspetivas e tomada de decisões (...)” (Rodrigues, 2017, p.47).

Com defende Rodrigues (2017, p.40 e 41), “o desenho de uma sequência didática orientada pelos princípios de projeto, significa dar aos alunos um motivo para lerem a obra, sem que esse motivo se situe no circuito interno de comunicação entre o professor e o aluno, dentro da sala de aula, escudado na necessidade de ler para cumprir o programa ou para a preparação para um exame.”

2.2.2. Leitura orientada de excertos

Uma das práticas mais frequentes nas aulas de Português consiste na leitura de excertos orientada pelo professor através de questionário pedagógico. Por outras palavras,

durante a aula, lê-se em voz alta uma parte do texto ou todo o excerto textual e depois segue-se uma interação verbal entre o professor e os alunos constituída por pares pergunta-resposta: o professor faz perguntas de análise e de interpretação textual, os alunos respondem com recurso ao conteúdo e/ou a expressões contidas no texto. Na maior parte das vezes, esse questionário pedagógico é orientado pelos manuais de Português, que apresentam o excerto a analisar seguido de um conjunto de perguntas elaboradas pelos respetivos autores, obviamente sem qualquer consideração da situação específica de cada aula. Por este motivo e sem qualquer intuito de desvalorizar o trabalho feito pelos autores dos manuais, o professor deverá tentar ajustar as questões/atividades aos seus alunos, de forma que a motivação para o trabalho com o texto literário seja um crescendo e uma constante e agradável descoberta.

Nessa prática de leitura orientada de poemas e/ou de excertos textuais em prosa, há uma atividade que sobressai nos materiais didáticos (como manuais escolares, por exemplo) e nas aulas observadas. Detemo-nos um pouco nela de seguida.

2.2.3. Contextualização histórico-literária das obras

Prevista e defendida *no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2015), a contextualização histórico-literária das obras estudadas ocorre num momento de pré-leitura das obras ajudando os alunos a conhecerem as circunstâncias históricas, sociais e culturais da época em que essas obras foram escritas, o que será certamente facilitador da compreensão do texto a estudar. De facto, a maior parte das obras indicadas no programa de Português como sendo de leitura obrigatória, tendo sido produzidas em épocas temporalmente distantes, requer do professor “um trabalho de explicitação das referências históricas, literárias e culturais que, de outro modo, são inacessíveis ao aluno dos nossos dias” (Rodrigues 2016, p. 277).

Dos vários autores que explicam a importância do enquadramento histórico-literário da produção das obras para a leitura e interpretação de texto, destacamos alguns.

Sabendo que a contextualização de uma obra literária no momento de produção pode ser densa em termos de informação específica. Vilela (2014) defende a importância de uma abordagem inovadora e interessante, sem ser excessiva, mas fundamental no processo de leitura literária, defendendo que “(...) deverão ser fornecidas as bases de

sustentação históricas, culturais e sociais que possibilitem uma leitura do texto mais dinâmica, mais integrada e, por isso, mais completa” (Vilela 2014, p.637).

Uma questão didática específica diz respeito ao momento em que a contextualização histórico-literária ocorre no processo de leitura de uma obra literária em sala de aula. Recordemos que esse processo de leitura é pautado por três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

De acordo com Emília Amor (1997), a fase de pré-leitura e de enquadramento global tem por objetivo facultar aos alunos uma visão imediata e abrangente da obra. Enquanto etapa que antecede a leitura do texto literário, a pré-leitura ajudará e simplificará a entrada no texto. Assim, com a orientação do professor, os alunos poderão analisar a capa e contracapa, as ilustrações, os títulos e subtítulos de forma a poderem formular hipóteses e especular temáticas. Ainda de acordo com a mesma autora, durante a pré-leitura, ocorre também a *fase de evocação de conhecimentos* (Amor, 1997, p. 101): o professor poderá apresentar ou pedir aos alunos que apresentem o autor do texto literário, os temas/problemas abordados, as personalidades e épocas em foco e clarificar informações que possam suscitar algumas dúvidas. Esta etapa do estudo do texto literário deverá incentivar e motivar os alunos para a etapa seguinte: a fase da leitura propriamente dita. Esta deve ter orientações específicas para que os alunos se envolvam no cumprimento e execução do projeto previamente determinado.

Como vemos, autoras como Amor (1997) e Vilela (2014) sugerem a contextualização histórico-literária das obras a ler em aula como momento de pré-leitura, de forma a abrir perspectivas sobre a obra e a suscitar motivação e interesse para a sua leitura integral.

Há, no entanto, uma outra perspectiva de sequenciação didática relativa à contextualização histórico-literária. De acordo com a proposta de unidade didática de leitura de obras literárias de Reis e Adragão (1992, p. 148), a contextualização deveria ocorrer após a leitura da obra integral. Esta, segundo os mesmos autores, deve consistir numa recolha de elementos de forma ponderada e crítica, tentando selecionar os que se revestem de efetivo epocal e estético-cultural. Desta forma, será possível efetivar o diálogo entre o leitor e o texto antes de o aluno se deparar com as interpretações de outros sobre as obras em estudo. Esta linha de atuação é explicada por Reis e Adragão (1992) através do princípio que a sustenta: “(...) a Literatura é, em si mesma, um convite

a um outro diálogo: o do leitor com a obra e, por seu intermédio, com o tempo histórico e com os valores que imediatamente ela representa” (Reis e Adragão 1992, p.120).

2.3. Metodologias ativas no ensino

Novidade e inovação são dois vocábulos referenciados por Rodrigues (2016) quando se refere ao impacto nas mudanças na prática pedagógica. Aquilo que é novo, no início, provoca algum estranhamento, mas depois entranha-se, criando um vínculo com o seu antecessor. Certamente é esta a relação inicial quando se fala de metodologias ativas no ensino da literatura. Assim, preconizando uma perspectiva inovadora, a autora propõe mesmo que as estratégias de ensino e de aprendizagem baseadas em metodologias ativas, como a escrita processual ou a reflexão oficial sobre a língua, devem ser incentivadas mediante a possibilidade de organizar cada turma em turnos, à semelhança de ciências experimentais (Rodrigues, 2016, p. 287).

A otimização do tempo pedagógico-didático, previsto no currículo das aprendizagens essenciais permitiria que o professor dinamizasse estratégias que propiciassem as aprendizagens mais eficazes e significativas para os alunos. Rodrigues (2018) destaca uma das vantagens da organização das turmas em turnos para aulas oficiais quando refere:

Permite que as horas de contacto entre o professor e os alunos não se baseiem exclusivamente na transmissão direta sem deixar tempo para fazer com que, em tempo de aula, os alunos se envolvam em processos mais morosos (ler, questionar, experimentar, construir, escrever, debater, fazer, entre outros) (Rodrigues, 2018, p.2).

Mesmo não sendo possível uma organização curricular da disciplina de Português com turmas divididas em turnos para aulas oficiais (à semelhança de disciplinas como Biologia e Geologia e Físico-Química), a gestão curricular que o professor promove através da programação pedagógico-didática das suas aulas pode privilegiar a construção de “percursos pedagógico-didáticos baseados em metodologias ditas “novas” ou “ativas”⁶, por exemplo: aprendizagem colaborativa, aula invertida (*flipped*

⁶ As aspas são da responsabilidade da autora.

classroom), aprendizagem baseada em casos, aprendizagem baseada em projetos, entre outras” (Rodrigues, 2018, p. 3).

São já sobejamente reconhecidas as imensas vantagens que estas metodologias proporcionam aos alunos conferindo-lhes maior capacidade e responsabilidade, através de aulas criadas para “estimular os estudantes a pensar neles próprios como aprendizes (aprendizagem ativa), criar independência e apropriação da aprendizagem, promover a aprendizagem colaborativa, incentivar a criatividade, criar um ambiente rico de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, promover novas habilidades (resolução de problemas, pensamento critico, etc.)” (Esteves 2007 citado por Rodrigues (2018, p. 3)).

2.3.1. Conceito de metodologia ativa

Conforme defendem Bacich e Moran (2017), as metodologias ativas são abordagens pedagógicas amplas que promovem a inserção do aluno como agente principal e responsável pela sua própria aprendizagem. Estas metodologias promovem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, investigativa e colaborativa. Tendo em conta que a escola, enquanto espaço de troca de saberes e de construção de conhecimentos, deve oferecer uma educação que seja inovadora e de qualidade, as metodologias ativas ocupam um lugar chave para o desenvolvimento de competências complexas, como as que são referidas, por exemplo, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017).

A expansão das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade tem proporcionado grandes mudanças no ambiente escolar, incluindo no trabalho pedagógico em sala de aula, como resposta ao desafio que é promover relações colaborativas com o aluno dos dias de hoje, um nativo digital.

A era digital em que vivemos impõe a adoção de estratégias pedagógicas ativas, que apostem na autonomia, que sejam interativas, que favoreçam a relação direta e o intercâmbio de ideias, cooperativas e colaborativas, que favoreçam os trabalhos de grupo e o compromisso individual do aluno, e reflexivas, capazes de promover uma atitude crítica. Estes pressupostos estão já estipulados no *Quadro Europeu da Competência Digital para Educadores* (DigCompEdu). Este quadro orientador lançado em Portugal em 2019 e destinado a todos os graus de ensino, preconiza a educação dos

alunos e a sua orientação para o uso cívico e apropriados de todas as ferramentas tecnológicas.

Face ao exposto, fácil é de concluir que as metodologias ativas aliadas a novos ambientes de aprendizagem, favorecidos pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, proporcionam a criação de espaços de aprendizagem significativos, que enriquecem as práticas letivas e promovem aprendizagens reveladoras. Ao seu serviço está um vasto conjunto de tecnologias de informação e comunicação e de ferramentas digitais que o professor deve deixar de ver como uma ameaça e utilizar a favor do ensino e da aprendizagem, sem ter receio de inovar. É possível, por exemplo, aceder gratuitamente a aplicações informáticas online como o Kahoot, o Padlet e o *TEDEdlessons*, entre muitos outros, como veremos mais adiante.

Nas metodologias ativas, os alunos, por desempenharem um papel central no processo de ensino e aprendizagem, tornam-se mais ativos, mais autónomos e mais cooperativos e motivados, devido não só a uma diversificação de estratégias como também à própria organização dos espaços e tempos letivos.

2.3.2. Aprendizagem colaborativa como metodologia ativa

Para uma educação inovadora, há um conjunto de metodologias emergentes e de práticas educativas capazes de despertar e instigar a curiosidade e a motivação dos alunos para a aprendizagem. Cosme (2018) refere vários tipos de metodologias, tais como: Metodologia de Projeto, Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, Aprendizagem baseada em Projetos, Projetos de Estudo, Aprendizagem por Descoberta, Aprendizagem baseada em Estudo de Caso, Aprendizagem Baseada em Pesquisa, Gamificação e Aula invertida.

Todos estes tipos de metodologias ativas envolvem atividades motivadoras para os nossos alunos, desde jogos, desafios, dilemas, projetos, conduzindo a uma construção contínua do conhecimento através da indagação, reflexão, autonomia e do trabalho colaborativo. A sala de aula deixa de ser unicamente o lugar da exposição da matéria e passa a ser um ambiente ativo de construção de aprendizagens.

Na impossibilidade de explicar os fundamentos e modos de funcionamento de todas as metodologias ativas referidas, importa explicitar genericamente aquela que foi fundamental para o plano de ação da prática letiva supervisionada no âmbito do estágio pedagógico a que se reporta este relatório.

No conjunto de áreas e respetivas competências definido no *Dig CompEdu* (2019), documento anteriormente referido, assumem especial preponderância na aprendizagem a comunicação colaborativa. Da mesma forma, o Decreto-Lei 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores de avaliação das aprendizagens no sistema educativo português, assinala um conjunto de soluções que os professores poderão acionar para o desenvolvimento de projetos. Cosme (2018) dá destaque a uma dessas soluções, a saber: a “Alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar, em trabalho colaborativo” (Cosme, 2018, p.17).

Em Viseu (2003) encontramos referência a estudos que provam não só a existência de diferentes relações interpessoais entre os alunos quando utilizam os dispositivos móveis e a internet, mas também que estas relações podem tornar-se mais colaborativas (o recurso a colegas especialistas em tecnologias é disso um bom exemplo). Outros estudos ainda têm demonstrado que a utilização de certas tecnologias pode contribuir para um aumento da motivação na aprendizagem, quer pelo maior controlo que os alunos têm sobre o processo, quer pelo facto de encararem esta utilização como um elemento que quebra a rotina escolar.

Os jovens dos dias de hoje estão em permanente conectividade e, se se pretende trabalhar o perfil dos alunos, essa é, sem dúvida uma característica que teremos de ter em conta. Desafiante e estimulante, a dinamização das atividades deve fomentar o trabalho colaborativo entre os alunos, recorrendo às novas tecnologias. Defendido por Cosme (2018), o trabalho colaborativo fomenta a operacionalização de novas competências, permitindo a tomada de decisões consciente, a análise de diferentes opiniões e a consecução de um trabalho mais rico, devido às diferentes contribuições de cada um dos participantes. Se aliado a um trabalho colaborativo, existir a possibilidade de desafiar e motivar os alunos através do uso das tecnologias para a

realização de diversas tarefas, de forma a incrementar o sucesso em termos de ensino e aprendizagem, enriquecendo todo o processo, tanto melhor.

2.3.3. Papel do professor nas metodologias ativas

A escola, enquanto espaço de socialização cultural, apresenta o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e outras atitudes. Nesta sua função, a escola conta com a colaboração de interlocutores qualificados – os professores (Cosme, 2018). Estes protagonizam vários papéis, não só de apoio direto aos alunos, como também de organização de trabalho e de criação de condições que potenciem a reflexão dos alunos sobre os seus vários aspetos vivenciais. Para tal, como defende (Cosme, 2018), os professores deverão usufruir de autonomia suficiente para assumirem projetos curriculares capazes de desafiar os alunos a aprender e a crescer como pessoas mais inteligentes e humanamente mais competentes, beneficiando do legado cultural que hoje têm ao seu dispor (Cosme, 2018, p. 14).

2.3.3.1. O que tem de fazer antes da aula

Os momentos antes da aula são muito importantes para a delineação das atividades que se pretendem levar a cabo para atingir determinados objetivos. Assim, a construção de uma sequência didática coerente com os objetivos previamente estipulados parece um caminho no qual o professor deva investir, independentemente dos instrumentos ou ferramentas que utilize para a concretização do seu projeto de formação. As tarefas a propor devem ser cuidadosamente selecionadas, de forma a mobilizar o envolvimento dos alunos, a motivá-los e a responsabilizá-los progressivamente pelas suas aprendizagens.

Conforme defende Reis e Adragão (1992, p. 145), a leitura integral da obra não se realizará no espaço e tempo da sala de aula, mas antes dela, como tal esses momentos antes da aula devem ser cuidadosamente trabalhados de forma a responder à questão crucial que tem a ver com a motivação para essa leitura por parte dos alunos, motivação essa que o professor deve tentar incutir, recorrendo às mais variadas atividades e estratégias. Pois, como referem os mesmos autores, nos nossos dias os lugares da

leitura são arduamente disputados com as tecnologias de informação e comunicação onde domina a imagem e o som. Como tal, a tarefa do professor é “íngrata”, uma vez que terá de descobrir formas de mostrar aos alunos que a “leitura é um **prazer**”⁷ a conquistar e que, estando um mundo dentro de um livro, vale a pena percorrer esse mundo lendo o livro” (*ibidem*, p. 146). É tarefa do professor fazer da leitura uma diversão e não uma obrigação monótona e fastidiosa.

Também Vilela (2014, p. 640) defende que “as propostas de atividade ou propostas de leitura devem incentivar o aluno a ter uma experiência pessoal de leitura, devem dar-lhe a possibilidade de **conversar**”⁸ com o texto, de averiguar o modo de tricotar a renda da linguagem do texto, não esquecendo que os escritores são os guardadores da linguagem precisa, clara e luminosa, e que, muitas vezes a “corrompem”⁹ porque a conhecem demasiado bem”.

Cosme (2018, p. 21) refere o conceito de sequência didática ou ciclo didático como “um conjunto de atividades ordenadas que se estruturam de forma articulada para se poderem cumprir determinados objetivos educacionais, o que supõe a possibilidade de se criar um conjunto de sinergias entre métodos diferentes que, sujeitos ao mesmo tipo de racionalidade pedagógica, contribuem para que aquelas atividades ocorram de forma coerente e se concretizem aqueles objetivos”.

2.3.3.2. O que tem de fazer durante a aula

Conforme defendem Balça e Costa (2017), durante o espaço da sala de aula é necessário que os alunos manuseiem o livro que estão a estudar e não unicamente o manual escolar. Pois será certamente uma experiência diferente, o aluno contactar com a materialidade do livro: formato, peso, tamanho, cheiro, encadernação, ilustrações e todo um conjunto de aspetos paratextuais que caracterizam uma obra literária: a capa, a contracapa, o prefácio e o posfácio, as dedicatórias e os agradecimentos.

Carlos Reis, no seu texto *Hipertexto, Leitura e Ensino da Literatura* (1998), refere que são necessárias a aquisição de novas técnicas, de novos equipamentos e também de

⁷ O negrito é da responsabilidade dos autores.

⁸ O negrito e itálico é da responsabilidade da autora.

⁹ As aspas são da responsabilidade da autora.

novos hábitos pedagógicos, como foi feito com a utilização do TEDed em aula. Além disso, o mesmo autor referencia a interação natural entre a literatura e outras artes, como a pintura que foi utilizado como atividade final na análise dos poemas de Cesário Verde.

2.3.3.3. O que tem de fazer após a conclusão da aula

Após a conclusão da aula urge uma reflexão. Esta reflexão deverá incidir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos. Como defende Cosme (2018, p. 24), “a avaliação funciona como uma espécie de analisador das representações e das práticas curriculares e pedagógicas das escolas e dos professores, revelando-nos dimensões subentendidas ou ocultas dessas representações e práticas que, assim, adquirem a visibilidade necessária, condição que permite problematizá-las e refletir de forma consequente sobre as mesmas”. A avaliação só será pertinente se estiver a serviço de uma reflexão que o professor deverá levar a cabo para analisar o trabalho dos alunos, para identificar necessidades, para melhorar as aprendizagens e para avaliar o seu próprio trabalho de forma a problematizá-lo na tentativa de o melhorar e de o adaptar às características de cada grupo.

2.4. Aplicações informáticas para uso educativo

Atualmente é quase inerente ao professor o conhecimento e domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, sob pena de haver um distanciamento cada vez maior dos alunos. A informação já não se encontra unicamente nos livros em formato de papel, mas também em formatos digitais, mais rápidos e dinâmicos aos olhos dos jovens. Como tal, o professor tem de saber reinventar-se e reinventar as metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem, pois, como defende Moran (2005), “os modelos de educação tradicional não nos servem mais” (p. 152). Desta forma, havendo necessidade de inovar as práticas pedagógicas, poder-se-ão pôr em prática metodologias ativas, que “favorecem, por um lado, a consecução de objetivos educativos de nível superior de complexidade e, por outro a consolidação das aprendizagens e a sua mobilização para resolver problemas diversos (Rodrigues, 2018, p. 4).

As metodologias ditas tradicionais, mais baseadas na exposição dos conteúdos por parte do professor e na instrução direta, são metodologias eficientes na transmissão de uma grande quantidade de conteúdos e num espaço de tempo reduzido, contudo apresentam-se pouco eficazes em “dimensões como a motivação para a aprendizagem, a superação de dificuldades de acordo com os diferentes ritmos, a mobilização de conhecimentos ou para a resolução de problemas, o desenvolvimentos de capacidades de complexidade superior, a integração das aprendizagens disciplinares numa perspetiva de conjunto” (Rodrigues, 2018; p 3). Para tal, o professor deve tentar preconizar metodologias que, para além de irem ao encontro da diversidade e heterogeneidade dos alunos, tenham em atenção às suas necessidades e à promoção da autonomia, apresentando-se sempre flexíveis e motivadoras. Assim, o papel do professor deve ser, como defende Bizarro (2008), um papel de guia ou de facilitador das aprendizagens, de forma a promover a autonomia dos alunos. Compete ao professor, enquanto *gestor de aprendizagens*, estimular o aluno a desenvolver um comportamento pró-ativo na construção das suas aprendizagens, a relacionar a escola e a vida e a optar por práticas pedagógicas e por materiais que gerem aprendizagens significativas e desafiadoras, conducentes ao desenvolvimento intelectual e pessoal do aprendente (Bizarro, 2008, p. 357).

A importância ao online, ao computador e aos dispositivos móveis foi muito relativizada ao longo das últimas décadas, quer pelas escolas, enquanto instituições, quer pelos professores, enquanto agentes transmissores de conhecimentos. Mas a pandemia de Covid-19 veio transformar a visão até então vigente, pois de um momento para o outro a internet, o computador, o telemóvel, as aplicações informativas e as plataformas de ensino a distância passaram a ser a única forma de continuar a assegurar a construção de aprendizagens pelos alunos. Obviamente, poderíamos aqui refletir sobre quão necessário, primordial e proficiente teria sido se essa valorização dos meios tecnológicos não tivesse sido efetivada unicamente em tempos de pandemia, todavia não é esse o tema deste projeto de investigação-ação.

Brunner (in Tadesco, 2004) refere que o problema para a educação na atualidade não é onde encontrar a informação, mas como oferecer acesso a ela sem exclusões e, ao mesmo tempo, como aprender e ensinar a selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la,

classificá-la e usá-la. Como tal, a escola deixa de ser o principal meio de informação para as novas gerações e deve concorrer com outros meios, como a televisão e a internet.

Desta forma, é importante que a escola saiba fazer das tecnologias de informação e comunicação aliados e não concorrentes, retirando todas as vantagens que elas poderão oferecer. Acerca das vantagens das TIC nas escolas, Brunner aponta, entre outras, potencializar a aprendizagem dos alunos, seja com os princípios da didática tradicional ou concepções construtivistas. Em particular, espera-se aumentar a motivação dos alunos, melhorar as suas capacidades de pensamento lógico e numérico, desenvolver as suas faculdades de aprendizagem autónoma e de criatividade, favorecendo atitudes mais positivas em relação à ciência e à tecnologia, assim como uma maior autoestima por meio do domínio das tecnologias, (...) oferecer a docentes e alunos um meio de poder conectá-los com uma fonte inesgotável de informação e de lhes dar acesso a um enorme arquivo de conhecimentos (...) tornar as escolas mais efetivas e mais produtiva” e muito importante para a função igualitária da escola “espera-se evitar ou diminuir a brecha digital existente entre os alunos de famílias de maior poder económico, que tem acesso digital nos seus lares (Brunner citado por Tadesco, 2004, pp. 56-57).

Acerca das tecnologias de informação e comunicação na escola, também Daniel Filmus é perentório quando afirma que os estabelecimentos educacionais não devem concentrar a sua atenção nas normas burocráticas e sim na aprendizagem dos alunos. A autonomia nas formas deverá ser complementada com uma avaliação mais estrita dos resultados. Se isso não ocorre, a força inovadora é neutralizada. Um exemplo disso é o que ocorre em muitas escolas com as chamadas “aulas de informática”¹⁰. Na prática resultam em uma ilha de modernidade que os alunos visitam de quando em quando, no contexto de uma instituição que não se modifica. Nas escolas do futuro, os livros, os computadores, a conexão em redes e os meios audiovisuais deverão estar presentes em cada sala de aula, como recursos para a aprendizagem das diferentes disciplinas e áreas de conhecimento (Filmus, citado por Tadesco, 2004, p. 129).

O DigComp 2.1 de 2017 previa áreas de competência definidas pelo *Quadro Europeu de Competências Digitais para Cidadãos*, como o incitamento à leitura e à escrita sobre a

¹⁰ As aspas são da responsabilidade do autor.

temática da cidadania digital, mas acima de tudo o envolvimento dos alunos em atividades que implicassem o meio digital, como por exemplo, a existência de um blog da turma, onde se poderiam publicar textos, trabalhos, vídeos, etc. Aqui, parece-me de todo pertinente referenciar que a Direção-Geral da Educação dispõe de um Centro de Sensibilização, SeguraNet, desde 2014, que tem como objetivo principal promover a Cidadania Digital e a Educação para os Media junto da comunidade educativa, protegendo e apoiando os alunos, os professores e os encarregados de educação no uso das tecnologias *online*.

Os jovens vivem rodeados de tecnologia, que os acompanha desde a nascença e com a qual se identificam completamente. O smartphone é, atualmente, inerente a cada um dos alunos, seja do ensino básico, seja do ensino secundário. Como tal, parece-nos de todo relevante que o professor tire partido dessa relação tão próxima entre o aluno e as novas tecnologias, que poderão motivar e ajudar o aluno a envolver-se em atividades propostas nos Programas de Português, como o caso da leitura literária, presente no domínio da Educação Literária. A verdade é que atualmente, não integrar recursos educativos e ferramentas variadas disponíveis na web nas aulas, poderá ser sinónimo de ficar parado no tempo e preso a metodologias tradicionalistas e convencionais que tendem a afastar os alunos da escola e da aprendizagem. Como consequência destes comportamentos tem-se notado ao longo dos tempos um total desperdício de uma grande variedade de recursos e de aplicações disponíveis *online* gratuitamente, que ajudam o professor a motivar o interesse, a curiosidade e o empenho dos alunos.

Com defendem Machado e Matos (2014, p. 154), os recursos didáticos tecnológicos “têm a função de motivar e despertar o interesse pela apresentação; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação, aproximar o aluno da realidade, visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar situações mais abstratas e desenvolver a experimentação concreta”. Sem dúvida, que múltiplas são as formas e as situações que os recursos didáticos tecnológicos permitem explorar. No domínio da atuação prática no ensino da literatura, também Cristina Mello (1998) defende entre outros princípios os meios de apoio multimédia e audiovisual.

Efetivamente, o ensino não pode ficar parado no tempo, imune à inovação tecnológica. Como tal, a DGE publicou em 2008 o *Manual de Ferramentas Web 2.0 para Professores* e em 2015 a obra *Apps para Dispositivos Móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Este último, procura ajudar os professores a utilizar as aplicações para diversos fins, como quizzes, sondagens, livros interativos, BD, mapas mentais, nuvens de palavras, plataformas educativas, sistemas de videoconferências, etc., num total de 27 aplicações.

No ano de 2020, pleno ano da Pandemia Covid-19, o Ministério da Educação/DGE publicou um livro intitulado *Aplicações para Dispositivos móveis e estratégias inovadoras na Educação* sob a organização de Ana Amália A. Carvalho. Sem dúvida alguma, os tempos pandémicos ensinaram-nos muitas coisas e, como tal, também nos fizeram ver que a gestão da internet (acesso) e dos dispositivos móveis, de uma forma particular, e das TIC de uma forma geral, deveriam ter sido alvo de um investimento mais profundo ao longo os tempos de forma a serem encarados, não como um elemento de distração dos alunos, mas como meios estratégicos inovadores que podem e devem estar ao serviço da educação. Com defende o Diretor Geral da Direção Geral da Educação, José Vítor Pedroso, no preâmbulo da referida publicação:

O acesso generalizado à Internet e aos dispositivos móveis, a existência de diversas aplicações (apps), bem como a integração transversal das tecnologias nas diferentes áreas curriculares dos vários níveis de ensino, são algumas das mais-valias que têm contribuído para a adoção de novas formas de trabalho na sala de aula (Carvalho, 2020, p. 9).

Adaptadas ao contexto de aprendizagem, estas ferramentas permitem ensinar não só os conteúdos curriculares de uma forma motivadora e envolvente para os alunos, como também desenvolvem o pensamento crítico e o trabalho colaborativo. Acrescenta:

Estas ferramentas, promotoras do trabalho colaborativo, desempenham um papel essencial no desenvolvimento de competências e das múltiplas literacias, indispensáveis para enfrentar os desafios e as mudanças inerentes a uma sociedade cada vez mais digital (Carvalho, 2020, p. 9).

A ênfase na escrita colaborativa, na estimulação da criatividade, na descoberta e na competição através do jogo educativo, incitando à autonomia e à concentração e respeitando sempre o ritmo dos alunos, bem como os diferentes estilos de aprendizagem, são alguns dos objetivos presentes nas várias propostas apresentadas na referida obra.

O Quadro Europeu de Competências Digitais para Educadores – Dig CompEdu, de 2018 sublinha a importância de os docentes terem acesso a orientações que lhes permita optar por aplicações (apps) adequadas de modo a que estas constituam não só um estímulo à criatividade e à inovação, mas para que tenham também impacto na qualidade das aprendizagens e, consequentemente, no sucesso educativo dos alunos. Promotoras do trabalho colaborativo, estas ferramentas, desempenham um papel essencial no desenvolvimento de competências e das múltiplas literacias, indispensáveis para enfrentar os desafios e as mudanças inerentes a uma sociedade cada vez mais digital.

As tecnologias devem estar inseridas no ensino e aprendizagem de forma a corresponder às competências diversificadas dos alunos nos seus momentos de aprendizagem. Assim, conhecidas e largamente utilizadas por toda esta geração de jovens/alunos são as aplicações informáticas gratuitas. Uma aplicação informática é um tipo de software que permite que o utilizador realize um ou vários tipos de trabalho. Existe um grande e variado leque de aplicações informáticas gratuitas ou não. Obviamente que o efeito positivo que os dispositivos móveis têm na aprendizagem requer, por parte dos alunos e dos professores, algum conhecimento operacional e tecnológico de forma a explorar todo o seu potencial. Além de novos espaços de aprendizagem e de novas formas de organização, os dispositivos móveis ajudam a implementar metodologias e abordagens pedagógicas diferenciadas, bem como diferentes interações entre o professor e os alunos. Assim, além de facilitarem a comunicação entre os vários agentes do processo de ensino-aprendizagem, também fomentam a construção de um conhecimento centrado no aluno, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem diferenciadas. Ao utilizar dispositivos móveis na sala de aula, o professor está a facultar aos alunos uma variedade de aplicações que estimulam

a criatividade e a inovação, dando a capacidade de interação com tópicos de interesse dentro e fora da sala de aula.

As aplicações informáticas usadas neste projeto de investigação-ação foram o Kahoot, o Padlet e o TEDed lessons, das quais se fará uma breve explanação. Todas elas são gratuitas, funcionam unicamente *online* e são vocacionadas para o ensino e a aprendizagem de conteúdos, apresentando uma potencialidade de trabalho colaborativo, criativo e motivador entre os alunos, com a devida supervisão do professor.

O Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos (Quiz). É usada como uma tecnologia educacional nas escolas e outras instituições de ensino. Os jogos são apresentados por perguntas de escolha múltipla e projetados em sala de aula e os alunos podem aceder ao Kahoot diretamente da Web ou utilizando a aplicação para dispositivos móveis. É muito utilizado para revisão de conhecimentos dos alunos, funcionando como uma forma motivadora, ativa e atrativa de avaliação formativa.

O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar estudos ou projetos pessoais. Podem ser criados diferentes formatos e alterados a qualquer momento. Na área da Educação pode ser utilizado para armazenar materiais e atribuir atividades aos alunos e pode ser partilhado com eles. Para a turma do décimo primeiro ano foi criado um Padlet, ao qual foi dado o nome “11º C_Português”, cujo link foi partilhado por mail, com a turma, com a Professora titular, Ana Amaro, e com a colega de estágio, Ana Sofia Cardoso. Neste Padlet foram incluídos os conteúdos ministrados no conjunto de aulas (200h), bem como atividades propostas aos alunos e um conjunto de informações adicionais de leitura extensiva sobre os conteúdos ministrados, Os Maias e contextualização histórico-literária.

O TEDed lessons é uma plataforma que permite criar um conjunto de atividades, desde escolha múltipla a temas de discussão, a partir de um vídeo do Youtube ou de uma TEDed lessons já existente. Existem TEDed lessons públicas e privadas, para a turma do décimo primeiro ano foi criada uma TEDed lessons privada e partilhada apenas com a turma, através do envio do URL para o mail da turma, que lhes permitia aceder, quer na aula quer em casa, através de qualquer dispositivo móvel com acesso à internet.

2.5. Educação literária como aprendizagem colaborativa com recurso a aplicações informáticas

A resposta ao desafio pedagógico que é a base deste trabalho – levar os alunos a lerem integralmente obras literárias extensas, incluindo clássicos da literatura – está no professor. Enquanto responsável por apresentar um processo de ensino-aprendizagem coerente e coeso, o professor deve tentar desenvolver nos alunos um conjunto de competências, promovendo um ambiente motivador de aprendizagem. Para Vilela (2014, p.634), o professor é a linha medular do sistema educativo e deve, portanto, estimular a aquisição de projetos de leitura. Para Carlos Reis (1989, p. 115, in AAVV, 2000), o papel e o lugar do professor são decisivos, desde que previamente domine linguagens, técnicas e instrumentos a que o estudante por natureza é mais sensível e para que está psicologicamente disponível. Em suma, é responsabilidade do professor “transformar o espaço da aula num espaço de criatividade e de liberdade crítica e responsável” (Silva, 2010, p. 332), aproximando os interesses dos alunos das aprendizagens desejadas.

Tendo em conta o desafio que é motivar grande parte dos jovens para a leitura integral de clássicos da literatura e o interesse que eles manifestam pelas novas tecnologias de informação e comunicação, conceber atividade didáticas de leitura com recurso a aplicações informáticas gratuitas pode constituir uma estratégia pedagógica de motivação e incentivo à leitura integral da obra literária.

Já em 1998, Carlos Reis falava da necessidade de “aquisição de novas técnicas, de novos equipamentos e também de novos hábitos pedagógicos” (Reis, 1998, p. 111, in AAVV, 2000). Aqui, o autor referenciava o conceito de hipertexto, considerando-o um texto verbal e dinâmico em suporte informático, que deriva para o conceito de hipermédia, unindo-se à informação não verbal, o som e a imagem. O autor aponta vantagens para o uso de hipertextos e hipermédia no contexto pedagógico da leitura, que passa a ser um processo “diversificado, dinâmico e criativo promovido pela conjugação de diversos suportes (vídeo, áudio e escrito)” (Reis, 1998, p. 112, in AAVV, 2000).

Ao abordar a tecnologia educativa na formação de professores, Pereira (citado por Carvalho, 1995, p. 59) refere que somos levados a pensar em processos mais ou menos

complexos que, com certa indiferença pelo conteúdo, conduzem também inevitavelmente à perda de controlo, por parte do professor, do processo educativo. Isto porque a utilização incondicional das tecnologias representa uma transferência do seu poder sobre o ato educativo para outros, geralmente mais familiarizados com as tecnologias do que os professores. É por isso mais que natural que eles se assustem e se defendam, reagindo à ameaça da perda de controlo com o regresso às técnicas de comunicação pedagógica clássicas, mais expositivas, mas menos apelativas.

No entanto, o professor pode recorrer às novas tecnologias, retirando daí inúmeros benefícios para o ensino e aprendizagem, aproximando-se dos alunos através dos seus interesses e da linguagem digital que tão bem conhecem. Enquanto facilitador de aprendizagens, o professor pode tentar reinventar a metodologia expositiva de forma a tornar as aulas mais atrativas e inovadoras aos olhos dos alunos, tornando-se, assim, o mediador na relação entre as tecnologias e as aprendizagens/conhecimentos dos alunos. As aplicações informáticas *online* gratuitas - tema deste trabalho - poderão ser uma ferramenta útil e, acima de tudo, eficaz nas atividades em sala de aula.

Esta forma de atuação pedagógica pode articular-se com quase todas as aprendizagens e estar ao serviço da educação literária dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória.

3. Estudo empírico

Tendo em mente os desafios suscitados pelo conhecimento concreto dos alunos, no âmbito do estágio pedagógico, de acordo com o que ficou definido no primeiro capítulo, após estudo e reflexão sobre fundamentos e pressupostos inerentes a uma educação literária construída com base em trabalho colaborativo com recurso a aplicações informáticas, abordados no segundo capítulo, vimos apresentar agora o estudo empírico realizado ao longo da prática pedagógica supervisionada na Escola Secundária Aurélia de Sousa.

Esse estudo, de natureza exploratória, teve como objetivo principal “um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo” (Bell, 1993, p. 22), de forma a intervir objetivamente na resolução do problema para intervenção educativa exposto no primeiro capítulo e levar os alunos a construírem aprendizagens significativas.

3.1. Metodologia do estudo realizado

O estudo empírico realizado teve por objeto o ato pedagógico realizado em sala de aula, no âmbito da didática do Português, mais especificamente, na didática do texto literário, campo em que se situam as aprendizagens nucleares das aulas inerentes à prática letiva supervisionada do estágio pedagógico realizado.

Nos pontos seguintes, são explicitadas questões metodológicas (metodologia científica, instrumentos de recolha de dados, formas de tratamento dos dados) e o plano de ação realizado nas turmas.

3.1.1. Investigação-ação centrada na dinâmica da aula

A metodologia de investigação-ação, enquanto abordagem de cariz essencialmente prático, tem como objetivo primordial a prática educativa e como tal envolve a participação ativa do professor. Este, através de uma atitude investigativa, crítica, participativa e metódica, apresenta-se como agente de inovação pedagógica, incentivando e estimulando a multiplicidade e pluralidade de práticas educativas inovadoras.

A metodologia utilizada no estudo exploratório realizado foi a metodologia de investigação-ação, como estratégia de investigação e a escola como campo de análise privilegiado, permitindo associar de forma colaborativa a teoria à prática. Assim, as práticas pedagógicas planejadas puderam ser operacionalizadas em contexto educativo para serem novamente alvo de reflexão.

Tomando como ponto de partida no projeto de investigação-ação as três etapas fundamentais (a planificação, a ação e a reflexão), elaborou-se o trabalho educativo da forma seguidamente explanada:

- a) planificação da sequência didática de acordo com os documentos da tutela e o perfil das turmas;
- b) elaboração das atividades *online* contempladas em cada sequência didática;
- c) ação em contexto de sala de aula, com mediação entre o papel de professor, professor-investigador e observador;
- d) reflexão sobre a operacionalização, as observações e os comportamentos dos alunos durante a intervenção planeada;
- e) avaliação das decisões tomadas, análise dos dados obtidos e seus efeitos;
- f) discussão do plano de ação com a colega de estágio, orientadora e supervisor.

As seis fases anteriormente descritas foram escrupulosamente seguidas nos três ciclos interventivos, de forma que a qualidade de resposta ao problema diagnosticado fosse “fiável e válida” (Bell, 1993, p.97).

Depois de definida a problemática de estudo e as áreas de saber da intervenção pedagógica, será imperativo proceder, por um lado, à formulação da hipótese e, por outro, à delimitação dos objetivos que orientaram a prática letiva decorrente do projeto de investigação-ação (Bell, 1993, p. 39). A formulação de uma questão hipotética serve como linha orientadora, não sendo, contudo, nunca estanque. A sua reformulação é passível e possível a qualquer momento do processo investigativo. Assim, a questão hipotética formulada não só orientou a prática pedagógica, como permitiu o estabelecimento de prioridades:

será que a utilização em contexto de sala de aula de trabalho colaborativo motiva o processo de aprendizagem dos alunos?

Baseados na hipótese formulada, foram delineados objetivos de natureza descritiva e interpretativa, que conduziram o estudo em questão:

1. atestar a possibilidade de dinamização do trabalho colaborativo em sala de aula;
2. utilizar aplicações informáticas *online* gratuitas como mediação entre os domínios da educação literária e da leitura;
3. compreender a eficácia do trabalho colaborativo no desenvolvimento de processos motivadores de aprendizagem.

3.1.2. Instrumentos de recolha de dados

Conforme defende Bell (1993, pp. 95), “uma vez decidido e bem definido o tema e especificados os objetivos, estará em condições de considerar a forma de recolha de informação que necessita”. Além disso, defende que “se podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo as técnicas quantitativas. Há que selecionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral” (Bell, 1993, p. 95). Assim, independentemente dos instrumentos de recolha de dados que se decida adotar, o importante é examiná-los e avaliá-los criticamente para testar a sua fiabilidade e a sua validade.

Enquanto professoras-investigadoras, registámos as observações em diário do investigador, com foco nos comportamento e atitudes dos alunos em relação à atividade a realizar. Assim, o nosso objetivo era anotar as dificuldades, comentários, dúvidas e reações a determinadas instruções, quer orais quer escritas. No final de cada ciclo de intervenção, pudemos visitar e partilhar esses dados. A relevância da partilha desses dados entre as duas professoras-investigadoras foi primordial, pois permitiu o confronto de duas perspetivas diferentes do mesmo ciclo de intervenção: um passivo, levado a cabo pela professora-investigadora assistente, e outro ativo, levado a cabo pela professora-investigadora com a tarefa de docente desse ciclo de intervenção. Todavia, além das observações diretas da professoras-investigadoras, existiu ainda a observação direta da orientadora em todos os ciclos de intervenção e a observação direta do

supervisor. Ambas anotadas no diário do investigador durante reunião reflexiva, decorrida imediatamente após o término de cada ciclo de intervenção. Estas observações tornaram-se extremamente pertinentes no processo reflexivo, uma vez que foram levadas a cabo por intervenientes muito experientes no processo educativo, o que permitiu obter informações mais qualificadas, se seguirmos a orientação de Nisbet (1977):

A observação, porém, não é um dom natural, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e de certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos (Nisbet, 1977, 15, citado por Bell, 1993, p. 161).

Além disso, como defende Viseu (2003, p. 76), “a observação, enquanto técnica de recolha de dados, permite ao investigador captar os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem mediação de um documento ou de um testemunho. Uma vez que o investigador pode estar presente no momento em que as situações ocorrem, coloca-se o problema do seu envolvimento com os atores no terreno”. Desta forma, o papel do professor-investigador consiste em observar e registar da forma o mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos. E porque no terreno o campo de observação é extremamente amplo, vários foram as formas de observação utilizadas: primeiramente a observação direta dos comportamentos da turmas para traçar o perfil adequadamente; a observação estruturada e registada no guião de observação elaborado pelas professoras investigadoras das aulas da professora titular das turmas; a observação direta dos ciclos de investigação da professora-investigadora que fazia parte do núcleo de IPP e das respetivas reuniões de reflexão e, finalmente, a observação direta dos próprios ciclos de intervenção, operacionalizados após a respetiva planificação e fundamentação teórica.

Além da observação, o outro instrumento de recolha de dados utilizado foram os resultados obtidos através das aplicações *online* utilizadas para a elaboração das atividades de cada um dos ciclos de intervenção, nomeadamente os resultados do Kahoot.

Privilegiando uma abordagem qualitativa no estudo realizado, procuramos descrever e interpretar as situações e não apenas proceder à corroboração de suposições, uma vez que nos interessava compreender o sentido que os alunos, enquanto atores de todo o processo, dão à sua experiência. Assim, mais importante do que os resultados obtidos, é a busca da compreensão de todo o processo. Conforme defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 71), uma abordagem metodológica de carácter qualitativo preocupa-se com “a compreensão dos fenómenos em contextos naturais e, nesse sentido, o investigador privilegia o contacto direto com os atores, sendo preteridos ambientes artificiais”. Os mesmos autores defendem ainda a importância do investigador, uma vez que este constitui o principal instrumento de recolha de dados. Mesmo recorrendo a outros mecanismos, a sua vivência no terreno e as suas decisões sobre o papel na interação com os discentes, torna-o essencial na investigação.

3.1.3. Técnicas de análise

Os registos cuidadosos no diário do investigador permitiram a preservação e a possibilidade de revisitação das reflexões, interpretações, comentários, críticas, explicações e opiniões registadas ao longo da IPP.

Assim, recolhidos os dados referidos na seção anterior, proceder-se-á à análise de conteúdo das atividades realizadas pelos alunos.

3.2. Plano de intervenção

Nesta secção, far-se-á uma explanação sobre os ciclos de intervenção levados a cabo no nosso projeto, dentro de cada ciclo de ensino. O plano de intervenção deste projeto de investigação é composto por três ciclos de intervenção pedagógico-didática. Duas foram as turmas envolvidas neste projeto, uma de ensino básico e outra de ensino secundário. A turma de ensino básico foi alvo de um ciclo de intervenção e a turma de ensino secundário de dois ciclos de intervenção.

Cada um dos ciclos de intervenção foi planificado tendo como objetivo responder aos desafios diagnosticados, visando, desta forma, a melhoria das aprendizagens dos discentes. Apresenta-se a estrutura geral do plano de ação na tabela 1.

Turmas	1.º Ciclo de Intervenção	2.º Ciclo de Intervenção
7.º D	<u>Datas:</u> 21 e 22 de novembro de 2019 <u>Horário:</u> 10h30 – 12h20 <u>Conteúdos:</u> percurso narrativo em <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen Guiões de leitura	
11.º C	<u>Datas:</u> 1 e 8 de março de 2019 <u>Horário:</u> 8h25-10h15; 10h30 – 12h20 <u>Conteúdos:</u> <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós - Contextualização histórico-literária, - Visão global e estruturação da obra	<u>Datas:</u> 14 e 17 de maio 2019 <u>Horário:</u> 8h25-10h15 10h30 – 12h20 <u>Conteúdos:</u> <i>A débil</i> e <i>Deslumbramentos</i> , de Cesário Verde Análise e interpretação dos poemas

Tabela 1 - Estrutura geral do plano de ação
 Fonte: elaboração

Seguidamente, passar-se-á à apresentação do modo como se operacionalizaram as atividades de acordo com estratégia global assumida neste plano de intervenção. Todavia, é necessário salvaguardar que se procedeu, sempre que se verificou necessário, ao reajustamento de procedimentos didáticos, de modo a proporcionar um melhor percurso pedagógico-didático a cada uma das turmas.

3.2.1. Intervenção pedagógico-didática no Ensino Básico

Aos discentes do sétimo ano do ensino básico, foi lecionado um ciclo de intervenção que teve como unidade didática *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Com esta unidade didática, pretendia-se trabalhar nos alunos não só os conhecimentos e as competências, mas também as atitudes e valores, tão importantes para o sucesso escolar quanto para o seu futuro profissional, como cidadão

completamente inserido na sociedade. Além disso, era nosso objetivo verificar se as utilizações de novas metodologias de ensino/aprendizagem articuladas com ferramentas informáticas *online* seriam eficazes para as aprendizagens pretendidas ou não. A recolha de dados ao longo da aula desencadeariam posteriormente uma reflexão permitindo problematizar a estratégia e as atividades e pensar na sua eventual reformulação.

Para a planificação da sequência didática, seguimos a linha de atuação sugerida em Rodrigues (2018), isto é fazer com que as horas de contacto entre o professor e os alunos não se baseiem exclusivamente na transmissão direta sem deixar tempo para fazer com que, em tempo de aula, os alunos se envolvam em atividades mais morosas (ler, questionar, experimentar, construir, escrever, debater, fazer, entre outros) Rodrigues (2018, p. 2).

Nos duzentos minutos que constituíam a sequência didática decidimos, portanto, articular atividades pedagógico-didáticas diversificadas, relacionadas com os cinco domínios de aprendizagem do Português (oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática), com base numa estratégia de trabalho colaborativo com recurso a aplicações informáticas *online*, de modo a potenciar o questionamento, a problematização, o confronto de pontos de vista através do debate de ideias e a observação e inferência de modelos, importantíssimos para o desenvolvimento dos alunos.

3.2.1.1. Prática letiva

Assim, na aula, foram criados grupos de trabalho diferenciado, tendo como base comum a obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Além disso, gerindo outro dos “recursos básicos do professor” (Rodrigues, 2018), o espaço, reformulamos a planta da sala de aula, sob a orientação da professora titular da turma e orientadora de estágio, a professora Ana Amaro, alterando os lugares de cada aluno, retirando-os do seu lugar de conforto e confrontando-os com grupos de trabalho previamente elaborados.

Após uma atividade introdutória baseada no domínio da Oralidade e da Leitura, os alunos foram confrontados com uma atividade interativa concebida no Kahoot.

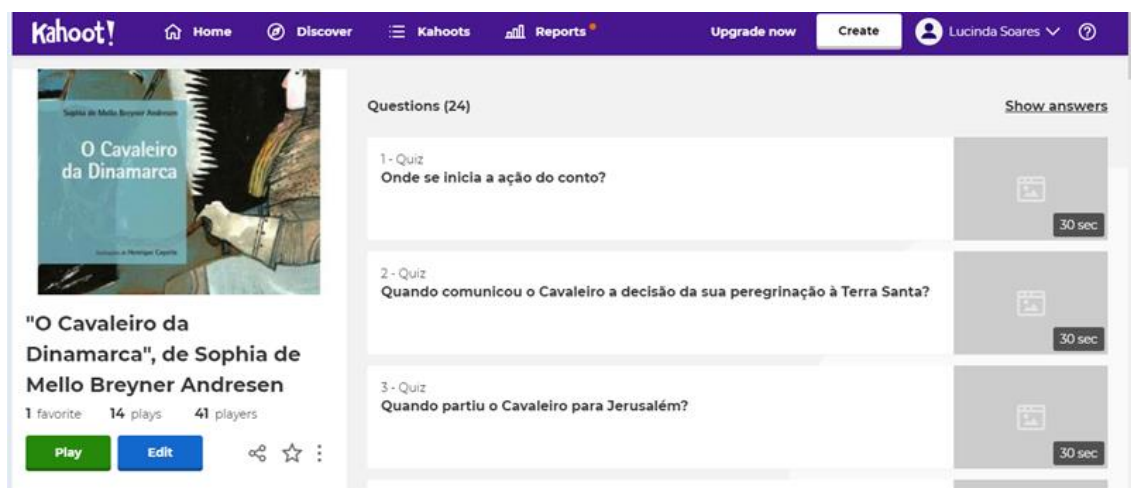


Figura 1- Jogo Kahoot

Fonte: elaboração própria

Esta atividade tinha por objetivo verificar se os alunos tinham concluído a leitura integral da narrativa em estudo, que vinha sendo incentivada com um mês de antecedência. A professora titular da turma tinha, inclusivamente, agendado com os alunos a realização dessa leitura como trabalho autónomo, a realizar em casa (“Leitura integral do conto *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen para o dia 21 de novembro.”, professora Ana Amaro). Após a concretização individual e em casa da tarefa proposta, os alunos seriam capazes de responder às questões no jogo Kahoot, que implicavam o conhecimento da totalidade da obra. É verdade que as questões de verificação de leitura em sala de aula são muito frequentes. A utilização do Kahoot, em vez da tradicional ficha de papel e lápis, tinha como propósito colocar os alunos perante um recurso didático diferente daquele a que estão habituados. Este tipo de recurso desperta interesse e curiosidade, que resultam num maior empenho e motivação na realização da atividade, uma vez que a sua execução tem o feedback avaliativo imediato, em tempo real, dando-lhes a informação imediata acerca dos seus resultados.

Além disso, o manuseio e confronto com as novas tecnologias de informação e comunicação em contexto de sala de aula, que poderia no início provocar algum estranhamento nos alunos, pretendia ser uma forma motivadora de os envolver no seu próprio processo de aprendizagem.

O jogo foi elaborado para verificar se os alunos tinham lido na íntegra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner. Era composto por vinte e quatro itens de

escolha múltipla, tendo por base a Taxonomia de Bloom. Cada item apresentava quatro hipóteses de resposta, estando apenas uma correta.



Figura 2 - Jogo
Fonte: elaboração própria

Os alunos dispunham de trinta segundos para responderem a cada uma das questões, apesar de o poderem fazer antes do final desse tempo. A opção pela atribuição de um tempo específico a cada questão prendeu-se com dois motivos: por um lado, houve necessidade de estruturar mais a resolução da atividade, por ser nova para os alunos, para evitar eventuais indecisões ou dúvidas; por outro lado, as respostas às questões eram dadas em grupo (sendo cada grupo constituído por cinco elementos) a partir de um telemóvel, o que implicava haver tempo para os alunos pensarem e decidirem em grupo a resposta correta.

O jogo online foi projetado através de um projetor multimédia, através do qual se mostrava num ecrã, para toda a turma, cada uma das questões e as respetivas opções de escolha múltipla. Cada grupo de trabalho possuía um dispositivo móvel, que foi um telemóvel, para responder a cada questão escolhendo um símbolo/cor que corresponderia à resposta selecionada.



Figura 3 - Forma de resposta no telemóvel
Fonte: elaboração própria

Seguindo a mesma linha de orientação, baseada nas “metodologias ditas novas ou ativas” (Rodrigues, 2018), que podem construir percursos pedagógico-didáticos significativos, que criam “independência e apropriação da aprendizagem”, promovem a “aprendizagem colaborativa”, incitam à “criatividade”, concebem um “ambiente rico à aprendizagem, dentro e fora da sala de aula”, e “promovem habilidades”, foi proposta a cada grupo de trabalho anteriormente constituído, a tarefa de “desenvolvimento de um projeto” próprio para ser, posteriormente, apresentado aos restantes grupos. Cada grupo foi responsabilizado e efetivamente envolvido na realização do seu guião de leitura (ver Anexo 2).

Cada guião de leitura abordava os domínios da Leitura, Escrita, Oralidade, Educação Literária e Gramática, de uma forma transversal. A organização dos alunos em grupos para a realização do trabalho teve como objetivo promover a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando não só as competências do aluno, mas também as atitudes, articulando o conhecimento (saber), as capacidades (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser).

Em relação ao domínio da Leitura, pretendia-se que o aluno detetasse elementos que contribuíssem para a progressão textual, explicitasse o sentido global do texto e fizesse deduções e inferências. No que concerne à Escrita, que o aluno adquirisse estratégias de planificação e de discussão em grupo, que registasse, ordenasse e hierarquizasse a informação que necessitaria para a concretização da tarefa. No domínio da Educação Literária, além de já ter sido abordada com a atividade interativa Kahoot, na tarefa de

elaboração de Guião de Leitura, era pretendido que os alunos identificassem e reconhecessem alguns recursos expressivos estudados nos ciclos anteriores, nomeadamente a adjetivação expressiva. No que respeita à Gramática, os alunos também foram confrontados com as classes de palavras trabalhadas nos ciclos anteriores (retoma), nomeadamente o nome, o adjetivo e o verbo. Em relação ao verbo, os alunos teriam que identificar formas verbais a nível temporal e modal e explicitar a predominância da utilização de um determinado tempo verbal. Após a elaboração colaborativa dos Guiões de Leitura, os alunos tiveram a tarefa de planificar a apresentação dos mesmos aos restantes grupos e à professora.

Nem sempre a teoria deve preceder a prática, como tal esperava-se que, fazendo uso de aprendizagens consolidadas nos ciclos anteriores, os alunos conseguissem inferir alguns conhecimentos através de uma aprendizagem colaborativa em sala de aula, que propiciasse a prática de competências interpessoais, tais como a comunicação eficaz, a negociação, a resolução de conflitos, a tomada de decisão, a liderança, a responsabilidade pessoal e o trabalho em equipa, pois são essas competências que ajudam os alunos a tornarem-se colaboradores eficientes e cidadãos funcionais. Evidentemente que essa colaboração deverá ser interdependente, pois haverá uma partilha, quer de decisões, quer de responsabilidades.

A tarefa de acompanhamento, monitorização e orientação de todo o processo de trabalho dos alunos ficou a cargo da professora estagiária, que, além de ter um papel de mediadora, entre o aluno e a aprendizagem, funcionou como um agente motivador, desbloqueador e facilitador, que colaborou e clarificou as dúvidas que surgiram nos discentes/grupos.

3.2.1.2. Resultados obtidos

Na impossibilidade de apresentar detalhadamente todos os dados recolhidos, selecionamos os que se configuravam mais relevantes, para a resposta à questão de investigação, que nos propusemos trabalhar, bem como os seus objetivos. Desta forma, para a turma do ensino básico serão apresentados os resultados extraídos dos um ciclo de intervenção. Inicialmente, apresentaremos os dados relacionados com três instrumentos de recolha de informação: registos de observação; respostas do Kahoot e

resultados da análise dos Guiões de Leitura. Seguidamente, far-se-á uma reflexão global desses dados e a sua articulação com o objetivo inicial deste Relatório.

I. Dados resultantes da análise de três instrumentos de recolha

a) Registos da observação

Durante a realização do questionário elaborado no Kahoot, procedemos à observação de um conjunto de indiciadores relacionados com o empenho e envolvimento dos alunos na tarefa proposta. Um desses indicadores relacionava-se com a discussão dos alunos em torno da escolha da resposta correta a cada uma das questões.

Foi extremamente gratificante verificar o envolvimento de todos os alunos na tarefa, a preocupação em selecionar a resposta correta e a organização que conseguiram instaurar no grupo de forma que todos, à exceção do que detinha o telemóvel, pudessem procurar/confirmar no livro *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen a resposta correta.

Obviamente, o espírito competitivo que uma atividade de gamificação estimula, fez-nos constatar que nem todas as atitudes e comportamentos dos alunos foram os mais acertados. Como tal, pudemos verificar que, não estando habituados a este tipo de atividade, os alunos tendem a exceder-se no entusiasmo. Estes comportamentos e atitudes dos alunos deverão ser trabalhados e disciplinados.

b) Respostas do Kahoot

O questionário elaborado no Kahoot tinha duas finalidades, primeiramente verificar se os alunos tinham lido *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen na íntegra, conforma solicitado pela professora titular, seguidamente envolver os alunos numa atividade colaborativa com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação. Desta forma, apresentamos no gráfico a percentagem de acerto dos vários grupos. Além de nenhum dos grupos ter a totalidade das questões corretas, dois dos grupos obtiveram apenas metade das respostas corretas.

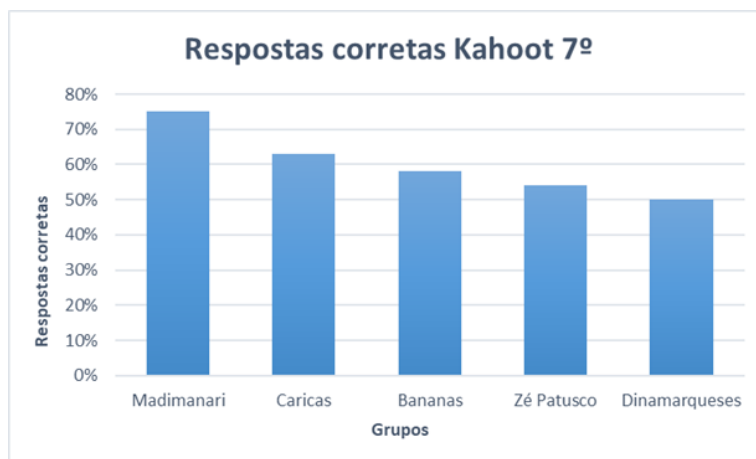


Gráfico 1 - Percentagem de acerto no Kahoot sobre O Cavaleiro da Dinamarca
Fonte: elaboração própria

Perante os resultados apresentados no gráfico anterior, parece de todo pertinente fazer uma análise às questões que tiveram maior percentagem de respostas incorretas. No gráfico abaixo estão esquematizadas as questões que foram alvo de maior dificuldade por parte da maioria dos grupos. Após uma análise cuidada a cada uma das questões, chegou-se à conclusão de que o denominador comum a cada dessas questões era o facto abordar um pormenor que certamente passou despercebido à maioria dos alunos/grupos. Parece-nos importante ressaltar que este jogo proporciona a possibilidade de elaborar automaticamente um questionário apenas com as questões que suscitaram mais dificuldade, de forma a recuperar as aprendizagens. Por imperativos temporais, esta possibilidade não foi explorada neste projeto de investigação-ação.

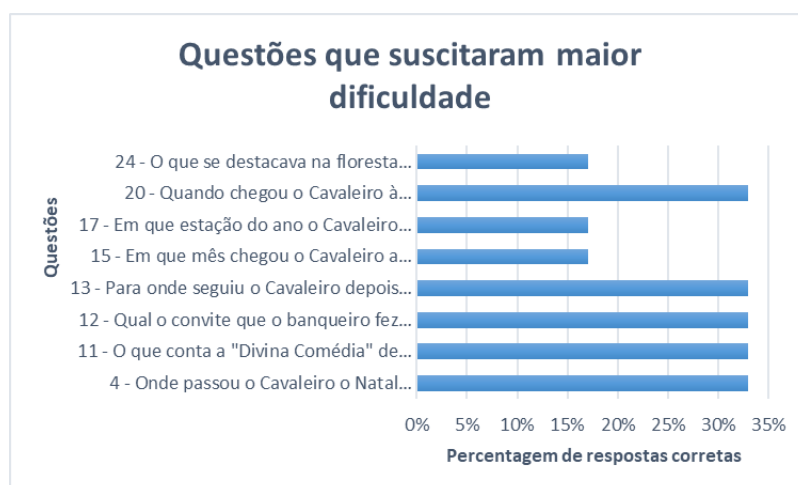


Gráfico 2 - Questões do Kahoot sobre O Cavaleiro da Dinamarca com menos percentagem de acerto
Fonte: elaboração própria

c) Resultados da análise dos Guiões de Leitura realizados pelos alunos

A tarefa de elaboração dos guiões de leitura foi atribuída aos alunos como o desenvolvimento de um projeto, que seria posteriormente apresentado oralmente à restante turma e à professora. Assim, denotou-se um empenho e um envolvimento na tarefa por parte de todos os alunos, embora se tenha verificado que os alunos mais inseguros e mais tímidos tiveram dificuldade em defender o seu ponto de vista ou opinião, perante os colegas com um perfil oral mais acentuado. Um aspeto relevante na elaboração da tarefa teve a ver com a exposição oral do trabalho realizado, na qual todos os grupos se empenharam de uma forma extraordinária, demonstrando uma constante preocupação em apresentar de forma esclarecedora e organizada os resultados a que tinha chegado.

Todo a elaboração dos guiões foi seguida e orientada pela professora, que desbloqueava qualquer dúvida que ia surgindo, de forma a motivar os alunos.

Durante a apresentação oral do trabalho, os alunos distribuíram entre si cada um dos itens do guião, que apresentaram aos professores e aos restantes grupos. Foi um momento de aula extremamente interessante, pois foi intensamente vivido pelos grupos que apresentaram os seus trabalhos de uma forma teatral. É importante salguardar que a opção pela não correção escrita dos trabalhos elaborados pelos alunos foi previamente pensada e propositada, já que o objetivo era a aposta no trabalho colaborativo e na consciência de grupo de forma a propiciar aos alunos um empenho na oralidade sem o fator da avaliação escrita presente.

II. Reflexão global

Em termos globais, pudemos constatar uma grande envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Foi gratificante observar o seu empenho, a potencialização dos dispositivos móveis como ferramentas de aprendizagem e a sua capacidade de trabalho colaborativo. Obviamente, há atitudes e comportamentos que são necessários trabalhar para que haja uma participação equitativa de todos os alunos, contudo parece que deve ser este o caminho a seguir, apostar na promoção do trabalho colaborativo na sala de aula de forma a motivar os alunos para o processo de aprendizagem. Enquanto professores, o nosso principal objetivo é tornar efetivas as aprendizagens dos nossos

alunos, para tal devemos recorrer ao vasto conjunto de ferramentas, que temos disponíveis *online* e gratuitamente e que potenciam o trabalho colaborativo em sala de aula, ao mesmo tempo que se tornam extremamente motivadoras aos olhos dos nossos alunos.

3.2.2. Intervenção pedagógico-didática no Ensino Secundário

Na turma do décimo primeiro ano do ensino secundário, foram realizados dois ciclos de intervenção supervisionada, através de aulas que seguiram a mesma linha de orientação investigativa das metodologias ativas de aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho colaborativo. Os textos literários que estiveram na base do trabalho desenvolvido foram *Os Maias*, de Eça de Queirós, no primeiro ciclo de intervenção, e os poemas *A débil e Deslumbramentos*, de Cesário Verde, no segundo ciclo de intervenção.

É importante ressaltar que não desvalorizamos nem menosprezamos as metodologias expositivas no ensino dos vários domínios do saber, consideradas, aliás, de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao professor ministrar uma quantidade razoável de conteúdos em tempo reduzido. Defendemos, antes, que uma estratégica e sistemática articulação entre metodologia expositiva e ativas poderá valorizar e promover as aprendizagens do aluno e desenvolver competências de nível mais elevado, uma vez que dá prioridade e centralidade ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, propiciando a sua autonomia.

3.2.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de intervenção com os discentes do décimo primeiro ano foi desenvolvido no domínio da Educação Literária.

3.2.2.1.1. Prática letiva

Foi elaborada uma atividade interativa no Kahoot, que pretendia proceder à avaliação da leitura integral da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, devidamente prevista no programa. Assim, na mesma linha de orientação das “metodologias ditas novas ou

ativas” (Rodrigues, 2018), pretendeu-se através dessa atividade aliar duas componentes que por si só cativam os alunos: o uso das novas tecnologias de informação e comunicação e o fator competição. Inspirada na “flipped classroom”, foi dada a indicação de leitura integral da obra *Os Maias* para dia um de março, data na qual foram confrontados com trinta e quatro perguntas de verificação de leitura integral da obra referida. Devo salvaguardar que a avaliação dos alunos nesta atividade não teve em conta o fator tempo, previsto no Kahoot, uma vez que o sinal de internet se mostrou diferente em cada um dos telemóveis dos alunos. Como tal, foram tidas em consideração apenas o número de respostas certas e erradas, sem levar em conta o fator tempo.

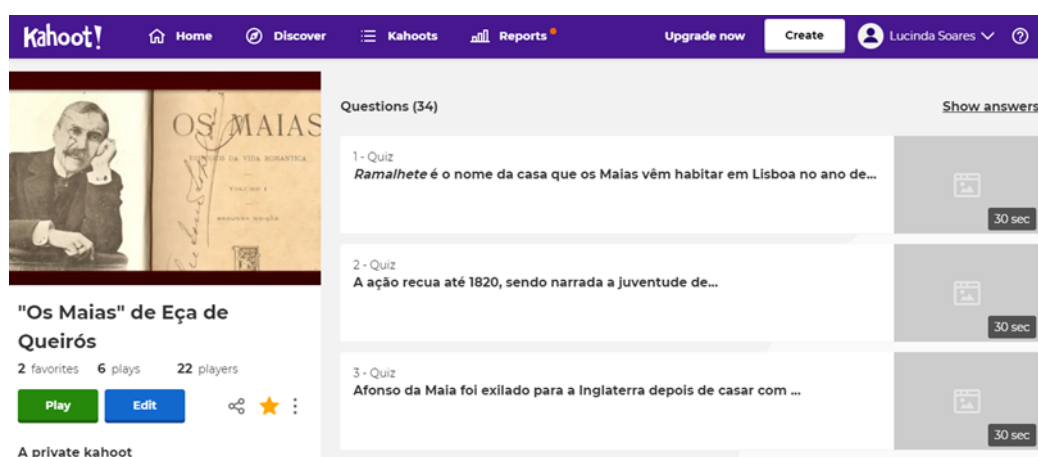


Figura 4 - Jogo Kahoot
Fonte: elaboração própria

Ainda na mesma linha metodológica, foi elaborado um Padlet, a que foi dado o nome de 11.º C Português, sobre *Os Maias*, de Eça de Queirós.

À semelhança das atividades colaborativas levadas a cabo no primeiro ciclo de intervenção para a turma do ensino básico, foi elaborado um conjunto de Fichas de Trabalho, que os alunos tiveram de elaborar em trabalho colaborativo após lerem os excertos solicitados (Ver Anexo 3). Através da elaboração das Fichas de Trabalho em trabalho de grupo foram abordados os domínios de Leitura, Escrita, Educação Literária, Gramática e Oralidade, de uma forma transversal. Além disso, a disposição dos alunos em grupos de trabalho, previamente elaborados pelas professoras-investigadoras e pela professora titular da turma e orientadora, Professora Ana Amaro, teve como objetivo promover a centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem, trabalhar as atitudes e as competências, articuladas no conhecimento(saber), nas capacidades (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser). Com a disposição em grupos, pretendeu-se também desenvolver um conjunto de competências interpessoais, como a comunicação, a negociação, a tomada de decisão, a liderança, a responsabilidade pessoal e o trabalho em equipa.

O professor teve como papel supervisionar e orientar todo o processo, mas também ser o mediador entre o aluno e a aprendizagem, sendo o agente motivador, desbloqueador e facilitador, que colaborou e clarificou as dúvidas que foram surgindo no decurso da atividade.

Em relação ao domínio da Leitura, pretendeu-se que o aluno detetasse elementos essenciais para a progressão textual, explicitasse o sentido global do texto e fizesse deduções e inferências. No que concerne à Escrita, pretendeu-se que o aluno adquirisse estratégias de planificação e de discussão em grupo, que registasse, ordenasse e hierarquizasse a informação necessária para a concretização da tarefa. Pretendeu-se ainda que os alunos captassem as ideias essenciais e as intenções comunicativas relevantes e que demonstrassem técnicas de leitura diversificadas.

Após a elaboração das Fichas de Trabalho, os alunos foram incumbidos de levar a cabo a apresentação do trabalho elaborado pelo grupo. Uma vez que são alunos do ensino secundário, com as características traçadas no primeiro capítulo deste relatório, foi-lhes dada relativa liberdade de apresentação. Inicialmente, um elemento do grupo, selecionado pelo próprio grupo, escreveu o parágrafo pedido, no quadro-síntese. Após isso, o grupo apresentou à turma o seu excerto, devidamente contextualizado na

globalidade da obra. No final de todas as apresentações, os alunos introduziram o quadro-síntese devidamente preenchido no Padlet, de forma a ficarem com uma visão organizada e clara do mesmo.

	Ass. letiva 2018/2019
Principal	➤ Primeira aparição de Maria Eduarda, a brasileira, perante Carlos de Maia como uma doente. P. 158 à 159, Cap. VI ➤ A doença de Miss Sara foi o motivo que Carlos teve para frequentar a casa da Maria Eduarda, tendo a possibilidade de ficarem amigos e cada vez mais íntimos. P. 365 à 370, Cap. III ➤ Carlos declara o seu amor a Maria Eduarda e traça planos de fuga para os dois. P. 408 à 412, Cap. III ➤ A relação amorosa de Carlos e Maria Eduarda, que até o momento era um pouco platónica, é agora oficializada por um empenho que se torna privilegiado da família, a Tereza. P. 421 à 434, Cap. VIII ➤ Após ficar a conhecer toda a verdade, Carlos decide a não pôr fim à sua vida e a verdade a Maria Eduarda, no entanto não resolve a situação e acabam por passar a mal-entender. P. 512 à 518, Cap. VIII

Figura 6 - Quadro-síntese sobre Os Maias preenchido
Fonte: elaboração própria

A parte final da aula foi dedicada à exploração do Padlet com a turma. Foi explicado que o Padlet estava organizado por cores: o branco correspondia aos vídeos e áudios informativos, o azul à explanação de conteúdos e o cor-de-rosa aos exercícios para realizar. Foi feito o convite à professora estagiária Ana Sofia Cardoso e à professora titular Ana Amaro para integração no Padlet da turma todos os conteúdos lecionados ao longo do ano.

3.2.2.1.2. Resultados obtidos

I. Dados resultantes da análise de dois instrumentos de recolha:

a) Registos da observação

Durante a realização do questionário elaborado no Kahoot, procedemos à observação de um conjunto de indicadores relacionados com o empenho e envolvimento dos alunos na tarefa proposta. Esta atividade foi elaborada individualmente e previamente foi informado aos alunos que a verificação de leitura realizada no Kahoot iria ser utilizada para classificação da nota final do segundo período. Este pressuposto avaliativo

parece-nos ter sido determinante para o empenho dos alunos na atividade. Além disso, notou-se por parte da maioria dos alunos algum nervosismo inicial, consistente com momentos de avaliação. Desta forma parece-nos que o envolvimento dos alunos nesta tarefa foi extremamente positivo, contudo muito influenciado pela perspetiva classificativa da mesma, uma vez que sendo alunos do décimo primeiro ano são muito preocupados com a média final. No final da avaliação, os alunos mostraram-se bastante agradados com os resultados que obtiveram, que espelharam, sem dúvida, o seu empenho.

b) Respostas do Kahoot

No gráfico três estão esquematizadas as percentagens de respostas corretas no Kahoot *Os Maias*. Como se pode constatar, sete alunos tiveram mais de 90% das respostas corretas e 10 alunos mais de 80%. Apenas um aluno teve 50% das respostas corretas, contudo este aluno tinha uma situação especial, uma vez que aguardava transferência escolar, apresentando-se muito pouco motivado, quer nas aulas quer nos momentos de avaliação.

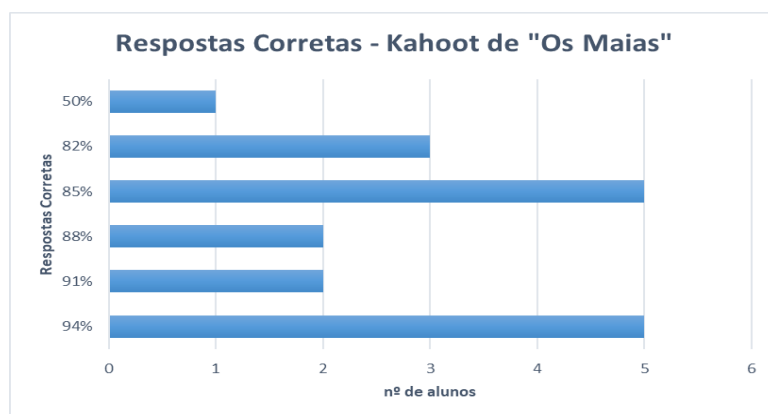


Gráfico 3 - Percentagem de respostas corretas no Kahoot sobre Os Maias
Fonte: elaboração própria

Conforme já foi previamente referido, esta atividade foi utilizada pela professora titular como contributo para a avaliação final do segundo período, como tal procedeu-se à transformação dos resultados do Kahoot na classificação de 0 a 20 valores do Ensino secundário. Para a professora titular foi elaborado um ficheiro de Exell com as classificações finais, que iria ser parte integrante do processo avaliativo da disciplina no

segundo período (ver Anexo 4). A partir desse ficheiro de Excel, foi elaborado o gráfico quatro, no qual se pode ter a noção clara da classificação atribuída a cada aluno. Assim, seis alunos obtiveram a classificação de 18,8 valores, um aluno obteve 18,2, três alunos obtiveram 17,6, cinco alunos obtiveram 17,1 valores, quatro alunos 16,5 valores e um aluno obteve 10,0 valores, que, apesar da situação previamente referida, constitui na positiva.

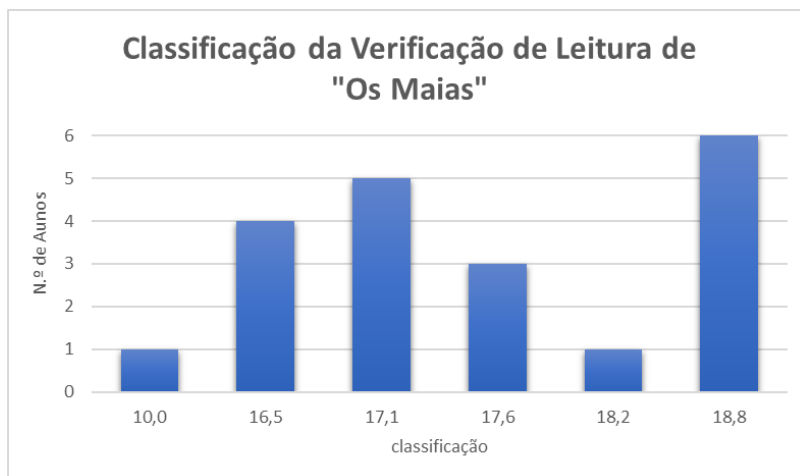


Gráfico 4 - Classificação final da verificação de leitura de Os Maias
Fonte: elaboração própria

c) Análise do Padlet

O Padlet criado para a turma constitui uma surpresa bastante agradável, uma vez que era completamente desconhecido dos alunos. Desta forma, o fator novidade da aplicação constituiu uma fonte adicional de motivação para a concretização da atividade.

Após a elaboração, em trabalho colaborativo, das diferentes Fichas de trabalho realizadas pelos diferentes grupos, um aluno de cada grupo preencheu no Quadro-síntese a respetiva parte do trabalho. O seu preenchimento foi feito online e como estava projetado através do videoprojetor, todos os alunos puderam ver em tempo real o seu preenchimento.

Intenções	Síntese	Capítulo e páginas
Secundária	- Flávia, a criada de Pedro da Maia, por uma mulher linda e forte a quem chamavam 'regista'. - Afonso da Maia vê o seu filho e Maria Monteiro em Queluz. Quando Pedro lhe fala em casar com Maria, Afonso recusa determinadamente e pai e filho cortam relações. - Pedro e Maria vivem encurralados, rejeitados em todos os lados. Tiveram dois filhos, primeiro Maria Eduarda e depois Carlos Eduardo, mas Afonso da Maia continuava a dar-lhes conselhos com odes.	P. 22 a 27, Cap. I P. 29 a 31, Cap. I P. 35 a 37, Cap. II
Principal	- Ferindo Tancredo, sem querer, na capa um homem, Pedro hospeda-o em sua casa. De mágoa idêntica agrada a Maria, mas aos poucos a sua postura vai-se alterando. - Pedro aparece ao lado do pai com Carlos, seu filho, completamente desapegado por Maria. Tinha fugido com Tancredo e tinha levado a filha, Maria Eduarda. De mágoa idêntica agrada a Maria, mas aos poucos a sua postura vai-se alterando.	P. 39 a 44, Cap. II P. 44 a 52, Cap. II

Figura 7 - quadro-síntese sobre Os Maias por preencher e preenchido
Fonte: elaboração própria

Nesta atividade foi muito gratificante constatar o foco dos alunos, pois foi deles a ideia de cada grupo escrever no Quadro-síntese com uma cor diferente para se distinguirem os diferentes grupos. Esta sugestão foi prontamente acolhida pela professora estagiária, que não só a implementou de imediato, como a reforçou positivamente. No final do preenchimento e aquando da visão global do Padlet, os alunos foram confrontados com um trabalho colaborativo em grupo/turma.

II. Reflexão global

A turma do décimo primeiro ano apresentava mais e melhores competências digitais do que a turma do ensino básico, o que acabou por facilitar o trabalho. Além disso, por serem alunos com idade superior e com objetivos académicos bem delineados, conseguiram manter-se focados neste novo formato apresentado na sala de aula, que lhes suscitou o interesse e fomentou a curiosidade. Por outro lado, os alunos demonstraram um grande espírito colaborativo e muita autonomia o que potenciou um bom clima na sala de aula e um bom momento de aprendizagem colaborativa.

Todavia fomos um pouco ambiciosas no trabalho a que nos propusemos realizar com a turma, como tal só graças às competências tecnológicas dos alunos e ao facto de todos terem dispositivos móveis com acesso à internet, foi possível terminar o trabalho em tempo de aula, pois os alunos acederam ao Padlet a partir dos seus dispositivos móveis e, em simultâneo, preencheram o quadro-síntese. Desta forma, este trabalho teria de ser reformulado, se aplicado noutra turma.

3.2.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de intervenção foi orientado para a análise da obra poética de Cesário Verde.

3.2.2.2.1. Prática letiva

Foi apresentado aos alunos um *TEDeD* elaborado para este ciclo de intervenção.

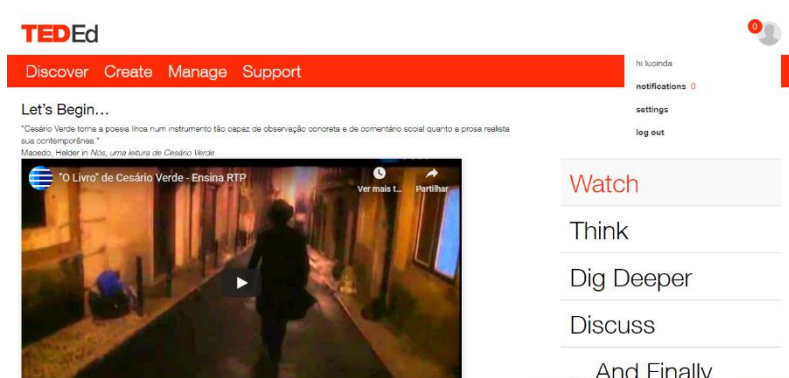


Figura 8 - TEDed lessons sobre Cesário Verde
Fonte: elaboração própria

A utilização do computador para a projeção do *TEDeD* teve como objetivo a presença constante das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula, que devem ser vistas como facilitadores de aprendizagem e não como meros instrumentos lúdicos, seguindo assim a linha metodológica a que nos propusemos. Como tal a elaboração de uma atividade no *TEDeD Lessons* tinha como objetivo não só a diversificação de metodologias e a utilização de uma plataforma de criação de aulas interativas usando vídeos do Youtube, para professores, educadores e alunos, como também a estimulação e captação da atenção dos alunos, recorrendo a meios com os quais estão cada vez mais envolvidos e familiarizados. Além disso, esta nova ferramenta de trabalho interativa na sala de aula é cómoda, sustentável, apelativa, inovadora e disponível para os alunos em todo e qualquer momento, bastando ter um aparelho tecnológico com acesso à internet.

Não posso deixar de referir que o objetivo inicial era que os alunos elaborassem num computador e em trabalho de pares o questionário de análise do poema *A débil*, de Cesário Verde, elaborado no *TEDeD Lessons*. No entanto, a indisponibilidade de sala de informática e a impossibilidade de disponibilização dos códigos de acesso à internet para

os computadores pessoais dos alunos, devidamente referenciada nas regras do estabelecimento de ensino em questão, obrigaram a uma reformulação do objetivo inicial. Obviamente que esta situação invalidou a condicionante de obtenção de resultados do *TEDED lessons* online.

No entanto, qualquer professor deve ter a capacidade de reformulação das atividades em consequência de condicionantes externas que terá que obviamente respeitar, e por isso após uma análise conjunta do poema, foi apresentado aos alunos o questionário no *TEDED lessons*, no computador do professor e projetado no quadro através do projetor multimédia, tendo sido elaborado em grupo-turma. Este questionário era constituído por seis questões, que os alunos leram e a que responderam em conjunto com a professora, tendo também feito algumas anotações nos seus cadernos diários. No entanto, posteriormente, os alunos poderiam aceder ao *TEDED* através de um qualquer dispositivo, como computador, tablet e até telemóvel com acesso à internet, realizado deste modo o questionário online, uma vez que a aula foi publicada.

Após a finalização do questionário, foi mostrada aos alunos a imagem de um quadro do pintor impressionista Pierre-Auguste Renoir intitulado *A Ingénua* (1876). Inicialmente, numa tentativa de retoma de conteúdos, foi feita, em conjunto com os alunos, a leitura da imagem para que depois eles conseguissem deduzir e inferir semelhanças entre a imagem da mulher retratada no poema *A débil*, de Cesário Verde, e a pintura de Renoir apresentada no *TEDED*.

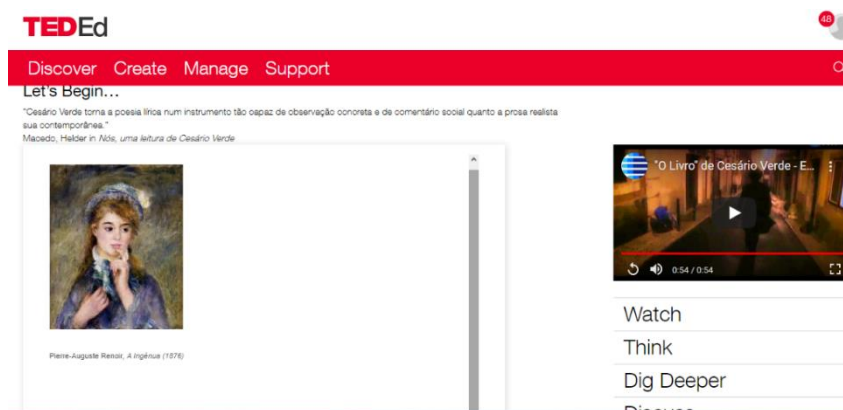


Figura 9 - TEDEd lessons sobre Cesário Verde
Fonte: elaboração própria

Através da realização desta atividade foram abordados os domínios de Leitura, Escrita, Educação Literária, Gramática e Oralidade de uma forma transversal. Além disso, a

disposição dos alunos em grupos de trabalho teve os objetivos enunciados no primeiro ciclo de intervenção.

Foi disponibilizada também aos alunos uma fotocópia com o poema de Cesário Verde, *Deslumbramentos*, sobre o qual, em trabalho colaborativamente, procederam a uma análise comparativa.

No final da aula, regressou-se ao *TEDeD*, numa lógica circular de organização das atividades propostas, muito importante para a compreensão e sistematização das aprendizagens. Aqui os alunos foram confrontados com um esquema-síntese que comparava a imagética feminina de Cesário Verde abordada nos poemas *A débil* e *Deslumbramentos*. O preenchimento deste esquema fez-se em grupo-turma. Ilustrando o esquema, foram apresentadas imagens de quadros de Pierre-Auguste Renoir e Berthe Morisot. Ilustrando o esquema, foram apresentadas imagens de quadros de Pierre-Auguste Renoir e Berthe Morisot.

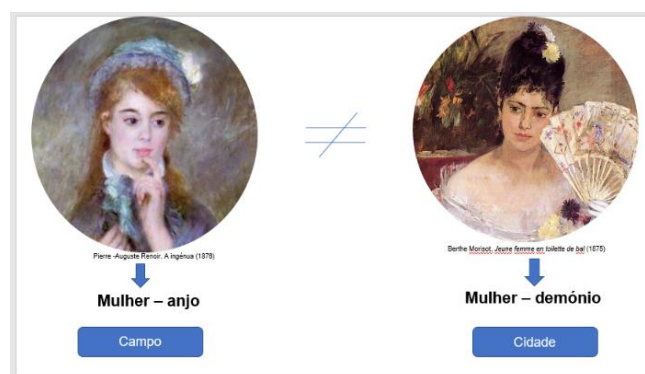


Figura 10 - Esquema-síntese
Fonte: elaboração própria

Esta atividade final teve como objetivo sistematizar o tema principal destes dois blocos letivos – a imagem da mulher em Cesário Verde - e simultaneamente expandir o conhecimento dos alunos em relação a outras formas de arte, nomeadamente a pintura, utilizando para tal dois pintores impressionistas. Assim, com este ciclo de intervenção pretendeu-se trabalhar não só os conhecimentos e as competências, mas também as atitudes e valores, tão importantes para o sucesso do aluno enquanto tal e tão importante para o seu futuro como profissional e como cidadão. Além disso e numa tentativa de alargamento e expansão dos conhecimentos dos alunos, introduziu-se o recurso à linguagem não verbal, através da introdução de imagens representativas de quadros de pintores impressionistas. Enquanto representação visual, a imagem constitui

uma outra forma de comunicação muito importante para a compreensão e aceitação do mundo. Desta forma, a leitura e interpretação de imagens pode constituir uma estratégia relevante ao serviço do professor para conduzir ao diálogo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, na exploração de aspetos, quer formais quer contextuais. Assim e devidamente contextualizados, os recursos visuais, devido à sua grande variedade, podem ser explorados pelo professor em contexto de sala de aula. Motivada pelas características da turma em questão enunciadas no capítulo 1, a professora-investigadora leu no final da aula um outro poema de Cesário Verde intitulado *Arrojos*, de forma a demonstrar aos alunos a influência e importância que a mulher tem na poesia de Cesário Verde. Este poema constituiu leitura extensiva e facultativa dos alunos e ficou disponível no *TEDED*, para posterior consulta.

3.2.2.2 Resultados obtidos

I. Dados resultantes da análise de um instrumento de recolha:

a) Registos da observação

À semelhança do Padlet, também o *TEDED* foi um recurso novo para os alunos, com o qual nunca tinham trabalhado, nem conheciam. Mais uma vez, o fator novidade da aplicação constituiu uma fonte adicional de motivação para a concretização da atividade, embora desta vez com uma forte condicionante, que foi o facto de não podermos utilizar a sala de informática. Apesar dos alunos deterem dispositivos móveis com acesso à internet, não seria possível a elaboração do trabalho proposto lá, uma vez que o *TEDED*, além de ser um pouco mais complexo, necessita de uma visão mais ampla, não compatível com um dispositivo de reduzidas polegadas.

Assim, não poderei apresentar os dados das respostas elaboradas no *TEDED*, uma vez que foi um trabalho feito colaborativamente em grupo-turma e os alunos tiveram de registar as respostas no caderno diário. Contudo e apesar destas condicionantes, a adesão dos alunos à atividade foi muito positiva, mostrando-se muito participativos, motivados e curiosos em relação à progressão da atividade, uma vez que só era possível ver o que vinha a seguir, quando fosse elaborada a resposta atual. Começaram por fazer várias questões sobre a aplicação, à medida que iam surgindo as várias partes. De notar que o *TEDED Lessons* não tem versão portuguesa, como tal, as indicações de comando

estão todas em inglês, o que para a turma do décimo primeiro ano não constituiu um problema, antes pelo contrário, foi um motivo de agrado para os alunos que gostavam e percebiam bem a língua inglesa.

Na parte final da atividade (...*And Finally*), kahoot os alunos foram confrontados com uma pintura de Renoir. Esta atividade conduziu os alunos a uma discussão muito entusiasta acerca das semelhanças entre a pintura apresentada e a descrição da mulher do poema “A débil”, de Cesário Verde.

II. Reflexão global

Tendo em conta as características da turma em questão anteriormente enunciadas, o trabalho com o *TEDED Lessons* correu dentro do previsto, tendo em conta, obviamente, as circunstâncias já referenciadas. O interesse, empenho e foco dos alunos nas atividades apresentadas foi extremamente importante e motivador. Todavia, não podemos deixar de referenciar que, apesar da compreensão dos alunos da não disponibilidade da sala de informática ou da password de internet, para que pudessem usar os seus próprios computadores portáteis, notou-se alguma frustração, nomeadamente por parte dos alunos mais interventivos e curiosos, que lamentaram o facto de não poderem explorar eles próprios o *TEDED*.

Este sentimento de frustração foi também partilhado pela professora-investigadora, que não conseguiu ver os seus objetivos iniciais realizados. Efetivamente, o espírito colaborativo e a autonomia dos alunos em questão, potenciou um clima muito positivo na sala de aula, um interessante momento de curiosidade, de questões, de partilha de conhecimentos e de aprendizagem colaborativa. Contudo, pensamos que fomos um pouco ambiciosas neste trabalho, muito dificultado pelas contingências normativas da escola, o que invalidou os resultados a obter. Desta forma, este trabalho teria de ser repensado e, possivelmente, reestruturado e reformulado, se aplicado noutra turma/escola com as mesmas limitações a nível informático.

3.3. Síntese

Ao longo de toda a execução do plano de intervenção apresentado obtiveram-se resultados que permitiram repensar a prática letiva. Da mesma forma, o confronto com

algumas contingências estruturais e normativas permitiram-nos elaborar algumas conclusões, bem como avistar a resposta à questão de investigação, avaliando o cumprimento dos objetivos iniciais a que nos propusemos.

De qualquer maneira, não podemos deixar de concluir que a metodologia utilizada foi muito interessante e produtiva, não só porque nos demonstrou que os alunos, quando devidamente estimulados, trabalham de uma forma mais autónoma, partilhando saberes e questões, como também começam a valorizar cada vez mais a importância do trabalho colaborativo em sala de aula.

No entanto, é importante refletir sobre as melhorias que poderiam e deveriam ser introduzidas numa possível aplicação deste projeto de investigação-ação de forma a ir ao encontro das expectativas dos alunos no manuseio e exploração das aplicações utilizadas.

Não posso deixar de referenciar o quão gratificante se tornou este trabalho, não só pela elaboração desafiante do mesmo, mas principalmente pelas reações de motivação e envolvimento no trabalho proposto aos alunos. A entrega, a colaboração, a interação e o questionamento, quer entre aluno-aluno quer entre professor-aluno foi, sem dúvida, algo pelo qual vale a pena trabalhar e no que vale a pena investir. Todavia, não poderei deixar de ressaltar que, apesar da prática letiva alvo deste relatório ter ocorrido no ano letivo de pré-Covid 19, ou seja, 2018/2019, a sua elaboração foi feita na época da pandemia Covid 19, altura na qual os alunos foram confrontados com meses de ensino remoto de emergência. Esta situação remete-me a uma reflexão muito pessoal sobre todas as normativas escolares da utilização de salas de informática, dispositivos móveis e acesso à internet por parte dos alunos nas escolas. Certamente, da situação pandémica resultará uma grande necessidade de se repensar, reformular e reestruturar um conjunto de regras e normativas escolares, uma vez que o objetivo de atingir literacia digital deve começar na escola.

Considerações finais

Na tentativa de motivar e promover as aprendizagens dos alunos de uma forma mais eficaz, tentando, simultaneamente, desenvolver as competências de trabalho colaborativo, neste projeto de investigação-ação foram trabalhados alguns temas da Educação Literária, relativos ao Ensino Básico e Secundário, com aplicações informáticas gratuitas, online e disponíveis em dispositivos móveis.

O ensino do texto literário pode constituir, por vezes, um momento menos fácil e até penoso para os alunos, levando-os a uma crescente desmotivação em relação às aulas de português. Como tal, o objetivo primordial deste projeto de investigação-ação centrou-se na premissa da motivação dos alunos para a leitura integral de obras integrantes no *Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Básico* e no *Programa e Metas Curriculares do Português para o Ensino Secundário*.

Ora, estando o professor perante um conjunto de alunos cada vez mais digitais, pensou-se em tirar partido, nas aulas de português, nomeadamente no domínio da Educação Literária dessas ferramentas tecnológicas, tão do agrado dos alunos. Para tal, foram criados exercícios em três aplicações informáticas gratuitas, online. O trabalho elaborado foi do agrado dos alunos, que gostaram da possibilidade de manusear os aparelhos informáticos em sala de aula, com finalidades pedagógicas. Todavia, o mais interessante para nós foram os resultados obtidos neste trabalho, que demonstraram um interesse, motivação e participação dos alunos nas atividades propostas, nomeadamente na leitura integral das obras em questão.

No entanto, não posso deixar de refletir nos impedimentos logísticos que enfrentamos, especialmente no acesso à sala de informática e à password de internet para os telemóveis e computadores dos alunos, contingências que nos obrigaram a uma reformulação das atividades propostas. Tendo sido este projeto de investigação-ação elaborado no ano letivo imediatamente anterior ao da Pandemia Covid 19, que obrigou toda a comunidade educativa a adotar o Ensino Remoto de Emergência, passando alunos e professores, num curto espaço de tempo, a ter/dar aulas à distância, parecem-nos, à data de elaboração deste relatório completamente injustificadas todas as

normativas logísticas adotadas pelas escolas, no que se refere ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

Não estariam, professores e alunos, mais e melhor preparados para o que a Pandemia Covid 19 os obrigou, se tivessem tido a oportunidade de trabalhar em sala de aula com todas essas ferramentas online?

Referências Bibliográficas

AAVV. (1987). *Atas do Congresso sobre a investigação e ensino do português*, 18 a 22 de maio de 1987. Lisboa: Ministério da Educação.

AAVV. (2000). *Didática da Língua e da Literatura*. Atas do V Congresso internacional de didática da Língua e da Literatura, Vol. I. Coimbra: Almedina.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amor, E. (1997). *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Andresen, S. M. B. (.....) *O Cavaleiro da Dinamarca*. Edições Figueirinhas.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bacich, L. e Moran, J. (orgs.). (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso Editora. Acedido em março de 2021. Disponível em: [https://books.google.pt/books/about/Metodologias Ativas para uma Educação.html?id=TTY7DwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books/about/Metodologias_Ativas_para_uma_Educacao.html?id=TTY7DwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Balça, Â., e Costa, P. (2017). *Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa*. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Lucinda%20Soares/Downloads/Leitura e educacao literaria da viagem possivel as%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lucinda%20Soares/Downloads/Leitura_e_educacao_literaria_da_viagem_possivel_as%20(1).pdf)

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bernades, J. C. e Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. FMMS.

Bizarro, R. (2008). *Linguística e Literatura: uma relação produtiva na aula de LE*. Acedido em março de 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/13861/2/6716000072321.pdf>

Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Carvalho, A. A. A. (Org.) (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8286> .

Carvalho, A. A. A. (Org.) (2015). *Apps para dispositivos móveis. Manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Acedido em janeiro de 2021 Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/apps_dispositivos_moveis2016.pdf

Carvalho, A. A. A. (org.) (2020). *Apps para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Acedido em janeiro de 2021 Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/noticias/app_para_dispositivos_moveis.pdf

Carvalho, A. D. de (Org.) (1995). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cesário, Verde. (2004). *O livro de Cesário Verde*. Assírio & Alvim.

Coelho, J. P. (1976). *Como ensinar literatura in Ao contrário de Penélope*. Lisboa. Editora Bertrand.

Cosme, Ariana. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular Propostas e estratégia de ação*. Porto Editora Decreto-Lei 55/2018. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

DGE. (2014). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Acedido em fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa metas curriculares p ortugues secundario.pdf>

DGE. (2014). *SeguraNet*. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.seguranet.pt>

DGE. (2015). Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Acedido em fevereiro de 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Acedido em fevereiro de 2021. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Acedido em fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

DGE. (s/d). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127>

Duarte, I. M. (2008). *Ensino do Português: no cruzamento da Literatura e da Linguística*. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/75466/2/10864.pdf>

Duarte, I. M. (2020). *Os Media e o Ensino da Língua Materna: algumas convicções Fortes*. Acedido em janeiro de 2021. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5790.pdf>

Duarte, I. M., e Figueiredo, O. (orgs.) (2011). *Português, Língua e Ensino*. Porto: UPorto editorial.

Fonseca, F. I. (2000). *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura*. In Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. (37-45).

Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em: <http://goo.gl/qQPCZ5>

Gusmão, M. (2011). *O cânone no ensino do português. In Uma razão dialógica: sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*. Lisboa. Edições Avante, 182-190.

Lucas, M., e Moreira, A. (2017). *DigComp 2.1 – Quadro Europeu da Competência Digital para Cidadãos* (2017), Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em: https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1_0.pdf

Lucas, M., e Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Lisboa: Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf

Machado, M. F. R. C., e Matos, E. L. M. (2014). O planeamento e uso dos recursos didáticos tecnológicos no apoio às aulas expositivas. In Jacques de Lima Ferreira (Org.), *Formação de professores: teoria e prática pedagógica* (148-170). Petrópolis/RJ: Vozes.

Menezes, S. T. (1993). *O que é a Literatura*. Difusão Cultural Editora.

Moran, J. M. (2005). Desafios da televisão e do vídeo à escola. (p. 96-100). In *Integração das Tecnologias na Educação*. Brasília.

Queirós, Eça. (2002) *Os Maias*. Porto Editora.

Reis, C. e Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rocheta, M. I., e Neves, M. B. (Orgs.) (1999). *Ensino da Literatura: reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa. Edições Cosmos.

Rodrigues, S. V. (2016). *O Ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI*. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/319099613> O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI

Rodrigues, S. V. (2017). *Ler enquanto projeto: uma proposta para a leitura integral de A Queda dum Anjo de Camilo Castelo Branco*. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322011235> Ler enquanto projeto uma proposta para a leitura integral de A Queda dum Anjo de Camilo Castelo Branco

Rodrigues, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinar com base nas Aprendizagens Essenciais*. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf

Seixas, João et al. (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Acedido em dezembro de 2019. Disponível em: <http://dgidc.min-edu.pt>

Silva, V. A. (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Edições Almedina.

Tadesco, J. C. (Org.) (2004). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* UNESCO.

Vilela, M. G. (2014). *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em janeiro de 2020. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf>

Viseu, S. (2003). *Os alunos, a Internet e a escola – Contextos organizacionais, estratégias de utilização*. Coleção Práticas Pedagógicas – 17, Ministério da Educação.

<https://create.kahoot.it>

<https://padlet.com/dashboard>

<https://ed.ted.com/lessons>

Anexos

Anexo 1

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Data da observação	Ano/Turma	Aula observada	Horário
/ /2019	º	Lições nº	;

Professora: Ana Amaro

Disciplina: Português

Estagiária: Lucinda Maria Teixeira Soares

Nesta escala, consideramos que 1 corresponde a “pouco observado” e 5 a “muito observado”.

A. Realização das atividades letivas	1	2	3	4	5
1. Explicita, de forma clara, os conteúdos e objetivos de aprendizagem, bem como as tarefas a realizar na aula.					
2. Apresenta o saber de forma a suscitar o pensamento crítico dos alunos.					
3. Estabelece a articulação das aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores.					
4. Promove o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na aula com outros saberes.					
5. Usa estratégias facilitadoras da aprendizagem dos alunos.					
6. Diferencia as atividades de aprendizagem em atenção às características dos alunos.					

7. Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando o seu envolvimento na realização das tarefas.					
8. Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas propostas.					
9. Utiliza o erro na (re)construção da aprendizagem dos alunos.					
10. Utiliza as intervenções dos alunos na construção do conhecimento.					
11. Altera, de forma adequada, estratégias em função da situação em sala de aula.					
12. Utiliza recursos diversificados adequados aos conteúdos.					
13. Utiliza uma linguagem adaptada ao interlocutor.					
14. Desenvolve a aula com uma sequência lógica.					
15. Gere o tempo de forma eficaz.					

B. Relação pedagógica com os alunos	1	2	3	4	5
1. Mantém um ambiente de respeito mútuo que favorece a aprendizagem.					
2. Diversifica os modos de organização do trabalho (grupo-turma, trabalho de grupo, trabalho de par, trabalho individual, ...).					
3. Promove o trabalho colaborativo e a entreajuda entre os alunos.					
4. Estimula e/ou reforça positivamente as intervenções de todos os alunos.					
5. Mostra-se disponível para auxiliar os alunos no decurso da aula.					
6. Gere de forma eficaz a dinâmica da turma.					
7. Revela uma atitude segura e adequada perante uma situação inesperada.					

C. Comportamento dos alunos	1	2	3	4	5
1. Revelam assiduidade e pontualidade.					
2. Cumprem as regras de sala de aula estipuladas no início do ano letivo.					
3. Trazem o material necessário para a aula.					
4. Mostram-se envolvidos na realização das tarefas propostas pela professora.					
5. Respeitam o tempo indicado para a realização das tarefas.					
6. Participam oralmente na aula, utilizando uma linguagem apropriada.					
7. Manifestam interesse em aprender novos conteúdos.					
8. Revelam sentido de responsabilidade.					
9. Revelam uma atitude respeitadora perante as correções feitas pela professora.					
10. Corrigem as suas atitudes de acordo com as indicações da professora.					

OBSERVAÇÕES:

Sumário:

Sequência da aula:

1.

Anexo 2

Guião de Leitura

O Cavaleiro da Dinamarca

de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

Grupo I – A viagem do Cavaleiro da Dinamarca até Jerusalém, na Palestina, e o seu regresso a casa.

Releiam da página 5 à página 17¹¹:

“A Dinamarca ... Veneza parecia suspensa no ar”.

Após a leitura, elaborem um texto no qual abordem os aspetos abaixo enunciados.

- Localização da ação no espaço e no tempo.
- Referências à cidade de Jerusalém.
- Ações realizadas pelo Cavaleiro desde que chegou a Jerusalém: tempo verbal predominante e explicação dessa predominância.

Releiam da página 46 à página 58¹²:

“E assim foi. ... na noite de Natal se iluminam os pinheiros.”

- Descrição da floresta:
 - Sensações (auditivas, visuais, táteis)
 - Tempo verbal predominante.
 - Recursos expressivos.

Grupo II – A história de Vanina.

Releiam da página 17 à página 22¹³:

¹¹ Estas páginas correspondem à obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

¹² Estas páginas correspondem à obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

¹³ Estas páginas correspondem à obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

“Certa noite, terminada a ceia ... nunca mais foram encontrados.”

Após a leitura, elaborem um texto no qual abordem os aspetos abaixo enunciados.

- Identificação do modo como surge a história de Vanina.
- Levantamento das personagens.
- Caracterização das personagens.
- Resumo da história de Vanina feita em 1ª pessoa:

“Eu era a rapariga mais bela de Veneza e era órfã...”

Grupo III – A história de Giotto.

Releiam da página 25 à página 28¹⁴:

“Já no meio do jantar ..., fala dele no seu poema.”

Após a leitura, elaborem um texto no qual abordem os aspetos abaixo enunciados.

- Identificação do modo como surge a história de Giotto.
- Resumo da história de Giotto.
- Relação com a história de Dante.
- Identificação do narrador.

Grupo IV – A história de Dante.

Releiam da página 28 à página 33¹⁵:

“– Quem era Dante?... que Dante escreveu a Divina Comédia”

Após a leitura, elaborem um texto no qual abordem os aspetos abaixo enunciados.

- Identificação do segmento que despertou a curiosidade do Cavaleiro por esta figura literária.
- Resumo da história de Dante.
- Relato do encontro entre Dante e a sua amada, Beatriz.

¹⁴ Estas páginas correspondem à obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

¹⁵ Estas páginas correspondem à obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

- Caracterização do Inferno e Paraíso terrestre.

Grupo V – A história de Pêro Dias
--

Releiam da página 38 à página 45¹⁶:

“Quando ele terminou, o flamengo disse: ... uns momentos olhando para o lume.”

Após a leitura, elaborem um texto no qual abordem os aspetos abaixo enunciados.

- Identificação do modo como surge a história de Pêro Dias.
- Resumo da história de Pêro Dias.
- Referir as diferentes formas de comunicação usadas por Pêro Dias (palavras, sons, gestos, desenhos, músicas).
- Moral da história (valores de igualdade).

¹⁶ Estas páginas correspondem à obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, Edições Figueirinhas

Anexo 3

Os Maias

de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

Grupo I

Releiam da página 22 à página 27¹⁷ do capítulo I:

“Mas um dia, excessos e crises ..., estou a escrever à Maria!”

Após a leitura, atendem nos seguintes tópicos:

- Caracterização de Maria Monforte.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Releiam da página 156 à página 158¹⁸ do capítulo VI:

“Entravam então no peristilo do Hotel Central ... chamam-lhe Mr. de Guimaran...”

- Caracterização da “brasileira”.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Grupo II

Releiam da página 29 à página 31¹⁹ do capítulo I:

“Daí a dias, Afonso ... E não se falou mais de Pedro da Maia.”

Após a leitura, atendem nos seguintes tópicos:

- Indícios de tragédia.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

¹⁷ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

¹⁸ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

¹⁹ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

Releiam da página 365 à página ²⁰ 370 do capítulo XI:

“Então todos os dias, durante semanas ...cheio de suavidade e sem tormentos.”

- Indícios trágicos.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Grupo III

Releiam da página 32 à página 38 ²¹ do capítulo II:

“Pedro e Maria, no entanto, numa felicidade..., um destino de amores e façanhas.”

Após a leitura, atentem nos seguintes tópicos:

- Caracterização do casamento de Pedro da Maia e Maria Monforte.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Releiam da página 408 à página 412 ²² do capítulo XII:

“Calou-se, mas os seus belos olhos ... Ele tomou o chapéu, e saiu.”

- Indícios trágicos.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Grupo IV

Releiam da página 39 à página 44²³ do capítulo II:

“Nessa tarde Maria jantava só..... Mais para o Inverno.”

Após a leitura, atentem nos seguintes tópicos:

²⁰ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

²¹ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

²² Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

²³ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

- Relação adúltera de Maria Monforte e Tancredo.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Releiam da página 431 à página 434²⁴ do capítulo XIII:

“Atirou o chapéu para cima do divã ... achava impossível ter ali sonhos suaves.”

- Indícios trágicos.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Grupo V

Releiam da página 44 à página 52²⁵ do capítulo II:

“Uma sombria tarde de dezembro, ... para a Quinta de Santa Olávia.”

Após a leitura, atentem nos seguintes tópicos:

- Desfecho trágico de índole naturalista.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

Releiam da página 652 à página 658²⁶ do capítulo XVII:

“Ia à rua de S. Francisco ... fez tremer todo o leito.”

- Explicitação do incesto consciente.
- Elaboração de um pequeno parágrafo que resuma do conteúdo do excerto selecionado. (máximo 35 palavras)

²⁴ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

²⁵ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

²⁶ Estas páginas correspondem à obra *Os Maias* de Eça de Queirós, Porto Editora, 2002

Anexo 4

Notas_Verificação_Leitura_Os Maias

Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers	
1	Matilde	43447	32	2	18,8
2	Carla	42609	32	2	18,8
3	Inês Pinto	42269	32	2	18,8
4	Sofia	42121	32	2	18,8
5	Adriana	40650	31	3	18,2
6	Afonso	39678	32	2	18,8
7	Margarida	39140	32	2	18,8
8	Inês Gonçalves	38455	30	4	17,6
9	Raquel	38421	29	5	17,1
10	Daniel	38129	30	4	17,6
11	Filipe_AO	36081	28	6	16,5
12	Constança	35836	28	6	16,5
13	Sara	35522	29	5	17,1
14	Cristiana	35492	29	5	17,1
15	Martina	34840	29	5	17,1
16	Mariana	34776	28	6	16,5
17	Bruno	34362	29	5	17,1
18	Diogo	33062	28	6	16,5
19	Beça	17418	17	17	10
20	Inês Félix	34916	30	4	17,6