

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DE INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO

Recursos digitais para uma aprendizagem mais eficaz em aulas de língua estrangeira de 45 minutos

Ana Cristina Moutinho Polido

M

2023



Ana Cristina Moutinho Polido

Recursos digitais para uma aprendizagem mais eficaz em aulas de língua estrangeira de 45 minutos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de
especialização de Alemão, orientada pela Professora Doutora Simone Auf der Maur
e pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Ana Cristina Moutinho Polido

Recursos digitais para uma aprendizagem mais eficaz em aulas de língua estrangeira de 45 minutos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela
Professora Doutora Simone Auf der Maur
e pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

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) Valores

A todos os que acreditaram e me fizeram acreditar.

Índice

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Abstract	10
Índice de figuras	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
0. Introdução	13
1. Contextualização do projeto de investigação-ação	16
1.1 Contexto escolar.....	16
1.1.1 Caracterização da escola	16
1.1.2 Projetos escolares	18
1.1.3 Recursos tecnológicos	19
1.1.4 Plano de contingência COVID-19	20
1.2 Núcleo de estágio.....	20
1.3 Caracterização das turmas.....	21
1.3.1 A turma do 7º ano de Alemão (7º X).....	22
1.3.2 A turma do 8.º ano de Inglês (8º Z).....	24
1.4 Período de observação das aulas	24
2. Enquadramento teórico	32
2.1 Contextualização	32
2.1.1 Recursos digitais (ReD).....	32
2.1.2 Gestão de tempo	39
2.1.3 Eficácia e eficiência	41
3. Desenho do estudo	49
3.1 Metodologia	49
3.2 Ferramentas de recolha de dados	50
3.3 Plano de ação	52
3.4 Materiais didáticos produzidos por mim.....	61
4. Ciclo de intervenção 1	63
4.1 Descrição do ciclo 1	63

4.1.1 Contextualização das atividades implementadas na disciplina de Alemão.....	63
4.1.1.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão.....	68
4.1.2 Contextualização das atividades implementadas na disciplina de Inglês.....	71
4.1.2.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês.....	72
4.2 Apresentação dos resultados das atividades implementadas no ciclo 1	74
4.2.1 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão	74
4.2.2 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês	77
4.3 Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário	80
4.3.1 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss da disciplina de Alemão	80
4.3.2 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss da disciplina de Inglês	87
4.4 Discussão dos resultados.....	91
4.4.1 Discussão dos resultados da disciplina de Alemão	91
4.4.2 Discussão dos resultados da disciplina de Inglês	93
5. Ciclo de intervenção 2	96
5.1 Descrição do ciclo 2	96
5.1.1 Contextualização das atividades implementada na disciplina de Alemão	96
5.1.1.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão.....	98
5.1.2 Contextualização das atividades implementadas na disciplina de Inglês.....	100
5.1.2.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês.....	101
5.2 Apresentação dos resultados das atividades implementadas no ciclo 2	103
5.2.1 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão	103
5.2.2 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês	106
5.3 Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário	109
5.3.1 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss na disciplina de Alemão	109
5.3.2 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss da disciplina de Inglês	113

5.4 Discussão dos resultados.....	117
5.4.1 Discussão dos resultados da disciplina de Alemão	117
5.4.2 Discussão dos resultados da disciplina de Inglês	119
6. Conclusão	122
Limitações do projeto	124
Investigações futuras	125
Referências bibliográficas	126
Anexos	132
Anexo 1: Tabela de observação	133
Anexo 2: Vídeos produzidos pela autora.....	134
Anexo 3: Apresentação em Genial.ly_ Mission Impossible	135
Anexo 4: Ficha de trabalho EN – QRC - Quizlet.....	136
Anexo 5: Ficha de trabalho DE – QRC - Wordwall.....	138
Anexo 6: Inquérito por questionário (ciclo 0) – janeiro 2022	140
Anexo 7: Resultados do inquérito por questionário 7º X – janeiro 2022	142
Anexo 8: Resultados do inquérito por questionário 8º Z – janeiro 2022	143
Anexo 9: Apresentação em Genial.ly_1	144
Anexo 10: Apresentação em Genial.ly_2	145
Anexo 11: Apresentação em Genial.ly com Wordwall_3	147
Anexo 12: Apresentação em Genial.ly_4	149
Anexo 13: Apresentação em Genial.ly_5	150
Anexo 14: Apresentação em Genial.ly – dictogloss UD1 DE	151
Anexo 15: Plano de aula - dictogloss UD1 DE	152
Anexo 16: Ficha de trabalho DE ciclo 1 dictogloss UD1	158
Anexo 17: Texto utilizado na atividade de dictogloss UD1 – ciclo 1	160
Anexo 18: Inquérito por questionário (ciclo 1 – 7º X) – fevereiro 2022	161
Anexo 19: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 1 – 7º X) – fevereiro 2022	163
Anexo 20: Apresentação em Genial.ly_1 - UD2 – ciclo 1	165
Anexo 21: Apresentação em Genial.ly_dictogloss_2 UD2 – ciclo 1 - DE	168
Anexo 22: Plano de aula dictogloss UD2 – ciclo 1 - DE	169
Anexo 23: Ficha de trabalho dictogloss UD2 – ciclo 1 - DE	175
Anexo 24: Texto utilizado na atividade de dictogloss ciclo 1 DE UD2	177
Anexo 25: Inquérito por questionário UD2 (ciclo 1 – 7º X) – março 2022	178

Anexo 26: Resultados do inquérito por questionário UD2 (ciclo 1 – 7º X) – março 2022	180
Anexo 27: Apresentação em Genial.ly_EN 8Z ciclo 1	182
Anexo 28: Apresentação em Genially_dictogloss EN 8Z ciclo 1	183
Anexo 29: Plano de aula_ciclo 1_dictogloss EN 8Z	185
Anexo 30: Texto utilizado na atividade de dictogloss - ciclo 1 EN	192
Anexo 31: Ficha de trabalho dictogloss EN ciclo 1	193
Anexo 32: Inquérito por questionário (ciclo 1 – 8º Z).....	195
Anexo 33: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 1 – 8º Z)	197
Anexo 34: Ciclo 2_Edpuzzle (DE) – live mode	200
Anexo 35: Ciclo 2_Edpuzzle (DE) - feedback.....	201
Anexo 36: Ciclo 2_Edpuzzle (EN) – live mode	202
Anexo 37: Ciclo 2_Edpuzzle (EN) - feedback	203
Anexo 38: Apresentação em Genial.ly_dictogloss ciclo 2 DE	204
Anexo 39: Plano de aula dictogloss ciclo 2 DE	205
Anexo 40: Ficha de trabalho dictogloss ciclo 2 DE	212
Anexo 41: Texto dictogloss ciclo 2 DE	214
Anexo 42: Inquérito por questionário ciclo 2 DE	215
Anexo 43: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 2 – 7º X)	218
Anexo 44: Apresentação em Genial.ly – dictogloss ciclo 2 EN	222
Anexo 43: Plano de aula dictogloss ciclo 2 EN	224
Anexo 45: Ficha de trabalho dictogloss ciclo 2 EN	231
Anexo 46: Texto dictogloss ciclo 2 EN	233
Anexo 47: Inquérito por questionário (ciclo 2 – 8º Z) – junho.....	234
Anexo 48: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 2 – 8º Z)	237
Anexo 49: Consentimento informado – turma de Alemão	240
Anexo 50: Consentimento informado – turma de Inglês	241

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, 2023]

[Ana Cristina Moutinho Polido]

Agradecimentos

À minha mãe, ao meu pai (*in memoriam*) que sempre acreditaram em mim e possibilitaram que chegasse aonde cheguei.

Aos professores que tive na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desde a licenciatura até à conclusão deste mestrado, pela disponibilidade e conhecimento partilhado ao longo do meu percurso académico.

À Escola Artística do Conservatório de Música do Porto que me recebeu, desde o primeiro dia, com respeito e todo o profissionalismo. De forma particular, agradeço às minhas orientadoras de estágio, Dr.ª Rosa Lúcia Sousa e Dr.ª Maria do Céu Lage Pereira, pela dedicação e apoio que me deram durante o estágio.

Aos professores orientadores, Professora Doutora Simone Madeleine Auf Der Maur e Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo.

Resumo

Os recursos digitais assumem, cada vez mais, um papel preponderante no contexto escolar, desafiando os professores a integrá-los de forma contextualizada e significativa nas suas práticas didático-pedagógicas. A utilização dos recursos digitais pode criar ambientes de aprendizagem com maior envolvimento dos alunos e desafios intelectuais estimulantes, tais como encontrar e processar informação de forma independente, colaborativa e criativa, promovendo, assim, a aprendizagem digital. No contexto escolar, a gestão de tempo constitui igualmente um elemento de capital importância no que tange a eficiência dos professores e os resultados bem-sucedidos dos alunos num período de tempo limitado. Assim sendo, uma boa gestão de tempo reveste-se de uma boa planificação e execução da aula para que os resultados possam ser eficazes, eficientes e reflitam a qualidade da mesma.

Este projeto de investigação-ação levado a cabo na Escola Artística do Conservatório de Música do Porto, no ano letivo de 2021/2022, tem como principal objetivo maximizar o tempo de aula de 45 minutos, com o intuito de torná-la mais eficaz, recorrendo aos recursos digitais. Procedeu-se a uma sistematização dos conceitos nucleares mencionados na literatura. Os dados recolhidos para dar resposta à questão de investigação deste projeto de investigação-ação foram obtidos por via de análise documental, inquéritos por questionário e observação direta e indireta dos alunos. A análise qualitativa dos dados revelou que os recursos digitais podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz na aula de língua estrangeira de 45 minutos.

Palavras-chave: recursos digitais, gestão de tempo, eficácia, eficiência, ensino de língua estrangeira

Abstract

Digital resources are increasingly taking on a leading role in the school context, challenging teachers to integrate them in a contextualised and meaningful way into their didactic-pedagogical practices. The use of digital resources can create learning environments with greater student involvement and stimulate intellectual challenges, such as finding and processing information independently, collaboratively and creatively, thus promoting digital learning. In the school context, time management is also a vitally important element when it comes to teacher efficiency and successful student outcomes in a limited period of time. Therefore, good time management requires good lesson planning and execution so that the results can be effective, efficient, reflecting the quality of the lesson.

This action-research project, carried out at the Escola Artística do Conservatório de Música do Porto during the 2021/2022 academic year, has the main objective of maximizing the 45-minute lesson time, with the aim of making it more effective through the use of digital resources. The core concepts mentioned in the literature were systematised. The data collected to answer the research question of this action-research project were obtained through document analysis, questionnaires and direct and indirect observation of students. Qualitative analysis of the data revealed that digital resources can contribute to more effective learning in the 45-minute foreign language lesson.

Keywords: digital resources, time management, effectiveness, efficiency, foreign language teaching

Abstract

Digitale Ressourcen nehmen zunehmend eine führende Rolle im schulischen Kontext ein und stellen Lehrer vor die Herausforderung, sie auf eine kontextualisierte und sinnvolle Art und Weise in ihre didaktisch-pädagogischen Vorgehensweisen zu integrieren. Die Verwendung von digitalen Ressourcen kann Lernumgebungen schaffen, in denen eine größere Beteiligung der Schüler möglich ist und intellektuelle Herausforderungen stimuliert werden, wie beispielsweise eigenständiges, kollaboratives und kreatives Recherchieren und Verarbeiten von Informationen. Dadurch wird digitales Lernen gefördert. Im schulischen Kontext ist auch das Zeitmanagement ein äußerst wichtiger Faktor, wenn es um die Effizienz der Lehrer und das Erreichen von hochwertigen Schülerleistungen in einem begrenzten Zeitraum geht. Daher erfordert ein gutes Zeitmanagement eine sorgfältige Unterrichtsplanung und -durchführung, damit die Ergebnisse effektiv und effizient sein können und die Qualität des Unterrichts widerspiegeln.

Dieses Aktions-Forschungsprojekt wurde an der Escola Artística do Conservatório de Música do Porto während des Schuljahres 2021/2022 durchgeführt und verfolgt das Hauptziel, die 45-minütige Unterrichtszeit zu optimieren, mit dem Ziel, sie durch die Verwendung von digitalen Ressourcen effektiver zu gestalten. Die in der Literatur genannten Kernkonzepte wurden systematisiert. Die gesammelten Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage dieses Aktions-Forschungsprojektes wurden durch Dokumentenanalyse, Fragebogenumfragen sowie direkte und indirekte Beobachtung der Schüler erhoben. Die qualitative Analyse der Daten ergab, dass digitale Ressourcen zu einem effektiveren Lernen in der 45-minütigen Fremdsprachenlektion beitragen können.

Schlüsselwörter: Digitale Ressourcen, Zeitmanagement, Effektivität, Effizienz, Fremdsprachenunterricht

Índice de figuras

FIGURA 1- INCORPORATING MOTIVATION AND METACOGNITION INTO A COGNITIVE THEORY OF MULTIMEDIA	
LEARNING	33
FIGURA 2- MODELO DE TRÊS FASES: RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE AULA-EFICÁCIA-EFICIÊNCIA	44
FIGURA 3- DER KREISLAUF VON REFLEXION UND AKTION	50
FIGURA 4- EXEMPLO DE TEXTO EM ALEMÃO 1	76
FIGURA 5- EXEMPLO DE TEXTO EM ALEMÃO 2	77
FIGURA 6- EXEMPLO DE TEXTO EM INGLÊS 1.....	78
FIGURA 7- EXEMPLO DE TEXTO EM INGLÊS 2.....	80
FIGURA 8- EXEMPLO DE TEXTO EM ALEMÃO 3	105
FIGURA 9- EXEMPLO DE TEXTO EM ALEMÃO 4	105
FIGURA 10- EXEMPLO DE TEXTO EM INGLÊS 3.....	107
FIGURA 11- EXEMPLO DE TEXTO EM INGLÊS 4.....	108

Lista de abreviaturas e siglas

AE - APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

BYOD - BRING YOUR OWN DEVICE

CEFR – COMPANION VOLUME - COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME

CLT - COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

CMP - ESCOLA ARTÍSTICA DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

DE – ALEMÃO

EN – INGLÊS

IPP – INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

LE - LÍNGUA ESTRANGEIRA

LM – LÍNGUA MATERNA

PASEO - PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

PIA - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PT - PORTUGUÊS

RED - RECURSOS (EDUCATIVOS) DIGITAIS

TTS – TEXT TO SPEECH

UD – UNIDADE DIDÁTICA

0. Introdução

É ponto assente que a era digital constitui um novo desafio para os professores, pois são os principais responsáveis em garantir a integração de recursos (educativos) digitais (ReD) no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, torna-se de capital importância estar munido com a competência digital necessária para participar ativamente numa sociedade digital inserida num mundo em rápida mudança. Perante um vasto leque de ReD, é imperativo que os professores “effectively identify resources that best fit their learning objectives, learner group and teaching style, to structure the wealth of materials, establish connections and to modify, add on to and develop themselves digital resources to support their teaching” (Redecker e Punie, 2017, p. 20). Além disso, com o espetar da pandemia da COVID-19, assistiu-se a uma migração urgente do ensino presencial para o ensino à distância, afetando também o ensino de línguas estrangeiras (LE) .

O recurso às aplicações e a preferência por dispositivos móveis acarreta vários benefícios, aumentando a motivação, autonomia e interação social dos alunos. Acresce ainda a possibilidade em produzir material de aprendizagem criativo, apelativo, cativante e interativo (Persson & Nouri, 2018), proporcionando igualmente aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada da LE, de acordo com as necessidades e preferências dos discentes, tornando o ensino mais inclusivo (Tomlinson, 2020). Os ReD abrem portas a novas experiências de aprendizagem, tais como ao *blended learning* (a combinação do ensino presencial com a tecnologia) e à aula invertida (*flipped learning*), proporcionando uma aprendizagem ao ritmo dos alunos. O *blended learning* como a aula invertida contribuem para uma melhor gestão e “ganho” de tempo.

Segundo Çelik (2021), “A teacher who is able to use and control time effectively is one who says the final word when the bell rings” (p. 58). No entanto, na prática, a gestão de tempo constitui um desafio para todos os professores, pois nem sempre é possível seguir rigorosamente o inicialmente planeado devido a eventuais imprevistos (como p. ex. comportamentos disruptivos) no decurso das aulas, que têm de ser ultrapassados. Cabe ao professor aplicar métodos eficazes para conseguir terminar as tarefas planeadas eficazmente, com qualidade, no tempo necessário, mas sem o

desperdiçar. A qualidade, ou seja, a eficácia de uma aula exprime em que medida as decisões tomadas surtiram efeito para alcançar os resultados pretendidos. A medição da eficácia de uma aula pauta-se de acordo com determinados critérios, explanados no Capítulo 2.

O presente projeto descreve uma investigação-ação levada a cabo em sala de aula, que se iniciou em setembro de 2021 nas turmas do sétimo ano de Alemão (A1.1) e do oitavo ano de Inglês (B1) do regime integrado, da Escola Artística do Conservatório de Música do Porto. Durante o período de observação, as aulas de 45 minutos despertaram a minha atenção, especialmente quando os alunos chegavam atrasados à sala de aula ou quando as professoras orientadoras utilizavam os ReD disponíveis e “perdiam” algum tempo para os reproduzir (vídeos no Youtube, ficheiros áudio e vídeos na Escola Virtual, entre outros), o que me fazia vir à memória o desconforto que sentia quando lecionava uma aula de 45 minutos, visto que o tempo passava rápido demais, como se desenvolve no Capítulo 1. O problema detetado espoletou em mim um período de reflexão e análise no sentido de gerir bem o tempo sem prejudicar a qualidade da aula. Identificado o problema, procedi à ‘revisão de literatura’ (cf. Capítulo 2), troquei algumas impressões com as professoras orientadoras, procurei uma solução e delineei um plano de ação em função da literatura consultada, tal como descrito no Capítulo 3. A solução apresentada teve origem num modelo da área da economia que foi transferido para o contexto didático em articulação com as características qualitativas de uma aula eficaz apresentadas por Meyer (2004), Helmke (2007), Brophy (2000), o modelo apresentado por Helmke (2009), a gestão de tempo e os ReD. No ciclo 1 de intervenção coloquei o plano em marcha, tal como descrito no Capítulo 4. Refletindo e analisando minuciosamente no final do primeiro ciclo de intervenção sobre os resultados obtidos do ponto de vista do professor e tendo em conta como os alunos reagiram à solução levada à sala de aula, prossegui para o segundo ciclo de intervenção, procedendo aos ajustes necessários para ir ao encontro do objetivo pretendido (cf. Capítulo 5).

Como já referido, a metodologia adotada para a realização deste projeto assenta na investigação-ação e destina-se a ajudar os professores a identificar e enfrentar os

problemas na prática, implementar soluções inovadoras e aplicá-las em sala de aula.

Segundo Harmer (2001):

This starts when we identify an issue we wish to investigate. We may want to know more about our learners and what they find motivating and challenging. We might want to learn more about ourselves as teachers - how effective we are, how we look to our students, how we would look to ourselves if we were observing our own teaching. We might want to gauge the interest generated by certain topics or judge the effectiveness of certain activity types. (p. 415)

As ferramentas de recolha de dados às quais recorri tinham como objetivo obter dados qualitativos para dar resposta à questão de investigação: “Em que medida podem aplicações contribuir para uma aprendizagem mais eficaz na aula de língua estrangeira de 45 minutos?”. Os dados recolhidos para ir ao encontro da questão de investigação foram obtidos por via de análise documental, inquéritos por questionário e observação direta e indireta dos alunos.

1. Contextualização do projeto de investigação-ação

1.1 Contexto escolar

1.1.1 Caracterização da escola

No âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, realizei no ano letivo de 2021/2022 o estágio pedagógico na Escola Artística do Conservatório de Música do Porto (doravante designada por CMP). As informações recolhidas sobre o CMP basearam-se nos documentos disponibilizados *online* no sítio do estabelecimento de ensino¹.

Desde a segunda metade do século XIX, na cidade do Porto sentiu-se a necessidade de criar uma instituição pública para o ensino da música, como aconteceu em Lisboa com a criação do Conservatório Nacional, em 1835. Após algumas tentativas falhadas, incluindo uma proposta elaborada pelo Professor Ernesto Maia a pedido da Direção Geral de Instrução Pública, o pianista e diretor de orquestra Raimundo de Macedo (Conservatório de Música do Porto, 2020a, p. 3) apresentou um projeto mais consistente. Desde dezembro de 1911, na sequência da implantação da República Portuguesa, esta importante figura da vida musical do Porto desenvolveu um conjunto de iniciativas que culminaram na consciencialização final das autoridades locais para este projeto.

Após obras de renovação e ampliação, o CMP mudou-se para a Praça Pedro Nunes, também no Porto, e ocupa, desde então, o lado oeste do edifício da Escola Secundária Rodrigues de Freitas. Esta mudança promoveu a reorganização do projeto educativo do conservatório cujo elemento mais relevante é o “Ensino Integrado de Música”. Em 2017, o CMP celebrou o seu centenário através de um intenso programa cultural que incluiu concertos, palestras, master classes, conferências, entre outros.

O CMP é uma escola pública portuguesa de Educação Artística Especializada de Música, constituindo com todos os outros conservatórios e escolas artísticas públicas um sector específico do sistema educativo português. Sendo uma escola que articula

¹ <https://www.conservatoriodemusicaodoporto.pt/>

vários níveis de ensino, desde o Primeiro Ciclo até ao Ensino Secundário, o CMP é regido por uma vasta gama de documentos e regulamentos que regem o funcionamento das escolas de ensino regular. Mas como escola pública de ensino artístico, o CMP partilha com as outras escolas do sector uma grande maioria de elementos definidores e caracterizadores desta realidade do sistema educativo. Alguns destes elementos são comuns a todas as escolas de ensino artístico especializado, mas a maioria está relacionada com as escolas de ensino musical.

O CMP está localizado no centro do Porto, mais precisamente na União de Freguesias do Centro Histórico do Porto², e é uma instituição com um impacto significativo não só na sua área geográfica, mas também em toda a cidade e municípios vizinhos, assegurando através das suas inúmeras atividades uma presença proeminente na vida cultural de toda a região. Sendo uma escola pública de educação musical especializada, o CMP marca também o seu papel de destaque no contexto da educação artística nacional. Este estatuto tem sido defendido por sucessivas gerações de professores e alunos que construíram a sua história.

O número de alunos que anualmente procuram acesso ao CMP fazendo os testes de admissão excede largamente a capacidade de resposta da escola tanto em meios físicos como em recursos humanos.

Nos últimos anos, as condições materiais e humanas, entretanto criadas, levaram a escola a desenvolver outras formas de organização e oferta formativa, nomeadamente com o alargamento da frequência no regime integrado, até então impraticável. No entanto, apesar de um aumento progressivo da frequência no regime integrado, existe ainda um número significativo de inscrições no regime supletivo, o que significa haver alunos a frequentar as suas aulas de educação geral noutra escola. Como um número significativo de alunos ainda vive fora da cidade, o regime supletivo é muitas vezes a solução mais apropriada para gerir o seu horário e currículo.

Isto levou a uma certa concentração do horário escolar para estes alunos à tarde e a uma extensão até à noite, terminando o último período apenas às 22h20. Este alargamento das escolhas de horários destina-se a facilitar aos estudantes e às suas

² <http://www.uf-centrohistoricodoporto.pt/>

famílias a frequência de duas escolas. Consequentemente, o CMP tem um horário de abertura muito alargado: de segunda a sexta-feira, as aulas começam às 08h20 para os estudantes do regime integrado e terminam o último período às 22h20, e aos sábados de manhã os alunos dos restantes regimes têm aulas das 08h20 às 13h20.

De acordo com informações disponibilizadas no sítio da escola, o CMP tem mais de mil alunos matriculados do 1º ao 12º ano. Para frequentarem esta escola de ensino artístico especializado em música, os alunos precisam de fazer testes de admissão para se matricularem no CMP. Estes testes de admissão são agrupados segundo a idade e os níveis de ensino, onde os candidatos são classificados consoante as suas aptidões e/ou os seus conhecimentos musicais, independentemente da sua área de residência.

A frequência desta educação artística, em qualquer dos regimes de frequência, envolve um trabalho individual contínuo e moroso, feito em grande parte em casa. Isto acontece em quase todas as disciplinas musicais do currículo, nomeadamente no instrumento ou nas aulas de canto. A preponderância natural da apresentação pública implica uma rotina de concertos, audições, concursos e exames. Esta prática contínua requer numerosas apresentações dentro e fora da escola, com algumas consequências práticas, tanto no que respeita ao acompanhamento dos alunos pelos professores, como na compreensão e envolvimento dos pais, sendo, portanto, muito importante a disponibilidade das famílias para o necessário acompanhamento dos alunos nos seus trabalhos de casa, e mesmo o acompanhamento dos alunos nas suas deslocações para o CMP ou fora dele em certas atividades (Conservatório de Música do Porto, 2020b, p. 5). No que diz respeito ao apoio socioeducativo, o CMP apenas presta este apoio aos alunos do regime integrado.

1.1.2 Projetos escolares

Em termos de projetos escolares, o CMP integra, entre outros³, os seguintes projetos: “Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde”⁴, “Desporto

³ Mais informações em <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/#>

⁴ Mais informações em <https://www.dge.mec.pt/programa-de-apoio-promocao-e-educacao-para-saude>
[Acedido em 15/09/2021]

Escolar”⁵ e “Eco-Escolas”⁶. O primeiro contribui para a aquisição de competências pelas crianças e jovens, permitindo-lhes confrontar-se positivamente, construir um projeto de vida e serem capazes de fazer escolhas individuais, conscientes e responsáveis e também criar ambientes que facilitem essas escolhas e estimulem um espírito crítico para o exercício da cidadania ativa. O segundo visa proporcionar aos estudantes um conjunto de atividades desportivas que possam complementar ou simplesmente coordenar e consolidar o tema da própria educação física. O terceiro é um programa internacional coordenado pela Fundação para a Educação Ambiental (FEE)⁷ e implementado em Portugal pela Bandeira Azul Europeia (ABAE)⁸ desde 1996, e visa encorajar ações, reconhecer e recompensar o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade.

1.1.3 Recursos tecnológicos

No que concerne aos recursos e tecnologia disponíveis no estabelecimento de ensino, no ano letivo de 2021/2022, o CMP estava equipado com projetores, altifalantes e computadores com acesso à Internet que me permitia entrar em diversas plataformas associadas aos manuais escolares, tais como na “Escola Virtual”⁹, na “Oxford Teachers’ Club”¹⁰ e na “Hueber.edupool.de”¹¹, bem como noutras plataformas e aplicações que me auxiliaram nas minhas aulas, como por exemplo o *Genial.ly*¹², que serão referidas mais abaixo no subcapítulo 3.3 *Plano de ação* neste relatório. Além disso, em cada sala de aula estavam disponíveis dois quadros brancos, um piano e um quadro branco com pauta de música amovível.

⁵ Mais informações em <https://desportoescolar.dge.mec.pt/> [Acedido em 15/09/2021]

⁶ Mais informações em <https://ecoescolas.abae.pt/> [Acedido em 15/09/2021]

⁷ Mais informações em <https://abae.pt/fee-internacional/> [Acedido em 15/09/2021]

⁸ Mais informações em <https://bandeirazuil.abae.pt/plataforma/index.php?p=about> [Acedido em 15/09/2021]

⁹ Mais informações em <https://www.escolavirtual.pt/> [Acedido em 15/09/2021]

¹⁰ Mais informações em <https://elt.oup.com/teachersclub/?cc=pt&sellLanguage=pt> [Acedido em 15/09/2021]

¹¹ Acessível em <https://hueber.edupool.de/home?pid=gejd3i5bru2tng0nber85md6f1#cd964c6cf578eb2fcdaef556cb0f6469> [Acedido em 15/09/2021]

¹² <https://genial.ly/> [Acedido em 15/09/2021]

1.1.4 Plano de contingência COVID-19

Com a declaração do Estado de Contingência no dia 15 de setembro de 2021 pelo governo¹³, e as sucessivas atualizações ao longo do ano letivo devido ao agravamento do contexto sanitário, o CMP seguia um plano de contingência¹⁴ em conformidade com as diretrizes do Ministério da Saúde que mandatavam certos tipos de procedimentos e arranjos nas salas de aula. Segundo o Plano de Contingência COVID 19 (2021), os alunos não deviam partilhar material escolar, instrumentos, telemóveis ou outro equipamento para uso pessoal. Além disso, as aulas para cada aula tinham lugar, sempre que possível, na mesma sala e com um lugar fixo para cada aluno. A distribuição das salas de aula favorecia a utilização de salas grandes e arejadas e era distribuída de acordo com o número de alunos por turma. Nas salas de aula, eram mantidas medidas de distanciamento, garantindo a maximização do espaço entre os alunos e a utilização de máscaras era obrigatória quer para professores quer para alunos a partir do 5º ano. Assim sendo, as mesas deviam ser dispostas, sempre que possível, junto às paredes e janelas, de acordo com a estrutura física das salas, e deviam ser dispostas preferencialmente na mesma direção. Além disso, devia ser garantida uma distância física entre alunos e entre alunos e professores de pelo menos 1 metro, sem comprometer o funcionamento normal das atividades de ensino. Desde que tal não compromettesse a segurança dos alunos, deviam ser mantidas janelas e/ou portas abertas para permitir uma melhor circulação do ar e para evitar o toque desnecessário nas superfícies. Além disso, o material escolar de cada aluno devia incluir um marcador para escrever no quadro. Estes procedimentos e disposições limitavam grandemente o trabalho colaborativo em sala de aula, ou seja, o trabalho em pares e em grupo (Conservatório de Música do Porto, 2021).

1.2 Núcleo de estágio

¹³ <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/governo/comunicado-de-conselho-de-ministros?i=445>

[Acedido em 15/09/2021]

¹⁴ https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2021-2022/Covid/Plano_Contingencia_CMP_-_COVID-19_-_Atualizacao_de_10_9_2021.pdf

Relativamente ao núcleo de estágio, a iniciação à prática profissional (IPP) foi realizada por duas estagiárias, sob a orientação das professoras orientadoras Maria do Céu Lage Pereira para o Ensino de Inglês e Rosa Lídia Martins dos Santos Sousa para o Ensino de Alemão, sob a supervisão do Professor Doutor Nicolas Robert Hurst (Inglês) e a Professora Doutora Simone Madeleine Auf Der Maur (Alemão) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Do horário da professora orientadora de Alemão faziam parte duas turmas de Alemão do sétimo ano e do horário da professora de Inglês faziam parte três turmas de Inglês do oitavo ano e uma turma do décimo ano. No total, tinha seis turmas para observar, cinco do 3º Ciclo do Ensino Básico e uma do Ensino Secundário.

Para além das observações das aulas de Inglês e Alemão ao longo da semana, da IPP faziam parte seminários semanais (reuniões) com as orientadoras de estágio. Nas reuniões semanais dava-se *feedback* sobre aulas lecionadas por cada professora estagiária, partilhava-se ideias tanto para temas como materiais para as aulas futuras, comentava-se o progresso dos alunos e possíveis questões na aula, reviam-se os planos de aula, dava-se e recebia-se algum *feedback* sobre a prática de ensino em geral.

1.3 Caracterização das turmas

Durante o ano letivo de 2021/2022, trabalhei com quatro turmas: duas de Alemão do 7º ano (nível A1.1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, doravante designado por CEFR – Companion Volume, 2020) e duas de Inglês, uma do 8º ano (nível B1 do CEFR – Companion Volume, 2020) e outra do 10. ano (nível B1 do CEFR – Companion Volume, 2020). As turmas do 7º e 8º anos pertencem ao 3º Ciclo do Ensino Básico e a turma do 10º ano pertence ao Ensino Secundário, o que me permitiu lecionar turmas de dois níveis de ensino diferentes.

As turmas dos dois níveis de ensino do CMP encontravam-se a frequentar o regime integrado, o que significa que, juntamente com as disciplinas nucleares, os alunos também frequentam aulas de formação musical. As disciplinas nucleares são o Português, Inglês, Francês, Alemão, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Físico-Química, Educação Física, Educação Visual (opcional) e Cidadania e Desenvolvimento. As disciplinas da área de formação musical são Formação Musical, Coro, Orquestra e Classes de Conjunto. Cada aluno é especializado num instrumento e

é parte integrante de um grupo específico de músicos da orquestra do ciclo de ensino a que pertence.

Além disso, havia uma diferença significativa na constituição dos grupos. As aulas de Inglês não requeriam a formação de dois grupos, enquanto as turmas de Alemão estavam divididas ao meio, sendo que uma metade tinha Alemão e a outra metade tinha Francês. Esta foi uma solução encontrada e aplicada pelo CMP para que houvesse Alemão no ano letivo de 2021/22 e para que as aulas de Alemão não ficassem com falta de alunos. Tanto o Alemão como o Francês são disciplinas opcionais entre uma lista específica de disciplinas. Os alunos eram livres de escolher uma destas disciplinas. Contudo, as turmas de Alemão tinham um menor número de alunos em comparação com as turmas de Inglês que podiam ter, no máximo, vinte e quatro alunos devido às dimensões das salas de aula.

Em termos de duração das aulas, é importante referir que existiam diferenças entre as duas línguas estrangeiras. Na disciplina de Inglês, os alunos do 8º ano tinham duas aulas por semana, cada uma com a duração de 45 e 90 minutos. Os alunos do 10º ano também tinham duas aulas por semana, cada uma com a duração de 90 minutos. No total, os alunos do 8º ano tinham 135 minutos e os do 10º ano tinham 180 minutos de Inglês por semana. Quanto à disciplina de Alemão, as turmas do 7º ano tinham duas aulas de Alemão por semana, cada uma com a duração de 45 minutos. No total, as turmas tinham 90 minutos de Alemão por semana.

No âmbito do projeto de investigação-ação (doravante designado por PIA), a minha decisão recaiu sobre o trabalho com as turmas do 7º ano de Alemão e do 8º ano de Inglês, pelos motivos que serão descritos nas páginas que se seguem, nomeadamente no subcapítulo 1.3. *Período de observação de aulas.*

1.3.1 A turma do 7º ano de Alemão (7º X¹⁵)

O 7º X (regime integrado) era constituído por doze alunos, seis elementos do género feminino e seis elementos do género masculino, com idades compreendidas

¹⁵ Optei pela designação 7º X para garantir o anonimato da turma.

entre os 11 e 13 anos de idade, tinham duas aulas por semana, cada uma com a duração de 45 minutos. No total, os alunos tinham 90 minutos de alemão por semana.

Os alunos eram simpáticos, calmos, atentos, participativos, empenhados, cumpriam escrupulosamente o plano de contingência COVID-19 e revelavam um grande interesse pela língua alemã, a sua segunda língua estrangeira. Além disso, também mostravam um especial interesse pela cultura dos países de expressão alemã (Alemanha, Áustria, Bélgica, Liechtenstein, Luxemburgo e Suíça). Os alunos eram pontuais quando chegavam às aulas depois do intervalo e chegavam cerca de cinco minutos atrasados quando a aula de alemão iniciava no segundo tempo de um bloco de noventa minutos. Uma vez que não havia um intervalo entre o bloco de noventa minutos, os alunos chegavam atrasados porque tinham de se deslocar de uma sala no piso -1 para outra que se situa no piso 1.

De acordo com dados na ficha biográfica fornecidos pela professora orientadora de estágio de alemão, todos os alunos dispunham de computador e internet em casa, para além de telemóveis e/ou tablets. A maioria dos alunos estudava frequentemente ou diariamente em casa, apenas uma pequena percentagem estudava na véspera das avaliações. Metade da turma usufruía de apoio em casa pelos familiares e/ou centro de estudos. À exceção de um aluno, todos gostavam de estudar, e as suas disciplinas favoritas eram, por ordem de preferência, Ciências Naturais, Educação Física, Instrumento e Português, Formação Musical e Educação Visual, Português, e por fim Inglês, seguido de Matemática. As disciplinas onde os alunos apresentavam mais dificuldades era na Matemática, seguido de História, Geografia de Portugal e Português. O tempo diário dedicado ao estudo dos instrumentos era de cerca de uma hora.

Ainda de acordo com os dados na ficha biográfica fornecida pela professora orientadora de estágio, na sala de aula, os alunos tendem a adquirir os conteúdos com mais facilidade quando o professor faz síntese no quadro ou elabora grelhas e esquemas, as aulas são orientadas por fichas de trabalho, participam em projetos e comunicam o resultado das pesquisas à turma e, por fim, trabalham em grupo. Quando os alunos têm dificuldades em compreender um assunto ou fazer um trabalho, recorrem aos professores e familiares. No que concerne às principais causas que levam a

avaliações negativas, os alunos referiram a falta de atenção/concentração, a rapidez no tratamento das matérias e conteúdos difíceis. Além disso, as qualidades que mais apreciam num professor é explicar bem a matéria, manter a ordem na sala de aula, não permitir que os alunos se distraiam e ter bastante cultura geral. Por fim, as características que os alunos menos apreciam num professor é ser apressado e esquecido, desorganizado, dar mais atenção a uns alunos do que a outros, mostrar poucos conhecimentos e falar sempre no mesmo tom.

1.3.2 A turma do 8.º ano de Inglês (8º Z¹⁶)

O 8º Z (regime integrado) era constituído por 21 alunos, catorze elementos do género feminino e sete elementos do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade, tinham duas aulas por semana, cada uma com a duração de 45 e 90 minutos. No total, os alunos tinham 135 minutos de Inglês por semana.

No geral, os alunos eram simpáticos, calmos, atentos, participativos, esforçaram-se sempre em cumprir o plano de contingência COVID-19 e gostavam da disciplina de Inglês. Depois da hora do almoço, os alunos chegavam sistematicamente entre cinco a dez minutos atrasados às aulas, cujo motivo nunca foi revelado, o que dificultava, aos professores, iniciar uma aula sem interrupções e cumprir o plano, especialmente nas aulas de 45 minutos. Em casos pontuais, os alunos eram mais irrequietos e tinham mais dificuldade em se concentrar nas tarefas a realizar. Os alunos tinham bons resultados, mas alguns professores apontaram igualmente casos de comportamento inquieto, especialmente nas últimas horas de aula do dia. Os pais eram interessados e estavam atentos à aprendizagem dos seus educandos e assistiam às reuniões de pais.

Os alunos desta turma tocavam um dos seguintes instrumentos: violoncelo, percussão, trompa, violeta, violino, clarinete, piano, trombone, oboé, flauta, tuba ou fagote. Os restantes tinham aulas de canto.

1.4 Período de observação das aulas

¹⁶ Optei pela designação 8º Z para garantir o anonimato da turma.

Desde o início do ano letivo, a 17 de setembro de 2021, comecei a observar as aulas de LE de Inglês e Alemão, a saber: as turmas do sétimo ano de Alemão e as turmas do oitavo e décimo anos de Inglês, lecionadas pelas professoras orientadoras.

Durante a fase de observação de aulas, ou seja, de setembro de 2021 a meados de novembro de 2021, observei as aulas das professoras orientadoras em todas as turmas que as mesmas lecionavam (3º Ciclo e Ensino Secundário). Além disso, tive a oportunidade de lecionar três aulas de Alemão (duas aulas de substituição, a 12 e 13 de outubro de 2021 e uma aula zero, a 27 de outubro de 2021) nas turmas de Alemão do sétimo ano e cinco aulas de Inglês, nomeadamente uma aula zero (21 de outubro de 2021) e um bloco de regências, composto por quatro aulas (11, 12, 18 e 19 de novembro de 2021) a uma das turmas de Inglês do oitavo ano. À exceção de duas aulas de Inglês nos dias 11 e 18 de novembro, cuja duração foi de noventa minutos, a duração das aulas nas turmas de Alemão e de Inglês foi de quarenta e cinco minutos. Nesse primeiro contacto com as turmas e os alunos, apesar de não ter tido dificuldades com a gestão de tempo e, por conseguinte, também não ter tido dificuldades em ter cumprido os planos de aula e os objetivos dos mesmos, verifiquei que uma aula com a duração de quarenta e cinco minutos era demasiado curta, especialmente quando os alunos chegavam sistematicamente cerca de cinco minutos atrasados, o que encurtava ainda mais o tempo disponível para lecionar. Além disso, enquanto estava a lecionar, tinha a sensação de que não iria conseguir cumprir o plano, uma vez que o tempo passava rápido demais e isso causava-me algum desconforto. Em todas as oito aulas lecionadas, senti que necessitava de mais cinco ou dez minutos para, por exemplo, consolidar melhor os conteúdos lecionados, aumentando, assim, o tempo de tarefa, o que é fulcral para obter bons resultados. Segundo Scholkmann et al. (2015), o tempo de tarefa é a utilização eficaz do tempo de aprendizagem, sendo que uma elevada percentagem de tempo de tarefa é considerada o resultado de uma boa execução de uma aula no que concerne a tarefas, estruturação de processos de aprendizagem e uma gestão de aula eficiente do professor (Scholkmann et al., 2015). Ora, para ficar com uma ideia mais precisa do tempo que cada atividade/fase pode demorar numa aula, optei por observar atentamente uma aula de Alemão de 45 minutos, analisá-la e identificar as diversas

fases e atividades efetuadas na mesma e cronometrar o tempo de cada uma delas, registá-las numa tabela, para, de seguida, ao planificar as minhas aulas ter essa informação em consideração e gerir melhor o tempo (cf. Anexo 1, p. 133).

Outra observação que pude fazer ao longo desse período foi o facto de as professoras orientadoras quase não utilizarem ReD nas aulas. De um modo geral, as professoras utilizavam os ReD que estavam incluídos nos kits dos manuais (textos áudio e, quando disponível, um pequeno vídeo), ou recorriam esporadicamente a videoclipes de música do *YouTube* para, de seguida, trabalhar o tema em questão. O que me chamou bastante a atenção foi a ausência de outras ReD, aplicações na sala de aula, como, por exemplo, a utilização de uma apresentação em *MS PowerPoint* ou equivalente (p. ex. *Google Slides*, *Prezi*, *Canva*, *Genial.ly*), o que poderia facilitar bastante o decurso das aulas. Reparei que as professoras orientadoras, ao utilizarem os recursos habituais, “perdiam” algum tempo para os reproduzir (vídeos no Youtube, ficheiros áudio e vídeos na Escola Virtual, entre outros), o que me fazia lembrar o desconforto que sentia quando era eu a lecionar. Tendo identificado essa dificuldade nas professoras orientadoras, achei que seria útil utilizar uma apresentação, já com os recursos integrados na mesma, para “ganhar” algum tempo, especialmente nas aulas de 45 minutos, cujo tempo de aula já era escasso. Ademais, reparei que os alunos ficavam mais motivados quando utilizava a aplicação *Genial.ly*, que permite criar apresentações interativas, tornando a experiência de aprendizagem mais cativante, memorável e eficaz, envolvendo ativamente os alunos no processo. A primeira vez que a utilizei, tanto nas aulas de Alemão como nas aulas de Inglês, os alunos perguntaram-me logo pelo nome da aplicação, demonstrando uma reação positiva à utilização da mesma. Por seu turno, do ponto de vista do professor, a utilização da aplicação traria vantagens no que concerne à gestão de tempo das aulas. Nas aulas de Inglês, utilizei igualmente as aplicações *Kahoot!*¹⁷ e *Quizlet*¹⁸, o que motivou bastante os alunos. Para além disso, utilizei recursos digitais produzidos por mim, tanto nas disciplinas de Alemão (cf. Anexo 2 a), p. 134) como nas de Inglês (cf. Anexo 2 b), p. 134). É importante mencionar que foi

¹⁷ <https://kahoot.com/schools-u/> [Acedido em 15/09/2021]

¹⁸ <https://quizlet.com/en-gb> [Acedido em 15/09/2021]

a primeira vez que criei e produzi ReD (vídeos) e que recorri a vozes digitais e neurais disponibilizadas na Internet, uma vez que os alunos deviam igualmente habituar-se a ouvir outras vozes. É igualmente importante de referir que, nesta fase embrionária de produtora de ReD, os mesmos não ficaram como o desejado, apesar de ter dado o meu melhor, podendo, porventura, a velocidade da voz não estar em conformidade com o inicialmente planeado. Felizmente, com a ajuda da aplicação *VLC media player*¹⁹, ou de outra aplicação similar, a velocidade podia ser ajustada *in loco* antes de iniciar a aula. Além disso, nas aulas também foram utilizadas fichas em suporte de papel elaboradas por mim que continham códigos QR e o respetivo link. Tendo a pandemia da COVID-19 como pano de fundo, caso houvesse alunos a assistir à aula em casa, o documento era enviado em formato PDF aos alunos, através dos telemóveis ou tablets, para também poderem aceder às informações necessárias para, por exemplo, completarem uma tarefa (cf. Anexo 4, pp. 136-137 e Anexo 5, p 138-139).

Esta primeira experiência espoletou em mim um período de reflexão e análise no sentido de ajustar os planos de aula por forma a maximizar o tempo das mesmas. Já que nas oito aulas lecionadas utilizei a aplicação *Genial.ly*, que permite criar apresentações interativas, comecei a analisar e explorar melhor essa ferramenta para a integrar nos meus planos de aula.

Em termos de comportamento, através da observação e lecionação, verifiquei que as turmas eram heterogéneas, no entanto, durante o período de observação, começou a ser notório que os alunos apresentavam um variadíssimo leque de características que eram transversais a todas as turmas, independentemente do ciclo de ensino. No geral, os alunos eram atentos, interessados e participativos, escutavam com atenção as professoras orientadoras, as músicas e os textos orais. No entanto, também havia alunos distraídos que, a meio da aula, começavam a cantarolar baixinho ou a falar baixinho, como se estivessem a repetir a informação que tinham acabado de ouvir. Pode-se ler em Kayalar e Kayalar (2017) que os alunos auditivos são excelentes ouvintes e necessitam de ouvir ou falar sobre os conteúdos para os aprender, resolver problemas, clarificando, deste modo, a informação recebida através da audição e repetindo-a em

¹⁹ <https://www.videolan.org/index.pt.html> [Acedido em 15/09/2021]

voz alta ou a murmurar: “whispering new information on their own” (Kayalar & Kayalar 2017, p. 6).

Outra observação que fiz, que é importante de referir, é que os alunos gostavam de trabalhar em pares ou em grupo (devido às restrições sanitárias, o trabalho em grupo apenas foi possível no terceiro período), aprendendo não só com o professor, em plenário, onde a aula era mais centrada no professor, como também com os colegas, onde a aula era mais centrada no aluno. De acordo com Harmer (2007), os alunos participam mais ativamente quando trabalham em grupo e em pares, o que lhes permite falar mais na LE do que em plenário. Além disso, Harmer afirma que tanto o trabalho em pares como o trabalho em grupo promovem a independência dos alunos porque os mesmos trabalham em conjunto, tomando as decisões durante as tarefas sem que sejam sempre controlados pelo professor. Além disso, o trabalho de grupo permite ao professor concentrar-se em alunos específicos que necessitam de ajuda mais específica (Harmer, 2007).

Nas aulas de Alemão que lecionei nas duas turmas, verifiquei que os alunos eram perfeitamente capazes de repetir os sons em alemão, que normalmente apresentam mais dificuldade de serem pronunciados, tais como os *Umlaute* “ä”, “ö” e “ü”, com relativa facilidade. Nas turmas da disciplina de Inglês, era notório que a pronúncia do inglês era muito boa. Devido ao contexto sanitário, as salas de aula tinham de estar bem ventiladas, obrigando a abrir as janelas e as portas das salas de aula, o que aumentava o ruído em algumas salas de aula e influenciava a concentração dos alunos e o processo de aprendizagem, tal como descrito em Kayalar e Kayalar (2017): “noise can easily distract their [auditory learners’] attention and concentration” (p. 6).

Com base nas observações que fiz, e uma vez que se tratava de alunos do CMP, a probabilidade de os mesmos serem do estilo de aprendizagem auditivo era grande e expetável. Não obstante, isso podia não ser válido para todos os alunos. Pode-se ler em Kayalar e Kayalar (2017) que “Each learning style has its own advantages and benefits on learners. Auditory learning style has more benefits on the learners in the field of language, music, literature than those in the other fields.” (p.5).

Segundo Vester (2001), o tipo de aprendizagem dos alunos está biologicamente condicionado e descreve os seguintes tipos de estilo de aprendizagem, a saber: o tipo auditivo (aprende com mais facilidade a ouvir e a falar), o tipo visual-ótico (aprende através da observação), o tipo háptico-motor (aprende através do tato, do toque e do movimento), o tipo comunicativo-cooperativo (aprende através do contexto social, da cooperação), o tipo orientado pela experiência (aprende através do “*learning by doing*”) e o tipo abstrato-analítico (aprende quando lhe é apresentado um esquema). No seu entendimento, a eficácia da aprendizagem pode ser aumentada estimulando os canais de percepção correto. Além disso, Vester (2001) refere também que a maioria dos alunos são do tipo de aprendizagem multissensorial, i.e., têm preferência por vários canais de percepção:

Je mehr Arten der Erklärung angeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung benutzt werden (...), desto fester wird das Wissen gespeichert, desto vielfältiger wird es verankert und auch verstanden, desto mehr Schüler werden den Wissensstoff begreifen und ihn später auch wieder erinnern. (p. 51)

Igualmente nos anos 70, o matemático e analista de sistemas Richard Bandler e John Grinder (1979), linguista, formularam a teoria da Programação Neuro-Linguística (PNL) que “começou por ser uma forma de estudar o modo como as pessoas processam a informação, constroem esquemas de significado e utilizam competências para atingir resultados” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2014, p. 3). A PNL explica que os sistemas representacionais, ou seja, os cinco sentidos visual, cinestésico (sensações táteis e viscerais, o que está enraizado no íntimo), auditivo, olfativo e o paladar são responsáveis pela codificação que ocorre no mundo e que a comunicação interna e externa é concretizada através dos mesmos. Cada pessoa escolhe um sentido (sistema representacional) preferido para absorver e processar as informações. Assim sendo:

Se somos primariamente auditivos, guardaremos a informação nesse mesmo sistema – quando queremos lembrar-nos de algo falamos connosco próprios ou ouvimos sons a “tocar” de novo na nossa cabeça. Da mesma forma, as pessoas mais visuais vão recriar imagens mentais quando acedem à informação e as pessoas mais cinestésicas lembrar-se-ão de sentimentos associados a uma memória particular. (Harman e O'Neill, 1981, citado em Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2014, p. 4)

Após análise dos dados recolhidos através da observação simples das turmas, decidi aplicar um inquérito por questionário aos alunos que visava corroborar as minhas observações. Para tal, comecei a pesquisar no sentido de elaborar um inquérito com perguntas específicas com vista a determinar se os alunos eram do estilo visual, auditivo ou cinestésico, baseando-me nas descrições feitas pelos teóricos, tais como Gardner (1983), Vester (2001) e Bandler e Grinder (1979), relativamente a cada estilo de aprendizagem supramencionado. Esta seleção tinha como pano de fundo apoiar-me quer na seleção de aplicações educativas quer na seleção e preparação de materiais multimédia que iriam estimular os sentidos dos alunos e, deste modo, fomentar a motivação dos mesmos. Optei por me cingir a estes três tipos de estilo de aprendizagem, uma vez que, uma apresentação multissensorial, ou seja, que envolva/estimula vários sentidos simultaneamente através de imagens, jogos, música, entre outros, e que, por sua vez, são filtrados pelo sistema límbico, ativa quer o hemisfério direito do cérebro, responsável pela linguagem, memória verbal, aritmética e movimentos complexos, quer o hemisfério esquerdo do cérebro, responsável pela informação espacial, informação não verbal, o reconhecimento facial e o processamento das emoções. Deste modo, não só são integradas todas as sete inteligências de Gardner (1983) (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal) como os três estilos de aprendizagem supramencionados (auditivo, visual e cinestésico). Ao longo da pesquisa, fui igualmente encontrando modelos/testes que iam ao encontro do que pretendia e, por fim, acabei por adaptar um para o efeito pretendido²⁰ (cf. Anexo 6, pp. 140-141).

Os resultados do inquérito por questionário (cf. Anexo 7, p. 142 e Anexo 8, p. 143) aplicado em janeiro de 2022 aos alunos do 7º e 8º anos confirmam a tendência que já havia observada aquando do período de observação e mostraram que eram tendencialmente auditivos e visuais. Uma vez que, como já referido anteriormente, havia utilizado aplicações nas aulas, tais como o *Genial.ly* quer nas aulas de Inglês quer nas de Alemão, o *Kahoot!* e o *Quizlet* nas aulas de Inglês, bem como ReD produzidos por

²⁰ <https://www.iefp.pt/referenciais-formacao/-/sgd/get-file/VnRJOTl6QQ01wcGl2YnZaU2FmcTJrcUtDaGYwTXNWl1FZVUZoSDZMSGRmTkpuRWtmZHZoSzdnPT0%3D> (p.56) [Acedido em 19/10/2021]

mim, achei pertinente incluir as aplicações nas minhas aulas, uma vez que estimulam os sentidos dos alunos, contribuindo, assim, para uma maior motivação e aprendizagem dos mesmos. Tendo isso como pano de fundo e o objetivo em maximizar o tempo de aula de 45 minutos, com o intuito de torná-la mais eficaz, tal como explicitado acima, formulou-se a seguinte questão de investigação: “Em que medida podem aplicações contribuir para uma aprendizagem mais eficaz na aula de língua estrangeira de 45 minutos?” Uma vez que o 7º ano tinha duas vezes aulas de 45 minutos de Alemão por semana e o 8º ano tinha uma aula de 45 minutos e outra de 90 minutos de Inglês por semana, a investigação principal foi desenvolvida na turma de Alemão, devido à duração das aulas.

2. Enquadramento teórico

Com vista a responder à questão de investigação suprarreferida e alcançar os objetivos delineados deste PIA, tornou-se impreterível a realização da ‘revisão da literatura’. Neste capítulo serão definidos os conceitos nucleares como “recursos digitais”, “gestão de tempo” e “aprendizagem eficaz”, para além de outros conceitos e abordagens que permitirão sustentar melhor o estudo em questão.

2.1 Contextualização

2.1.1 Recursos digitais (ReD)

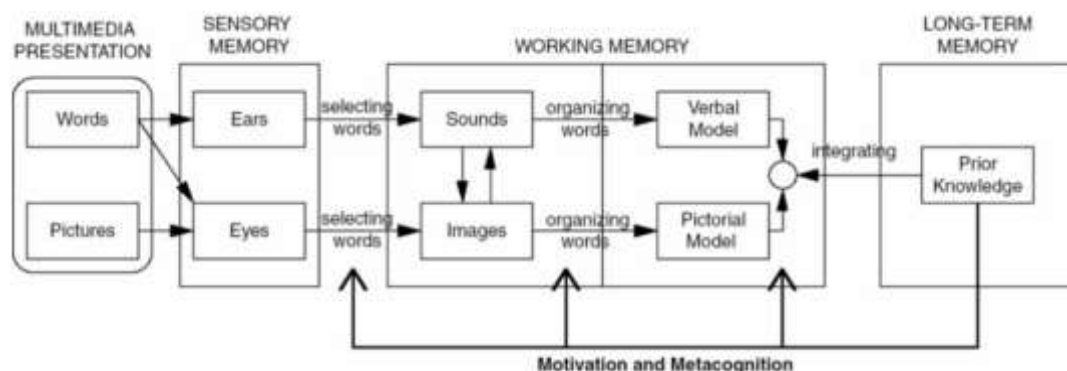
Como se pode ler no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, doravante designado por PASEO), “O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global” (d’Oliveira Martins et al., 2017, p. 7). Com o surgimento do SARS-CoV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, as pessoas foram forçadas a mudar a forma como se relacionavam entre si, o que também afetou indubitavelmente o sistema educativo (Pastran Chirinos et al., 2020). No que tange o ensino digital de línguas, nos últimos anos tem-se vindo a falar, cada vez mais, na abordagem multimodal/multissensorial, especialmente durante ou devido à pandemia da COVID-19 (Ersch & Grein, 2021). Aliás, segundo o psicólogo norte-americano Richard Mayer (2014), “People can learn more deeply from words and pictures than from words alone” (p. 22) e define multimédia como:

presenting both words (such as spoken text or printed text) and pictures (such as illustrations, photos, animation, or video). By words, I mean that the material is presented in verbal form, such as printed text or spoken text. By pictures, I mean that the material is presented in pictorial form, such as static graphics, including illustrations, graphs, diagrams, maps, or photos, or dynamic graphics, including animation or video. (p. 23)

Mayer (2014) afirma que uma aula em que se recorre a ferramentas multimédia ajuda a construir representações mentais. Quando as palavras e as imagens são apresentadas como uma animação narrada, os alunos conseguem reter melhor a informação,

especialmente quando se trata de tarefas de resolução de problemas, verificando-se um melhor desempenho dos mesmos quando as tarefas são acompanhadas com palavras e imagens do que apenas com palavras. O autor ressalta ainda que a instrução multimédia (*multimedia instruction*) apoia o professor na aplicação dos conteúdos em sala de aula e destina-se a promover uma aprendizagem significativa, i.e., uma aprendizagem em que os alunos estabelecem a ligação entre novos conhecimentos a conceitos relevantes já existentes (Ausubel, 1968). Para tal, Mayer (2014) realça que o aluno terá de passar por cinco processos cognitivos, a saber: (1) seleção de palavras relevantes para o processamento na memória de trabalho verbal, (2) seleção de imagens relevantes para o processamento na memória de trabalho visual, (3) organização de palavras selecionadas num modelo verbal, (4) organização de imagens selecionadas num modelo pictórico, e (5) integração das representações verbais e pictóricas umas com as outras e com conhecimentos prévios relevantes ativados a partir da memória de longo prazo. Por fim, Mayer (2014) aponta para dois aspetos importantes que devem ser incorporados na instrução multimédia, a saber: motivação e metacognição. O primeiro reflete a vontade do aluno em exercer um esforço para se envolver num processamento cognitivo apropriado durante a aprendizagem, como, por exemplo, processos de seleção, organização e integração que são necessários para uma aprendizagem significativa. O segundo refere-se a uma aprendizagem multimédia eficaz que ajuda os alunos a tornarem-se alunos autorregulados, ou seja, alunos que gerem os seus processos cognitivos aquando da aprendizagem (Mayer, 2014).

Figura 1- Incorporating motivation and metacognition into a cognitive theory of multimedia learning



Fonte: Mayer (2014, p. 72)

De acordo com a *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu, 2017)*, os professores são atualmente confrontados com um vasto leque de recursos (educativos) digitais, doravante designados por ReD, que podem utilizar nas aulas, sendo uma das competências chave dos mesmos saber identificar eficazmente os recursos disponíveis que melhor se adaptam aos objetivos de aprendizagem (Redecker & Punie, 2017, p. 20). Neste contexto, Yang (2014) define ReD como:

multimedia material which has been digitized and can be run in a multimedia computer or network environment. It can stimulate the students through independent, cooperative, creative way to find and process information, so that the digital learning becomes possible. Digital learning resources include digital video, digital audio, multimedia software, learning sites, online learning management system, computer simulation, online discussions and databases. (p. 2953)

Pode-se ler em Heine et. al. (2022) que o *hardware* é excluído na definição dada pela *DigCompEdu*, tais como computadores portáteis, *smartphones*, *tablets* e quadros interativos. No entanto, Heine et al. realçam o facto de na investigação na área da educação, o termo ReD ser mais abrangente, referindo-se tanto às aplicações para os *smartphones* e *tablets* como aos computadores e servidores.

É ponto assente que as escolas têm vindo a tentar abandonar a disposição das mesas imutáveis nas salas de aula e formatos mais rígidos nos processos de ensino-aprendizagem, tais como aulas expositivas centradas no professor. Consequentemente, estão a criar espaços flexíveis, facilitando as pedagogias ativas e o processo de ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias. De acordo com o PASEO, estas iniciativas dão aos alunos mais oportunidades de desenvolver as competências essenciais do século XXI, tais como trabalho colaborativo, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e criatividade (d'Oliveira Martins et al., 2017).

Segundo Makharova et al. (2021), a era digital constitui um novo desafio para os professores, uma vez que as gerações mais novas têm mais facilidade em lidar com as novas tecnologias do que os professores que contactaram mais tarde com elas e consequentemente tiveram de se adaptar a uma nova realidade para poderem continuar a proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos. Ademais, são os professores os principais responsáveis em garantir a integração dos computadores no

processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o ensino com recurso à tecnologia desempenha um papel revelante no desenvolvimento de conhecimentos, competências e processo de aprendizagem ao longo da vida necessários para alcançar o sucesso no mundo em rápida mudança.

De acordo com Irudayasamy et al. (2021), os ecrãs táteis dos telemóveis possibilitam os alunos interagir com os seus colegas e professores e partilhar ideias. Esta abordagem pedagógica permite que o professor assuma o papel de facilitador e aumenta a participação dos alunos e dos professores. Além disso, Irudayasamy et al. (2021) afirmam que o ensino móvel (*mobile learning*), fazendo uso da tecnologia mais recente, significa utilizar as aplicações tanto individualmente, em pares ou em grupo, fomentando, deste modo, igualmente o trabalho colaborativo entre os alunos. Ademais, a aprendizagem móvel torna o ensino menos centrado no professor, transformando-o mais centrado no aluno. De salientar que o ensino com recurso a tecnologias/aplicações móveis tanto pode ser aplicado em contexto de sala de aula como fora da sala de aula, tornando o processo de aprendizagem informal, permitindo ao aluno aprender mais autonomamente, fomentando mais a independência e confiança na aprendizagem de uma LE. Os autores afirmam ainda que o professor tem de dispor de competências necessárias e recursos para utilizar as tecnologias. Para eles, tanto os professores como os alunos têm preferência pelas aplicações móveis para lecionar e aprender uma LE, uma vez que a aprendizagem assistida por dispositivos móveis ajuda o aluno a melhorar o seu vocabulário e a aumentar a autoconfiança em sala de aula, o que torna o processo de aprendizagem agradável (Irudayasamy et al., 2021).

Há um sem número de aplicações, tais como o *Genial.ly*, *Prezi*, *Quizlet*, *Quizziz*, *Kahoot!*, *Socrative*, *Padlet*, *Wordwall*, *Mentimeter*, *EdPuzzle*, entre outras que podem ser, por exemplo, utilizadas para antecipar, introduzir, treinar ou rever vocabulário dentro ou fora da sala de aula. O ensino móvel (*mobile learning*) é diferente das outras metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem devido à integração de tecnologias móveis (Persson & Nouri, 2018). Além das vantagens supramencionadas, o ensino móvel também aumenta a motivação, a autonomia e a interação social dos alunos (Persson & Nouri, 2018, p. 192). De acordo com Sari e Nurcahyo (2018), a motivação influencia o

comportamento dos alunos na realização dos seus objetivos de aprendizagem. Além disso, os aprendentes que estão intrinsicamente motivados empenham-se mais porque são impulsionados por uma força interior para alcançar os seus objetivos (Sari & Nurcahyo, 2018). A motivação para a aprendizagem pode aumentar consideravelmente com o recurso às tecnologias móveis, porque o ensino móvel, a mobilidade (tanto em contexto formal como informal) facilita ao aprendente o acesso à informação e motiva-o a investigar e aprender pela experiência: “portability: it allows to transfer the learning to any possible environment, facilitating the access to information and motivating the student to investigate and learn from experience” (Persson & Nouri, 2018, p. 191). A utilização da tecnologia móvel e, por conseguinte, o acesso a aplicações móveis favorece a criação de material de aprendizagem criativo, apelativo e interativo que vai ao encontro das necessidades de aprendizagem dos aprendentes. Deste modo, o aluno será motivado a gerir e controlar o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o mais autónomo (Persson & Nouri, 2018). No que concerne à interação social, o ensino móvel permite aos aprendentes interagir quer com um vasto leque de aplicações móveis quer com os seus colegas e professores, podendo, assim, aumentar o trabalho colaborativo, obter *feedback* dos seus colegas e professores e analisar criticamente as suas competências e progresso. A investigação tem vindo a mostrar que a utilização de tecnologias móveis facilita a aprendizagem de uma LE e os conhecimentos linguísticos, especialmente na aquisição de vocabulário, compreensão oral, conhecimentos gramaticais e proficiência linguística (Persson & Nouri, 2018). Por fim, ainda de acordo com Persson e Nouri (2018), o ensino móvel permite adaptar e personalizá-lo às diferentes necessidades de ensino e estilos de aprendizagem dos aprendentes (p. 193). Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais eficaz e eficiente.

Num inquérito por questionário levado a cabo na Suécia, no qual foram auscultados professores de Inglês estagiários e em serviço, Allen (2015) afirma que os professores estagiários de Inglês continuam a considerar os manuais escolares tradicionais ferramentas úteis na planificação das suas aulas, enquanto os colegas em serviço vêm o manual tradicional como sendo um “straitjacket” (Allen, 2015, p. 255), ou seja, bastante limitador, controlador e inibidor de criatividade. No entanto, tanto os professores

estagiários como os professores em serviço vêm nos manuais escolares um recurso de contingência, proporcionando-lhes opções de recurso a matérias em caso de situações imprevistas em sala de aula ou no plano de aula. Além disso, também há um consenso entre ambos os grupos de professores no que respeita à utilização dos manuais escolares para praticar a competência de leitura, uma vez que “Coursebooks were seen as providers not only of reading passages at an appropriate level of conceptual, lexical, and grammatical difficulty but also as sources of significantly longer, more complex narrative texts” (Allen, 2015, p. 256). Quanto à utilização de ReD e manuais escolares, tendo em conta as quatro competências (leitura, auditiva, produção oral e interação, escrita) analisadas no inquérito por questionário, à exceção da leitura, em que ambos os grupos de professores partilham da mesma opinião, os professores em serviço revelam uma maior preferência por ReD livremente disponíveis na Internet por serem mais autênticos (tais como podcasts, vídeos, entre outros). Por fim, Dringó-Horváth et al. (2021) concluem que este estudo evidencia a tendência crescente da utilização de ReD livremente acessíveis na Internet, apesar dos professores, em geral, olharem para o manual tradicional como sendo um elemento fundamental na sala de aula de LE.

O professor tem de canalizar as ferramentas para melhor efetivar as aprendizagens, colocar os aprendentes no centro para poder personalizar a aprendizagem dos aprendentes. Na ótica de Tomlinson (2020), a utilização de ReD tanto vai aumentar em sala de aula como em casa, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada da LE. Deste modo, o professor vai ao encontro das necessidades e das preferências diversificadas dos alunos. Assim sendo, o ensino torna-se mais inclusivo, pois o lema é não deixar ninguém para trás. Por fim, Tomlinson (2020) recomenda a produção de materiais híbridos, oferecendo, assim, uma combinação coerente de recursos em suporte de papel, multimédia e digitais para fornecer aos professores e alunos um menu de textos e atividades por onde escolher.

De acordo com Pfeil (2015), é necessário ter em atenção alguns pré-requisitos para garantir uma utilização dos ReD nas aulas com sucesso. Em primeiro lugar, os professores devem discutir com os seus aprendentes a finalidade da utilização dos ReD nas aulas e dar-lhes sugestões para os utilizar com eficácia, como, por exemplo, a nível

de diferenciação pedagógica interna ou tematização de estratégias de aprendizagem. Além disso, é igualmente relevante sensibilizar os aprendentes que, no caso da utilização dos seus próprios dispositivos móveis (BYOD, do inglês “*bring your own device*” (traga o seu próprio dispositivo)), os alunos devem desativar as notificações das aplicações e agrupá-las de acordo com a sua relevância, como, por exemplo, criar uma pasta apenas para aplicações de aprendizagem. Em terceiro lugar, Pfeil (2015) aponta para o facto de que é determinante estabelecer regras bem definidas na turma e discutí-las em conjunto como utilizar os dispositivos móveis nas aulas. Em quarto lugar, há que haver uma consciencialização de que os objetivos de aprendizagem estão em primeiro lugar e que os ReD conduzem os aprendentes de forma adequada e sem grande esforço de adaptação às mesmas aos objetivos pretendidos. Mais refere que, em quinto lugar, os ReD são apropriados para adquirir ou treinar uma ou várias competências específicas, sendo mais eficaz praticar a competência auditiva online e a competência oral, por exemplo diálogos, nas aulas presenciais. Por fim, Pfeil (2015) refere que os professores têm de se sentir seguros e à vontade com as atividades propostas e tratar quer as atividades online quer as atividades presenciais de forma igual.

O blended learning

Segundo Güzer & Caner (2014), o *blended learning* combina, de forma ponderada e significativa, o ensino tradicional presencial com as tecnologias de ensino online, facilitando, portanto, a experiência de aprendizagem, tornando-a mais centrada no aprendente. A língua estrangeira pode, assim, ser aprendida de várias formas, como, por exemplo, individualmente ou em grupo, na sala de aula ou em casa, com ou sem computador, com diversos ou apenas alguns meios de comunicação. O importante é ligar os diferentes aspetos de uma forma significativa. De acordo com Güzer & Caner (2014), vários investigadores levaram a cabo diversos estudos em que mediram a eficácia no *blended learning*, concluindo que a satisfação, motivação, taxa de abandono escolar de aprendentes em risco, atitude e retenção de conhecimento obtiveram resultados satisfatórios, revelando uma maior eficácia de aprendizagem nos alunos (Güzer & Caner, 2014).

A aprendizagem invertida (flipped learning)

Por fim, a aprendizagem invertida (*flipped learning*) de Jonathan Bergmann e Aaron Sams é uma abordagem de *blended learning*, centrada no aluno, onde se faz uso de ReD para promover um ensino diferenciado, impulsionando a preparação do aprendente para a disciplina antes e durante as atividades na aula, com o intuito de fomentar a autonomia dos aprendentes, proporcionando-lhes uma aprendizagem ao seu ritmo com o intuito de alcançar os objetivos com sucesso e aumentar a qualidade do ensino presencial, no sentido em que se torne mais eficaz. Segundo Hockly e Dudeney (2018), a aprendizagem invertida pode proporcionar um ponto de encontro benéfico para o ser humano e a máquina trabalharem em conjunto, proporcionando, assim, as melhores oportunidades de aprendizagem possíveis aos aprendentes. Mais referem que tanto os professores como os alunos têm o poder para inverter (*flip*) a aula tradicional, podendo, deste modo, ouvir as aulas em casa e fazer os trabalhos para casa, ou seja, resolver problemas em sala de aula (Hockly & Dudeney, 2018). O conceito de aprendizagem invertida suscitou aos professores a reanálise de como utilizar o tempo de aula presencial de forma mais eficaz, transferindo certas atividades que se costumam realizar tradicionalmente em sala de aula para casa, libertando, assim, tempo (outro aspeto chave a ser apresentado no próximo subcapítulo 2.1.2 *Gestão de tempo*) para realizar atividades em que o professor é parte central do processo:

we may be drawn to conclude that certain activities teachers traditionally carry out in class may be better done outside class, freeing up time in class for activities where the teacher is a central part of the process, and the teacher's skills come to the fore. (Hockly & Dudeney, 2018, p. 170)

2.1.2 Gestão de tempo

Para continuar a dar resposta à questão de investigação, outro conceito nuclear prende-se com a gestão de tempo, definida como “Time management can be said to be the act of planning, scheduling and exercising conscious control over the limited amount of time spent on specific activities, particularly to increase their effectiveness, efficiency or productivity” (Oburu, 2020, p. 49). Além disso, na ótica de Çelik (2021):

Time is the most valuable entity in the world and it is not reversible and cannot be compensated. Due to this fact the management of time effectively and wisely is an

important skill that we need to manage it efficiently in order to be successful in our lives. (p. 49)

No ponto de vista de Sahito et al. (2016), a gestão de tempo tem a ver com “the maximum use of time for the productivity and achievement. It concerns with the management of schedules of work with advanced planning, organizing and implementation in order to achieve the aims and objectives of their and the organizations” (p. 43). Segundo Çelik (2021), a gestão de tempo constitui um elemento relevante no que concerne a eficiência dos professores e os resultados bem-sucedidos dos alunos, uma vez que é na sala de aula onde a educação tem lugar e há muitos conteúdos para lecionar e aprender num período de tempo limitado. Assim sendo, os professores têm de planificar e gerir eficazmente o tempo, ou seja, dar maior prioridade a algumas tarefas do que a outras para conseguirem atingir os objetivos em sala de aula. O autor afirma ainda que uma gestão de tempo eficaz proporciona muitas vantagens aos professores, tais como o aumento da motivação dos alunos, a eliminação de comportamentos disruptivos, conseguindo, assim, um ganho de tempo (Çelik, 2021). Ora, uma boa gestão de tempo implica uma boa planificação das aulas, incluindo as atividades realizadas em sala de aula, a pontualidade dos professores quer na escola quer na sala de aula, utilizando e economizando o tempo disponível com qualidade, evitando o desperdício do mesmo (Sahito et al., 2016). É importante referir que, segundo Brophy (2000):

These teachers do not merely maximize ‘time on task’, but spend a great deal of time actively instructing by elaborating content for students and helping them to interpret and respond to it. Their classrooms feature more time spent in interactive discourse and less time spent in solitary seatwork. Most of their instruction occurs during interactive discourse with students rather than during extended lecture presentations. (p. 11)

De acordo com Helmke (2014), o aproveitamento do tempo de aula assume igualmente um papel preponderante no processo de aprendizagem e exige a identificação e, por conseguinte, a minimização de possíveis contratempos, tais como falta de pontualidade, transições morosas, dificuldades com os média, a tecnologia e comportamentos disruptivos. Acrescenta ainda que, a gestão de sala de aula e uma ‘boa aula’ influenciam-se mutuamente, ou seja, se a aula for motivadora, na qual a exigência feita aos alunos

não se encontra abaixo nem acima das suas capacidades, então o professor não terá dificuldades em gerir a sua turma. Por sua vez, uma boa gestão de sala de aula facilita a lecionação e a qualidade da mesma (Helmke, 2014).

2.1.3 Eficácia e eficiência

Definição de eficácia e eficiência

No que concerne ao seguinte conceito nuclear deste estudo, deparei-me com a dificuldade em encontrar uma definição direta dos termos eficácia e eficiência aquando da revisão da literatura, pelo que recorri a dicionários online, glossários online e outros sítios na Internet que me poderiam ajudar a defini-los, apesar de, eventualmente, não serem específicos neste contexto. No que concerne a eficácia (inglês: efficacy, alemão: Effizienz), encontrei as seguintes definições: (1) “the power to produce an effect” (Merriam-Webster, s.d.); (2) “the ability, especially of a medicine or a method of achieving something, to produce the intended result” (Cambridge Dictionary, s.d.) e (3) “Medida em que as actividades planeadas foram realizadas e conseguidos os resultados planeados” (ISO 9000: 2005, n.º 3.2.14, p. 18). Quanto a eficiência (inglês: efficiency; alemão: Effektivität, Wirksamkeit, Leistung), o termo é definido como (1) “a situation in which a person, company, factory, etc. uses resources such as time, materials, or labour well, without wasting any” (Cambridge Dictionary, s.d.); (2) “Getting the most out of the resources used.” (The Economist, 2022) e a (3) “Relação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados” (ISO 9000: 2005, n.º 3.2.15, p. 18). Ademais, encontrei a seguinte definição que se enquadrava melhor no meu contexto:

Eficiência e eficácia são dois conceitos muito utilizados na gestão de empresas. A eficiência avalia como se faz. Diz-se que uma operação foi realizada de forma eficiente quando consumiu o mínimo de recursos na obtenção de um determinado resultado. A eficácia avalia até que ponto se alcançou um determinado resultado, independentemente da forma como se obteve esse resultado. (Portal Gestão, 2022, para. 1)

Assim sendo, no meu contexto, a eficiência diz respeito à execução de uma aula de forma otimizada, sem desperdício de tempo, recorrendo ao menor número de recursos para alcançar o máximo dos resultados pré-definidos (*outcome*), ou seja, “Efficiency in pedagogical work may mean achieving maximum productivity (acquiring of knowledge)

at a minimum wasted effort, time or expense” (Rozenfeld, 2017, p. 136). A eficácia exprime a relação *input-output*, ou seja, em que medida a aplicação das decisões tomadas (*input*) surtiram efeito para alcançar os resultados pretendidos (*output*). Ao nível do processo e de recursos, uma boa gestão de tempo é um aspeto nuclear para que os resultados de uma aula possam ser eficazes e eficientes. Além disso, uma boa gestão de tempo pode igualmente resultar, como já suprarreferido, num ganho de tempo. No entanto, é necessário ter em consideração uma boa “planificação de aula” (Sahito et al., 2016, p. 43) e o perfil dos alunos.

O que é uma aula eficaz?

A eficácia de uma aula está intrinsecamente ligada à qualidade da mesma, cuja medição se pauta de acordo com determinados critérios, tal como podemos encontrar descritos nas dez características de uma boa aula²¹ do pedagogo alemão Hilbert Meyer (2004), bem como nas dez características de uma boa aula e no *Angebots-Nutzungs-Modell*²² do psicólogo alemão Andreas Helmke (2009) e em *Teaching*, do psicólogo norte-americano Jere E. Brophy (2000), onde sintetiza os seus doze princípios de um ensino eficaz. Relativamente aos dois primeiros autores, pode-se ler em Weißeno (2019) que as dez características mais relevantes de acordo com a teoria de Meyer (2004) vão, segundo o mesmo, ao encontro das características de um ensino de qualidade no modelo apresentado por Helmke (2009). Relativamente a Brophy, Meyer (2004) refere que também se orientou um pouco nas doze características apresentadas por Brophy (2000) ao redigir a sua obra. Segundo Weißeno (2019), se uma aula for boa e eficaz, também estamos perante uma aula com qualidade. De acordo com Helmke (2007), a qualidade de uma aula pode ser analisada sob duas perspetivas, ou seja, quer ao nível processual (*Prozessebene*) quer ao nível do produto (*Produktebene*). Ao nível processual, Helmke refere-se aos processos de ensino, de aprendizagem e de interação que ocorrem numa aula. O cumprimento de critérios objetivos, tais como a estruturação de uma aula, a clareza da mesma e a motivação dos alunos, são determinantes para a

²¹ *Zehn Merkmale guten Unterrichts (Ten characteristics of good teaching (tradução minha))*

²² *Opportunity-Uses-Model (tradução minha)*

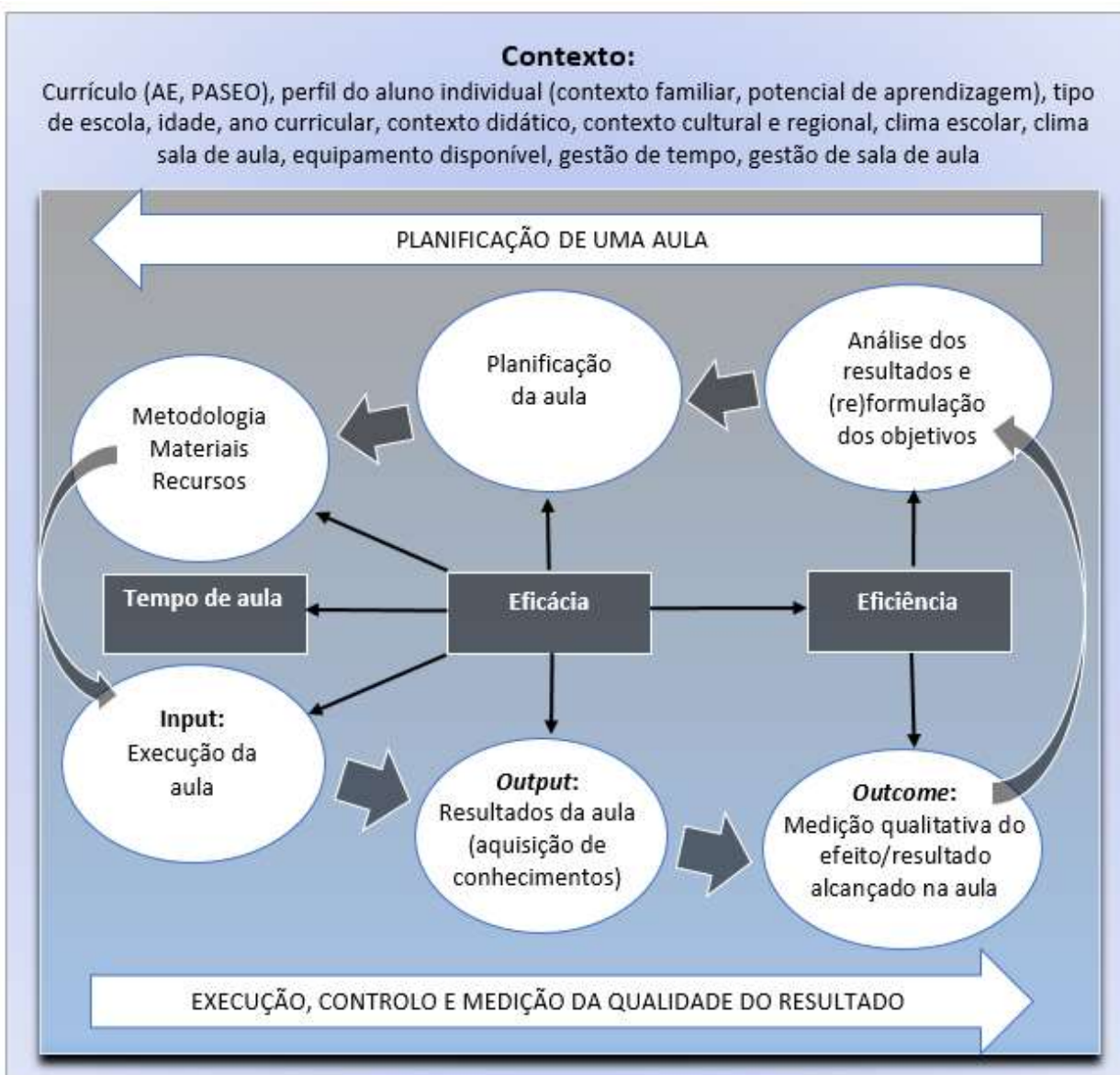
medição da qualidade de uma aula e que assumem um papel relevante no sucesso da aprendizagem. Ao nível do produto, a medição anda em torno do nível de sucesso obtido em cada aula, tendo como critérios de medição os objetivos previamente estabelecidos, como p. ex. o desempenho e a motivação dos alunos, onde o contexto social dos mesmos tem de ser obviamente tomado em consideração. Além disso, o nível de qualidade de uma aula depende dos efeitos comprovados obtidos na mesma. Helmke salienta ainda para o facto de que as características de uma boa aula são para ser vistas como referências (variáveis) que devem ser tomadas em consideração aquando da planificação e execução de uma aula (Helmke, 2007).

O modelo de três fases: relação entre tempo-eficácia-eficiência

O seguinte esquema por mim elaborado teve como base um modelo da área da economia, o *Drei-Ebenen-Konzept*²³, que apliquei ao meu contexto, recorrendo aos conceitos nucleares supramencionados, ou seja, aos ReD, à gestão de tempo e às características qualitativas de uma aula eficaz apresentadas por Meyer (2004), Helmke (2007), Brophy (2000) e o modelo apresentado por Helmke (2009).

²³ <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/drei-ebenen-konzept-34388> [Acedido em 12/01/2022]

Figura 2- Modelo de três fases: relação entre tempo de aula-eficácia-eficiência



Fonte: elaborado pela autora

Como se pode ler em Ulaywi (2021), lecionar não constitui uma tarefa fácil e para se ser um professor eficiente em sala de aula, é necessário criar estratégias pedagógicas eficientes para promover um bom ensino. A estratégia da ativação cognitiva integra uma das estratégias pedagógicas do séc. XXI e promove a estimulação do pensamento mais aprofundado dos alunos para processar as informações e levantar questões na aula, motivá-los a refletir sobre problemas e como solucioná-los. O professor pode apresentar uma série de atividades para reforçar e motivar as competências de pensamento de elevado nível (*higher order thinking skills*) (Bloom et

al., 1971), tais como o pensamento crítico, resolução de problemas e tirar conclusões. Em Meyer (2004), as estratégias de ativação cognitiva estão descritas nos tópicos *“Inhaltliche Klarheit”* e *“Intelligentes üben”*, em Helmke (2007) em *“Aktivierung”* e *“Klarheit und Strukturiertheit”*, e em Brophy (2000) em *“Scaffolding students’ task engagement”* e *“Thoughtful discourse”*.

Outro fator que caracteriza uma boa aula é o apoio construtivo, ou seja, medidas de apoio no sentido de uma intervenção direcionada e adequada (*scaffolding*) e através da utilização de diferentes materiais de trabalho, permitindo uma aprendizagem acessível a todos os alunos na sua zona de desenvolvimento proximal individual (Vygotsky, 1978). Essas medidas estão preconizadas em Meyer (2004) nos tópicos *“Lernförderliches Klima”* e *“Individuelles Fördern”*, em Helmke (2009) em *“Motivierung”*, *“Lernförderliches Klima”* e *Schülerorientierung”*, e em Brophy (2000) em *“A supportive classroom climate”*. Segundo Brophy (2000), o professor preocupa-se com os alunos e está atento às suas necessidades e emoções. É importante destacar que Brophy (2000) defende que os professores devem tratar os erros como algo natural que se faz no processo de aprendizagem, encorajar os alunos para o trabalho colaborativo e ajudarem-se mutuamente, salientando igualmente que os alunos *“are taught to ask questions without embarrassment, to contribute to lessons without fear of their ideas being ridiculed, and to collaborate in pairs or small groups on many of their learning activities”* (p. 9). Além do mais, os professores devem tratar todos alunos por igual, o que contribui não só para uma boa relação entre os alunos e os professores, como também atesta o profissionalismo dos mesmos (Harmer, 2007).

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser para alguns aprendentes uma tarefa fácil e agradável, mas para outros difícil e desmotivante, o que pode levar a maus resultados ou, em casos extremos, ao abandono escolar. Não só as razões cognitivas, mas também as razões afetivas podem afetar os resultados dos aprendentes. Segundo Stern (2010):

Affective and personality factors have received much less attention. But any language teacher - and for that matter, any learner – can testify that language learning often involves strong positive or negative emotions. Moreover, learners declare their feelings and intentions ‘with their feet’ when they opt for, or turn away from, language classes. Nothing has brought about greater concern about learner motivation than the

decline in enrolments in language classes and the drop-out from language programmes. Language teachers often treat the importance of motivation as self-evident. (p. 375)

Segundo Harmer (2001), a motivação é “Some kind of internal drive that pushes someone to do things in order to achieve something” (p. 98) e assume um papel preponderante na determinação do sucesso ou fracasso numa situação de aprendizagem (Dörnyei, 2001). Além disso, segundo Azab (2020), estudos clínicos revelaram que experiências emocionais negativas durante a primeira fase da vida dos seres humanos, tais como a perda ou a separação dos pais, desencadeiam um efeito negativo nos processos de construção das sinapses no cérebro que, por sua vez, podem posteriormente manifestar-se sob a forma de perturbações no processo de aprendizagem. Tendo isto em conta, os professores devem estar atentos ao estado emocional dos alunos (Azab, 2020), criar um ambiente confortável de ensino-aprendizagem e empatia com os seus aprendentes, com o intuito de incrementar a motivação, a vontade de comunicar e diminuir a ansiedade e o stress. Para tal, segundo Dörnyei e Csizér (1998) e Dörnyei (2001), os professores devem dar o exemplo com o seu próprio comportamento, ou seja, se os professores não estiverem motivados, também não serão capazes de motivar os seus aprendentes.

Visto que o meu projeto de investigação-ação se centra num período específico de aprendizagem do aprendente, nomeadamente no terceiro ciclo e secundário, o papel do professor é aqui de extrema importância no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Harmer (2007), o desejo de alcançar um objetivo é a base da motivação que, se for suficientemente forte, leva a pessoa a agir. Ao contrário do que sucede com os adultos, a motivação nos adolescentes vem fora da sala de aula e pode ser influenciada por fatores externos - sociedade, família, colegas, entre outros – designada como motivação extrínseca, definida como “the motivation that students bring into the classroom from outsider” (p. 20). Por seu turno, a motivação intrínseca é aquela que é espoletada com o que acontece dentro da sala de aula, podendo estar relacionada com a metodologia utilizada pelo professor, as atividades em que os alunos participam ou na perceção do seu sucesso ou fracasso (Harmer, 2007). Sari e Nurcahyo (2018) afirmam igualmente que a motivação influencia o comportamento dos

aprendentes na realização dos seus objetivos de aprendizagem. Além disso, os aprendentes que estão intrinsecamente motivados empenham-se mais porque são impulsionados por uma força interior para alcançar os seus objetivos (Sari e Nurcahyo, 2018).

A aprendizagem é eficaz quando os alunos estão ativamente envolvidos nas atividades e a interação entre professores e alunos se traduz numa comunicação nos dois sentidos, num “reciprocal teaching” (Helmke, 2007, p. 3), onde os alunos podem igualmente assumir a função do professor ou mentor. Além disso, a aprendizagem ativa é quando os professores encontram a combinação harmoniosa entre a pedagogia - que faz com que os aprendentes construam as competências do século XXI - e a tecnologia, bem como a criação de um espaço de ensino-aprendizagem que crie valor acrescentado. As atividades de aprendizagem devem envolver todos na sala de aula e a tecnologia é uma boa forma de promover isso. Segundo Hofmann e Lehmann (2020), a digitalização pode ser incorporada no processo de ensino-aprendizagem e os aspetos digitais podem servir como base para expandir o leque de critérios apresentados por Meyer (2004), Helmke (2007) e Brophy (2000). Neste contexto, a utilização adequada e integração de ReD na planificação de aulas pode estimular a motivação dos aprendentes, uma vez que, *per se*, os aprendentes já gostam de manipular dispositivos digitais, tais como telemóveis e *tablets*, tornando o processo de ensino-aprendizagem de uma LE mais eficaz.

Concluindo, no meu entender, no meu contexto, a qualidade no ensino traduz-se na sua excelência, i.e., na sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem, preparando os alunos tanto para o presente como para o futuro. Para os discentes, a aprendizagem deve ser significativa, adquirindo, deste modo, os conteúdos de forma ativa, envolvente e contextualizada. Além disso, a qualidade no ensino tem igualmente como objetivo desenvolver as competências cognitivas, tais como o pensamento crítico e a resolução de problemas, as competências socioemocionais, tais como o trabalho colaborativo e empatia, e outras competências, tais como a comunicação e o pensamento criativo. Importante de referir que a qualidade, ou seja, a eficácia de uma aula pode aumentar

não só com uma boa planificação e execução da mesma, como também através de uma boa gestão de tempo e a utilização dos ReD.

3. Desenho do estudo

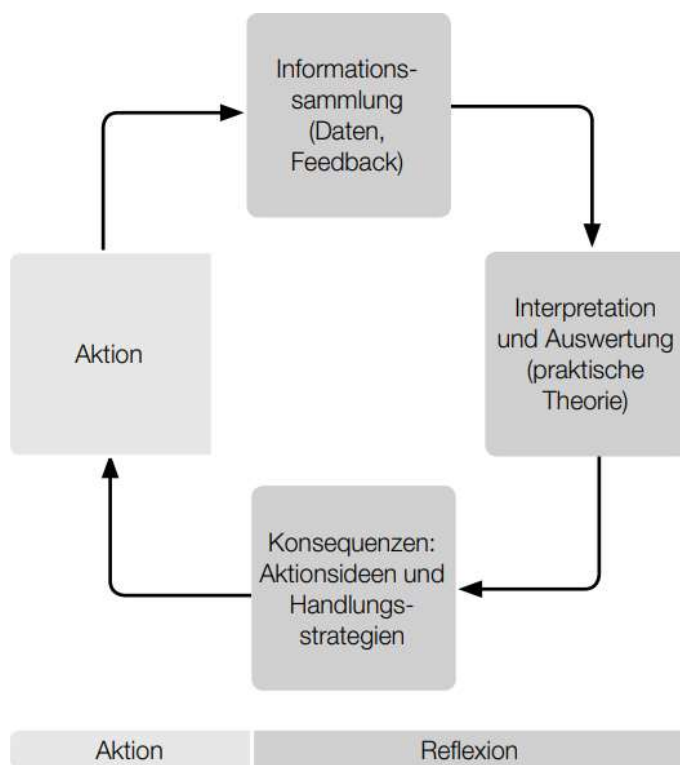
3.1 Metodologia

A metodologia adotada para a execução deste projeto assenta na investigação-ação, definida por Elliot (1991) como “the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it’.” (p. 69). De acordo com Altrichter et al. (2018), a investigação-ação destina-se a ajudar os professores a identificar e enfrentar os problemas na prática, implementar soluções inovadoras e aplicá-las em sala de aula, uma abordagem que, segundo Bell (1993), “se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (p. 22). Trata-se de um processo cíclico entre observação, identificação do problema, recolha de dados, interpretação dos dados recolhidos, tomada de ação com base nos dados recolhidos e reflexão (Elliott, 1991). Assim sendo, Altrichter et al. (2018) afirmam que:

Dies sollte ein guter Grund für die Fortsetzung der Reflexion und für die Weiterentwicklung der ursprünglichen praktischen Theorie sein. Gerade die Tatsache, dass die Reflexion von Praktikerinnen und Praktikern in ihren alltäglichen Handlungen wurzelt, erlaubt es, eine praktische Theorie einer Serie von Überprüfungen auszusetzen und sie dabei gleichzeitig weiterzuentwickeln und zu verfeinern²⁴. (p.14)

²⁴ “Este deveria ser um bom motivo para continuar a reflexão e o desenvolvimento da teoria prática original. O facto de a reflexão ser enraizada nas ações quotidianas dos praticantes, permite que a teoria prática seja submetida a uma série de verificações e, simultaneamente, desenvolvida e refinada.” [tradução minha]

Figura 3- Der Kreislauf von Reflexion und Aktion²⁵



Fonte: Altrichter et al., 2018, p. 14

3.2 Ferramentas de recolha de dados

As ferramentas de recolha de dados às quais recorri ao longo deste PIA foram as seguintes: análise documental (Elliott, 1991, p. 78) através da atividade de *dictogloss*, inquéritos por questionário (Dörnyei, 2007, p. 101; Elliott, 1991, p. 81) e observação direta e indireta dos alunos (diário de investigação) (Dörnyei, 2007, p. 159; Dörnyei e Taguchi, 2009, p. 109) sobre acontecimentos aquando das atividades em sala de aula, onde tomei nota das aulas observadas e lecionadas durante o período de observação inicial (ciclo zero) e, posteriormente, dos meus blocos de aulas lecionados nos ciclos 1 e 2. Segundo Elliott (1991), os diários devem conter “introspective accounts of one’s feelings, attitudes, motives, understandings in reacting to things, events, circumstances; these all help one to reconstruct what it was like at the time” (p. 77).

Na disciplina de Alemão, foram implementados quatro inquéritos por questionário e três atividades de *dictogloss* e, na disciplina de Inglês, foram aplicados

²⁵ O ciclo de reflexão e ação [tradução minha]

três inquéritos por questionário e duas atividades de *dictogloss*, permitindo-me, assim, recolher informação qualitativa. Segundo Dörnyei (2007), os inquéritos por questionário são eficientes porque “by administering a questionnaire to a group of people, one can collect a huge amount of information in less than an hour” (p. 115). Além disso, afirma ainda se um inquérito por questionário for bem construído, “processing the data can also be fast and relatively straightforward” (Dörnyei, 2007, p. 115).

Os inquéritos por questionário foram elaborados seguindo as orientações de Dörnyei e Taguchi (2009) no que tange as dimensões (p. 12), o layout, o anonimato, o título, as instruções, os itens do questionário, as informações adicionais e os agradecimentos (pp. 12- 21). O inquérito por questionário aplicado no ciclo zero (cf. Anexo 6, p. 140-141) visava obter dados qualitativos quanto ao estilo de aprendizagem dos alunos com o intuito de corroborar as observações que já havia feito durante o período de observação (cf. capítulo 1.4 *Período de observação das aulas*) e auxiliar-me na escolha das aplicações. No início do questionário, os alunos eram informados sobre o âmbito do mesmo, solicitando-lhes para que respondessem com sinceridade (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 19), atenção e cuidado e que não havia respostas certas ou erradas (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 26). Ademais, os alunos eram informados de que o questionário era anónimo (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 17).

O questionário era constituído por duas partes. Na primeira parte, os alunos eram solicitados a indicar o género e a idade. Na segunda parte, os alunos dispunham de três pontos para cada conjunto de três afirmações, que seriam repartidos pelas três afirmações, seguindo a escala de Likert (Dörnyei, 2007, p. 105) de 0 a 3 (0 = nada, 1 = pouco, 2 = médio e 3 = muito). No final do questionário, agradecia-se a participação no questionário (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 110; Dörnyei, 2007, p. 21).

Os inquéritos por questionário aplicados nos ciclos 1 (cf. Anexo 18, p. 161-162) e 2 (cf. Anexo 42, pp. 215-217) tinham igualmente como objetivo obter dados qualitativos relativamente aos planos de ação, para, de seguida, analisá-los, interpretá-los e refletir sobre os mesmos. Tal como no inquérito por questionário do ciclo zero, seguindo as orientações de Dörnyei (2007) e Dörnyei e Taguchi (2009), os alunos eram informados sobre o âmbito do mesmo e de que os dados recolhidos eram confidenciais. De seguida,

o questionário era dividido em três partes. Na primeira parte, tal como no questionário do ciclo zero, os alunos eram solicitados a dar informações sobre o género e a idade. Na segunda parte, havia uma sucinta descrição da atividade de *dictogloss*, com a identificação da mesma (data e tema), a explicação da escala de *Likert* (Dörnyei & Taguchi, 2009, pp. 20-21), que ia de 1 a 5 (1 = não concordo nada; 2 = não concordo; 3 = nem concordo; 4 = concordo e 5 = concordo totalmente), seguido de um conjunto de afirmações intituladas por A: *Atividade no geral*, B: *Ditado*, C: *Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)*, D: *Comparação do texto reconstruído com o original* e E: *Produção de texto (caixa 4)*.

No questionário aplicado no ciclo 1, apenas as afirmações nº 3 e nº 9 dos grupos A e C permitiam justificar o seu grau de concordância, ao contrário do que sucede no questionário aplicado no ciclo 2, que permitia justificar o seu grau de concordância nas afirmações nº 3, 9, 13, 14, 15 e 16 dos grupos A, C, D e E. Por último, a parte três continha, no questionário do ciclo um, uma pergunta de escolha múltipla (não, não sei, sim), “multiple-choice item format” (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 33) e duas perguntas de resposta aberta (“open-ended questions”) (Dörnyei & Taguchi, 2009, p. 36) ao passo que no questionário do ciclo 2, a parte três era apenas constituída por duas perguntas de resposta aberta. No final do questionário, agradecia-se a participação no mesmo.

Através da atividade de *dictogloss*, ou seja, “Samples of children’s written work [...], Pupils working on classroom tasks” (Elliott, 1991, p. 78), o objetivo consistiu em recolher dados qualitativos, no sentido de medir e comparar a eficácia e eficiência dos planos de ação levados a cabo nos ciclos de intervenção 1 e 2. Para tal, produzi uma ficha de trabalho (cf. Anexos 16, 23, 31, 40 e 45), com instruções e um quadrado por baixo de cada uma. No total, eram quatro quadrados, onde os alunos escreviam as palavras/os fragmentos de frases que ouviam durante o ditado, reconstruíam o texto original e comparavam-no com o original e, no final, produziam o seu próprio texto, tendo como base o texto ditado.

3.3 Plano de ação

Tal como mencionado no capítulo um deste relatório, o PIA tem como objetivo dar resposta à seguinte questão de investigação: “Em que medida podem aplicações

contribuir para uma aprendizagem mais eficaz na aula de língua estrangeira de 45 minutos?”. Para tentar dar resposta a esta questão e cumprir com esse objetivo, face aos resultados obtidos após a observação efetuada tanto nas aulas de Alemão como nas aulas de Inglês (ciclo zero), decidi implementar um plano de ação em ambas as disciplinas, uma estratégia didática que será, de seguida, descrita de forma exaustiva.

Uma vez que uma aula de quarenta e cinco minutos é bastante curta, o que me causou desconforto por ter tido a sensação de que não iria conseguir cumprir o plano de aula, decidi que queria otimizar a execução da mesma, recorrendo aos ReD em combinação com as teorias de Meyer (2004), Helmke (2007) e Brophy (2000) no que respeita à execução de uma boa aula, tal como descrito no capítulo 2 deste PIA. Além disso, tive de ter as características dos alunos em consideração, tal como descrito no capítulo 1 deste PIA. O objetivo era gerir mais eficazmente o tempo disponível numa aula, utilizando a aplicação *Genial.ly* para tentar otimizar o tempo disponível e simultaneamente aumentar a eficácia do mesmo.

No período de observação das aulas (ciclo zero), utilizei o manuais adotados nas respetivas disciplinas de Inglês e de Alemão, produzi fichas de trabalho com códigos QR para facilitar o acesso aos recursos digitais, produzi vídeos utilizando imagens quer dos manuais quer retiradas da Internet e utilizei as aplicações *Genial.ly*, *Kahoot!*, *Quizlet*, bem como aplicações de produção de vídeo e de TTS²⁶ da Microsoft. Com a aplicação *Genial.ly*, fui capaz de juntar/incorporar vários ReD, imagens, vídeos, aplicações, exercícios, soluções de exercícios, entre outros recursos, de forma a tentar economizar tempo, não tendo necessidade de saltar de ReD em ReD, escrever as soluções no quadro, etc.

Em virtude dos resultados obtidos após o período de observação nas disciplinas de Alemão e Inglês, descrito no subcapítulo *1.4 Período de observação das aulas*, tornou-se evidente fazer alguns ajustes na planificação das aulas nas disciplinas de Alemão e de Inglês, no sentido de tornar a aula de língua estrangeira de 45 minutos mais eficaz, recorrendo à utilização de aplicações específicas para o efeito, a saber:

²⁶ <https://learn.microsoft.com/pt-pt/azure/cognitive-services/speech-service/custom-neural-voice>
[Acedido em 20/10/2021]

✓ Ajustes na planificação das aulas

A metodologia aplicada nas aulas de Alemão foi o *Drei-E-Modell (Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung)* de Peterßen (2000). No que concerne à planificação da aula de Alemão, era importante manter, tal como no ciclo 0, a fase da aula *Vor dem Einstieg*, que incluía o sumário, antes das fases *Einstieg*, *Erarbeitung* e *Ergebnissicherung*. A transmissão dos conteúdos continuou a ser efetuada de forma indutiva, sempre em contexto, para que os alunos pudessem estabelecer uma relação com o seu conhecimento empírico e com o mundo. No que concerne à introdução de novos aspetos gramaticais, optei por continuar a aplicar o *S-O-S-Modell (Sammeln – Ordnen – Systematisieren)* de Funk e König (1991).

A metodologia aplicada nas aulas de Inglês foi o *Task-Based Learning (TBL)*, uma abordagem centrada no aluno, focando-se no uso autêntico da linguagem, utilizando uma comunicação genuína. As três fases do TBL são a *pre-task (introduction to topic and task)*, *task cycle (task, planning, report)* e *language focus (analysis, practice)* (Willis e Willis, 2007). O TBL tem como objetivo central a realização de uma tarefa, em que os aprendentes a preparam, realizam e posteriormente mostram como a realizaram (Willis, 1996). Importa referir que o TBL assenta nos princípios do *Communicative Language Teaching (CLT)*, em que o professor pretende implementar, em contexto de sala de aula, atividades que repliquem a comunicação do mundo real, interações significativas entre os aprendentes, bem como uma aprendizagem em contexto “where the successful achievement of the communicative task they are performing is at least as important as the accuracy of their language use” (Harmer, 2001, p. 69), promovendo as quatro competências linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever - e a compreensão cultural.

No que concerne à planificação da aula de Inglês, tal como havia sido feito no ciclo 0, continuei a aplicar a mesma estrutura do plano de aula, mantendo a fase *intro* que precedia o *pre-task*. À semelhança da disciplina de Alemão, a transmissão dos conteúdos continuou a ser efetuada de forma indutiva e sempre em contexto.

Note-se que, para além da introdução das fases *Vor dem Einstieg/Intro* no Alemão e no Inglês respetivamente, as outras fases da planificação sofreram igualmente um ajuste, nomeadamente as fases *Erarbeitung 1/Task-cycle 1*, *Erarbeitung 2/Task-cycle*

2 e *Ergebnissicherung/Post-task (language focus)*, no sentido de gerir com mais minúcia o tempo disponível nas aulas de Alemão e de Inglês de 45 minutos.

✓ Utilização das aplicações *MS Teams* e *WhatsApp*

No ciclo zero, que decorreu de setembro a dezembro de 2021, constituído por um total de 8 aulas (3 da disciplina de Alemão e 5 da disciplina de Inglês), os sumários eram projetados no quadro branco através do *Genial.ly*, uma vez que era mais moroso escrevê-los no quadro branco com pauta de música amovível. Uma vez que o ganho de tempo não era muito significativo, optei por recorrer ao *MS Teams* ou, em alternativa, ao *WhatsApp* para enviar os sumários aos alunos, sendo o ganho de tempo mais significativo, de cerca de 5 minutos, o que era especialmente favorável quando os alunos chegavam atrasados à aula.

✓ Utilização da aplicação *Genial.ly*

No que concerne à utilização da aplicação *Genial.ly*, o objetivo primeiro era auxiliar-me no sentido de facilitar e acelerar, em muitos aspetos, o decurso da aula, sobretudo na de 45 minutos, tal como formulado na questão de investigação. O *Genial.ly* é uma aplicação que permite apresentar conteúdos de forma interativa, apelativa e motivadora, possibilitando, através de botões interativos, conjugar, incorporar outras aplicações, tais como o próprio *Genial.ly*, o *Wordwall*, o *YouTube*, o *Google Drive*, entre outras aplicações, proporcionando ao professor um acesso mais célere aos conteúdos multimédia, traduzindo-se num ganho de tempo (cf. Anexo 3, p. 135). Tal como no ciclo zero, o *Genial.ly* esteve presente nas aulas, tanto no ciclo um como no ciclo dois. Ao contrário do que sucedeu no ciclo zero, em que o sumário da aula era projetado no quadro da escola, em vez de ser escrito à mão, nos ciclos de intervenção 1 e 2, optei por tornar essa fase da aula opcional, enviando o sumário via *MS Teams* ou *WhatsApp*, tal como já havia sido referido no segundo parágrafo. Esta medida trazia um ganho de tempo de cerca de cinco minutos à aula, aumentando, assim, o tempo de tarefa. Além disso, as apresentações em *Genial.ly* apoiavam-me nas fases em que tinha de dar instruções aos alunos (cf. Anexo 20, pp. 165-167 e Anexo 27, pp. 182), com especial relevo nas aulas da disciplina de Alemão, dado os alunos ainda se encontravam numa

fase embrionária da aprendizagem da língua alemã e as imagens projetadas no quadro ajudaram os mesmos a entender melhor o que lhe solicitava em alemão. A aplicação *Genial.ly* permitia também jogar jogos interativos com sons (cf. Anexo 10, pp. 145-146 e Anexo 11, pp. 147-148), o que estimulava e motivava os alunos, e fazer exercícios interativos, com ou sem som, para além de poder incorporar ReD dos manuais ou produzidos por mim (textos orais, vídeos, vídeos com vozes digitais ou neurais (TTS²⁷).

✓ Utilização da aplicação *Wordwall*²⁸

O *Wordwall* é uma aplicação de aprendizagem online, divertida e lúdica, que permite criar e partilhar atividades interativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas para a introdução, revisão e consolidação de vocabulário, entre outras atividades, nas aulas de LE (cf. Anexo 11, pp. 147-148). Esta aplicação disponibiliza uma variedade de modelos personalizáveis para criar jogos de palavras, questionários, quebra-cabeças e outras atividades de aprendizagem envolventes e interativas, que podem ser acedidas pelos alunos a partir de qualquer dispositivo (móvel ou fixo) com acesso à Internet.

No geral, o *Wordwall* é um ReD útil para professores que procuram criar atividades de aprendizagem envolventes e interativas, permitindo aos alunos um fácil acesso tanto dentro como fora da sala de aula.

✓ Utilização de fichas com código QR

A finalidade do código QR é facilitar e acelerar o acesso aos recursos digitais. Inseti os códigos nas fichas em suporte de papel acompanhados dos respetivos URL (cf. Anexo 4, pp. 136-137 e Anexo 5, pp. 138-139).

✓ Utilização da aplicação *Edpuzzle*²⁹

²⁷ <https://docs.microsoft.com/pt-pt/azure/cognitive-services/speech-service/custom-neural-voice>
[Acedido em 11/12/2022]

²⁸ <https://wordwall.net/> [Acedido em 10/11/2022]

²⁹ <https://edpuzzle.com/> [Acedido em 11/12/2022]

No que tange à aplicação *Edpuzzle*, utilizada no segundo ciclo de intervenção, o objetivo consistia em preparar os alunos para a aula invertida, fomentado simultaneamente uma maior responsabilidade e autonomia de estudo dos mesmos.

De acordo com Amaliah (2020), a aplicação *Edpuzzle* é uma ferramenta versátil que permite aos professores criarem aulas de vídeo interativas e cativantes, utilizando várias fontes como o *YouTube*, a *Khan Academy* e o *Crash Course* (cf. Anexo 34, p. 200 e Anexo 36, p. 202). Além disso, podem igualmente monitorizar o progresso e o envolvimento dos alunos através de análises fornecidas pela plataforma (cf. Anexo 35, p. 201 e Anexo 37, p. 203). Mais refere que ao selecionar um vídeo, adicionar perguntas analíticas e acompanhar a conclusão e a compreensão dos alunos, os professores podem garantir que os alunos estão a participar ativamente no conteúdo (Amaliah, 2020). Para além disso, também é possível carregar vídeos, editá-los, colocar as perguntas em pontos estratégicos nos vídeos de forma a torná-los mais eficazes. O número de perguntas depende de cada professor.

A aplicação tanto pode ser utilizada dentro como fora da sala de aula, podendo os alunos aceder aos links (ou códigos QR) disponibilizados pelos professores por *MS Teams*, *Google Classroom* ou *WhatsApp*, utilizando os seus próprios dispositivos móveis (telemóvel ou *tablet*) ou um computador fixo ou portátil. Assim sendo, os alunos podem estudar em qualquer lugar e a qualquer hora.

Richard e Rodgers (2001) afirmam que os professores são capazes de combinar os interesses e as necessidades dos alunos através de conteúdos interessantes e significativos. Além disso,

In a content-based approach, the activities of the language class are specific to the subject being taught, and are geared to stimulate students to think and learn through the target language. Such an approach lends itself quite naturally to the integrated teaching of the four traditional skills. (p. 220)

Esta aplicação permite que os alunos estejam envolvidos na sua aprendizagem e ao seu ritmo. O professor disponibiliza aos seus alunos vídeos interativos, onde têm a possibilidade de adicionar comentários ou explicações de voz, bem como perguntas de escolha múltipla ou de escolha aberta, tornando o ensino mais personalizado. Durante o visionamento do vídeo, os alunos que não souberem responder a uma pergunta,

podem rever a parte do vídeo onde encontrarão a resposta. O professor pode igualmente evitar, através da função de bloqueio, que os alunos avancem nas perguntas sem primeiro responder às mesmas. Além disso, como já anteriormente referido, os alunos recebem *feedback* instantâneo nas perguntas de escolha múltipla ou posteriormente nas perguntas de resposta aberta. Ademais, a aplicação permite que o visionamento do vídeo seja feito em sala de aula, podendo projetar o vídeo com as perguntas no quadro e os alunos responderem em grupo, em pares ou individualmente através dos seus dispositivos móveis, recebendo igualmente *feedback* instantâneo. O ritmo da atividade em sala de aula é, neste caso, controlado pelo professor. Resumindo, o *Edpuzzle* permite transferir a aprendizagem de certos conteúdos para fora da sala de aula, traduzindo-se num ganho de tempo significativo do ponto de vista do professor.

✓ Utilização das aplicações para produção de vídeo e ficheiros de voz

Para a produção de vídeos, recorri às aplicações PowerPoint e Editor de Vídeo da Microsoft para converter texto em voz digital/neural e às aplicações de TTS (Text-To-Speech - versões gratuitas), igualmente disponíveis na Microsoft. É importante referir que as versões gratuitas das aplicações não permitem ter acesso a todas as funcionalidades, pelo que nos diálogos, que produzi, tive de utilizar uma voz digital e uma voz neural, sendo a voz neural mais parecida com a voz humana do que a voz digital.

✓ Aplicação da atividade de *dictogloss*

Quanto à atividade de *dictogloss*, originalmente introduzida por Ruth Wajnryb (1990) como um método alternativo de ensino da gramática, é um “task-based procedure designed to help language-learning students towards a better understanding of how grammar works on a text basis.” (Wajnryb, 1990, p.6). Os procedimentos desta atividade consistem nas seguintes etapas: preparação, ditado, reconstrução e correção. Esta atividade foi aplicada nos ciclos de intervenção 1 e 2, tanto como ferramenta de medição (recolha de dados), tal como acima referido no subcapítulo 3.3 *Ferramentas de recolha de dados*, como atividade de consolidação dos conteúdos lecionados nas aulas das disciplinas de Alemão e de Inglês, com uma duração de 45 minutos, baseando-me no modelo de três fases para a promoção da competência textual (*3-Phasen-Modell zur*

Förderung von Textkompetenz) de Schmölzer-Eibinger (2008), que visa promover a competência textual dos alunos em sala de aula. Este modelo inclui a fase de ativação do conhecimento (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 193), a fase de trabalho com textos (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 196) e a fase de transformação do texto (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 201) que estão intimamente relacionadas entre si, resultando numa sequência de atividades que possibilitam uma abordagem dirigida e reflexiva com textos em situações autênticas de aprendizagem. Deste modo, estimulam-se processos intensivos de leitura, escrita e discussão de textos que ocorrem no âmbito de atividades de aprendizagem cooperativa relacionadas tanto com o processo como com o produto do trabalho (Schmölzer-Eibinger, 2008).

No ciclo de intervenção 1, a atividade de *dictogloss* iniciou-se logo a seguir ao *Vor dem Einstieg*, na disciplina de Alemão, e ao *Intro*, na disciplina de Inglês, com a fase de ativação do conhecimento (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 193), relacionando, segundo Schmölzer-Eibinger (2008) os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conteúdos, tornando, assim, o processo de aprendizagem mais eficaz (Schmölzer-Eibinger, 2008). Assim sendo, antes do ditado, o início da atividade consistiu na introdução do tema da aula, despertar a curiosidade dos alunos, motivá-los, antecipar novo vocabulário, ativar conhecimentos prévios e estruturas gramaticais, em plenário. De seguida, procedi duas vezes à leitura de um pequeno texto oral, sem intervalos e à velocidade normal, de acordo com o nível dos alunos. Aquando da primeira leitura, os alunos ouviram o texto oral e, de seguida, apontaram individualmente todas as palavras/fragmentos de texto no quadrado nº 1 da ficha de trabalho. Ao ler o texto pela segunda vez, os alunos apontaram simultaneamente as palavras/fragmentos de texto no quadrado nº 2 da ficha de trabalho (trabalho individual), procedendo, segundo (Schmölzer-Eibinger, 2008), à escrita associativa, sem interromper o fluxo da escrita, podendo optar por escrever na LM ou na LE. De acordo com a autora, a escrita associativa fomenta a interação com a língua de forma criativa e simultaneamente reflexiva, contribuindo, deste modo, para a eliminação de bloqueios de escrita, promovendo, assim, o fluxo de escrita dos alunos (Schmölzer-Eibinger, 2008).

No ciclo de intervenção 2, a fase de ativação do conhecimento da atividade foi executada tal como no ciclo de intervenção 1, com a diferença que, em vez de ser eu a ler o texto oral, os alunos visionaram um vídeo com uma sequência de imagens (produzido por mim) e ouviram o texto oral ditado por uma voz neural (TTS) – uma estratégia adaptada por mim. Neste ciclo de intervenção, antes do ditado, os alunos foram estimulados auditiva e visualmente com a projeção de imagens e a minha voz, e durante o ditado, os alunos foram visual e auditivamente estimulados por sequências de imagens e uma voz neural.

Nos ciclos de intervenção 1 e 2, na fase de trabalho com textos (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 196), os alunos compararam os seus textos (incompletos) com o colega que estava mais próximo – devido às condições sanitárias – e procederam à reconstrução do texto no quadro nº 3 na ficha de trabalho (trabalho de pares). De seguida, cada aluno comparou individualmente o texto reconstruído com o texto original, que lhes foi facultado em suporte de papel e projetado no quadro, e procedeu, se necessário, à correção do mesmo. Pode-se ler em Schmölzer-Eibinger (2008) que, durante o ditado, os alunos ouvem automaticamente com muita atenção o texto ditado e esforçam-se em reproduzi-lo o mais preciso possível. Além disso, os alunos focam-se quer a nível linguístico quer a nível do conteúdo durante esta fase da atividade. A autora afirma ainda que aquando da reconstrução do texto, ocorre uma intensa discussão entre os alunos, em que se fundem atividades recetivas e produtivas. Os alunos reconhecem, assim, autonomamente onde têm dificuldades no que tange à compreensão ou redação do texto (Schmölzer-Eibinger, 2008).

Na fase de transformação do texto, nos ciclos de intervenção 1 e 2, os alunos produziram individualmente o seu próprio texto no quadro nº 4 da ficha de trabalho. A produção de texto foi guiada e os alunos tinham também o texto original como referência. No ciclo de intervenção 2, os alunos dispunham adicionalmente de imagens na ficha de trabalho para auxiliar a produção textual. De acordo com Schmölzer-Eibinger (2008), na fase de transformação do texto, os aprendentes são desafiados a extrair significados do contexto do texto em questão e reconstruí-los num contexto diferente. Nesta fase, os textos servem como estímulo para a recriação de textos e como um

recurso para textos sobre temas escolhidos pelos próprios alunos, no contexto de atividades de aprendizagem mais complexas. Além disso, os alunos devem ter em consideração os aspetos de conteúdo, de linguagem e formais do texto original e devem ser capazes de gerir autonomamente os processos de aprendizagem (Schmölzer-Eibinger, 2008).

✓ Avaliação dos dados recolhidos

Após uma vasta pesquisa em *sites* oficiais de instituições, tais como o Goethe Institut, British Council, Ministério da Educação de Portugal (DGE), IAVE e outras fontes, tais como manuais de Alemão e de Inglês de editoras nacionais e internacionais, os dados recolhidos da produção de texto da atividade de *dictogloss* (outcome) foram analisados segundo os seguintes critérios, retirados e adaptados do manual de Inglês Dre@m 8 (2023)³⁰:

- a) **Adequação/Funções comunicativas:** (não) cumpre a instrução no que refere ao tema, à tipologia de texto e à intenção comunicativa propostas
- b) **Organização do discurso (coesão e coerência):** (não) fornece informação relevante e adequada; (não) produz um texto organizado, claro, coeso e coerente; (não) usa mecanismos de coesão eficazes (conectores variados);
- c) **Vocabulário e Uso da Linguagem:** (não) se expressa com vocabulário rico e variado; (não) usa linguagem apropriada e consistente; (não) comete erros gramaticais e pouco/bastante relevantes (por vezes impedindo a compreensão da mensagem)
- d) **Ortografia:** (não) escreve com correção ortográfica com ocorrência de poucos/muitos erros; (não) domina as regras de pontuação.
- e) **ReD utilizadas:** (não) melhorou a qualidade global do texto; (não) melhorou o vocabulário utilizado; (não) melhorou a sintaxe; (não) melhorou a gramática.

É de salientar que a análise dos textos foi efetuada de acordo com o nível dos alunos (Alemão A1.1, Inglês B1).

3.4 Materiais didáticos produzidos por mim

Para a produção das fichas de trabalho recorri a imagens disponibilizadas na Internet (sem direitos de autor), imagens retiradas dos manuais adotados,

³⁰ Faria et al. (2023), Dre@m 8 – Inglês – 8º ano, Porto Editora (dossiê do professor)

especialmente do manual de Alemão, códigos QR para aceder às aplicações, vídeos e outro tipo de ficheiros (mp3, mp4 guardados na nuvem ou no Youtube). As fontes foram sempre devidamente indicadas.

4. Ciclo de intervenção 1

4.1 Descrição do ciclo 1

4.1.1 Contextualização das atividades implementadas na disciplina de Alemão

O primeiro ciclo de intervenção foi constituído por duas unidades didáticas (UD), a primeira decorreu de 19 de janeiro de 2022 a 4 de fevereiro de 2022, intitulada “*Das machen Freunde zusammen*” (PT: Isto é o que os amigos fazem juntos), com um total de seis aulas lecionadas, com a duração de 45 minutos. A segunda UD decorreu nos dias 09 a 30 de março de 2022, intitulada “*Simon liebt Informatik*” (PT: O Simon gosta de informática), igualmente com um total de seis aulas lecionadas, com a duração de 45 minutos. O final de cada UD culminou com a atividade de *dictogloss*, que, tal como já referido, tinha duas funções: a primeira função consistia em treinar e fomentar múltiplas competências (ouvir, ler, falar, escrever), de modo a consolidar os conteúdos lecionados; a segunda função da atividade de *dictogloss* consistia em fornecer dados para atender aos objetivos deste PIA.

Na primeira atividade de *dictogloss*, a tarefa final na primeira UD consistiu em produzir individualmente um pequeno texto guiado, em que os alunos tinham de descrever os seus melhores amigos. Na segunda UD, a tarefa final consistiu igualmente em produzir individualmente um pequeno texto guiado, em que os alunos tiveram de escrever sobre as disciplinas que tinham à sexta-feira e expressar as suas opiniões sobre as mesmas. Ambas as UD estão em conformidade com as AE³¹ do 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e em articulação com o PASEO (DGE, 2018a).

Na primeira UD lecionada, *Lektion 3: Das machen Freunde zusammen*, utilizei o manual do aluno, o MS Teams/WhatsApp, o *Genial.ly* e o *Wordwall*. Esta UD fala sobre a Laura, os países, os desportos, a música e continua a introduzir as atividades de tempos livres, que têm vindo a ser introduzidas desde a *Lektion 1*. Em termos de ReD disponibilizados pelo estabelecimento de ensino, tinha um computador pessoal ligado à Internet fixa, um projetor e colunas. É de referir que o ciclo 1 foi marcado pelas constantes falhas do computador da escola, da Internet, das colunas do computador, o

³¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/alemao_3c_7a_ff.pdf

que me dificultou bastante a aplicação das estratégias definidas no meu plano de ação. Quando os recursos disponibilizados pelo estabelecimento de ensino falhavam, o que acontecia com alguma frequência, utilizava os meus próprios ReD (tablet híbrido, telemóvel, coluna portátil, Internet móvel) para colmatar as falhas o melhor que podia e dar seguimento às atividades. Ademais, o contexto pandémico da COVID-19 obrigou-me a executar este ciclo de intervenção 1 em modo de “aulas híbridas”, em que os alunos em casa assistiam simultaneamente às aulas presenciais, que eram “transmitidas” através do *tablet* pessoal da professora orientadora de Alemão, não tendo sido, para mim, por razões de força maior, possível monitorizar a aula a cem por cento, nem garantir que os alunos pudessem ter boas condições em casa para seguir o decurso da aula, devido às falhas na Internet móvel no estabelecimento de ensino e, por ventura, também em casa dos alunos. No entanto, ia perguntando aos discentes se me ouviam, se conseguiam seguir a aula e tentava integrar os alunos “online” nas aulas presenciais o melhor que possível para interagirem comigo e com os colegas. Note-se que, durante as piores fases da pandemia, a utilização da Internet simultânea dos vários utilizadores, por exemplo, dos setores escolar e empresarial (teletrabalho) aumentou significativamente e, segundo noticiado, as operadoras tiveram algumas dificuldades em dar resposta à situação.

Ainda nesta primeira UD, as aulas começaram a ser lecionadas em língua alemã, apenas recorrendo ao português em situações específicas e pontuais, tais como para esclarecer dúvidas, quer por mim ou por outro aluno, ou solicitar a um discente para explicar aos colegas uma tarefa em português, para eu verificar se os alunos tinham entendido bem as instruções em alemão ou, em casos pontuais, se estavam distraídos. Caso o esclarecimento de dúvidas ou a repetição da explicação não havia sido dada corretamente, eu intervinha e corrigia o aluno. A introdução da metalinguagem nesta fase inicial da aprendizagem da LE é relevante, visto que, deste modo, os alunos ouvem mais a língua alemã, habitua-se de forma mais célere à fonética da nova língua que estão a aprender, aumentando, assim, a probabilidade de pronunciar corretamente as palavras alemãs. Além disso, desta forma fomentei igualmente a capacidade de

associação das palavras em alemão a palavras similares em outras línguas, como, por exemplo, ao inglês.

Nesta fase inicial da aprendizagem da língua alemã, as aulas foram mais centradas no professor, ou seja, o tempo de fala do professor era maior porque os alunos ainda se encontravam numa fase embrionária da aprendizagem da língua alemã (aquisição de vocabulário, estruturas gramaticais, etc.). No entanto, os exercícios eram maioritariamente orais, recorrendo ao *roleplay*, utilizando a escrita para anotar informação nova adquirida, sistematizar e consolidar a mesma.

Na primeira UD, em termos de vocabulário, o foco continuava a ser nas atividades de lazer (*Freizeitaktivitäten*), que, como referido, já vinham a ser introduzidas desde a lição 1 (*Lektion 1*), os países, as cidades, o desporto e a música, uma vez que, como se pode depreender do título da lição suprarreferido, o tema girava em torno de atividades que se fazem com amigos.

Durante a primeira UD, tentei perceber qual era o nível de literacia digital dos alunos enquanto estavam a fazer um exercício de gramática numa ficha de trabalho. Primeiro, tinham de fazer o exercício na ficha e, de seguida, na aplicação *Wordwall*, que lhes fornecia *feedback* instantâneo (cf. Anexo 5, pp. 138-139). Os alunos tiveram acesso à aplicação através de um código QR que estava ao lado das instruções do exercício na ficha de trabalho em suporte de papel (cf. Anexo 5, pp. 138-139). Expliquei aos alunos que, para aceder à aplicação, bastava digitalizar o código QR com os telemóveis ou os *tablets* e tocar no botão, que surgia no ecrã, com a indicação “play” para iniciar e fazer o exercício. Em alternativa, podiam utilizar a hiperligação através da ficha em formato PDF (importante para quem estava a assistir às aulas a partir de casa devido à situação sanitária existente). Os documentos digitais em formato PDF eram enviados por *MS Teams*. Importante de referir que o exercício na aplicação tinha um design apelativo, música de fundo e efeitos sonoros, o que cativou e motivou bastante os alunos. Após terem concluído o exercício na aplicação, os alunos submeteram as respostas e receberam *feedback* instantâneo. Além disso, tinham a possibilidade de repetir o exercício ou optar por ver as respostas corretas e compará-las com as próprias respostas submetidas na aplicação através das opções *My answers* e *Correct answers*. De seguida,

os alunos compararam o exercício com as soluções corretas na aplicação com o que tinham inicialmente feito na ficha de trabalho e, alguns alunos, corrigiram os erros que haviam encontrado. Deste modo, os alunos tiveram a noção dos próprios erros que cometiam, procedendo, assim, à autocorreção e uma maior autonomia, uma vez que não estavam dependentes do professor. Durante a execução da tarefa digital, verifiquei que os alunos necessitaram de monitorização na utilização de aplicações que desconheciam, incluindo o *Wordwall*, uma vez que sabiam utilizar melhor as redes sociais, tais como o *Instagram* ou o *WhatsApp*, jogos não didáticos e o *MS Teams*, que havia sido adotado pelo estabelecimento de ensino durante a pandemia de COVID-19. Tive, então, de dar apoio aos alunos para executarem a tarefa, explicando, por exemplo, como se digitalizava o código QR para aceder à aplicação *Wordwall* e tocar no símbolo “play” para iniciar o exercício. Simultaneamente, observei que os alunos gostaram da atividade e estavam muito motivados e envolvidos na execução da mesma.

Ainda na primeira UD, utilizei a aplicação *Genial.ly* para introduzir o tema da aula (a negação com “*nicht*”, a conjugação e sistematização do verbo “*sein*” e a aplicação do “*nicht*” em frases assertivas) e incorporei o *Wordwall* no *Genial.ly* para não perder tempo a saltar de uma aplicação para a outra. As imagens que apresentei com a aplicação *Genial.ly* estavam escondidas atrás de tijolos (cf. Anexo 11, p. 147-148), onde inicialmente se lia apenas a pergunta e, pouco a pouco, com o avançar dos diapositivos, ia surgindo a imagem, que, por sua vez, sugeria a resposta que ia sendo revelada. Quando aparecia uma lupa num tijolo, bastava colocar o cursor do rato em cima da lupa para ver a resposta escrita, o que também economizava tempo ao professor, não tendo necessidade de escrever a resposta no quadro branco. Esta atividade inicial foi efetuada oralmente e despertou curiosidade, interesse nos alunos e era notável que estavam motivados e envolvidos na atividade, visto que estavam muito participativos e com vontade de comunicar em alemão. Deste modo, ativei o conhecimento prévio dos alunos e introduzi o aspeto gramatical de forma indutiva.

Como no manual escolar havia um jogo de grupo do tipo jogo de tabuleiro com dados, optei por produzir esse jogo em formato digital (cf. Anexo 11, pp. 147-148), utilizando, para tal, a aplicação *Wordwall*, devido a dois motivos: o primeiro prendia-se

com a minha questão de investigação e o segundo prendia-se com o contexto pandémico, que limitava muito a forma social de trabalho em sala de aula. A atividade em *Wordwall* está incorporada no diapositivo n.º 18. Como já havia mencionado mais acima, os problemas de velocidade de Internet impediram que a aplicação fosse executada nas melhores condições, pelo que as transições entre os diversos passos da atividade fossem lentas, o que acabou por comprometer a conclusão da atividade devido à falta de tempo e condições para continuar com a mesma. O não cumprimento do plano de aula como previsto não se deveu a mim, mas a fatores externos, nomeadamente à Internet fixa da escola. De salientar que não era possível utilizar o meu computador pessoal, uma vez que não era, de todo, possível conectar-me ao projetor da escola (e não tinha acesso à rede móvel da escola). Além disso, os altifalantes na sala de aula também não estavam a funcionar, pelo que não foi possível ouvir os sons e os aplausos da aplicação, o que prejudicou igualmente a atividade e os objetivos da mesma, tendo em conta que estava a trabalhar com alunos auditivos. Uma vez que todas as aplicações haviam funcionado bem nas diversas salas de aula, foi uma surpresa para mim quando a aplicação *Wordwall* demorou muito tempo nas transições, uma vez que na simulação da aula em minha casa nunca tive quaisquer problemas com a aplicação. O “plano B” foi encurtar a atividade para conseguir terminar o que estava inicialmente planificado, gerindo a situação e o tempo disponível o melhor possível.

O *quiz* sobre as cidades foi produzido em *Genial.ly* e incorporado na apresentação principal, igualmente em *Genial.ly* (cf. Anexo 10, pp. 145-146). No diapositivo projetado surgia a imagem da cidade, que os discentes tinham de identificar, com três repostas possíveis, sendo uma delas a resposta correta. O *quiz* era monitorizado através do computador da sala de aula e, quando eu clicava na resposta, anteriormente dada pelos alunos, ouvia-se um som que reforçava a resposta certa, aumentando, assim, a motivação dos alunos, além de reforçar a atenção deles e prepará-los para a próxima pergunta.

Na segunda UD lecionada, *Lektion 4: Simon liebt Informatik*, utilizei o manual do aluno, o *MS Teams/WhatsApp* e o *Genial.ly*. Esta UD fala sobre o Simon e introduz as disciplinas da escola, os idiomas e mais atividades de tempos livres.

Nesta UD continuei a explorar melhor a aplicação *Genial.ly*, para poder tirar o melhor proveito da aplicação possível para continuar a motivar os alunos e concentrar na aplicação o máximo de ReD possíveis de forma cativante para economizar tempo e tornar as aulas mais eficazes.

Na aula de 11 de março de 2022, as atividades levadas a cabo na mesma foram acompanhadas pela aplicação *Genial.ly*, concentrando imagens do manual, perguntas e respostas (as respostas eram exibidas ao passar o rato nos botões interativos), conjugações de verbos *haben* e *sein*, *Redewendungen*, exercícios interativos, sistematização dos conteúdos, bem como instruções para gerir melhor e eficazmente o tempo, com o objetivo de tornar a aula mais eficaz (cf. Anexo 20, pp. 165-167). Também as apresentações na UD1, apesar de ainda estar a familiarizar-me com a aplicação *Genial.ly* e o seu potencial interativo para tornar as aulas mais motivadoras, cativantes e envolventes para os discentes, fui utilizando as imagens do manual, promovendo a associação de imagens a palavras com resposta interativas (cf. Anexo 9, p. 144), introduzindo instruções em Alemão com imagens para apoiar os discentes na compreensão das mesmas (cf. Anexo 13, p. 150), incorporar os ReD do manual (cf. Anexo 12, p. 149) na aplicação também no sentido de economizar tempo de aula, diminuindo gradualmente o tempo de fala do professor e tornar as aulas cada vez mais centradas no aluno.

Depois da descrição de algumas das atividades levadas a cabo nas UD's 1 e 2, segue-se, então, a descrição da atividade de *dictogloss* implementada nas UD's 1 e 2.

4.1.1.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão

A atividades de *dictogloss* foi, tal como anteriormente aludido, realizada no final de cada UD, nomeadamente nos dias 4 de fevereiro de 2022 e 30 de março de 2022, e teve como objetivo consolidar os conteúdos lecionados nas UD's e, através da produção de textos dos discentes, recolher dados para o meu PIA, analisá-los atentamente, refletir sobre os mesmos no sentido de fazer ajustes e melhorar o meu trabalho quer a nível da planificação quer a nível da execução do mesmo. Para tal, produzi uma ficha de trabalho, cada uma adaptada à atividade de *dictogloss* de cada UD (cf. Anexo 16, pp. 158-159 e Anexo 23, pp. 175-176), assim com uma apresentação em *Genial.ly*, igualmente

adaptada à atividade de *dictogloss* das UD's 1 e 2 (cf. Anexo 14, p. 151 e Anexo 21, p. 168).

Tal como já anteriormente referido, a função do *Genial.ly* consistia não só em incorporar todos os recursos digitais numa só aplicação para economizar tempo, como também auxiliar-me nas instruções dadas em alemão, através de texto e imagens, facilitando, assim, a comunicação entre mim e os alunos, contribuindo igualmente para um ganho de tempo.

Antes de iniciar a atividade em si, na fase *Vor dem Einstieg*, o sumário era enviado via *MS Teams* ou *WhatsApp* para os alunos no sentido de economizar tempo, nomeadamente cerca de 5 minutos da aula. De seguida, a fase *Einstieg* era auxiliada com a projeção de imagens no *Genial.ly*, que tinha como objetivo despertar a curiosidade dos alunos, motivá-los, ativar os conhecimentos prévios, antecipar vocabulário novo e ativar estruturas gramaticais. Essa fase tinha uma duração de cerca de 5 minutos e era efetuada em plenário. Os alunos participaram bastante nesta aula, demonstrando inequivocamente o entusiasmo e a motivação logo no início da aula.

No sentido de gerir melhor o tempo de aula, dividi a fase seguinte em *Erarbeitung 1* e *Erarbeitung 2*. Na fase *Erarbeitung 1*, distribui as fichas de trabalho (cf. Anexo 16, pp. 158-159), que havia produzido para esta atividade e, em seguida, expliquei aos alunos, em português, os passos seguintes e que tinham de se concentrar bem.

Na fase *Erarbeitung 2*, disse aos alunos que iam ouvir um pequeno texto ditado por mim, no total duas vezes. Ao contrário do que sucede com os ditados tradicionais, a leitura do texto foi efetuada sem intervalos e à velocidade normal, de acordo com o nível dos alunos, neste caso A1.1. Tanto na UD1 como na UD2, o texto foi elaborado por mim, de acordo com os temas e nível dos discentes (cf. Anexo 17, p. 160 e Anexo 24, p. 177).

Durante a primeira leitura, os alunos apenas ouviram o texto, podendo, deste modo, familiarizar-se com o mesmo. Terminada a primeira leitura do texto, os alunos tiveram de apontar, no primeiro quadrado da ficha de trabalho, todas as palavras e/ou segmentos de frases que conseguiram memorizar. Aquando da segunda leitura do texto,

a uma velocidade ligeiramente mais lenta, mas sem pausas, os alunos puderam ouvir-me e simultaneamente apontar as frases (completas ou incompletas) no segundo quadrado da ficha de trabalho. É de referir que foi a primeira vez que os discentes desta turma fizeram a atividade de *dictogloss*. De seguida, compararam os seus apontamentos com os do colega, em trabalho de pares, e reconstruíram, na caixa 3 da ficha de trabalho, o texto com base nos seus apontamentos. Esta fase *Erarbeitung 1* teve uma duração de cerca de 10 minutos e correu bem tanto na UD1 como na UD2. Os alunos estavam empenhados e era notório como gostavam de trabalhar em pares, apesar das limitações sanitárias, comunicando e praticando, assim, a oralidade da língua alemã.

Na segunda parte desta fase, *Erarbeitung 2*, projetei o texto no quadro branco da escola e entreguei igualmente uma versão do mesmo em suporte de papel aos alunos. Nesta fase, compararam o texto reconstruído com o texto original, em trabalho individual, identificando e corrigindo autónoma e conscientemente eventuais erros que encontraram no texto reconstruído como o colega, sem depender do professor. O objetivo era o texto reconstruído ser igual ou o mais semelhante possível ao texto original que ouviram. Esta fase tinha um tempo estimado de 5 minutos.

Na fase *Ergebnissicherung*, a tarefa dos alunos consistia em produzir individualmente um texto na caixa 4 da ficha de trabalho. A produção de texto era guiada, com instruções de acordo com o tema abordado nas UD's, tal como suprarreferido. Além disso, tinham igualmente o texto original que servia de modelo. O objetivo desta fase era consolidar os conteúdos anteriormente lecionados e recolher dados para este PIA. Na UD 1, os alunos tiveram de descrever os seus amigos (cf. Anexo 16, pp. 158-159) (os amigos podiam ser fictícios para não invadir a privacidade dos discentes). Na UD2, os alunos tiveram de escrever sobre as disciplinas que tinham à sexta-feira e expressar as suas opiniões sobre as mesmas (cf. Anexo 23, pp. 175-176). Tanto na UD1 como na UD2, o objetivo desta fase era aplicar e consolidar os conhecimentos prévios, bem como os novos conhecimentos adquiridos.

No final, estava previsto que dois ou três alunos apresentassem os seus textos produzidos aos colegas, o que, por uma questão de falta de tempo, não foi possível fazê-lo. Apesar de tudo ter corrido bem como inicialmente planeado, o que mais temia

aconteceu: faltaram-me exatamente 5 minutos para poder terminar o plano de aula, situação essa que mais desconforto me causava, pois não foi devido a fatores externos, mas devido a mim, devido a um erro de cálculo de tempo, de apenas de 5 minutos, mas o suficiente para ter de tomar *in loco* uma decisão imediata e optar por não solicitar a leituras de dois ou três textos aos alunos. Assim sendo, os alunos entregaram-me a ficha para correção. O tempo estimado para esta fase foi de 20 minutos.

4.1.2 Contextualização das atividades implementadas na disciplina de Inglês

Ao contrário do que sucedeu na disciplina de Alemão, na disciplina de Inglês, o primeiro ciclo de intervenção foi constituído por uma UD, nomeadamente nos dias 7 e 8 de abril de 2022, intitulada “*Body Art*”, com um total de duas aulas lecionadas, a primeira com a duração de 90 minutos, a segunda com a duração de 45 minutos. Esta discrepância deveu-se às limitações de tempo, pelo que só a aula projeto, nomeadamente a atividade de *dictogloss*, pode ter sido realizada na aula de 45 minutos. No entanto, na aula de 90 minutos, utilizei a aplicação *Genial.ly* (com outros ReD incorporados) no sentido de continuar a observar a reação dos alunos, dado que já havia utilizado a mesma aplicação no ciclo zero. Esta UD está em conformidade com as AE³² do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e em articulação com o PASEO (DGE, 2018b).

O subcapítulo 3.5 “*Body Art*” é o último subcapítulo da unidade 3 “*Teen Time*”, focando-se no tema das tatuagens e dos *piercings*, salientando o seu uso há anos em várias culturas a nível mundial. Os alunos são sensibilizados para os perigos de saúde que podem ocorrer quando as tatuagens e os *piercings* não são aplicados por profissionais credenciados em ambientes e com ferramentas devidamente esterilizados. Além disso, este subcapítulo refere igualmente os vários pontos de vista da sociedade sobre este tema, os bons e os menos bons, como por exemplo o *bullying*, assim como as dificuldades associadas à remoção, por vezes dolorosa, de tatuagens definitivas e as dificuldades que se pode enfrentar na contratação para determinados empregos.

Esgotados os recursos do manual escolar adotado, decidi planificar uma aula de raiz, intitulada “*My story is painted on my body*”, tendo como foco principal a atitude.

³² https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf

Para tal, produzi os meus próprios materiais, incorporei um vídeo da TEDx Talks “*My story is painted on my body*” de Chantelle Brown-Young, disponível no *TEDxTeen*³³, no YouTube (cf. Anexo 27, p. 182), que tinha como foco as mensagens “*We are all beautiful*” e “*Make your own side: There can be beauty in everything*”. Ademais, incorporei a música “*You are Beautiful*” de Christina Aguilera no *Genial.ly*, também disponível no YouTube, na versão apenas com a letra. No final, a imagem do Príncipezinho (cf. Anexo 27, p. 182) teve como objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre o tema e enfatizassem a mensagem de não magoar as outras pessoas. As atividades dessa aula foram acompanhadas por uma ficha de trabalho, igualmente elaborada por mim.

Tal como na disciplina de Alemão, a UD culminou na atividade de *dictogloss*, que será descrita no subcapítulo que se segue.

4.1.2.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês

A atividade de *dictogloss* foi, tal como anteriormente aludido, realizada no final da UD, nomeadamente no dia 8 de abril de 2022. Para tal, produzi uma ficha de trabalho, adaptada à atividade de *dictogloss* da UD, intitulada “*Body Art – Tattoos*” (cf. Anexo 31, pp. 193-194), e uma apresentação em *Genial.ly*, igualmente adaptada à atividade de *dictogloss* (cf. Anexo 28, pp. 183-184), e tinha como objetivo consolidar os conteúdos lecionados nas UD's e, através da produção de textos dos discentes, recolher dados para o meu PIA, analisá-los atentamente, refletir sobre os mesmos no sentido de fazer ajustes e melhorar o meu trabalho quer a nível da planificação quer a nível da execução do mesmo.

Tal como já anteriormente referido, a função do *Genial.ly* consistia não só em incorporar todos os recursos digitais numa só aplicação para economizar tempo, como também auxiliar-me nas instruções dadas em inglês, através de texto e imagens, facilitando, assim, a comunicação entre mim e os alunos, a transição entre as diversas fases da atividade, contribuindo igualmente para um ganho de tempo.

Antes de iniciar a atividade em si, na fase do *Intro*, o sumário foi enviado aos alunos via *MS Teams/WhatsApp* no sentido de economizar tempo, nomeadamente

³³ https://www.youtube.com/watch?v=YJ5V_3GAucc&ab_channel=TEDxTalks [Acedido em 02/04/2022]

cerca de 5 minutos da aula. De seguida, a fase *Lead-in/PRE-TASK* foi auxiliada com a projeção de imagens no *Genial.ly*, cujo objetivo foi despertar interesse e curiosidade nos alunos, motivá-los, ativar os conhecimentos prévios relacionados com o tema da atividade (*Body Art – Tattoos*) e o conhecimento empírico, estimulá-los visualmente e promover a participação na aula. Essa fase teve uma duração de cerca de 5 minutos e foi efetuada em plenário.

À semelhança da atividade de *dictogloss* levada a cabo na disciplina de Alemão, dividi a fase seguinte em *Task-cycle 1* e *Task-cycle 2* no sentido de gerir melhor o tempo de aula. Na fase *Task-cycle 1/INSTRUCTIONS*, distribui as fichas de trabalho (cf. Anexo 31, pp. 193-194), que havia produzido para esta atividade e, em seguida, expliquei aos alunos, em inglês, com o apoio dos diapositivos (cf. Anexo 28, pp. 183-184), os passos da atividade.

Na fase *Task-cycle 1/DICTATION*, os alunos ouviram um texto ditado por mim, no total de duas vezes, tal como havia sido explanado anteriormente. Também na disciplina de Inglês, a leitura do texto foi efetuada sem intervalos e à velocidade normal, de acordo com o nível dos alunos. Importa referir que o texto que utilizei para a atividade de *dictogloss* foi retirado e adaptado do manual de Inglês “*New Wave Revolution 9*”, intitulado *Getting inked*, p. 140, da Porto Editora, disponível na versão online na Escola Virtual (cf. Anexo 30, p. 192). Durante a primeira leitura, os alunos apenas ouviram o texto, podendo, deste modo, familiarizar-se com o mesmo. Terminada a primeira leitura do texto, os alunos tiveram de apontar, no primeiro quadrado da ficha de trabalho, todas as palavras e/ou segmentos de frases que conseguiram memorizar. O tempo estipulado para esta tarefa foi de um minuto (cf. Anexo 29, alínea f), p. 189). Aquando da segunda leitura do texto, os alunos puderam ouvir-me e simultaneamente apontar as frases (completas ou incompletas) no segundo quadrado da ficha de trabalho.

De seguida, na fase *Task-cycle 1/RECONSTRUCTION*, os discentes compararam os seus apontamentos com os do colega ao lado, em trabalho de pares, de acordo com as medidas da Covid-19 em vigor, e reconstruíram o texto, com base nos seus apontamentos, na caixa 3 da ficha de trabalho. Esta fase *Task-cycle 1* teve uma duração de cerca de 10 minutos.

Na fase *Task-cycle 2/ANALYSIS AND CORRECTION*, projetei o texto no quadro branco da escola e entreguei igualmente uma versão do mesmo em suporte de papel aos alunos. Disse-lhes para individualmente comparar e analisar os seus apontamentos com o texto original, identificar e corrigir eventuais erros encontrados no texto reconstruído com uma cor diferente. Ademais, informei os discentes que os apoiava durante a tarefa. Esta fase tinha um tempo estimado de 5 minutos.

Na fase *Post-cycle/GUIDED TEXT PRODUCTION*, a tarefa dos alunos consistiu em produzir individualmente um texto na caixa 4 da ficha de trabalho. A produção de texto era guiada, com instruções de acordo do tema abordado na UD, tendo de responder às seguintes questões: • *Some people say that having tattoos is cool. What do you think?* e • *What tattoo would you never have on your body? Why?* (cf. Anexo 31, pp. 193-194). Além disso, os discentes também dispunham do texto original que lhes servia de modelo. No final, na *Post-cycle/PRESENTATION*, estava previsto que um aluno apresentasse o seu texto produzido aos colegas, o que, por uma questão de falta de tempo, não foi possível fazê-lo, tal como sucedeu na disciplina de Alemão. Para esta fase estavam 3 minutos previstos. Assim sendo, os alunos entregaram-me a ficha para correção. Esta fase *Post-cycle* tinha como objetivo consolidar os conteúdos anteriormente lecionados e praticar a competência de leitura dos discentes. No total, esta fase tinha um tempo estimado de 20 minutos.

4.2 Apresentação dos resultados das atividades implementadas no ciclo 1

4.2.1 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão

A utilização dos ReD na atividade de *dictogloss* contribuiu, de forma geral, para um bom resultado dos textos produzidos pelos alunos. Isso foi motivado pela utilização de imagens na introdução do tema, despertando, assim, a curiosidade dos alunos, motivando-os, antecipando novo vocabulário, ativando conhecimentos prévios, bem como estruturas gramaticais.

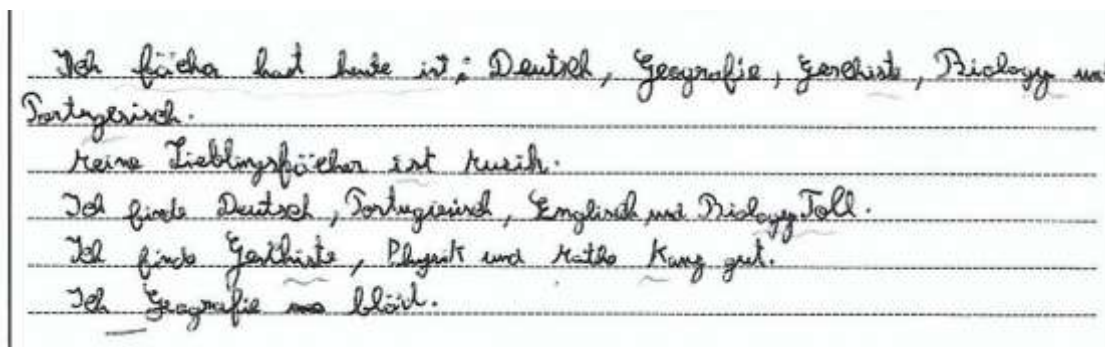
No que tange à função comunicativa, todos os alunos cumpriram integralmente a instrução no que se refere ao tema, à tipologia de texto e à intenção comunicativa

proposta. Relativamente à organização do discurso, os alunos forneceram informação relevante e adequada, produziram um texto claro, coeso e coerente.

Quanto ao vocabulário e ao uso da língua, a grande maioria dos alunos expressaram-se com o vocabulário aprendido quer na UD1 quer na UD2 respetivamente. Quanto ao uso da linguagem, a maioria dos alunos usaram a linguagem de forma apropriada e consistente nas duas UDs. No entanto, foi notável que quase todos os alunos cometeram erros gramaticais, sobretudo erros de concordância, nomeadamente na conjugação dos verbos, a saber: “Das sind Tommy.” (correção: “Das ist Tommy.”), “Das ist Diana und Betty.” (correção: “Das sind Diana und Betty”) e “Markus spielen ...” (correção: “Markus spielt ...”). Além disso, nos textos produzidos pelos alunos nas duas UDs era notável a presença de erros de interferência do inglês, sobretudo no que concerne à ortografia, dado à similaridade e à mesma origem das línguas: “is” em vez de “ist”, “macken” (do inglês *to make*) em vez de “machen”, “ich find” em vez de “Ich finde”, “choir” em vez de “Chor” e “Mine Lieblingsfächer” em vez de “Meine Lieblingsfächer”. Por fim, verificava-se uma evidência bastante notória de erros ortográficos no que tange à escrita de substantivos alemães em letra minúscula, tais como “freunde” em vez de “Freunde”, “lieblingsband” em vez de “Lieblingsband” ou “geografie” em vez de “Geografie”, o que constitui não só um erro ortográfico, como também um erro gramatical.

Num dos textos produzidos na UD2 (Figura 4), há um texto que me chamou bastante à atenção, nomeadamente o início da frase: “Ich fächer hast heute ist: Deutsch, Geografie, Geschiste, Biology und Portugesisch.” (o sublinhado indica os erros na frase).

Figura 4- Exemplo de texto em alemão 1³⁴



Na primeira frase até à enumeração das disciplinas da escola, verifica-se que o discente não foi capaz de construir uma frase coerente, desrespeitando as regras sintáticas do alemão, onde o verbo tem de estar na posição 2, ou seja, a seguir ao sujeito *Ich*. Tendo em conta a estrutura sintática com *W-Fragewörter*, é possível que o aluno tivesse feito confusão, já que nas instruções, as perguntas que guiavam os alunos iniciavam todas com o mesmo *W-Fragewort* (*Welche Fächer hast du heute?*, *Welche sind deine Lieblingsfächer?*, etc), podendo as mesmas ter induzido o aluno em erro por ainda não ter consolidado bem a estrutura sintática neste tipo de frase interrogativa (a posição 2 é ocupada pelo sujeito em vez do verbo). A frase correta teria de seguir a seguinte ordem sintática, não esquecendo as regras de concordância com o sujeito da frase: “Ich habe heute die Fächer: Deutsch, Geografie, Geschichte, Biologie und Portugiesisch.”

Quanto ao restante texto do aluno, verifica-se, como já anteriormente identificado noutros textos, erros gramaticais (concordância verbal), outros erros gramaticais: utilização de letra minúscula em substantivos “fächer” em vez de “Fächer” e curiosamente a utilização de letra maiúscula em adjetivos, como “Toll” em vez de “toll”, entre outros erros ortográficos e ausência do verbo na última frase.

³⁴ Transcrição do original: “Ich fächer hast heute ist: Deutsch, Geografie, Geschiste, Biology und Portugiesisch.

Meine Lieblingsfächer ist Musik.

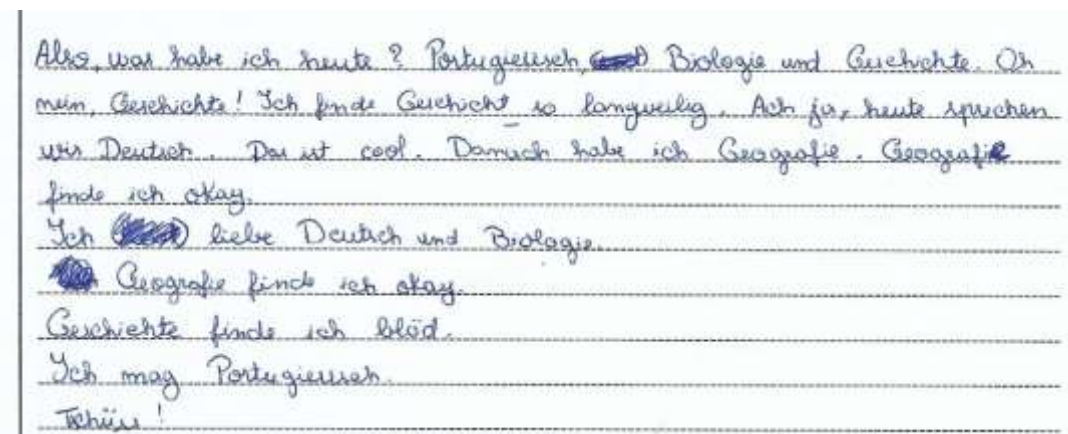
Ich finde Deutsch, Portugiesisch, Englisch und Biology Toll.

Ich finde Geschiste, Physik und Mathe ganz gut.

Ich Geografie so blöd.”

Segue-se um exemplo (Figura 5) da produção de um texto com apenas um erro ortográfico (“Geschicht_” em vez de “Geschichte”) e a repetição de uma frase (“Geografie finde ich ok.”).

Figura 5- Exemplo de texto em alemão 2³⁵



4.2.2 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês

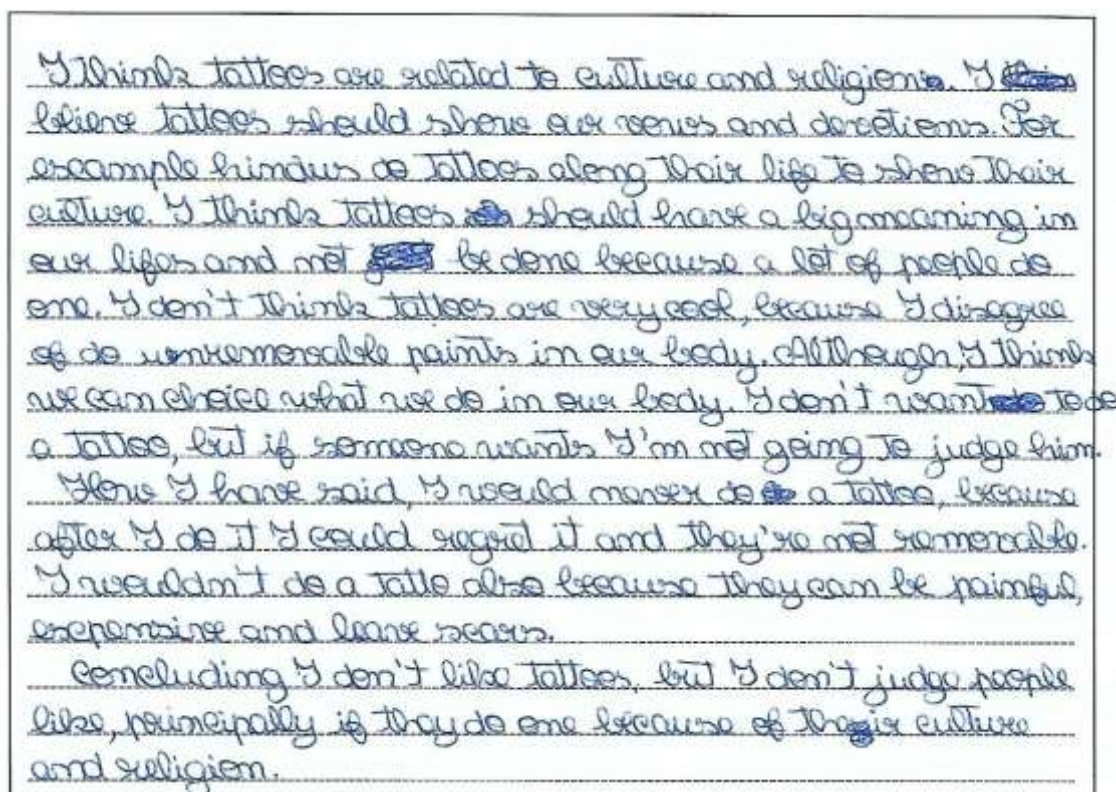
À semelhança da disciplina de Alemão, a utilização dos ReD, através da ativação do conhecimento prévio dos alunos, contribuiu para uma boa qualidade global dos textos produzidos pelos discentes.

Na disciplina de Inglês, todos os alunos cumpriram integralmente a instrução no que se refere à função comunicativa proposta, ao tema e à tipologia de texto. Quanto à organização do discurso, os alunos forneceram informação relevante e adequada, produziram um texto claro, coeso e coerente. Além disso, os discentes usaram mecanismos de coesão eficazes, ou seja, conectores variados. O conteúdo era adequado, revelante e suficiente face à tarefa proposta.

³⁵ Transcrição do original “Also, was habe ich heute? Portugiesisch, Biologie und Geschichte. Oh nein, Geschichte! Ich finde Geschicht so langweilig. Ach ja, heute sprechen wir Deutsch. Das ist cool. Danach habe ich Geografie. Geografie finde ich okay. Ich liebe Deutsch und Biologie. Geografie finde ich ok. Geschichte finde ich blöd. Ich mag Portugiesisch. Tschüss!”

Quanto ao vocabulário e ao uso da língua, a grande maioria dos alunos expressaram-se com o vocabulário adquirida na UD, variado e adequado à tarefa. Quanto ao uso da linguagem, a maioria dos alunos usaram a linguagem de forma apropriada e consistente. No entanto, cometeram alguns erros gramaticais que não impediram a compreensão nem deturpam o sentido dos textos produzidos. A título de exemplo, apresento dois textos produzidos pelos alunos.

Figura 6- Exemplo de texto em inglês 1³⁶



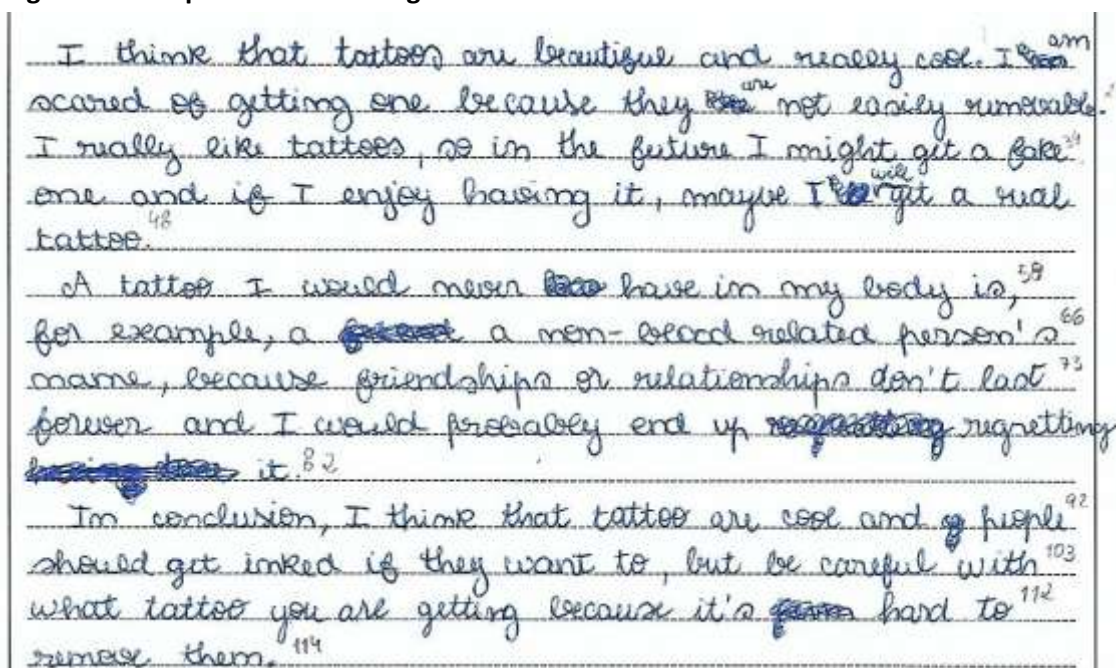
No que concerne ao primeiro texto (Figura 6), o discente forneceu informação relevante e adequada, tal como havia sido tratada em sala de aula (questão cultural, de saúde, entre outras) e expressou-se com vocabulário adequado. No entanto, o discente

³⁶ Transcrição do original: "I think tattoos are related to culture and religion. I believe tattoos should show our views and devotions. For example, hindus do tattoos along their life to show their culture. I think tattoos should have a big meaning in our lifes and not be done because a lot of people do one. I don't think tattoos are very cool, because I disagree of the unremovable paints in our body. Although, I think we can choice what we do in our body. I don't want to do a tattoo, but if someone wants I'm going to judge him. How I have said, I would never do a tattoo, because after I do it I could regret it and they're not removable. I wouldn't do a tattoo also because they can be painful, expensive and leave scars. Concluding I don't like tattoos, but I don't judge people like, principally if they do one because of their culture and religion."

cometeu alguns erros que não impediram a compreensão do texto. A frase "I don't think tattoos are very cool, because I disagree of the unremovable paints in our body." deve ser corrigida para "I don't think tattoos are very cool because I disagree with the idea of having permanent ink on our bodies.", substituindo a preposição "of" por "with" e "unremovable paints" por "permanent ink" para descrever a natureza das tatuagens com maior exatidão. Além disso, na frase "Although, I think we can choice what we do in our body", o verbo deve ser impreterivelmente substituído pela forma verbal correta "choose", bem como a preposição "in" por "with" para indicar a ação de tomar decisões. Na frase "I don't want to do a tattoo, but if someone wants I'm going to judge him.", "do a tattoo" deve ser corrigido por "get a tattoo" para indicar a ação de adquirir uma tatuagem e substituir "to judge him" por "to judge them" para se expressar de forma inclusiva e neutra em termos de gênero. Na seguinte frase "How I have said, I would never do a tattoo, because after I do it I could regret it and they're not removable.", eu sugeria as seguintes alterações "As I have said, I would never get a tattoo because I might regret it later, and they are not easily removable.". No início da frase, a expressão "How I have said", que evidencia claramente um erro de interferência do português ("como disse"), deve ser substituída por "As I have said". O discente repete o erro "do a tattoo" (fazer uma tatuagem) que também pode ser interpretado como um erro de interferência do português. Quanto à restante frase, as alterações sugeridas vão no sentido de melhorar a mesma em termos de estilo. No entanto, é de salientar que este texto foi produzido por um discente do oitavo ano. A última frase "Concluding I don't like tattoos, but I don't judge people like, principally if they do one because of their culture and religion." A palavra "concluding" deve ser substituída por "In conclusion", para assinalar o início de uma afirmação conclusiva (verifica-se mais uma vez aqui um erro de interferência do português). A frase "I don't judge people like" deve ser alterada para "I don't judge people", eliminado o "like" que é desnecessário. Além disso, a palavra "principally" deve igualmente ser eliminada, uma vez que não se enquadra gramaticalmente neste contexto.

O próximo texto (Figura 7) não evidencia erros e as frases são claras e expressam com eficácia a opinião acerca das tatuagens:

Figura 7- Exemplo de texto em inglês 2³⁷



4.3 Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário

4.3.1 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss da disciplina de Alemão

No questionário respondido pelos alunos, após o primeiro de dois blocos de aulas de regência, relativamente à atividade de *dictogloss* (aula projeto) do dia 4 de fevereiro de 2022, é visível que a maioria dos discentes (75%) fez a atividade de *dictogloss* pela primeira vez na aula de Alemão ou em geral, agradando a todos. Os alunos justificaram as suas respostas, afirmando que a atividade foi interessante, engraçada e divertida, onde puderam aprender muito, o que, do ponto de vista do professor, reflete um elevado empenho, envolvimento na atividade de *dictogloss* escolhida pelo mesmo. Estes dados indicam igualmente que a escolha desta atividade, incluindo os ReD

³⁷ Transcrição do original: "I think that tattoos are beautiful and really cool. I am scared of getting one because they are not easily removable. I really like tattoos, so in the future I might get a fake one and if I enjoy having it, maybe I will get a real tattoo.

A tattoo I would never have in my body is, for example, a a non-blood related person's name, because friendships or relationships don't last forever and I would probably end up regretting it.

In conclusion, I think that tattoo are cool and people should get inked if they want to, but be careful with what tattoo you are getting because it's hard to remove them."

(apresentação em *Genial.ly*) foi inovadora para os discentes, atraindo a atenção e despertando o interesse nos mesmos. Referiram igualmente que tiveram a oportunidade de aprender mais vocabulário, praticar a língua alemã para futuramente puderem comunicar com mais frequência em alemão. Estas afirmações sugerem que a estratégia escolhida por parte do professor foi eficaz em promover a aquisição do conhecimento linguístico, o que é um objetivo fundamental em qualquer aula de LE. Ao referirem sobre a possibilidade em aplicar os conhecimentos futuramente para comunicar em língua alemã, demonstra que a atividade escolhida pelo professor foi percebida como sendo relevante e aplicável no contexto da vida real. Isso reforça a eficácia da atividade utilizada, visto que os discentes conseguiram perceber a utilidade prática do que aprenderam. Além destas justificações, também mencionaram que foi um desafio trabalhar em pares (tendo como pano de fundo o contexto pandêmico e as restrições impostas aos estabelecimentos de ensino). Para além disso, todos os alunos acharam a atividade de *dictogloss* útil para praticar a língua alemã.

No que concerne à parte do ditado, mais de metade dos alunos responderam que conseguiram entender o texto ditado sem dificuldades (62,5%) e a maioria (75%) identificaram logo os conteúdos que tinham aprendido em aulas anteriores. Do ponto de vista do professor, este resultado é muito positivo, uma vez que o ditado possibilitou uma transmissão clara e acessível do conteúdo aos discentes, permitindo, de forma eficaz, continuar a ativar e reforçar os conhecimentos prévios dos mesmos, facilitando a associação de conteúdos anteriormente aprendidos. Ainda relativamente ao texto ditado, a maioria dos alunos (75%) não referiu ter dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos de frases que conseguiram memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado e todos os alunos responderam que foi mais fácil ouvir o texto pela segunda vez e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos de frase. Os dados obtidos indicam que a atividade de ditado proporcionou aos alunos uma assimilação rápida e eficaz do conteúdo apresentado. Essa compreensão foi ainda reforçada quando os discentes ouviram o texto oral pela segunda vez, permitindo-lhes memorizar o conteúdo com maior eficácia, ou seja, a estratégia de repetição contribuiu

para uma melhor retenção das informações por parte dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz e significativa.

No que tange à reconstrução do texto ditado, a grande maioria dos alunos inquiridos (87,5%) responderam que foi útil comparar os apontamentos deles com os do colega e que não tiveram dificuldades em reconstruir o texto. Ademais, responderam que, com a interação e comparação dos apontamentos, conseguiram completar o exercício e praticar o alemão. Estes dados mostram que essa interação e comparação dos apontamentos permitiu que eles completassem a tarefa de forma mais eficaz e praticassem a língua alemã. Do ponto de vista do professor, esta constatação indica que o trabalho colaborativo e a interação entre os discentes foram bem-sucedidos para empenhar os alunos no processo de aprendizagem.

Quando inquiridos sobre a comparação do texto reconstruído com o original, a maioria (78,5%) conseguiu reconstruir um texto idêntico ao original. Isso sugere que a atividade de *dictogloss* foi bem planeada e implementada pelo professor, tornando o exercício acessível e compreensível para a maioria dos alunos, o que é fundamental para promover uma experiência de aprendizagem positiva, promovendo igualmente uma compreensão precisa do conteúdo ditado, o que permitiu aos alunos reproduzi-lo com precisão. No entanto, cerca de metade dos alunos encontrou erros de gramática, de ortografia, entre outros, e lacunas no texto enquanto a outra metade dos inquiridos respondeu o oposto. Estes dados sugerem que a atividade permitiu aos discentes uma análise crítica relativamente ao texto reconstruído, incentivando-os a identificar e corrigir possíveis erros e melhorar a competência de escrita.

No que diz respeito à produção de texto, todos os alunos consideraram que o texto original quer as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto e que não tiveram dificuldades na produção do mesmo. Isso indica que os recursos fornecidos pelo professor foram eficazes para orientar os alunos durante a atividade, fornecendo as informações necessárias para a realização bem-sucedida da tarefa proposta e que a ausência de dificuldades reforça a eficácia da atividade de *dictogloss* como uma estratégia para promover a produção escrita dos alunos de forma fluente e sem entraves.

Em suma, do ponto de vista do professor, os resultados mostram que a atividade de *dictogloss* foi eficaz em proporcionar diferentes experiências de aprendizagem aos alunos. Metade dos alunos responderam não ter tido dificuldades na atividade de *dictogloss* em geral porque a encaram como uma oportunidade para aprender mais, entender melhor o tema abordado e usar com mais facilidade a língua alemã. Essa resposta ressalta a eficácia da atividade em promover uma aprendizagem significativa, uma maior compreensão do conteúdo e do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A outra metade dos alunos sentiram dificuldades na atividade, especialmente no ditado, porque tinha sido a primeira vez que haviam feito um ditado na disciplina de Alemão, tiveram dificuldades em decorar o texto ouvido e escrever todas as palavras sem erros ortográficos, permitindo ao professor uma percepção valiosa das dificuldades enfrentadas pelos discentes. A dificuldade em memorizar o texto ouvido e escrever sem erros ortográficos são pontos que requerem atenção e reflexão, podendo o professor abordar essas dificuldades de uma forma construtiva e ajudar os discentes a superar essas dificuldades no futuro.

Quando questionados se a atividade de *dictogloss* pode melhorar a escrita em língua alemã, todos os alunos inquiridos responderam que sim, justificando, por exemplo, que os ajuda a usar e comunicar em língua alemã com mais frequência. Além disso, referem que ajudou a perceber melhor a língua alemã, aprenderam novo vocabulário, melhoraram a pronúncia, detetaram erros ortográficos aquando da comparação do texto reconstruído com o texto original e forneceu-lhes uma boa estrutura para futuras produções de texto em alemão. Do ponto de vista do professor, os resultados obtidos ao questionar os alunos sobre a eficácia da atividade de *dictogloss* na melhoria da escrita em língua alemã são muito encorajadores. As respostas unânimes, onde todos os alunos afirmaram que a atividade pode realmente melhorar a escrita, indicam que a estratégia utilizada foi bem-sucedida em promover benefícios significativos para o desenvolvimento linguístico dos discentes.

No questionário respondido pelos discentes, após o segundo de dois blocos de aulas de regência, relativamente à atividade de *dictogloss*, do dia 30 de março de 2022, sobre o tema *Schule* (português: Escola), para o professor é encorajador saber que,

praticamente todos os discentes (80%) já tinham feito a atividade de *dictogloss* pela primeira vez na aula de Alemão ou em geral e que continuou a agradar a todos (devido ao contexto pandêmico, nem todos os discentes puderam estar sempre presentes em todas as aulas e aulas projeto), o que sugere que os discentes aderiram muito bem à atividade de *dictogloss*, com recurso aos ReD (apresentação em *Genial.ly*), promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem agradável e motivador. Os alunos justificaram as suas respostas afirmando que a atividade foi divertida, que gostaram de trabalhar em pares, aprenderam mais vocabulário, praticaram a competência escrita e compreensão oral, proporcionando-lhes uma base quer para estruturar melhor a produção de textos quer para comunicar em alemão. Esse elevado nível de empenho é fundamental para promover a assimilação efetiva dos conteúdos. Mais uma vez, estes resultados evidenciam que a estratégia de *dictogloss* é eficaz em promover uma aprendizagem significativa, proporcionando aos alunos melhorar as suas competências linguísticas. Além disso, todos continuaram a achar a atividade de *dictogloss* útil para praticar a língua alemã, o que sugere a eficácia contínua desta atividade em aulas de LE. O *feedback* positivo dos alunos mostra que a atividade continua a ser relevante e eficaz para promover a prática da língua alemã.

No que concerne ao ditado, todos dos aprendentes responderam que conseguiram entender o texto ditado sem dificuldades e identificaram logo os conteúdos que tinham aprendido em aulas anteriores e a grande maioria dos aprendentes (89%) referiu não ter dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos de frases que conseguiram memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado. Isso demonstra novamente que o ditado foi transmitido de forma clara e acessível aos alunos pelo professor, permitindo-lhes assimilar o conteúdo sem grandes obstáculos. Além disso, os alunos ao identificarem os conteúdos aprendidos em aulas anteriores, evidencia que estabeleceram uma ligação efetiva com o conteúdo previamente aprendido com a prática do ditado. Isso comprova a coerência da atividade no processo de aprendizagem. Quanto à memorização das palavras e frases referidas pelos discentes, do ponto de vista do professor, o resultado é significativo, pois sugere a eficácia da atividade de ditado em estimular a memorização do conteúdo pelos

discentes. Além disso, todos os aprendentes responderam que foi mais fácil ouvir o texto pela segunda vez e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos de frase, o que indica que a atividade proporcionou um ambiente propício para a revisão e aperfeiçoamento da compreensão do conteúdo.

No que tange à reconstrução do texto ditado, a grande maioria dos aprendentes inquiridos (90%) responderam que foi útil comparar os apontamentos deles com os do colega, porque puderam não só acrescentar as palavras que não tinham, mas também corrigir os erros. Além disso, nenhum dos aprendentes respondeu ter tido dificuldades em reconstruir o texto. Quando auscultados sobre a comparação do texto reconstruído com o original, a grande maioria (90%) conseguiu reconstruir um texto idêntico ao original. Além disso, todos os discentes responderam que encontraram erros de gramática, de ortografia, entre outros. Apenas um discente não encontrou lacunas no texto, ao passo que os restantes dos inquiridos responderam o oposto. Tal como já verificado na primeira atividade de *dictogloss*, do ponto de vista do professor, estes resultados reforçam, mais uma vez, a eficácia da atividade de *dictogloss* na promoção da produção de texto dos alunos. A colaboração entre os alunos, o sucesso na reconstrução do texto e a identificação de erros e lacunas demonstram que a atividade proporcionou uma oportunidade valiosa para praticar a escrita em língua alemã de forma significativa. A competência dos alunos em reconstruir o texto de forma idêntica ao original é um sinal claro de que a atividade atingiu o seu objetivo de promover uma produção de texto precisa e coerente. O professor pode utilizar esses resultados para reforçar a importância da atividade de *dictogloss* como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das competências de produção de texto dos alunos, incentivando-os a continuar a aperfeiçoar as suas competências linguísticas e a colaboração mútua na aprendizagem da língua alemã.

No que diz respeito à produção de texto, todos os aprendentes consideraram quer o texto original quer as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto e que não tiveram dificuldades na produção do mesmo. Estes resultados realçam a eficácia da atividade de *dictogloss* em promover as competências de produção de texto dos alunos. A percepção positiva dos alunos em relação ao texto original e às

instruções, bem como a ausência de dificuldades na produção do novo texto, evidenciam que a atividade foi bem-sucedida para estimular a criatividade e a expressão escrita dos alunos. A capacidade dos mesmos em utilizar o material fornecido de forma útil e produzir os seus próprios textos sem dificuldades mostra que a atividade de *dictogloss* os preparou adequadamente para aplicar o conteúdo aprendido nas suas produções escritas.

Por fim, metade dos aprendentes responderam não ter tido dificuldades na atividade de *dictogloss* em geral, justificando que a professora tinha abordado bem os assuntos descritos no texto e que as tarefas foram apresentadas de forma clara. A outra metade dos aprendentes sentiram dificuldades na atividade, especialmente no ditado, na reconstrução do texto ditado e na produção de texto porque tiveram algumas dúvidas relacionadas com a gramática, escrita, memorização das palavras e ortografia. Houve um aprendente que revelou ter tido dificuldades em começar a escrever o texto. Quando questionados se a atividade de *dictogloss* pode melhorar a escrita em língua alemã, todos os alunos inquiridos responderam que sim, justificando que a atividade os ajudava a identificar erros, melhorar a pronúncia de certas palavras, recordar e aumentar o vocabulário e comunicar em língua alemã. Estes resultados sugerem que a atividade de *dictogloss* possui um potencial significativo para melhorar a produção de texto dos alunos em língua alemã. O *feedback* positivo de metade dos alunos reflete a eficácia da abordagem utilizada e mostra que a atividade foi bem-recebida pelos alunos. Por outro lado, os desafios enfrentados pela outra metade dos alunos sugerem a criação de oportunidades de intervenção e apoio no sentido de auxiliá-los a superar as suas dificuldades específicas. Como professor, a diversidade de experiências relatadas pelos alunos é valiosa para aperfeiçoar a eficácia da produção de texto e fomentar uma aprendizagem mais abrangente e personalizada. O *feedback* dos discentes ajuda o professor a adaptar a atividade de *dictogloss* para se tornar ainda mais eficaz para orientar os alunos na produção de escrita em língua alemã.

É importante destacar que os textos dos alunos são extremamente importantes para o meu PIA. Os textos dos alunos são uma fonte de informação valiosa para o professor, uma vez que fornecem dados relevantes para refletir e melhorar a prática

letiva e permitem uma compreensão mais profunda das necessidades e capacidades individuais dos alunos. Ao utilizar esta informação de forma eficaz, o professor pode melhorar o seu trabalho e, conseqüentemente, aumentar o nível geral de aprendizagem e de sucesso dos alunos.

4.3.2 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss da disciplina de Inglês

No questionário respondido pelos alunos relativamente à atividade de *dictogloss* (aula projeto) do dia 8 de abril de 2022, sobre o tema “*Body Art – Tattoos*”, é visível que, 25% nunca tinham feito, 50% já tinham feito e 25% não sabia se já tinham feito pela primeira vez na aula de Inglês ou em geral a atividade de *dictogloss*, o que indica uma diversidade de experiências prévias dos alunos relativamente a essa técnica de aprendizagem. A atividade agradou à grande maioria dos mesmos (90%) e justificaram as suas respostas afirmando que a atividade foi diferente e criativa, onde tiveram a oportunidade de se habituarem à voz e pronúncia de outro professor, melhorando igualmente a velocidade de escrita, compreensão e memorização das palavras do texto. Para além disso, todos os alunos acharam a atividade de *dictogloss* útil para praticar a língua inglesa. As justificações apresentadas pelos alunos, considerando a atividade diferente e criativa, recorrendo aos ReD (apresentação em *Genial.ly*), destacam o impacto positivo que a atividade pode ter na motivação e no empenho dos alunos no que concerne à produção de texto em língua inglesa, o que é encorajador para o professor. Além disso, a melhoria na velocidade de escrita, compreensão e memorização das palavras do texto são aspetos fundamentais para uma produção de texto eficaz, pois permite que os alunos se expressem com maior fluidez e precisão. Do ponto de vista do professor, a escolha desta atividade proporcionou uma oportunidade valiosa para que os alunos praticassem a língua inglesa de forma envolvente e interativa, contribuindo para o aperfeiçoamento da competência escrita, auditiva, da expressão oral e da compreensão na LE.

No que concerne ao ditado, a grande maioria dos discentes (90%) responderam que conseguiram entender o texto ditado sem dificuldades e identificaram logo os conteúdos que tinham aprendido em aulas anteriores. Do ponto de vista do professor,

isso evidencia que os alunos possuem uma sólida compreensão da língua inglesa e que conseguem reconhecer e assimilar o vocabulário e estruturas gramaticais previamente abordados. Essa capacidade de compreensão é essencial para uma produção de texto eficaz, pois permite que os alunos contextualizem e apliquem o conhecimento adquirido nas diversas tarefas. Além disso, a maioria dos alunos (85%) não referiu ter dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos de frases que conseguiram memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado e todos os aprendentes responderam que foi mais fácil ouvir o texto pela segunda vez e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos de frase. Do ponto de vista do professor, essa competência de memorização e prontidão na identificação das palavras é um indicador positivo de que os alunos estão atentos e capazes de reter informações auditivas importantes, o que é fundamental na produção escrita. Além disso, a segunda leitura do ditado foi eficaz para aperfeiçoar as competências auditivas dos alunos, permitindo, assim, concentrarem-se melhor no conteúdo do texto e posteriormente utilizarem-no com precisão na produção escrita.

Do ponto de vista do professor, os resultados relacionados à atividade de reconstrução do texto ditado são muito satisfatórios e demonstram a eficácia da estratégia na promoção da colaboração e da compreensão dos alunos na produção de texto em língua inglesa. É positivo constatar que a maioria dos discentes auscultados responderam que foi útil comparar os apontamentos deles com os do colega, porque puderam juntar os apontamentos “como um puzzle”, o que facilitou a reconstrução do texto ouvido. Ademais, referem a entreajuda e a colaboração como um fator positivo para conseguir reconstruir o texto ouvido o melhor possível. Do ponto de vista do professor, a escolha da aprendizagem colaborativa fomentou a partilha de conhecimentos, tornando-se fundamental para os discentes superarem possíveis dificuldades e produzirem um texto mais completo e coerente. Essa interação entre pares pode enriquecer o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos partilhem ideias, esclareçam dúvidas e que se apoiem mutuamente, o que é muito benéfico para o desenvolvimento da competência escrita em língua inglesa. Além disso, é encorajador saber que os discentes não sentiram dificuldades em reconstruir o texto.

Quando inquiridos sobre a comparação do texto reconstruído com o original, mais de metade dos alunos (65%) conseguiu reconstruir um texto idêntico ao original. Além disso, mais de metade dos discentes (58%) responderam que encontraram erros de gramática, de ortografia, entre outros, e lacunas no texto, enquanto os restantes inquiridos responderam o oposto. Isso evidencia que a atividade de reconstrução do texto foi eficaz para aperfeiçoar a capacidade de revisão dos seus próprios textos e identificar eventuais erros, tornando-se mais autónomos, o que é essencial para a produção de um texto claro e preciso em língua inglesa.

No que diz respeito à produção de texto, praticamente todos os discentes consideraram o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto e que não tiveram dificuldades na produção do mesmo. Do ponto de vista do professor, os resultados destacam o impacto positivo do uso do texto original e das instruções na ficha de trabalho na produção de texto dos alunos. Esse apoio fornecido permitiu que os alunos organizassem as suas ideias de forma mais estruturada e coerente, o que levou a uma escrita mais clara e compreensível. Além disso, ao utilizarem o texto original como referência, os alunos tiveram a oportunidade de ampliar o seu vocabulário e melhorar a sua capacidade de expressão em língua inglesa.

Por fim, do ponto de vista do professor, é gratificante ver que alguns discentes responderam não ter tido dificuldades na atividade de *dictogloss* em geral porque estiveram atentos e costumam ser bons à disciplina de Inglês. Estes resultados sugerem que esses alunos estão empenhados no processo de aprendizagem e que suas competências linguísticas em inglês estão bem desenvolvidas. Essa parte da turma, provavelmente, está a beneficiar da atividade, aperfeiçoando ainda mais as suas competências de compreensão oral e escrita. Por outro lado, é importante salientar que os outros discentes sentiram dificuldades na atividade, nomeadamente no ditado e na reconstrução do texto ditado. No que concerne à parte do ditado, verifica-se um número bastante reduzido de aprendentes que revelam terem sentido dificuldades em acompanhar a velocidade em que o texto foi ditado, porque já têm, no geral, dificuldades em entender o inglês oralmente. Esses resultados indicam que é necessário oferecer apoio e aplicar estratégias adicionais para ajudar esses alunos a

acompanharem a atividade e desenvolverem as suas competências auditivas e de compreensão oral. As dificuldades sentidas na reconstrução do texto prendem-se com o facto de não terem conseguido reconstruir um texto idêntico ao texto original. Referiram também que, de todas as partes da atividade de *dictogloss*, a que lhes causou menos dificuldade foi a produção de texto. Isso pode indicar que os alunos precisam de mais prática e orientação para aperfeiçoar as suas competências de revisão e compreensão de texto. É importante que o professor forneça *feedback* construtivo e encorajador para que os alunos possam aprender com seus erros e desenvolver as suas competências de escrita em língua inglesa. Quando questionados se a atividade de *dictogloss* pode melhorar a escrita em língua inglesa, todos os aprendentes inquiridos responderam que sim, afirmando que os ditados ajudam bastante quer na oralidade quer na escrita, ajudando-os a enriquecer o vocabulário, e que a atividade é uma forma divertida e criativa de aprender e que todos os exercícios ajudaram a melhorar o inglês e a treinar as competências auditiva e de escrita. Estes resultados reforçam a eficácia da atividade e mostram que está a cumprir o seu propósito de ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências de produção de texto em inglês. Vale a pena referir que alguns discentes viram nesta atividade a oportunidade de identificar e corrigir os seus próprios erros gramaticais e ortográficos aquando da comparação do texto reconstruído com o texto original, encarando este *feedback* como sendo positivo para melhorar o inglês. Esse aspeto é essencial para o processo de aprendizagem, pois revela que os discentes estão a tornar-se mais autónomos e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento linguístico. O *feedback* positivo e a motivação demonstrada pelos discentes reforçam a importância de continuar a utilizar esta atividade para promover uma aprendizagem eficaz e significativa na disciplina de Inglês.

Concluindo, através dos textos escritos pelos alunos, o professor pode avaliar a compreensão dos conteúdos lecionados, identificando os pontos fortes e as áreas de dificuldade. Isto permite ajustar as abordagens pedagógicas para responder às necessidades específicas dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem mais personalizado. Ao acompanhar o progresso dos alunos através dos seus textos ao longo do tempo, o professor pode monitorizar o desenvolvimento individual, identificando

progressos e desafios persistentes. Este conhecimento permite planejar intervenções educativas adequadas, tendo em vista o crescimento e aprendizagem contínua dos alunos. Assim sendo, os textos dos alunos têm um papel essencial no meu PIA, uma vez que são uma fonte valiosa de dados e conhecimentos que contribuem para a melhoria das práticas de ensino, impulsionando o sucesso e o progresso dos alunos no seu processo de aprendizagem.

4.4 Discussão dos resultados

4.4.1 Discussão dos resultados da disciplina de Alemão

Tal como sucedeu nas outras atividades levadas a cabo nas UD 1 e 2 deste ciclo de intervenção 1, a fase de ativação do conhecimento (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 193) foi executada com recurso aos ReD, nomeadamente com a aplicação *Genial.ly*, estimulando os alunos visualmente com a projeção de imagens para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, despertando a curiosidade dos mesmos, motivá-los e antecipar novo vocabulário. Como já anteriormente referido no subcapítulo 3.3 *Plano de ação*, Schmölzer-Eibinger (2008) afirma que relacionando os conhecimentos prévios com novos conteúdos, o processo de aprendizagem torna-se mais eficaz. Ainda nesta fase, a estimulação auditiva foi efetuada através da audição do texto oral ditado por mim.

De acordo com Mayer (2014), a compreensão do texto e das imagens assenta no conhecimento prévio armazenado na memória a longo prazo. Fazem parte desse conhecimento o conhecimento lexical (tais como formas de palavras auditivas e visuais), bem como o conhecimento percetual e cognitivo do mundo. O léxico fonológico contém padrões relacionados com o som das palavras faladas, auxiliando no reconhecimento das palavras faladas. No que tange ao léxico grafémico (léxico visual ou ortográfico), esse consiste em padrões relacionados à aparência visual das palavras escritas, facilitando, assim, o reconhecimento das mesmas. Mayer (2014) alude ainda que quando uma imagem visual é compreendida, a informação pictórica visual entra no registo visual através do olho e é posteriormente sujeita a uma análise de características visuais, resultando em padrões visuoespaciais na memória de trabalho como uma

representação perceptual visual da imagem. Quando um som é compreendido, a informação auditiva pictórica entra no registo auditivo através do ouvido e é então objeto de análise das características acústicas, resultando em padrões sonoros na memória de trabalho como uma representação perceptual auditiva do som (Mayer, 2014).

Ora, durante a fase do ditado, os alunos apontaram todas as palavras e (fragmentos de) texto que conseguiram memorizar, procedendo igualmente à escrita associativa, fomentando a interação com a língua de forma criativa e reflexiva, eliminando, assim, bloqueios de escrita Schmölzer-Eibinger (2008). Na ótica de Prince (2013), “The words noted act as a cue for recall of a semantic unit, either on their own or linked to a second or third word stored in working memory” (p. 494).

De acordo com os dados recolhidos através da observação direta, a motivação dos alunos era visível durante a estimulação visual, o que contribui favoravelmente para a ativação do conhecimento prévio dos mesmos e para as tarefas seguintes da atividade de *dictogloss*. Ademais, a projeção dos diapositivos não só contribui eficazmente para a ativação dos conhecimentos prévios dos discentes, como também serviu para projetar as instruções em alemão, fazendo igualmente recurso a imagens, facilitando e apoiando os alunos na compreensão das instruções e nas tarefas que tinham de desempenhar, individualmente ou em pares.

Os alunos ouviram atentamente o ditado durante a primeira leitura e conseguiram apontar as palavras e/ou fragmentos de frases, tal como é evidente nas fichas de trabalho. Aquando da segunda leitura do texto, os alunos ouviram e escreveram simultaneamente o texto na caixa dois, conseguiram apontar mais texto e notava-se uma maior à-vontade na execução da tarefa, apesar de ter sido a primeira vez que fizeram este tipo de atividade.

No que concerne à fase de trabalho com textos (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 196), os discentes estavam muito motivados, empenhados e envolvidos nas tarefas da atividade. A primeira tarefa foi efetuada em trabalho de pares e era notável como os discentes estavam envolvidos na mesma. A comparação e a reconstrução do texto fomentaram o uso da língua alemã, o que agradou bastante aos alunos. A comparação

do texto reconstruído com o original efetuado em trabalho individual tornou os discentes mais cientes dos seus próprios erros e da necessidade de os corrigir, sem estarem dependentes da opinião/correção do professor, tornando-os, assim, mais autónomos.

Quanto à fase de transformação do texto, que foi efetuada individualmente, os alunos estavam concentrados na tarefa e empenhados em produzir o texto solicitado. No final da produção de texto, estava planeado que alguns discentes lessem o seu texto aos colegas, mas infelizmente, por falta de tempo, não foi possível concluir o meu plano de aula, tal como estava inicialmente previsto.

Apesar de tudo ter corrido tão bem – sem falhas de Internet, com o computador a funcionar normalmente, podendo exibir quer as instruções em *Genial.ly* para economizar tempo quer ajudar os alunos a seguir melhor as diversas tarefas da atividade, evitando, assim, a repetição das instruções, tal como inicialmente planeado – faltaram ainda cerca de cinco minutos para conseguir terminar a tarefa em 45 minutos. Foi a primeira vez que não consegui cumprir o plano de aula, tanto na atividade levada a cabo na UD1 e UD2, o que me deixou bastante desiludida, mas com vontade de conseguir contornar esse problema no ciclo 2. O problema estava indubitavelmente no meu plano de aula, no cálculo do tempo necessário para cada tarefa, pelo que tinha de alterar um pormenor na minha planificação, pois no ciclo 1 não foi, de todo, possível apresentar oralmente os textos produzidos pelos alunos à turma. Essa tarefa tinha de ser uma opção na minha planificação no segundo ciclo de intervenção e estar apenas previsto no plano de contingência, no caso de sobrar tempo no final da aula.

No geral, a aula correu bem, não houve problemas de disciplina, não houve problemas na transição entre as diversas fases da atividade, os alunos entenderam bem as instruções, estavam relaxados e empenhados e aderiram bem à atividade proposta. É de realçar que o envio dos sumários da aula via MS Teams/WhatsApp foi bem-recebida pelos discentes, tal como já tinha verificado nas aulas das UD anteriores. Do ponto de vista da gestão de tempo, esta estratégia levou a um “ganho” de tempo de cerca de cinco minutos.

4.4.2 Discussão dos resultados da disciplina de Inglês

Ao contrário da disciplina de Alemão, os alunos da disciplina de Inglês chegaram atrasados à sala de aula, pelo que tive de, antes de iniciar a atividade de *dictogloss*, excluir a apresentação oral dos trabalhos produzidos pelos alunos. Uma vez que já tinha passado por essa experiência com a turma de Alemão, não tendo os alunos chegado atrasados à aula, achei que essa seria uma opção a aplicar na aula de Inglês.

À semelhança da disciplina de Alemão, a fase de ativação do conhecimento (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 193) foi também ela executada com a aplicação *Genial.ly*, estimulando os alunos visualmente, projetando imagens para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, despertando a curiosidade dos mesmos, motivá-los e antecipar novo vocabulário.

Tal como na disciplina de Alemão, as instruções orais foram apoiadas com a projeção das mesmas de forma clara com o apoio da aplicação *Genial.ly*. Devido às condições sanitárias que obrigavam a ter as janelas e portas abertas das salas de aula e ao facto de a sala de aula estar virada para uma zona da escola mais ruidosa, apercebi-me através das expressões faciais e olhares discretos em direção às janelas dos alunos que, devido aos ruídos vindos do exterior, eles pudessem ter tido dificuldades em entender na íntegra as instruções. Assim sendo, solicitei aos alunos que repetissem as instruções em português para que, desse modo, pudesse verificar se todos os discentes tinham entendido as instruções e se não havia quaisquer dúvidas da parte deles. Por um lado, a verificação das instruções encurtou mais uma vez um pouco o tempo disponível para a atividade em geral, obrigando-me a fazer mais ajustes na gestão de tempo. Por outro lado, se as instruções não tivessem ficado, desde logo, bem claras, o tempo disponível para a execução da atividade poderia ter ficado comprometida, correndo o risco de nem sequer ter tempo para a terminar. Tendo em conta que a atividade de *dictogloss* correu bem e dentro do tempo estipulado (tendo *a priori* decidido retirar a apresentação oral dos textos produzidos pelos discentes no final da aula), a verificação das instruções foi, do ponto de vista da gestão do tempo, bastante eficaz. Também a projeção clara das instruções contribuiu para a eficácia da gestão de tempo.

No que concerne à fase de trabalho com textos (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 196), os alunos estavam, tal como esperado, muito empenhados e envolvidos nas

tarefas, especialmente na tarefa de trabalho de pares, uma vez que eles gostam muito de trabalho colaborativo. Durante a atividade, houve contacto com a palavra, aprendizagem por indução, favorecendo a consciência linguística e a aprendizagem da LE, tornando-a ainda mais eficaz. Na tarefa de comparação do texto reconstruído com o texto original, desta vez individualmente, os discentes continuaram a ter, tal como na tarefa anterior, contacto com o texto e, desse modo, desenvolveram a consciencialização e atitude crítica para o reconhecimento do próprio erro.

À semelhança da disciplina de Alemão, a fase de transformação do texto (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 201) foi uma tarefa efetuada individualmente, em que se podia perfeitamente observar que os alunos estavam concentrados na tarefa e bastante empenhados em produzir o texto solicitado. No final da produção de texto, estava planeado a leitura de alguns textos produzidos aos colegas, mas ao contrário do que inicialmente planeado, não foi possível concluir o meu plano de aula devido à falta de tempo. À semelhança da disciplina de Alemão, o problema estava indubitavelmente no meu plano de aula, no cálculo do tempo necessário para cada tarefa, pelo que tinha de alterar um pormenor na minha planificação, pois no ciclo 1 da disciplina de Inglês também não foi, de todo, possível apresentar oralmente os textos produzidos pelos alunos à turma, acabando por decidir aplicar os mesmos ajustes efetuados no plano de aula de Alemão no plano de aula de Inglês (passar a leitura do textos produzidos para o plano de contingência).

No geral, a aula correu bem, houve uma boa entrada, uma boa transição entre a última aula para esta aula, com instruções claras, os alunos estavam relaxados e empenhados e aderiram bem à atividade. À semelhança da turma de Alemão, o envio dos sumários da aula via MS Teams/WhatsApp foi igualmente bem-recebida pelos alunos, tal como também já havia sucedido nas aulas anteriores. Do ponto de vista da gestão de tempo, esta estratégia contribuiu para um “ganho” de tempo de cerca de cinco minutos.

5. Ciclo de intervenção 2

5.1 Descrição do ciclo 2

5.1.1 Contextualização das atividades implementada na disciplina de Alemão

Ao contrário do que sucedeu no primeiro ciclo, o segundo ciclo de intervenção foi apenas constituído por uma UD, intitulada “*Mein Bruder ist einfach super!*” (PT: O meu irmão é fantástico!), que decorreu nos dias 27 de abril de 2022 a 6 de maio de 2022, com um total de quatro aulas lecionadas.

Tal como sucedeu no ciclo um, a atividade de *dictogloss* continuava a ter a função de consolidar os conteúdos lecionados e fornecer-me dados para atender aos objetivos deste PIA, no sentido de tornar a aula de LE mais eficaz com o recurso às ReD.

Nesta unidade didática (*Lektion 7: Mein Bruder ist einfach super!*), utilizei o manual do aluno, o *MS Teams/WhatsApp*, o *Edpuzzle* e o *Genial.ly*. Esta UD fala do irmão da Anna, nomeadamente do David e introduz o tema da família, das profissões e dos países. Dada a velocidade da Internet fixa da escola não ser suficientemente rápida para exibir, sem problemas, as atividades produzidas na aplicação *Wordwall*, foi com pena minha que decidi não incluir esta aplicação neste ciclo de intervenção, uma vez que a mesma estimula e motiva bastante os alunos. Uma vez que neste segundo ciclo de intervenção tanto a função como os objetivos em utilizar as aplicações *MS Teams/WhatsApp* e *Genial.ly* se mantiveram, optei por me concentrar mais na contextualização e descrição das atividades levadas a cabo com a aplicação *Edpuzzle*.

Ora, neste segundo ciclo de intervenção, decidi introduzir uma nova aplicação, o *Edpuzzle*, que tanto pode ser utilizada dentro como fora da sala de aula. Além disso, os discentes necessitaram de utilizar os seus próprios dispositivos móveis (o telemóvel ou o tablet) em sala de aula para poderem interagir com a aplicação, respondendo a perguntas com respostas instantâneas, obtendo, assim, *feedback* imediato (cf. Anexo 35, p. 202). Em sala de aula, vale a pena referir que o *feedback* tanto pode ser dado pela aplicação como pelo professor, que está a monitorizar a atividade. Esta aplicação também pode ser utilizada fora da sala de aula, por exemplo em casa, ou em qualquer lugar, mas, para tal, há que ensinar primeiro os aprendentes a utilizar o *EdPuzzle* em sala

de aula para perceberem o funcionamento da aplicação, consciencializá-los para o facto de que se trata de uma ferramenta digital que os vai auxiliar na aprendizagem.

Para familiarizar os alunos com a aplicação, a primeira atividade efetuada em *Edpuzzle* em sala de aula foi em *Live Mode*, em que projetei um vídeo no quadro branco e os discentes tiveram de aceder à aplicação através do código QR disponibilizado na ficha de trabalho e, quando o vídeo parava, responder às perguntas através dos seus telemóveis (cf. Anexo 34, p. 200). Houve dois alunos que não tinham bateria no telemóvel, pelo que tive de emprestar o meu telemóvel e o meu *tablet* híbrido para solucionar o problema e dar seguimento à aula. A atividade executada em *EdPuzzle* tinha como objetivo continuar a despertar o conhecimento prévio dos aprendentes e introduzir indutivamente novo vocabulário em torno da família e profissões, o que era o tema da aula, através do método de associação, estímulos visuais e auditivos. O vídeo foi produzido por mim, utilizando as imagens e o texto oral do manual do aluno. Para tal, utilizei a aplicação Editor de vídeo do Windows 10.

No sentido de familiarizar os alunos com o uso da aplicação fora da sala de aula, a segunda atividade em *Edpuzzle* não foi executada em *Live Mode*, uma vez que o objetivo principal consistia transferir o conteúdo para fora da sala de aula, por forma a introduzir a aula invertida para, quer do ponto de vista do professor, obter um ganho de tempo para se focar mais em outras atividades nas quais os discentes necessitassem de mais apoio, monitorização do professor, quer do ponto de vista dos alunos, aprender os conteúdos em qualquer local, tornando-os mais responsáveis e autónomos no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, a segunda atividade foi efetuada no telemóvel de cada aprendente, com auscultadores, para não se incomodarem uns aos outros, autonomamente, mas ainda com o meu auxílio para ajudar e esclarecer quaisquer dúvidas apenas relacionadas com a aplicação. Este vídeo foi produzido por mim, recorrendo a imagens do manual do aluno e a uma voz digital e a uma voz neural (TTS) (que é mais semelhante à voz do ser humano). Uma vez que utilizei as versões gratuitas disponíveis na Internet, não foi possível trabalhar com duas vozes neurais. No entanto, os discentes não se aperceberam disso, nem sequer se aperceberam que estavam a

visionar um vídeo com vozes “artificiais”. Esta atividade teve como objetivo introduzir indutivamente a negação com “kein”.

A aplicação *Edpuzzle* foi, tal como as outras aplicações utilizadas no ciclo 1, incorporada na aplicação *Genial.ly*, tendo como finalidade economizar tempo. Além disso, no *Genial.ly* eram fornecidas instruções aos alunos, o que ajudava bastante o decurso da aula.

5.1.1.1 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão

A atividade de *dictogloss* foi realizada no final da UD, nomeadamente no dia 6 de maio de 2022, e tinha como objetivo consolidar os conteúdos lecionados nas UD's e, através da produção de textos dos discentes, recolher dados para o meu PIA, analisá-los atentamente, refletir sobre os mesmos no sentido de fazer ajustes e melhorar o meu trabalho quer a nível da planificação quer a nível da execução do mesmo. À semelhança do ciclo de intervenção 1, produzi uma ficha de trabalho adaptada à atividade e ao tema da UD (cf. Anexo 40, pp. 212-213) e uma apresentação em *Genial.ly*, igualmente adaptada à atividade e ao tema da UD (cf. Anexo 38, p. 204).

A função do *Genial.ly* continuou a consistir não só em incorporar todos os ReD numa só aplicação para economizar tempo, como também a continuar a auxiliar-me nas instruções dadas em alemão, através de texto e imagens, continuando a contribuir para um ganho de tempo.

Antes de iniciar a atividade em si, na fase *Vor dem Einstieg*, o sumário continuou a ser enviado via *MS Teams* ou *WhatsApp* aos alunos no sentido de economizar cerca de 5 minutos de tempo de aula. De seguida, a fase *Einstieg* continuou a ser auxiliada com a projeção de imagens no *Genial.ly*, mantendo o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos, motivá-los, ativar os conhecimentos prévios, antecipar vocabulário novo e ativar estruturas gramaticais. Essa fase tinha, tal como no ciclo 1, uma duração de cerca de 5 minutos e era igualmente efetuada em plenário.

Tendo como pano de fundo gerir melhor o tempo de aula, mantive as fases *Erarbeitung 1* e *Erarbeitung 2* na minha planificação da aula. Na fase *Erarbeitung 1*, distribui as fichas de trabalho, que havia produzido para esta atividade e, em seguida, expliquei aos alunos, em português, os passos seguintes.

Na fase *Erarbeitung 2*, disse aos alunos que, ao contrário do que sucedeu nas atividades de *dictogloss* anteriores, eles iam visionar um pequeno vídeo, também duas vezes como nas atividades anteriores, em vez de ouvir um pequeno texto ditado por mim. É nesta fase que entra a primeira alteração comparativamente ao procedimento no primeiro ciclo de intervenção.

Durante o primeiro visionamento do vídeo/audição do áudio texto, os alunos familiarizaram-se com o áudio texto e a voz neural, que ouviam pelas colunas do computador, e foram simultaneamente estimulados com as imagens que viam no vídeo. Terminado o primeiro visionamento do vídeo/audição do áudio do texto, os alunos apontaram, no primeiro quadrado da ficha de trabalho, todas as palavras e/ou segmentos de frases que conseguiram memorizar. Aquando do segundo visionamento do vídeo/audição do áudio texto, os alunos apontaram simultaneamente as frases (completas ou incompletas) no segundo quadrado da ficha de trabalho. De seguida, a tarefa seguinte consistiu em comparar os apontamentos com os do colega ao lado, em trabalho de pares, e reconstruir o texto na caixa 3 da ficha de trabalho, tendo como base nos seus apontamentos. Esta fase *Erarbeitung 1* teve uma duração de cerca de 10 minutos.

Na segunda parte desta fase, *Erarbeitung 2*, o procedimento foi igual como no primeiro ciclo de intervenção. Projetei o texto (transcrição) no quadro branco da escola e entreguei igualmente uma versão do mesmo em suporte de papel aos alunos. Nesta fase, os alunos comparam o texto reconstruído com o texto original, em trabalho individual, identificando e corrigindo eventuais erros que encontraram no texto reconstruído como o colega. O objetivo era o texto reconstruído ser igual ao texto original que ouviram. Esta fase tinha um tempo estimado de 5 minutos.

Na fase *Ergebnissicherung*, a tarefa dos alunos consistia em produzir individualmente um texto na caixa 4 da ficha de trabalho. À semelhança das outras atividades levadas a cabo no ciclo 1, a produção de texto foi guiada, tendo os discentes como tarefa produzir um pequeno texto sobre a família de David de acordo com a sequência de imagens reproduzidas na ficha de trabalho. Além disso, tinham igualmente o texto original que servia de modelo. O objetivo desta fase era aplicar e consolidar os

conteúdos anteriormente lecionados na UD. No final, devolveram as fichas de trabalho à professora. Nesta fase da atividade foi introduzida a segunda alteração relativamente ao procedimento no primeiro ciclo de intervenção (as imagens na produção guiada). O plano de contingência previa que a apresentação oral de alguns textos aos colegas da turma apenas fosse efetuada caso houvesse tempo disponível para tal, sendo esta a terceira alteração na planificação da aula em relação ao procedimento no primeiro ciclo de intervenção. O tempo estimado para esta última fase foi de 20 minutos.

5.1.2 Contextualização das atividades implementadas na disciplina de Inglês

O segundo ciclo de intervenção foi constituído por uma unidade didática, nomeadamente nos dias 26, 27 de maio e 2 e 9 de junho de 2022, intitulada “*Green Living*”, com um total de quatro aulas lecionadas, duas com a duração de 90 minutos e as outras duas com uma duração de 45 minutos. Esta UD está em conformidade com as AE³⁸ do 8º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e em articulação com o PASEO (DGE, 2018b).

Tal como sucedeu no ciclo um, a atividade de *dictogloss* continuava a ter a função de consolidar os conteúdos lecionados e fornecer-me dados para atender aos objetivos do PIA, no sentido de tornar a aula de LE mais eficaz com o recurso aos ReD. Os recursos utilizados neste ciclo de intervenção 2 foram o manual do aluno, o *MS Teams/WhatsApp*, o *Genial.ly* e o *Edpuzzle*. Uma vez que neste segundo ciclo de intervenção tanto a função como os objetivos em utilizar as aplicações *MS Teams/WhatsApp* e *Genial.ly* se mantiveram, optei por me concentrar mais na contextualização e descrição das atividades levadas a cabo com a aplicação *Edpuzzle*.

A primeira atividade em *Edpuzzle* (cf. Anexo 36, p. 202) foi executada em *Live Mode*, ou seja, o vídeo foi projetado para o quadro da sala, e os aprendentes tiveram de entrar na aplicação com os seus dispositivos móveis, digitalizando o código QR fornecido para poderem interagir com a aplicação. O vídeo apresentado na primeira atividade, intitulado “*Is this the most sustainable house ever built?*”³⁹ foi retirado do site da CNN e fala de uma casa com 87 metros quadrados no centro de Melbourne, na Austrália, inspirada na natureza, onde nada é desperdiçado, com o intuito de servir de modelo

³⁸ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf

³⁹ <https://edition.cnn.com/videos/tv/2021/07/30/greenhouse-melbourne-spc-intl.cnn> [Acedido em 15/05/2022]

para a construção de casas sustentáveis no futuro. À medida que os discentes iam visionando o vídeo e respondendo às perguntas interativas, recebiam *feedback* imediato nos seus dispositivos sobre as suas respostas e também recebiam *feedback* das respostas da turma projetadas no quadro branco da escola. Durante o visionamento do vídeo, era notório como os alunos estavam atentos, interessados e bastante concentrados para responderem corretamente às perguntas. Além disso, durante toda a atividade, os alunos estavam motivados e empenhados na tarefa, reagindo com entusiasmo, surpresa e admiração ao que iam visionando no vídeo.

Tal como na disciplina de Alemão, a segunda atividade em *Edpuzzle* não foi executada em *Live Mode*, mas diretamente nos dispositivos móveis dos discentes, individualmente, utilizando os auscultadores para não se incomodarem uns aos outros. Os alunos reagiram bem e não evidenciaram quaisquer dificuldades em utilizar a aplicação nem executar a tarefa proposta. Tanto na atividade em *Live Mode* como no modo individual (cada discente a trabalhar autonomamente no seu dispositivo), os resultados dos mesmos eram gravados na aplicação aos quais eu, na versão do professor, tinha acesso para monitorizar o processo, especialmente fora da sala de aula (cf. Anexo 37, p. 203).

Esta aplicação foi, tal como as outras aplicações utilizadas no ciclo 1, incorporada na aplicação *Genial.ly*, tendo como finalidade a economização de tempo. Além disso, no *Genial.ly* eram igualmente fornecidas instruções aos alunos, o que ajudava bastante o decurso da aula.

5.1.1.2 Descrição da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês

A atividade de *dictogloss* foi realizada no final da UD, nomeadamente no dia 9 de junho de 2022, e tinha como objetivo consolidar os conteúdos lecionados na UD e, através da produção de textos dos discentes, recolher dados para o meu PIA, analisá-los atentamente, refletir sobre os mesmos no sentido de fazer ajustes e melhorar o meu trabalho quer a nível da planificação quer a nível da execução do mesmo. Para tal, produzi uma ficha de trabalho, adaptada à atividade de *dictogloss* da UD, intitulada “Green Living – Going Green” (cf. Anexo 40, pp. 212-213), e uma apresentação em *Genial.ly*, igualmente adaptada à atividade de *dictogloss* (cf. Anexo 44, pp. 222-223).

Tal como no primeiro ciclo de intervenção, a função do *Genial.ly* consistiu não só em incorporar todos os ReD numa só aplicação para economizar tempo, como também auxiliar-me nas instruções dadas em inglês, através de texto e imagens, facilitando, assim, a comunicação entre mim e os alunos, a transição entre as diversas fases da atividade, contribuindo igualmente para um ganho de tempo.

Antes de iniciar a atividade em si, na fase Intro, o sumário foi enviado aos alunos via *MS Teams/WhatsApp* no sentido de economizar tempo, nomeadamente cerca de 5 minutos da aula. De seguida, a fase Lead-in/PRE-TASK foi auxiliada com a projeção de imagens no *Genial.ly*, cujo objetivo foi despertar interesse e curiosidade nos alunos, motivá-los, ativar os conhecimentos prévios relacionados com o tema da atividade (Green Living – Going Green) e o conhecimento empírico, estimulá-los visualmente e promover a participação na aula. Essa fase teve uma duração de cerca de 5 minutos e foi efetuada em plenário.

À semelhança da atividade de dictogloss levada a cabo nas duas disciplinas no ciclo de intervenção 1, mantive as fases Task-cycle 1 e Task-cycle 2 no sentido de gerir melhor o tempo de aula disponível. Assim sendo, na fase Task-cycle 1/INSTRUCTIONS, distribui as fichas de trabalho (cf. Anexo 45, pp. 231-232), que havia produzido para esta atividade e, em seguida, expliquei aos alunos, em inglês, com o apoio do diapositivo nº 3 (cf. Anexo 44, pp. 222-223, imagem 4), os passos da atividade.

Na fase Task-cycle 1/DICTATION, os alunos visionaram um vídeo feito por mim, no total de duas vezes, tal como havia sido explanado anteriormente. Importa referir que, para a produção do vídeo, utilizei imagens e uma voz neural, muito semelhante à da voz humana. Durante o primeiro visionamento, os alunos apenas familiarizaram-se com o conteúdo do vídeo. Terminado o primeiro visionamento, os alunos tiveram de apontar, no primeiro quadrado da ficha de trabalho, todas as palavras e/ou segmentos de frases que conseguiram memorizar. O tempo estipulado para esta tarefa foi de um minuto (cf. Anexo 43, alínea f), p. 228). Aquando do segundo visionamento, os alunos apontaram simultaneamente as frases (completas ou incompletas) no segundo quadrado da ficha de trabalho. É nesta fase que entra, tal como na disciplina de Alemão, a primeira alteração relativamente ao procedimento no primeiro ciclo de intervenção.

De seguida, na fase Task-cycle 1/RECONSTRUCTION, os discentes compararam os seus apontamentos com os do colega ao lado, em trabalho de pares, de acordo com as medidas da Covid-19 em vigor, e reconstruíram o texto na caixa 3 da ficha de trabalho com base nos seus apontamentos. Esta fase Task-cycle 1 teve uma duração de cerca de 10 minutos.

Na fase Task-cycle 2/ANALYSIS AND CORRECTION, projetei o texto no quadro branco da escola e entreguei igualmente uma versão do mesmo em suporte de papel aos alunos. Disse-lhes para individualmente comparar e analisar os seus apontamentos com o texto original, identificar e corrigir eventuais erros com uma cor diferente encontrados no texto reconstruído. Ademais, informei os discentes que os apoiava durante a tarefa. Esta fase tinha um tempo estimado de 5 minutos.

Na fase Post-cycle/GUIDED TEXT PRODUCTION, a tarefa dos alunos consistiu em produzir individualmente um texto na caixa 4 da ficha de trabalho. A produção de texto era guiada, com instruções de acordo do tema abordado na UD, tendo de responder às seguintes questões: *How would you describe the current state of our planet? What can we do to make our planet more sustainable? What do you think will happen to earth if we don't change our attitudes towards environmental problems?* (cf. página 2 do Anexo 45, p. 232). Além disso, os discentes também dispunham do texto original que lhes servia de modelo. No final, devolveram as fichas de trabalho à professora. Nesta fase da atividade foi introduzida a segunda alteração relativamente ao procedimento no primeiro ciclo de intervenção. No total, esta fase tinha um tempo estimado de 20 minutos.

O plano de contingência, a terceira alteração relativamente ao procedimento no primeiro ciclo de intervenção, previa que a apresentação oral de alguns textos aos colegas da turma apenas fosse efetuada caso houvesse tempo disponível para tal ou na aula seguinte.

5.2 Apresentação dos resultados das atividades implementadas no ciclo 2

5.2.1 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Alemão

Neste ciclo de intervenção, a continuação da utilização dos ReD contribuiu para uma melhoria global dos textos produzidos pelos discentes.

A análise dos textos evidenciou que, no que concerne à função comunicativa, a grande maioria dos alunos cumpriram integralmente a instrução no que se refere ao tema, à tipologia de texto e à intenção comunicativa proposta na tarefa. Assim sendo, a grande maioria dos alunos forneceram informação relevante e adequada, coesa e coerente. Apenas uma pequena percentagem não conseguiu cumprir integralmente a tarefa proposta, mudando a meio do texto um dos sujeitos, passando a produzir o texto na primeira pessoa do singular *Ich* em vez de na terceira pessoa do singular *David Becker*.

No que tange ao vocabulário e ao uso da língua, a grande maioria dos discentes utilizaram quer o vocabulário quer a linguagem de forma apropriada e consistente, tal como aprendido nesta UD. No entanto, é de referir que todos os alunos cometeram erros gramaticais, nomeadamente erros de declinação, tais como “Mein_ Schwester” (correção: “Meine Schwester”), “keine_ Theater” (correção: “kein Theater”), “ein_ Sporthalle” (correção: “eine Sporthalle”), entre outros erros semelhantes.

Ao contrário do que sucedeu na produção de texto no primeiro ciclo de intervenção, a presença de erros de interferência do inglês diminuiu significativamente, sobretudo no que tange à ortografia, verificando-se ainda alguns erros, tais como “Muther” (correção: “Mutter” [ˈmʊtɐ]), “Father” e “Fatter” (correção: “Vater” [ˈfa:tɐ]), bem como “name” (correção: “Name” [ˈna:mə]) (utilização de letra maiúscula) e “is_” (correção: “ist” [ɪst]). Por fim, a escrita de substantivos alemães com letra minúscula também diminuiu significativamente: “name” (correção: “Name”), “opa” (correção: “Opa”), “breadancer” (correção: “Breakdancer”) e “trainer” (correção: “Trainer”).

A título de exemplo, apresento dois textos produzidos pelos discentes:

Figura 8- Exemplo de texto em alemão 3⁴⁰



Neste texto (Figura 8), o discente cometeu dois erros gramaticais na última frase, nomeadamente um erro de declinação (“kein_ Musik” – correção: “keine Musik”) e um erro de pontuação, não colocando a vírgula antes da conjunção *aber*, não separando, assim, a *Hauptsatz* (oração principal) da *Nebensatz* (oração subordinada).

Segue-se outro exemplo (Figura 9) da produção de um texto com quatro erros, nomeadamente um de ortografia (“name” – correção: “Name”), um de declinação (“Mein_ Schwester” – correção: Meine Schwester”) e na última frase a ausência de dois artigos indefinidos, devidamente declinados em concordância com o género do sujeito (“einen Trainer” em vez de “Trainer”) e (“eine Sporthalle em vez de “Sporthalle”):

Figura 9- Exemplo de texto em alemão 4⁴¹



⁴⁰ Transcrição do texto original: “Mein Name ist David Becker. Ich bin 16 Jahre alt. Ich bin ein Breakdancer und meine Mutter ist Lehrerin. Mein Vater ist Koch und mein Opa ist Architekt und zeichnet. Meine Schwester macht Karate. Sie braucht kein Theater und kein Musik aber sie braucht einen Trainer und eine Sporthalle.”

⁴¹ Transcrição do texto original: “Mein name ist David Becker. Ich bin 16 Jahre alt. Ich bin ein Breakdancer und meine Mutter ist Lehrerin. Mein Vater ist Koch und mein Opa ist Architekt und zeichnet. Mein Schwester macht Karate. Sie braucht keine Musik und keinen Theater. Sie braucht Trainer und Sporthalle.”

Além disso, o discente não seguiu a ordem da sequência de imagens: em vez de escrever “*Sie braucht keinen Theater* [imagem nº7] *und keine Musik* [imagem nº 6].” escreveu “*Sie braucht keine Musik* [imagem nº 6] *und keinen Theater* [imagem nº7]”.

5.2.2 Apresentação dos resultados da atividade de dictogloss implementada na disciplina de Inglês

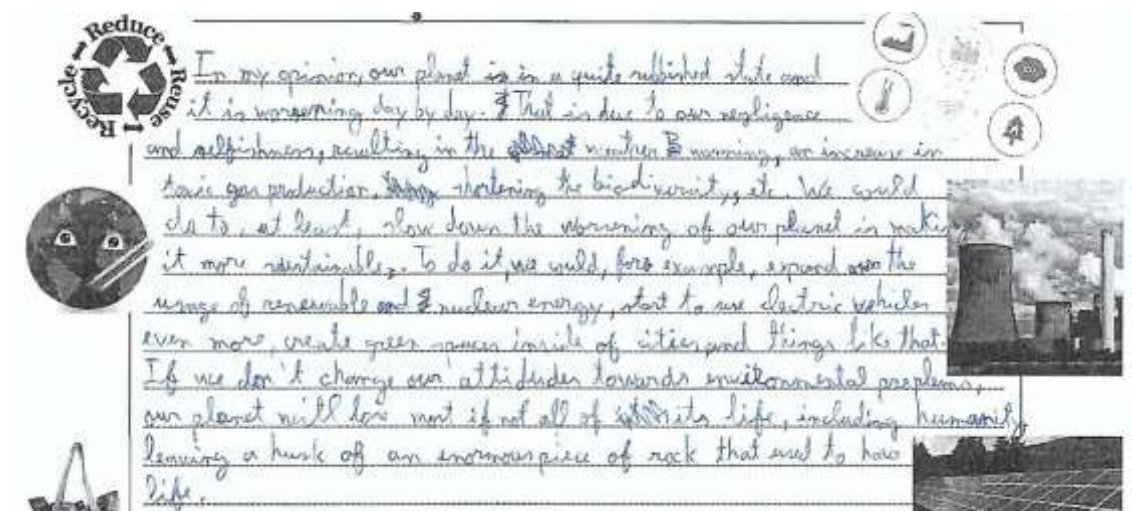
Tal como na disciplina de Alemão, a continuação da utilização dos ReD contribuiu para uma melhoria global dos textos produzidos pelos discentes.

Após a análise dos textos, na disciplina de Inglês, os resultados evidenciaram que, no que concerne à função comunicativa, todos os alunos cumpriram integralmente a instrução no que se refere ao tema, à tipologia do texto e à intenção comunicativa proposta na tarefa. Quanto à organização do discurso, os alunos forneceram informação relevante e adequada, produziram um texto claro, coeso e coerente. Além disso, os alunos usaram mecanismos de coesão eficazes, ou seja, conectores variados. O conteúdo era adequado, relevante e suficiente face à tarefa proposta.

No que tange ao vocabulário e ao uso da língua, tal como no primeiro ciclo de intervenção, a grande maioria dos alunos utilizaram a linguagem de forma apropriada e consistente. Além disso, os discentes cometeram alguns erros gramaticais que não impediram a compreensão nem deturparam o sentido dos textos produzidos.

Segue-se o primeiro de dois textos produzidos pelos discentes para exemplificar os resultados dos dados recolhidos:

Figura 10- Exemplo de texto em inglês 3⁴²

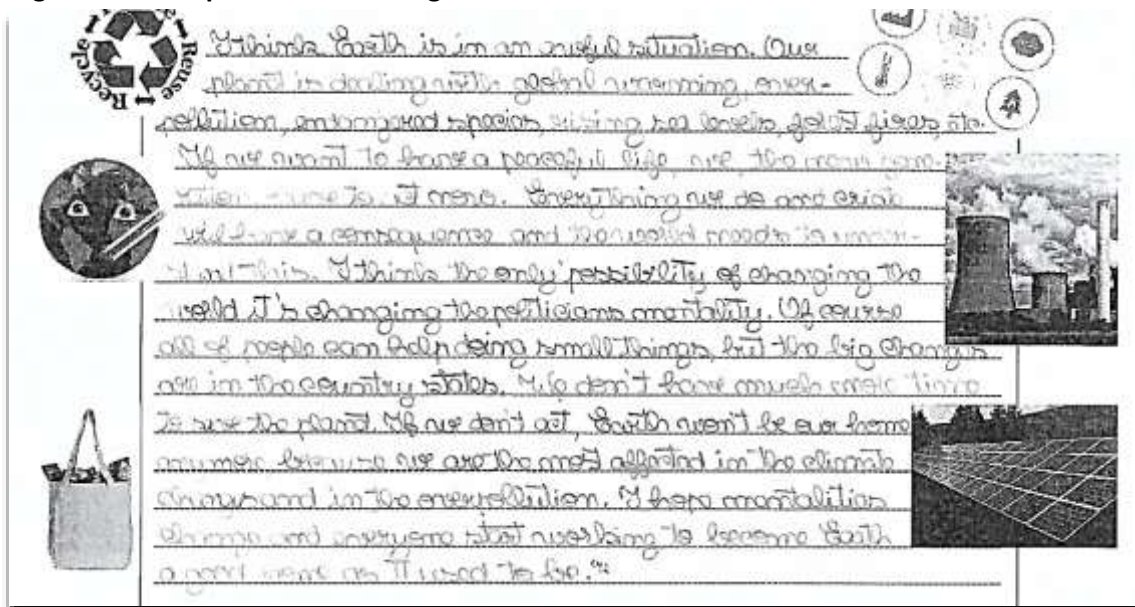


O primeiro texto (Figura 10), o termo “rubbished” está incorreto e deverá ser substituído pelo adjetivo “rubbish” para descrever o estado do planeta. No entanto, o termo é mais comumente usado como substantivo que significa desperdício ou lixo. Neste caso, o melhor seria utilizar um adjetivo diferente como “polluted” ou “damaged” para descrever o estado do planeta. Quanto a “shortening the biodiversity”, seria melhor utilizar as expressões “reducing biodiversity” ou “causing a loss of biodiversity”. Relativamente a “Renewable nuclear energy”, a expressão é contraditória porque a energia nuclear não é considerada renovável. No entanto, pode optar-se por “fontes de energia renováveis” ou especificar uma fonte de energia renovável específica, como a energia solar ou eólica. No caso de “and things like that”, ficaria mais elegante optar-se por “and similar initiatives”. Quanto a “all of its life” seria aconselhável adicionar “forms”: “all of its life forms” e, por fim, a seguinte expressão “leaving a husk of an enormous piece of rock that used to have life” pode ser reformulada para “leaving behind a barren, lifeless planet” para a tornar mais clara.

⁴² Transcrição do original: “In my opinion, our planet is in a quiet rubbished state and it is worsening day by day. That is due to our negligence and selfishness, resulting in the weather warming, an increase in toxic gas production, shortening the biodiversity, etc. We could do to, at least, slow down the warming of our planet in making it more sustainable. To do it, we could, for example, expand the usage of renewable nuclear energy, start to use electric vehicles even more, create green spaces inside of cities and things like that. If we don't change our attitudes towards environmental problems, our planet will lose most if not all of its life, including humanity, leaving a husk of an enormous piece of rock that used to have life.”

O próximo texto (Figura 11) evidencia alguns erros, no entanto as frases são claras e expressam com eficácia a opinião relativamente à tarefa proposta:

Figura 11- Exemplo de texto em inglês ⁴³



Verifica-se um erro ortográfico “criate” (correção: “create”) que pode evidenciar um erro de interferência do português (criar). Na expressão “changing the world it's changing the politicians mentality” verificam-se dois erros (sublinhado), que devem ser alterados para “is” e “politicians' mentality”. Também as expressões “all of people”, “the country states” e “we don't have much more time to say the planet” devem ser corrigidas para “all people”, “the countries' states” e “we don't have much time left to save the planet”. Por fim, as expressões “because we are most affected in the climate changes and in the overpopulation” e “start working to become Earth a good home as it used to be” devem ser corrigidas para “because we are most affected by climate

⁴³ Transcrição do original: “I think Earth is in an awful situation. Our planet is dealing with global warming, overpollution, endangered species, rising sea levels, forest fires, etc. If we want to have a peaceful life, we, the new generation, have to act now. Everything we do and create will have a consequence and the world needs to understand this. I think the only possibility of changing the world it's changing the politicians' mentality. Of course all of people can help doing small things, but the big changes are in the country states. We don't have much more time to say the planet. If we don't act first won't be our home anymore, because we are most affected in the climate changes and in the overpopulation. I hope mentalities change and everyone start working to become Earth a good home as it used to be.”

change and overpopulation” e “start working to make Earth a good home as it used to be”.

5.3 Apresentação dos resultados dos inquéritos por questionário

5.3.1 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss na disciplina de Alemão

No questionário respondido pelos alunos, relativamente à atividade de *dictogloss* (aula projeto) do dia 6 de maio de 2022, sobre o tema “*Anna e David Becker*”, do ponto de vista do professor, é encorajador perceber que todos os discentes continuaram a gostar da atividade porque a acharam interessante, desafiante, em que puderam adquirir novo vocabulário, melhorar a atenção, interpretação, compreensão oral e escrita e trabalhar em pares. Para além disso, todos os discentes continuaram a achar a atividade de *dictogloss* útil para praticar a língua alemã. Estes elementos são cruciais para manter o entusiasmo dos alunos em sala de aula, bem como para estimular a sua motivação intrínseca para aprender. Acredito que o uso de temas relevantes, como a história de “*Anna e David Becker*”, e o recurso aos ReD (*apresentação em Genial.ly com o vídeo incorporado na mesma*), tenham contribuído para esse resultado positivo.

À semelhança do primeiro ciclo de intervenção, no que concerne ao ditado (vídeo), todos os alunos responderam que conseguiram entender o texto áudio (voz neural) sem dificuldades e que foi fácil reconhecer as palavras que já tinham aprendido. A análise dos resultados obtidos na atividade de ditado com o uso de vídeo e da voz neural revela que a estratégia foi eficaz e significativa para o processo de aprendizagem dos discentes. A eficácia do ditado com o vídeo e a voz neural pode ser evidenciada pelo facto de todos os alunos terem conseguido entender o texto áudio sem dificuldades e reconhecido as palavras que já haviam aprendido. Isso indica que a escolha do material de áudio e a utilização da tecnologia foram adequadas para a turma, tornando a atividade acessível e compreensível para todos os discentes. A facilidade em reconhecer palavras previamente aprendidas aponta para o facto de que os alunos estão a consolidar o vocabulário, o que é essencial para a produção escrita em LE. Ainda relativamente ao ditado, o facto de a grande maioria dos alunos (90%) ter referido não

ter enfrentado dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos de frases que conseguiram memorizar depois de ouvir o texto áudio (voz neural) pela primeira vez, é um resultado extremamente positivo. Isso sugere que o ditado com o recurso ao vídeo e à voz neural incentivou os alunos a desenvolverem as suas capacidades auditivas e de memória de curto prazo. A capacidade de reter informação auditiva é fundamental para o desenvolvimento da compreensão oral e, por consequência, para a produção escrita, pois permite que os discentes interiorizem estruturas e padrões linguísticos. Além disso, o facto de todos os alunos terem respondido que foi mais fácil ouvir o texto pela segunda vez e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos de frase, sugere que a repetição do áudio foi benéfica para eles. A segunda audição permitiu que os alunos se familiarizassem melhor com o texto e se sentissem mais confiantes em identificar e registar as informações corretamente. Além disso, a segunda audição do texto facilitou a todos o apontamento simultâneo dos fragmentos de frases e mostrou que os alunos estavam a desenvolver a capacidade de acompanhar a audição com a escrita, o que é um aspeto relevante para a produção escrita numa LE. Esta sincronia entre o processamento auditivo e a escrita é fundamental para que os alunos se tornem mais fluentes na produção textual em alemão.

Os dados recolhidos no que tange à reconstrução do texto áudio (voz neural) revelaram que praticamente todos os aprendentes inquiridos (91%) acharam que foi útil comparar os seus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguirem reconstruir o texto completo. Para eles, a entreaajuda e a partilha de conhecimentos entre colegas foi essencial para perceber como é trabalhar em equipa no sentido de alcançar os objetivos: encontrar eventuais erros e frases em falta para reconstruir melhor o texto. A entreaajuda e partilha de conhecimentos entre os colegas são aspetos fundamentais da aprendizagem colaborativa. A cooperação entre discentes é extremamente valiosa, porque facilita tanto a tarefa de reconstrução do texto como também enriquece a compreensão do conteúdo através da troca de conhecimentos. Quando os discentes trabalham em equipa para alcançar um objetivo comum, eles aprendem a valorizar diferentes perspetivas e a aproveitar as competências individuais de cada membro do grupo. Este tipo de dinâmica incentiva a comunicação efetiva, o

respeito pelas opiniões do outro, assim como o desenvolvimento das competências sociais, que são essenciais para o sucesso tanto na vida acadêmica como na profissional. Além do mais, todos responderam não ter sentido dificuldades na reconstrução do texto em pares/grupo. Isso sugere que a atividade implementada pelo professor foi bem estruturada e adequada à turma. A atividade de reconstrução do texto áudio em trabalho de pares pode também ter contribuído para melhorar a compreensão das estruturas linguísticas e a aplicação das mesmas na produção escrita. Os dados recolhidos evidenciam que o trabalho colaborativo foi, tal como no primeiro ciclo, eficaz e muito relevante para o desenvolvimento da produção escrita dos discentes.

Quando auscultados sobre a comparação do texto reconstruído com o original, a grande maioria dos aprendentes reconstruiu um texto idêntico ao original e encontrou erros de gramática, ortografia, entre outros, no texto. Além disso, a grande maioria dos aprendentes inquiridos respondeu que precisa de treinar mais a autocorreção dos seus textos, porque conseguem, assim, diminuir a frequência de erros de gramática e de ortografia o que, do ponto de vista do professor, evidencia uma percepção positiva por parte dos alunos sobre a importância da autocorreção, uma prática valiosa que estimula a autoconfiança dos mesmos em relação à sua produção escrita, promovendo as suas competências para se tornarem escritores mais competentes. Os dados também mostram que os alunos estão empenhados e determinados a melhorar as suas competências linguísticas. Além disso, cerca de metade dos aprendentes (54%) respondeu que encontrou lacunas no texto, justificando que a velocidade do texto áudio era, às vezes, rápida, pelo que tiveram dificuldades em entender algumas palavras e, consequentemente, não conseguiram apontar o texto na íntegra. Os restantes discentes responderam que não tiveram dificuldades e que conseguiram apontar tudo. Estes dados mostram que a velocidade do áudio pode ter sido um desafio para alguns alunos, especialmente quando estão a trabalhar num ambiente de LE. Com o tempo, essas dificuldades podem ser superadas com a prática contínua da audição e da compreensão oral. É encorajador verificar que os alunos estão cientes destas dificuldades e capazes de identificar os obstáculos no seu processo de aprendizagem. Ademais, todos os inquiridos consideraram a transcrição do texto áudio e as instruções/imagens na ficha

de trabalho úteis para a produção do novo texto, justificando que as imagens do texto foram úteis, uma vez que davam “pistas” para escrever o texto, facilitando, assim, o trabalho. Além do mais, o acesso à transcrição do texto áudio serviu de modelo e fonte de recurso para esclarecer dúvidas, apesar de terem entendido o que tinham ouvido no texto áudio, ajudando-os a estruturar e produzir o texto sem dificuldades. Para o professor, estes resultados mostram que os recursos disponibilizados na produção do novo texto desempenharam um papel crucial no processo de aprendizagem, ajudando os alunos a elaborar as suas ideias de forma mais eficaz. As imagens que forneceram “pistas” para a escrita foram particularmente benéficas, pois estimularam a criatividade e a compreensão do contexto.

Do ponto de vista do professor, é interessante e valioso observar as preferências dos alunos em relação à voz utilizada no ditado. A grande maioria respondeu preferir ouvir a voz da professora, justificando que a mesma consegue entoar e articular melhor as palavras, lendo de forma mais perceptível, mais devagar, podendo repetir uma palavra ou uma frase caso não entendessem alguma coisa, e que a voz digital (neural) pode falhar devido a problemas técnicos. A menção de possíveis problemas técnicos associados à voz neural é, para o professor, uma questão relevante, uma vez que pode afetar negativamente a experiência auditiva dos aprendentes. Os problemas técnicos podem levar a distorções no áudio, dificultando a compreensão de palavras e frases. A voz do professor, por outro lado, oferece uma garantia de qualidade na transmissão dos conteúdos, minimizando possíveis dificuldades técnicas. Além disso, os discentes referiram também que estavam mais habituados à voz da professora. À exceção de um discente que preferiu a voz neural, a justificação do mesmo prendeu-se com o facto de, assim, ter a possibilidade de ouvir outras vozes para além da voz da professora; os restantes alunos não revelaram qualquer preferência, uma vez que quer a voz da professora quer a voz digital têm a mesma pronúncia. Do ponto de vista do professor, é interessante saber que apenas um aluno preferiu a voz neural, apontando para o facto de poder ouvir outras vozes para além da do professor. Esta preferência revela uma abertura à diversidade e à exposição a diferentes vozes e sotaques, o que pode ser enriquecedor para o desenvolvimento da compreensão oral e da produção escrita. No

entanto, é importante garantir que as diferentes vozes sejam compreensíveis e adequadas à aprendizagem dos alunos. O facto de a maioria dos alunos não ter revelado preferência entre a voz do professor e a voz neural pode indicar que ambas têm uma boa pronúncia e compreensibilidade. Este facto é positivo, pois significa que os alunos estão adaptados a diferentes vozes e podem beneficiar de ambas como recursos de aprendizagem.

Concluindo, à semelhança do primeiro ciclo de intervenção, os textos dos alunos são fundamentais para o PIA, uma vez que fornecem informações valiosas para o professor. Ao refletir sobre os resultados dos textos, o professor pode melhorar a sua abordagem pedagógica e identificar os pontos fortes e as áreas que necessitam de maior atenção, favorecendo, assim, o desenvolvimento de estratégias de ensino mais personalizadas e eficazes.

5.3.2 Apresentação dos resultados do inquérito por questionário da atividade de dictogloss da disciplina de Inglês

No questionário respondido pelos discentes relativamente à atividade de *dictogloss* (aula projeto) do dia 9 de junho de 2022, sobre o tema “*Green Living*”, os dados evidenciam que a atividade foi eficaz e relevante para o processo de aprendizagem dos alunos. É visível que, a maioria dos discentes continuou a gostar da atividade porque a acharam bem explicada e boa para desenvolver conhecimentos, o que continua a provar a eficácia desta atividade implementada pelo professor neste segundo ciclo de intervenção, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, especialmente relacionados com o tema “*Green Living*”. Esta ligação temática é relevante, pois torna a aprendizagem mais significativa para os alunos, uma vez que estes são capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos relevantes. Além disso, os dados mostram que o professor transmitiu de forma clara e compreensível as instruções da atividade, o que é essencial para que os alunos compreendam claramente o que se espera deles durante a atividade e sejam capazes de se empenhar nas tarefas solicitadas. Para além disso, praticamente todos os discentes continuaram a achar a atividade de *dictogloss* útil para praticar a língua inglesa. Para o professor, este dado é positivo e importante. O *dictogloss* é uma

atividade linguística valiosa que exige que os alunos ouçam, compreendam e recriem o texto em inglês.

No que concerne ao ditado (vídeo), à semelhança do primeiro ciclo de intervenção, a grande maioria dos aprendentes (90%) responderam que conseguiram entender o texto áudio (voz neural) sem dificuldades e que foi fácil reconhecer as palavras que já tinham aprendido, o que revela a eficácia desta estratégia. Os dados também revelam que a escolha do áudio e a sua qualidade foram adequadas à turma, tornando a atividade acessível e compreensível para todos os alunos. Uma compreensão clara e fluida é essencial para o sucesso do ditado, pois permite aos alunos identificar corretamente as palavras e as estruturas linguísticas presentes no texto. O facto de a grande maioria dos alunos ter sido capaz de reconhecer as palavras que já tinham aprendido é um resultado muito positivo. Isto demonstra que os alunos estão a consolidar o seu vocabulário, o que é crucial para a produção escrita numa LE. O facto de reconhecerem as palavras que já aprenderam permite-lhes concentrarem-se em aspetos mais avançados da produção escrita, como a gramática e a estrutura das frases, com mais confiança. Ainda relativamente ao ditado, a grande maioria dos alunos não referiu ter dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos de frases que conseguiram memorizar depois de ouvir o texto áudio (voz neural) pela primeira vez, o que sugere que o áudio foi eficaz no desenvolvimento das capacidades de escuta e de memória auditiva dos alunos. A capacidade de ouvir e de reter informação auditiva é fundamental para a produção escrita, uma vez que permite aos alunos interiorizar e aplicar corretamente a informação ouvida ao escreverem o texto. Para além disso, todos os aprendentes responderam que foi mais fácil ouvir o texto pela segunda vez e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos de frase e que a segunda audição do texto facilitou, à maioria dos inquiridos, o apontamento simultâneo dos fragmentos de frases. Estes dados revelam que a segunda audição permitiu que os alunos se familiarizassem melhor com o texto e se sentissem mais confiantes para identificar e registar corretamente as informações. Esta repetição é útil para melhorar as competências de compreensão oral e de produção escrita dos alunos.

No que tange à reconstrução do texto áudio (voz neural), a eficácia dessa estratégia pode ser claramente observada pelo facto de a grande maioria dos discentes auscultados terem respondido que foi útil comparar os seus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto completo. Para eles, a entreaajuda foi essencial para completar a tarefa. A entreaajuda é uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem, pois permite que os discentes se apoiem mutuamente, partilhem conhecimentos e trabalhem em equipa para atingir um objetivo comum. Neste caso, a entreaajuda foi essencial para a realização da tarefa de reconstrução do texto áudio, o que realça a sua importância para a produção escrita em LE, porque os alunos tiveram a oportunidade de partilhar ideias, corrigir e complementar informações, o que enriqueceu a experiência de aprendizagem e incentivou a colaboração. Além disso, a reconstrução do texto em pares ou grupos permitiu aos alunos explorar diferentes perspetivas e abordagens da tarefa, o que é enriquecedor para o desenvolvimento da criatividade e das competências de análise crítica na escrita, pois estimulam os alunos a refletir criticamente sobre as escolhas linguísticas e as estruturas do texto original. Ao comparar e debater as diferentes versões do texto, os alunos envolveram-se ativamente no processo de aprendizagem, tornando-se mais competentes na identificação de erros e na formulação de frases corretas. Além do mais, a grande maioria (85%) respondeu não ter sentido dificuldades na reconstrução do texto em pares/grupo. Estes dados mostram que a atividade de reconstrução do texto com a ajuda dos colegas, implementada pelo professor, foi bem estruturada e adequada à turma. Os alunos sentiram-se confortáveis e confiantes em trabalhar em pares/grupo para completar a tarefa, o que é fundamental para o desenvolvimento das competências sociais e linguísticas.

Quando inquiridos sobre a comparação do texto reconstruído com o original, a grande maioria dos alunos reconstruiu um texto idêntico ao original, o que é um reflexo positivo da eficácia do processo de escuta e compreensão durante a atividade, sendo capazes de captar corretamente as informações durante o ditado e de as reproduzir com precisão nos seus próprios textos escritos. Além disso, a grande maioria dos discentes encontrou erros de gramática, ortografia, entre outros, no texto, o que, do ponto de

vista do professor, são dados encorajadores e indicam um avanço significativo nas capacidades de autocorreção e autocrítica dos alunos em relação à sua produção escrita em LE. A percepção da grande maioria dos alunos inquiridos de que precisam de treinar mais a autocorreção dos seus textos, porque conseguem, assim, diminuir a frequência de erros de gramática e de ortografia, é uma atitude louvável. Isso mostra que continuam a estar bastante empenhados em melhorar as suas competências de escrita e dispostos a esforçarem-se mais para atingir esse objetivo. A autocorreção não só leva à redução dos erros como também contribui para melhorar a fluência e a clareza da escrita dos alunos. Além disso, os alunos consideram a correção dos erros um processo de aprendizagem. Esta perspetiva é extremamente valiosa, pois indica que eles encaram os erros como uma oportunidade de aprendizagem e não como um fracasso. Esta abordagem positiva dos erros é fundamental para o desenvolvimento contínuo das suas competências de escrita, uma vez que os motiva a persistir e a esforçar-se por melhorá-las constantemente. Ademais, a grande maioria dos inquiridos considerou a transcrição do texto áudio e as instruções/imagens na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto, justificando que as imagens do texto foram úteis, uma vez que ajudaram a ter ideias e a recordar vocabulário para escrever o texto. Esta técnica aplicada desempenhou um papel importante no apoio aos alunos, permitindo-lhes desenvolver mais eficazmente as suas competências de escrita.

Por fim, quando inquiridos se preferem ouvir a voz da professora ou a voz áudio no ditado, a grande maioria respondeu preferir ouvir a voz da professora, justificando as suas respostas que é mais fácil entender a professora, devido ao ruído de fundo do texto áudio, aos problemas técnicos relacionados com o computador e às colunas, que dificultaram a compreensão do mesmo. A justificação dos alunos de que é mais fácil compreender a voz do professor, em comparação ao áudio gravado, é uma observação relevante. Este facto realça a importância de garantir a qualidade técnica do áudio utilizado nas atividades de ditado. Para o professor, é fundamental que os alunos possam ouvir com clareza e sem distrações o texto para que se possam concentrar e reproduzi-lo corretamente na produção escrita. Ao proporcionar aos alunos diferentes experiências auditivas, podemos enriquecer a sua aprendizagem e prepará-los para lidar

com uma variedade de vozes e sotaques, o que é benéfico para o desenvolvimento das suas competências auditivas e de escrita em diversos contextos.

Concluindo, a interpretação e reflexão sobre os textos dos alunos evidencia-se como sendo um aspeto crucial para o meu PIA. O professor obtém informações valiosas sobre o desempenho e as necessidades individuais dos discentes, identificando os pontos fortes e as áreas mais desafiadoras para os alunos, podendo, assim, desenvolver estratégias de ensino mais personalizadas, diversificadas, impulsionando o rendimento escolar e a motivação dos discentes, tornando a educação mais inclusiva, significativa e eficaz.

5.4 Discussão dos resultados

5.4.1 Discussão dos resultados da disciplina de Alemão

Neste segundo ciclo de intervenção, para além da utilização das aplicações *MS Teams/WhatsApp* e *Genial.ly*, introduzi uma nova aplicação, o *Edpuzzle*, que permite aos professores criar aulas de vídeo interativas, incorporando perguntas, comentários e outros recursos no vídeo. Esta funcionalidade permite aos alunos que se envolvam ativamente com os ReD e evita um visionamento passivo do vídeo. Ao integrar o conteúdo pedagógico e a avaliação numa única plataforma, o *Edpuzzle* economiza tempo que, de outra forma, seria “gasto” em atividades separadas. Nas atividades levadas a cabo neste ciclo de intervenção, o objetivo primeiro foi apresentar esta aplicação aos alunos, utilizando o *Live Mode*, explicando como a aplicação funciona, dando a entender que se tratava de uma aplicação educativa e que os ia auxiliar no seu processo de ensino-aprendizagem. Os alunos reagiram muito bem à atividade em *Live Mode*, que foi realizada em plenário. Além disso, durante a atividade observei as reações dos alunos e tentei perceber se, apesar da idade e do pouco contacto com aplicações educativas, eles eram capazes de se adaptar a uma nova forma de aula interativa – os discentes conheciam apenas as aplicações *Kahoot!*, *MS Teams* e *WhatsApp*, que foram introduzidas como ferramentas de auxílio ao estudo devido à pandemia de COVID-19. Foi visível que os alunos aderiram muito bem à atividade, estando muito atentos aos conteúdos apresentados para posteriormente responder corretamente às perguntas.

A segunda atividade consistiu em simular uma aula, por exemplo, em casa (fora da sala de aula) em que os alunos visionavam um vídeo nos seus dispositivos móveis (com auriculares para não interromper os colegas), autonomamente, sem terem a necessidade de recorrer ao professor. Em caso de dúvidas, a aplicação permitia rever a parte do vídeo entre, por exemplo, a primeira e a segunda pergunta para, de seguida, responder à segunda pergunta e obter *feedback* imediato da aplicação – e assim sucessivamente.

No caso da disciplina de Alemão, os conteúdos foram produzidos por mim, utilizando imagens do manual e uma voz digital e neural. Apesar da voz digital ter um som menos semelhante à de um ser humano, como é o caso da voz neural, os alunos não notaram diferenças e até pensaram que era a voz de um ser humano. Assim sendo, o professor pode produzir e adaptar os seus conteúdos, utilizando vozes “artificiais” para produzir, por exemplo, diálogos (o que foi o caso da atividade 2 nesta disciplina de alemão).

Tendo em conta a boa adesão dos alunos à atividade com a aplicação *Edpuzzle*, a atividade seguinte podia, caso houvesse tempo, numa fase seguinte, ter sido transferida para casa, enviando o *link* de acesso aos alunos via *MS Teams* e/ou *WhatsApp*, começando, desta maneira, a introduzir a aula invertida, de modo a serem os alunos a trazer o conhecimento para a sala de aula e esclarecer eventuais dúvidas. Deste modo, o professor promove a autonomia dos alunos e simultaneamente ganha tempo para se focar mais nas dúvidas dos alunos, podendo tornar as aulas mais diferenciadas, de acordo com as necessidades dos discentes, uma vez que o conteúdo já foi estudado fora da sala de aula. A título de exemplo, se o conteúdo transferido para fora da sala de aula tivesse uma duração de cerca de 10 minutos em sala de aula, no final de 4 aulas (o equivalente a esta UD), o professor tinha um ganho de tempo de 40 minutos, ou seja, quase uma aula completa com a duração de 45 minutos. Acrescentando ainda a planificação da aula com o recurso aos ReD, nomeadamente às aplicações *MS Teams*, *WhatsApp* e *Genial.ly*, o ganho do tempo aumenta, tornando as aulas de LE ainda mais eficazes. Além disso, os conteúdos do *Edpuzzle* estão sempre disponíveis e podem ser sempre consultados, revistos em qualquer lugar.

Quanto à atividade de *dictogloss*, na fase do ditado (visionamento do vídeo), os alunos, em vez de ouvir a voz da professora, ouviram uma voz neural e curiosamente não conseguiram, de novo, identificar que se tratava de uma voz “artificial”. Tal como sucedeu no *Edpuzzle*, os alunos foram visualmente e auditivamente estimulados através do visionamento do vídeo (produzido por mim). O que pude observar durante essa fase é que os alunos estavam tão atentos a ver as imagens e a ouvir a voz como no primeiro ciclo de intervenção, quando estavam igualmente atentos a ouvir a minha voz, mas sem estimulação visual em simultâneo.

Quanto às fases do trabalho colaborativo (reconstrução do texto), em que os alunos tinham a oportunidade de comunicar e praticar simultaneamente a língua Alemã uns com os outros, verifiquei que, neste ciclo 2, os alunos mantiveram o mesmo entusiasmo e motivação aquando da execução da atividade. O mesmo se aplica à fase em trabalho individual, em que os alunos continuaram a reconhecer e a corrigir os seus próprios erros, sem o apoio do professor, tornando-se, assim, alunos mais autónomos.

Quanto à produção de texto, as imagens ajudaram os discentes a lembrarem-se do vocabulário associado às mesmas. A maior dificuldade residiu na gramática, que, se tivesse havido mais tempo para a treinar e consolidar melhor, os erros poderiam ter sido minimizados.

Tal como sucedeu no primeiro ciclo de intervenção, a aula correu bem e a decisão que tomei em tornar a leitura dos textos produzidos pelos alunos numa tarefa opcional na planificação da aula (plano de contingência: apenas em caso de haver tempo para tal) foi eficaz e consegui, assim, cumprir o plano de aula.

5.4.2 Discussão dos resultados da disciplina de Inglês

À semelhança da disciplina de alemão, os discentes da disciplina de inglês também tiveram o primeiro contacto com a aplicação *Edpuzzle* através da atividade em *Live Mode*, podendo familiarizar-se com a mesma. Foi-lhes também explicado que se tratava de uma aplicação educativa que tanto poderia ser utilizada em sala de aula, em plenário, como fora da sala de aula, individualmente. Ao contrário do que sucedeu com a primeira atividade na disciplina de alemão, o vídeo foi retirado do site da CNN, onde se podiam ouvir duas vozes humanas com sotaque australiano. Também os alunos de

inglês aderiram muito bem à atividade, estavam curiosos e bastante empenhados. Quanto à segunda atividade, que foi individualmente efetuada nos dispositivos móveis dos alunos, os mesmos não sentiram quaisquer dificuldades com a aplicação. Quando lhes perguntei se gostariam de fazer este tipo de atividade em casa (fora da sala de aula), eles responderam que sim.

Tal como sucedeu na disciplina de Alemão, e devido à falta de tempo, não foi possível passar à próxima etapa, que era testar a atividade no *Edpuzzle* fora da sala de aula, para tentar perceber se os alunos estavam preparados para começar as aulas invertidas.

Como já proferido anteriormente no subcapítulo 5.4.1 *Discussão dos resultados da disciplina de Alemão*, a introdução da aula invertida mais a planificação e a execução do plano de aula com recurso aos ReD, *MS Teams/WhatsApp* e *Genial.ly*, evidenciou um ganho do tempo significativo, possibilitando ao professor dedicar o tempo "ganho" para esclarecer as dúvidas dos discentes e/ou consolidar melhor determinados conteúdos.

Quanto à atividade de *dictogloss*, na fase do ditado (visionamento do vídeo), os alunos visionaram um pequeno vídeo com uma voz natural (o vídeo foi produzido por mim), tendo sido, ao contrário do que sucedeu no ciclo 1, estimulados por uma voz neural e simultaneamente por imagens. Relembro que no primeiro ciclo de intervenção, os alunos apenas ouviram a minha voz, sem qualquer estímulo visual em simultâneo. Os alunos de inglês não detetaram, tal como os alunos da disciplina de Alemão, que a voz do vídeo era "artificial".

Quando à reconstrução do texto, os alunos estavam, como já era de esperar, muito empenhados na tarefa, tanto que, quando lhes pedi para parar, tive de retirar a máscara FFP2 e falar mais alto para eles ouvirem melhor a minha voz e passar para a próxima tarefa. Não há sombra de dúvida que os alunos gostam bastante do trabalho colaborativo e de comunicar.

Passando à fase de correção, os alunos estavam igualmente empenhados em encontrar os erros e corrigi-los, quer em silêncio quer em trabalho individual. Houve um discente que me chamou e disse que errou na escrita de uma palavra que já conhecia, que já a tinha ouvido noutro contexto e que, com a correção do texto e com a ajuda da

transcrição do vídeo, conseguiu visualizar a "escrita correta" da palavra, corrigir o erro e, no futuro, passar a escrevê-la corretamente, minimizando, assim, erros de ortografia.

Quanto à produção de texto, as imagens ajudaram bastante a ativar, de novo, o conhecimento prévio, o vocabulário, o que facilitou a escrita do texto. Os erros detetados nos textos prenderam-se, na sua maioria, com erros de interferência do português ou com expressões que os alunos já tinham ouvido noutros contextos, e que estavam a tentar aplicá-los na produção destes textos. Aliás, isso foi algo que fui observando nas aulas ao longo do tempo: alunos que, através de músicas, visionamentos de vídeos/documentários do seu interesse aprendiam expressões e palavras que posteriormente iam aplicando nas aulas.

Quanto ao plano de aula, tal como na disciplina de Alemão, optar por colocar a leitura dos textos produzidos pelos alunos no plano de contingência foi uma boa opção, uma vez que 45 minutos de aula é um tempo muito limitado e há que gerir muito bem o tempo disponível para conseguir cumprir o plano de aula na íntegra. No entanto, nem sempre as aulas correm bem, ou seja, como o professor a planifica, pois podem ocorrer imprevistos, tais como comportamentos disruptivos em sala de aula, o que obriga ao professor fazer novos ajustes no seu plano e gerir, de forma diferente e eficazmente, o seu tempo disponível para, ainda assim, garantir uma boa aula.

6. Conclusão

Findo este estudo de investigação, a análise dos resultados obtidos nos ciclos de intervenção 1 e 2 revelou que as aplicações podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz na aula de LE de 45 minutos. Como referido nos Capítulos 4 e 5, o recurso às aplicações *MS Teams/WhatsApp* para enviar os sumários das aulas contribuiu para um ganho de tempo de cerca de 5 minutos, o que permitiu, em termos gerais, ter mais 5 minutos de aula disponível, podendo, assim, aumentar em mais cerca de 5 minutos o tempo de tarefa disponível na aula.

Com a utilização da aplicação *Genial.ly*, foi possível captar, com mais eficácia, a atenção dos alunos, estimular os alunos visualmente com a projeção de imagens (e às vezes acompanhado de sons, quando as colunas do computador funcionavam) para ativar os conhecimentos prévios dos mesmos. Desta forma, despertava a curiosidade deles, motivava-os e antecipava novo vocabulário. Além disso, esta aplicação interativa tornou-se numa ferramenta crucial em termos de gestão de tempo, pois permitia incorporar várias aplicações, imagens (dos manuais e não só) e outros ReD numa só apresentação, contribuindo, assim, para um “ganho” de tempo. O sumário da aula tanto podia ser enviado via *MS Teams/WhatsApp* ou, em alternativa, ser projetado, o que era muito vantajoso quando havia alunos a chegar atrasados à sala de aula. Ambas as opções contribuíram para um “ganho” de tempo na aula. Para além do acima exposto, esta aplicação também foi muito eficaz ao auxiliar-me nas fases que tinha de dar instruções aos alunos, com especial relevo na disciplina de Alemão, em que os discentes estavam numa fase embrional da aprendizagem do alemão e as instruções com as imagens ajudava-os bastante a compreender o que lhes era solicitado. Esta estratégia ajudava a encurtar o tempo de fala do professor e aumentava gradualmente o tempo de fala dos alunos. Ademais, as instruções projetadas no quadro ajudaram tanto os discentes da disciplina de Alemão como os da disciplina de Inglês nas aulas projeto (atividade de *dictogloss*), visto que, no geral, a grande maioria fez esta atividade pela primeira vez e não estavam familiarizados com ela. Com as instruções projetadas no quadro, os alunos podiam, em caso de dúvida, relê-las. Deste modo, não era necessário repetir as instruções, contribuindo igualmente para uma “ganho” de tempo, pois, caso

contrário, a repetição das instruções iria encurtar o tempo disponível para conseguir manter o plano de aula.

A utilização da aplicação *Wordwall* proporciona aos alunos uma aprendizagem divertida com atividades interativas, que pode ser utilizada como um meio de antecipação, revisão e consolidação de vocabulário. Com os vários modelos personalizáveis, esta aplicação tanto pode ser utilizada em sala de aula, individualmente ou incorporada na aplicação *Genial.ly*, num dispositivo móvel ou fixo, dentro ou fora da sala de aula, permitindo o acesso aos alunos a um leque de atividades envolventes e interativas, tornando a aprendizagem mais eficaz. Infelizmente, esta aplicação requer uma boa ligação à Internet quando utilizada em sala de aula, caso contrário, não pode ser corretamente executada e o efeito pretendido não é alcançado. Foi o que me aconteceu numa aula de Alemão, descrito no Capítulo 4, o que provocou visivelmente uma sensação de desilusão nos alunos, pois estavam muito motivados para fazer a atividade e, por motivos técnicos, que provocaram transições lentas entre os diversos passos da atividade, tive de encurtar a atividade, por falta de tempo, e optar por dar seguimento à atividade seguinte da aula, gerindo a situação e o tempo disponíveis o melhor possível. Este exemplo mostra claramente que as escolas precisam de uma Internet estável e forte para garantir uma boa execução das aplicações, especialmente daquelas como o *Wordwall*.

Como se pode também depreender dos resultados obtidos durante os dois ciclos de intervenção, a utilização dos ReD em combinação com uma boa planificação/execução da aula e atividades de aprendizagem envolventes e interativas surtiram resultados eficazes e eficientes. Os dados analisados mostraram um elevado empenho, envolvimento por parte dos discentes. Além disso, as atividades que eram executadas em trabalho colaborativo, permitiram aos alunos interagir ativamente com os colegas e com o professor (que atua como facilitador/mediador), praticando a língua num contexto significativo, promovendo a aprendizagem por indução, favorecendo a consciência linguística e tornando a aprendizagem de uma LE mais eficaz.

A atividade de *dictogloss* com recurso aos ReD, evidenciou-se como sendo uma atividade eficaz, promovendo a aprendizagem de novo vocabulário através dos vários

média, praticar a língua num contexto da vida real para a utilizar no futuro, indentificar e corrigir autonomamente eventuais erros encontrados, ajudar e aprender com os colegas, estimular a criatividade para poder produzir o seu próprio texto, entre outros benefícios eficazes para desenvolver o conhecimento linguístico dos discentes. O *feedback* dado pelo professor torna-se crucial para que os alunos possam evoluir no seu processo de aprendizagem, assim como os resultados dos alunos são uma fonte fundamental para o professor ficar a conhecer melhor as necessidades de cada aluno e adaptar as aulas seguintes às necessidades dos mesmos.

A aplicação *Edpuzzle*, introduzida no segundo ciclo de intervenção, com o intuito de familiarizar e preparar os discentes para a aula invertida, permite transferir a aprendizagem de certos conteúdos para fora da sala de aula, promovendo a autonomia dos alunos, traduzindo-se num “ganho” de tempo significativo do ponto de vista do professor, permitindo focar-se nas dúvidas dos alunos e tornando as aulas mais diferenciadas. Com a ajuda de vozes digitais e neurais, o professor pode produzir vídeos sem estar dependente dos ReD fornecidos pelas editoras ou disponíveis na Internet, tornando as aulas ainda mais personalizadas e diferenciadas.

Tendo em conta o modelo de três fases: relação entre tempo de aula-eficácia e eficiência (cf. Capítulo 2), importa referir que uma boa planificação e execução da aula podem igualmente contribuir para um “ganho” de tempo através de atividades (interativas) cativantes e motivadoras, aulas centradas nos alunos, *feedback*, prevenção de comportamentos disruptivos, entre outros fatores.

Concluindo, a análise dos dados recolhidos neste PIA revelou que as aplicações podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz na aula de LE de 45 minutos.

Limitações do projeto

Este PIA foi levado a cabo durante o período da pandemia de COVID-19, o qual trouxe consigo desafios significativos para a concretização do mesmo. As restrições decorrentes das circunstâncias tornaram a execução do PIA notavelmente mais complexa. A situação foi ainda mais complicada pela constante ausência de alunos, seja por terem contraído a COVID-19 ou por precisarem de cumprir quarentena.

As aulas em formato híbrido, para manter o contacto com os alunos em casa, e a utilização de máscaras trouxe desafios adicionais a este PIA. As máscaras cirúrgicas e FFP2 afetaram a comunicação, alterando a projeção de som, tanto do professor como dos alunos. Além disso, as máscaras ocultaram parte da expressão facial, dificultando a leitura completa das expressões faciais dos discentes.

Os ReD disponibilizados pela instituição dificultaram bastante o decurso das aulas. As falhas frequentes do equipamento, como o mau funcionamento dos altifalantes, o ruído de fundo e a falta de som, bem como a lentidão da ligação à Internet, dificultaram a implementação eficaz de ferramentas, como a aplicação *Wordwall*, que acabou por ser excluída no ciclo de intervenção 2.

Para complicar ainda mais a situação, o tempo das e entre as UD atribuído à realização deste projeto em cada disciplina foi extremamente curto para poder investigar melhor.

Investigações futuras

O próximo passo deste PIA seria a implementação de um ciclo de intervenção 3, em que as atividades em *Edpuzzle* seriam transferidas para fora da sala de aula com o intuito de dar início à aula invertida (um passo essencial para o “ganho” de tempo). Este ciclo de intervenção 3 poderia ser implementado com a mesma duração das UD levadas a cabo nos ciclos de intervenção 1 ou 2. No entanto, no meu entender, o ideal seria ampliar a duração do ciclo de intervenção 3 para um período de tempo mais alargado, preferencialmente um ano letivo. Desse modo, o atual PIA ou, por ventura, um novo PIA, tornar-se-ia mais completo, possibilitando, deste modo, obter mais dados significativos e *learning outcomes* mais precisos e eficientes.

Referências bibliográficas

- Allen, C. (2015). Marriages of convenience? Teachers and coursebooks in the digital age. *ELT Journal*, 69(3), 249-263. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv005>
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5 ed.). UTB.
- Amaliah, A. (2020). Implementation of Edpuzzle to improve student's analytical thinking skill in narrative text. *Prosodi*, 14(1), 35-44. <https://doi.org/10.21107/prosodi.v14i1.7192>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Azab, D. (2020). Der Lernprozess aus neurodidaktischer Perspektive. *Bulletin of The Faculty of Languages & Translation*, 19(2), 151-169. <https://doi.org/10.21608/bflt.2020.166102>
- Bandler, R., & Grinder, J. (1979). *Frogs Into Princes: Neuro-Linguistic Programming*. Real People Press.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill Book Company.
- Brophy, J. E. (2000). *Teaching*. International Academy of Education. <http://www.ibe.unesco.org>
- Cambridge Dictionary. (s.d.). *Efficiency*. In *Cambridge Dictionary*. Acedido em 14 de agosto de 2022, em <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/efficiency>
- Çelik, G. (2021). Time management in the classroom. *Eurasian Journal of Language Teaching and Linguistic Studies*, 1(1), 49-61. <https://ejltls.com/index.php/home/article/view/12>
- Conservatório de Música do Porto. (2020a). *Projeto Educativo*. Acedido em 12 de novembro de 2021, em https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/ProjetoEducativo/Projeto_Educativo_27_1_2020.pdf
- Conservatório de Música do Porto. (2020b). *Regulamento Interno*. Acedido em 17 de novembro de 2021, de

- https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/Regulamento_Interno_e_Anexos/Regulamento_Interno_2020.pdf
- Conservatório de Música do Porto. (2021). Acedido em 15 de novembro de 2021, em https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2021-2022/Covid/Plano_Contingencia_CMP_-_COVID-19_-_Atualizacao_de_10_9_2021.pdf
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing. Acedido em Strasbourg, disponível em www.coe.int/lang-cefr
- DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 7º Ano – 3º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/alemao_3c_7a_ff.pdf
- DGE. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 8º Ano – 3º Ciclo do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. doi:10.1191/136216898668159830
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second language research: Construction, administration, and processing* (2 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dringó-Horváth, I., & Menyhei, Z. (2021). Changes in coursebook publishing: Exploring the digital components of foreign language coursebook packages. *Teaching English with Technology*, 21(2), 18-41. <http://www.tewtjournal.org>
- d'Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha Silva, L. M., Alves da Encarnação, M. M., Costa Horta, M. J., Soares Calçada, M. T., Vieira Nery, R. F., & Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Acedido em 11 de dezembro de 2019, em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

- Ersch, C. M., & Grein, M. (2021). *Multikodalität und digitales lehren und lernen* (4 ed.). Frank & Timme.
- Faria, M., Paupério, D., & Espírito Santo, A. (2023). *DRE@M 8*. Porto Editora.
- Frias, E., Mason, N., Aires, P., & Matos, M. E. (2015). *New Wave Revolution- inglês 9º ano nível 5*. Porto Editora.
- Funk, H., & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Langenscheidt.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Georgiakaki, M., Seuthe, C., Schümann, A., & Graf Riemann, L. (2020). *Beste Freunde A1.1*. Hueber.
- Goethe Institut. (s.d.). Sprachenlernen im Blended-Learning-Modus. *DLL5: Lernmaterialien und Medien*.
- Gonçalves, M. E., Coelho, M., & Gonçalves, A. (2019). *iTeen 8*. Areal.
- Güzer, B., & Caner, H. (2013). The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596–4603. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (4 ed.). Pearson/Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson/Longman.
- Heine, S., Krepf, M., & König, J. (2022). Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions – a systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3711–3738. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11321-z>
- Helmke, A. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1035112>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, evaluation und Verbesserung des Unterrichts [Instructional quality and teacher professionalism: Diagnosis, evaluation, and enhancement of instruction]*. Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, Aber ohne sie geht alles andere gar nicht. In. *Fachportal Pädagogik*, 9-12. http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/Helmke_Klassenf%C3%BChrung_Lernende-Schule.pdf [Acedido em 29/08/2022]

- Hockly, N., & Dudeney, G. (2018). Current and Future Digital Trends in ELT. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688218777318>
- Hofmann, S., & Lehmann, M. (2020). What do Digital Lessons Mean? *INTED Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1509>
- Instituto do Emprego e de Formação Profissional. (setembro de 2019). *Referencial de formação pedagógica – Tutores*. Acedido em <https://www.iefp.pt/referenciais-formacao/-/sgd/getfile/VnRJOTl6Q01wcGl2YnZaU2FmcTJrcUtDaGYwTXNWL1FZVUZoSDZMSGRmTkpuRWtmZHZoSzdnPT0%> [Acedido em 20/09/2022]
- Irudayasamy, J., Uba, S. Y., & Hankins, C. A. (2021). Exploration and Exploitation of Mobile Apps for English Language Teaching: A Critical Review. *English Language Teaching*, 14(4), pp. 43–54. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n4p43>
- Instituto Português da Qualidade (IPQ). (2005). *Sistemas de gestão de qualidade: Fundamentos e vocabulário (ISO 9000:2005)*.
- Kayalar, F., & Kayalar, F. (2017). The effects of auditory learning strategy on learning skills of language learners (students' views). *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(10). <https://doi.org/10.9790/0837-2210070410>
- Makharova, G., Nurzhanova, S., Adilbayeva, U., Dossanova, A., & Aimagambetova, M. (2021). The efficiency of using digital resources for the development of primary school students' linguodidactic potential. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(4), 1154–1169. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6309>
- Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Merriam-Webster. (s.d.). Efficacy. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Acedido em 14 de agosto de 2022, em Merriam-Webster.com dictionary: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/efficacy>
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Verlag Scriptor.
- Oburu, A. O. (2020). Effective project time management. *International Academic Journal of Information Sciences and Project Management*, 3(6), 47-55. http://www.iajournals.org/articles/iajispm_v3_i6_47_55.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2014). A Programação Neuro-Linguística (PNL) - Uma Perspetiva Crítica. Acedido em https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/pnl_perspec_critica.pdf

- Pastran Chirinos, M., Gil Olivera, N. A., & Cervantes Cerra, D. (2020). En tiempos de coronavirus: las tic's son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1048>
- Persson, V., & Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 13(2), pp. 188-210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.8094>
- Peterßen, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Pfeil, A. (2015). *Verzahnung als Schlüssel für erfolgreichen Unterricht mit digitalen Medien*. Erich Schmidt Verlag Berlin.
- Portal Gestão (14 de agosto de 2022). Qual é a diferença entre eficiência e eficácia? Acedido em <https://www.portal-gestao.com/blog/619600-qual-%C3%A9-a-diferen%C3%A7a-entre-efici%C3%Aancia-e-efic%C3%A1cia.html>, em 14 de agosto de 2022
- Prince, P. (2013). Listening, remembering, writing: Exploring the dictogloss task. *Language Teaching Research*, 17(4), 486–500. <https://doi.org/10.1177/1362168813494123>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (JRC Science for Policy Report, Publications Office of the European Union ed.). Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2 ed.). Cambridge University Press.
- Rozenfeld, J. (2017). Efficiency in teaching English as a foreign language. *Romanian Journal of English Studies*, 14(1), 132-140. <https://doi.org/10.1515/rjes-2017-0016>
- Sahito, Z., Khawaja, M., Panhwar, U. M., Siddiqui, A., & Saeed, H. (2016). Teachers' time management and the performance of students: A comparison of government and private schools of Hyderabad, Sindh, Pakistan. *World Journal of Education*, 6(6). <https://doi.org/10.5430/wje.v6n6p42>
- Sari, A. M., & Nurcahyo, H. (2018). IMPROVING STUDENTS LEARNING MOTIVATION THROUGH. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(3), 271-276. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v4i3.6859>
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

- Scholkmann, A., Boom, K.-D., & Siemon, J. (2015, setembro, 7-11). 'Time on task' in collaborative learning: Influence of learning goal motivation and group composition [Comunicado em Conferência]. *European Conference for Educational Research ECER*. Budapest.
- Stern, H. H. (2010). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2020). *Language Teaching Research Quarterly* (Vol. 15).
<https://doi.org/10.32038/ltrq.2020.15.01>
- The Economist. (2022). Acedido em 14 de agosto de 2022, em
<https://www.economist.com/economics-a-to-z/e#node-21529488>
- Ulaywi, R. K. (2021). Cognitive activation strategy as an innovative teaching trend to EFL students in writing skill. *Al-Adab Journal*, 2(137), 29-42.
<https://doi.org/10.31973/aj.v2i137.1645>
- União de Freguesias do Centro Histórico do Porto. (s.d.). Acedido em 15 de setembro de 2021, em União de Freguesias do Centro Histórico do Porto: <http://www.uf-centrohistoricodoporto.pt/>
- Vester, F. (2001). *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Edits.) Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford University Press.
- Weißeno, G. (2019). Guter Politikunterricht: eine Zusammenschau empirischer Ergebnisse. (M. e. Lotz, Ed.) *Gesellschaft im Wandel: neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik*, 187-195. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64391-4>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Yang, L. (2014). Integration and utilization of digital learning resources in community education. *Lecture Notes in Electrical Engineering*, 2953–2959.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-7618-0_375

Anexos

Anexo 1: Tabela de observação



FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Lesson Aims and Staging.

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

<i>Main Aims:</i>	
1) be able to find out where they come from (provenience) and where they live by asking each other 2) be able to name the days of the week 3) write a short dialogue or text to consolidate their previous knowledge and what they have just learned in lesson no. 4	
<i>Stages:</i>	<i>Procedural aims:</i>
A. Vor dem Einstieg 5 Minuten	L schreibt die Stundenummer und den Lehrstoff an die Tafel.
B. Einstieg 5 Minuten	L fragt die SuS wie man auf "Wie heißt du?" antwortet und schreibt die Antworten an die Tafel. Etwaige Aussprachefehler werden von der L korrigiert. Ziel dieser Phase ist, das Thema der Stunde einzuführen, die Neugierde der SuS zu wecken, sie zu motivieren und ihr Vorwissen zu aktivieren.
C. Erarbeitung 1 10 Minuten	L sagt "Woher kommst du? Ich komme aus Porto." und schreibt die Sätze an die Tafel. L bittet die SuS, sich gegenseitig nach der Herkunft zu befragen. Ziel dieser Phase ist, das Thema der Stunde und die Redemittel einzuführen.
D. Erarbeitung 2 10 Minuten	L sagt "Wo wohnst du? Ich wohne in Porto." und schreibt die Sätze an die Tafel. L bittet die SuS, sich gegenseitig nach dem Wohnort zu befragen. Ziel dieser Phase ist, weiterhin das Thema der Stunde und die Redemittel einzuführen.
E. Erarbeitung 3 10 Minuten	L schreibt Dienstag an die Tafel und fragt den SuS, an welchen Tagen sie Deutschunterricht haben. Die SuS antworten in L1. L schreibt "Freitag" an die Tafel und lässt lücken für die restlichen Wochentage. L spielt den Hörtext, auf dem man die Wochentage hören kann. Die Lücken wurden zusammen ausgefüllt. Ziel dieser Phase ist, die Wochentage einzuführen.
F. Ergebnissicherung 5 Minuten	L bittet die SuS, für die nächste Stunde einen Dialog zu schreiben, indem sie sich vorstellen, nach dem Namen fragen, die Herkunft nennen bzw. erfragen und sich verabschieden. Ziel dieser Phase ist, das erworbene Wissen der vier Stunden produktiv und selbstständig in einen Text bzw. Dialog zu produzieren.

Anexo 2: Vídeos produzidos pela autora

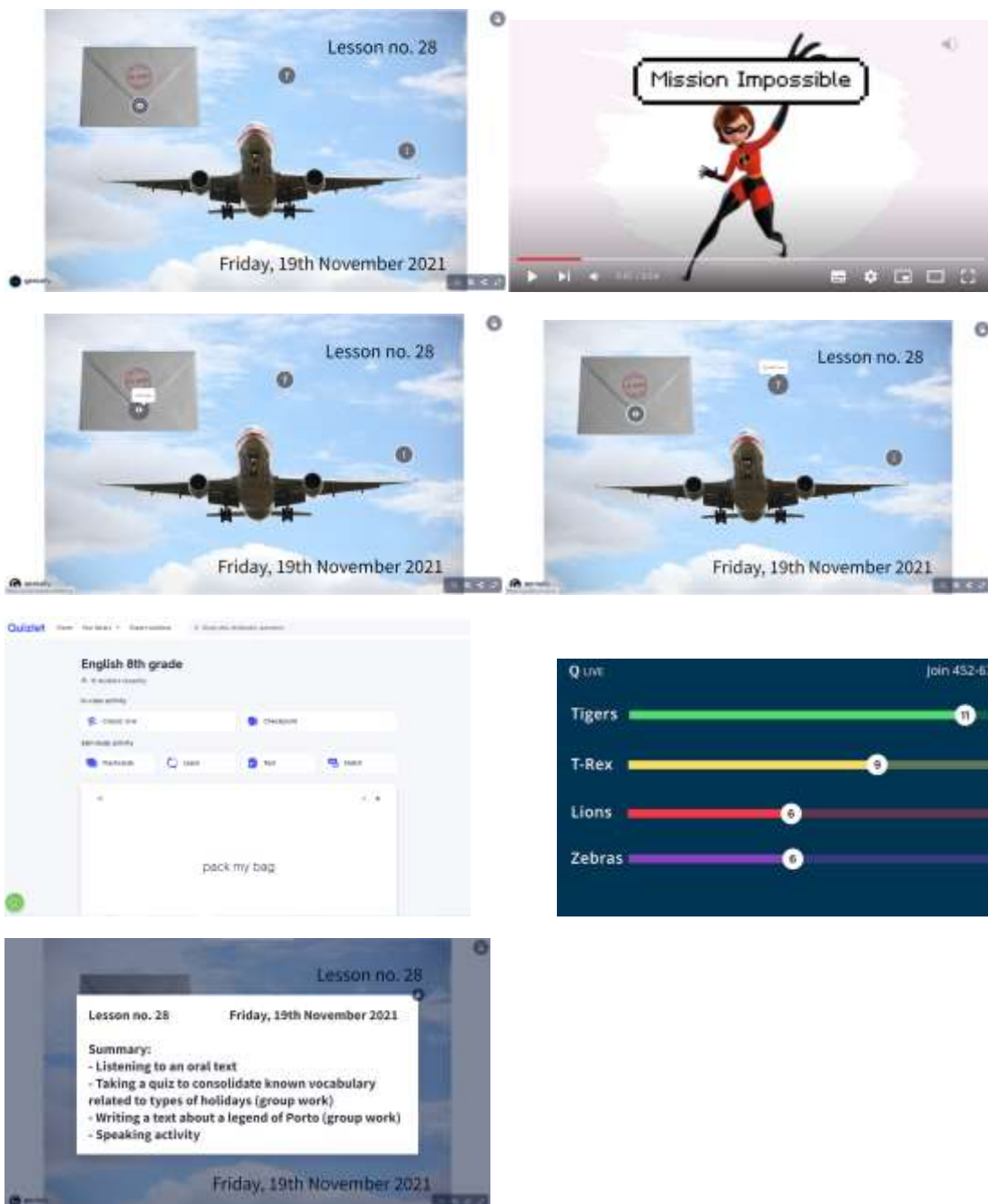
- a) Laura 7X: vídeo produzido por mim para a aula de Alemão, disponível em <https://youtu.be/vriiRy9qdxs>.



- b) *Mission Impossible* 8Z: vídeo produzido por mim para a aula supervisionada da disciplina de Inglês, disponível em <https://youtu.be/pekLhQ6fWmg>.



Anexo 3: Apresentação em Genial.ly_ Mission Impossible



<https://view.genial.ly/6474aea59a329e00189cb795/interactive-image-copy-8caula-2819112021>

Anexo 4: Ficha de trabalho EN – QRC - Quizlet

		
CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO		
Name: _____	Class: 8C	Lesson nº _____ Subject: English
Student Teacher: Ana Polido	Date: ____/____/2021	School year: 2021/2022

Mission Impossible



Mission no. 1 – “I need holidays!”

Watch out! The success of your mission will depend on you!

<https://quizlet.com/live>



Mission no. 2 - “What happened in Porto in the Past”

Watch out! The success of your mission will depend on you!

Your legend should contain at least:

- a) 5 irregular verbs in the past simple,
- b) 3 verbs in the past continuous,
- c) 2 sentences with while/when
- d) 1 sentence with used to.



Here are some links that may help and guide your work.

Cambridge Dictionary

<https://dictionary.cambridge.org/pt/>



Legends

<https://www.portolegends.com/lendas>



Group no. ____ - _____

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 5: Ficha de trabalho DE – QRC - Wordwall

	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	
Name: _____ Klasse 7X Stunde Nummer 28 Fach: Deutsch		
Referendarin: Ana Polido	Datum: 19/01/2022	Schuljahr: 2021/2022

Arbeitsblatt

1. Ergänze die Verben.

Überprüfe die Antworten mit der App.



wordwall.net/resource/27532174

hören • wohnen • ~~sind~~ • sind • telefonieren • trinken

1. Das sind Simon, Laura und Anna.

Sie _____ in München und _____ Freunde.

2. Simon und Anna _____ Ananassaft und
_____ Musik.

3. Laura und Kati _____ gern.



2. Schreib die Verbformen aus 1a in die Tabelle. Ergänze dann die anderen Formen.

	wohnen	hören	trinken	telefonieren
ich				
du				
er/sie/es				
wir				
ihr				
sie				



QRC scannen: Browser qrcodescan.in oder mit App

Quelle: Beste Freunde, Hueber



(versão dispositivo móvel)

<https://wordwall.net/resource/27532174>

Anexo 6: Inquérito por questionário (ciclo 0) – janeiro 2022



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO



Estagiária: Ana Polido

janeiro 2022

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, nunca menciones o teu nome.

Parte 1

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

Idade: _____

Parte 2

Para cada conjunto de três afirmações dispões de três pontos. Estes três pontos deverão ser repartidos pelas três questões da seguinte forma:

0 – Nada 1 – Pouco 2 – Médio 3 – Muito

1. Quando o teu colega não te olha, tens a sensação de que ele não te está a escutar.	
2. És capaz de acompanhar uma aula fatigante sem nenhum suporte visual.	
3. És particularmente sensível à temperatura ambiente.	
TOTAL	3

4. Quando alguém te explica um caminho, a seguir, sentes necessidade de teres um mapa.	
5. Consegues seguir o ritmo de uma música batendo palmas com as mãos.	
6. És do género “resistente/resiliente” quando és posto à prova.	
TOTAL	3

7. Quando alguém te lê uma carta pedes, em seguida, para a veres.	
8. Quando escutas em excerto de uma música, consegues diferenciar cada instrumento separadamente.	
9. Gostas de criar uma ligação forte com pessoas e coisas (por exemplo o teu instrumento musical).	
TOTAL	3

10. Consideras que o infimo detalhe tem a sua importância.	
11. Fazes frequentemente perguntas para ficares a compreender melhor o assunto.	
12. Aprecias as boas maneiras e o calor humano.	
TOTAL	3

13. Dás muita importância à expressão facial dos teus colegas.	
14. Sabes identificar uma nota falsa num excerto de uma música.	
15. “Ferves em pouca água” com muita facilidade.	
TOTAL	3

16. Consegues concentrar-te num trabalho mesmo com ruídos à tua volta.	
17. Irritas-te com gritos ou ruídos estridentes (toque do despertador, gritos de crianças, riscar do giz sobre quadros, etc...).	
18. Gostas de viver intensamente.	
TOTAL	3

19. Basta-te olhar para uma pessoa, dos pés até à cabeça, para ficares com uma ideia da sua personalidade.	
20. Tocas ou gostarias de tocar um instrumento musical.	
21. Acontece-te ficar envergonhado com situações embaraçosas.	
TOTAL	3

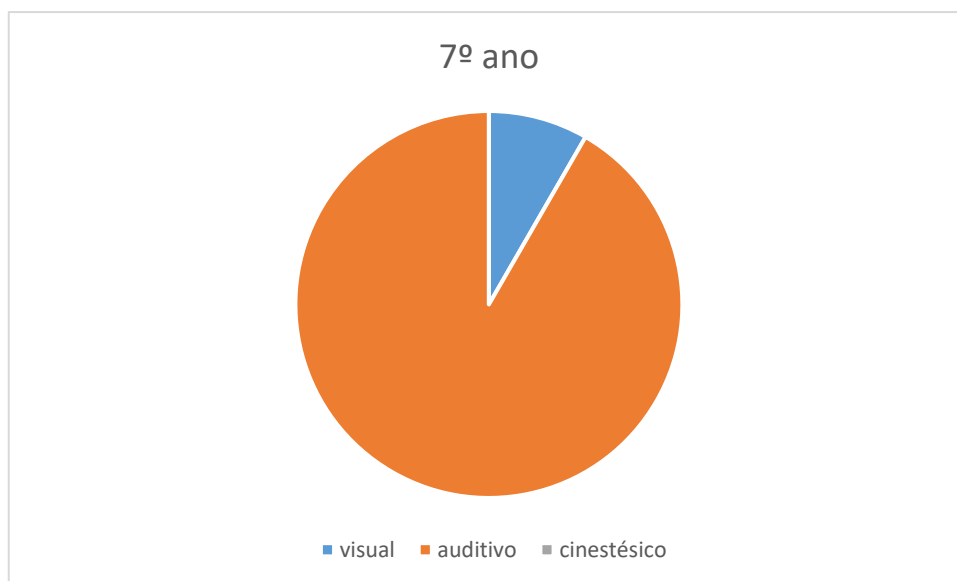
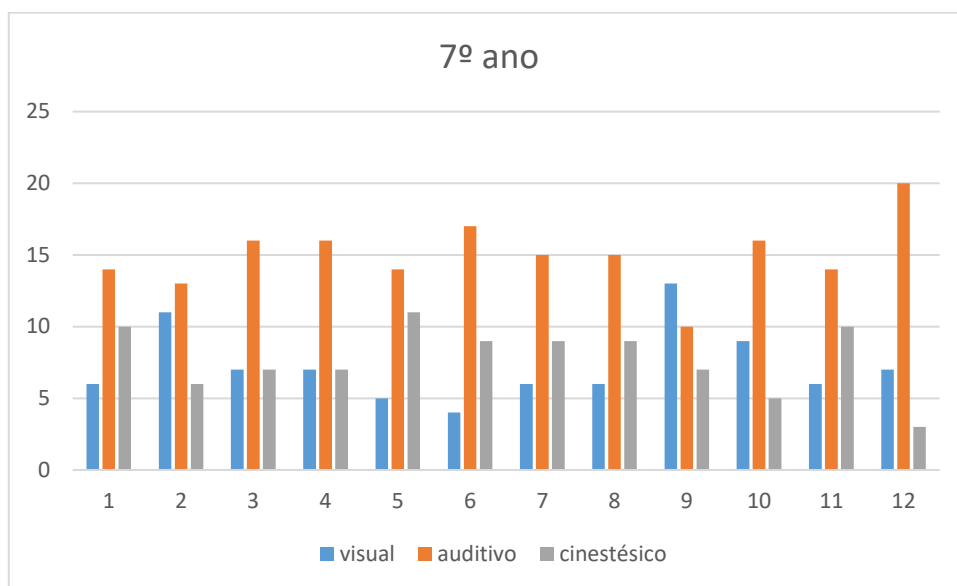
22. Memorizas facilmente os locais e as fisionomias.	
23. Deixas falar o teu colega sem o interromper.	
24. Tens consciência do que é preciso fazer para conseguires resistir à tensão.	
TOTAL	3

25. Gostas de tirar fotografias para guardar recordações das pessoas e lugares.	
26. Consegues identificar pequenos ruídos (no motor do automóvel, num aparelho doméstico, num instrumento, etc...).	
27. É ao apertar a mão a alguém que ficas com uma boa imagem da sua maneira de ser.	
TOTAL	3

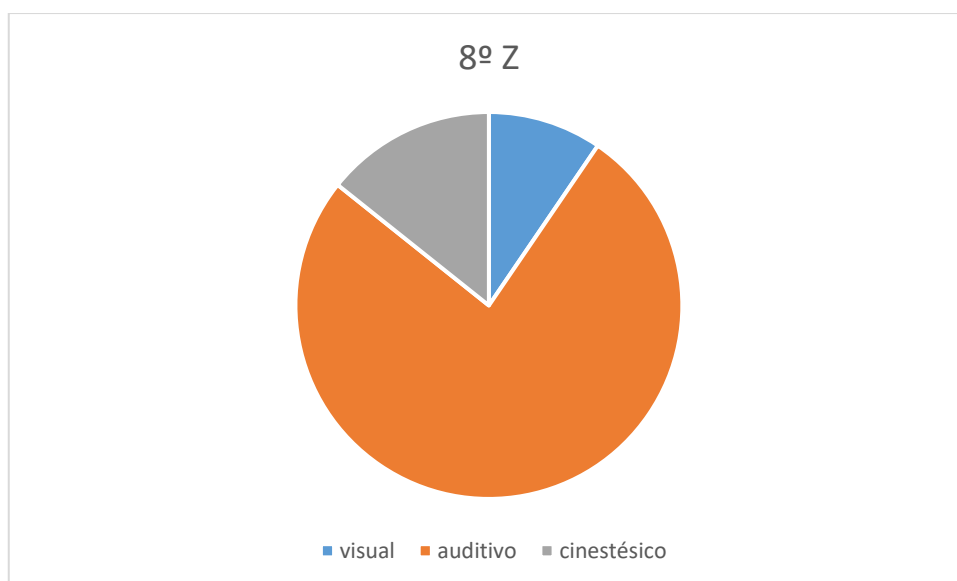
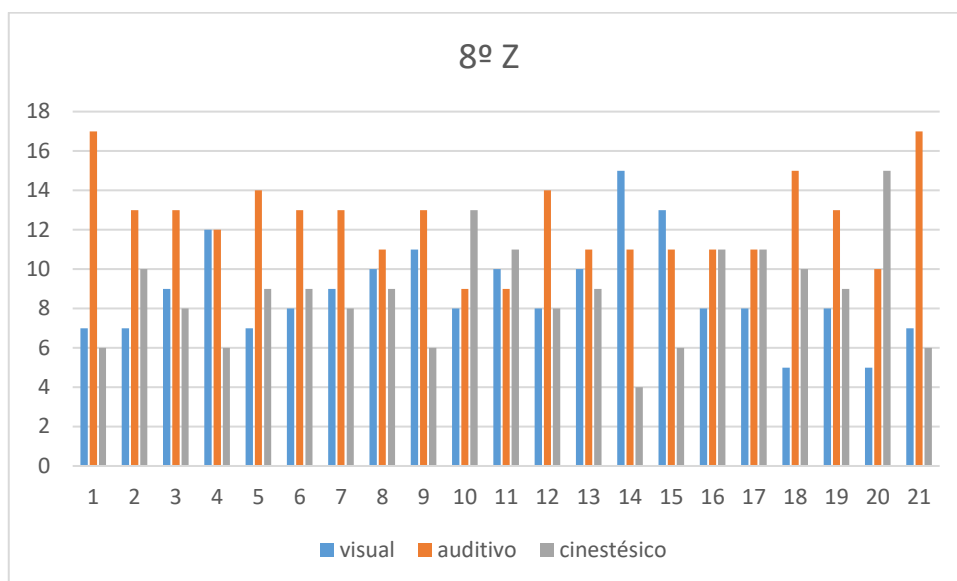
28. Na publicidade, as imagens chamam-te mais a atenção do que as músicas ou as palavras.	
29. Manténs diálogos interiores contigo mesmo.	
30. Preferes que te apresentem objetivos concretos.	
TOTAL	3

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 7: Resultados do inquérito por questionário 7º X – janeiro 2022



Anexo 8: Resultados do inquérito por questionário 8º Z – janeiro 2022



Anexo 9: Apresentação em Genial.ly_1

Stunde Nummer 28 (achtundzwanzig)

Lektion 3

Das machen Freunde zusammen

Klasse 7B - Colégio Estadual de Música de Porto Alegre
Professora: Ana Paula

Mittwoch, 19. Januar 2022

Stunde Nummer 28 (achtundzwanzig)
Mittwoch, 19. Januar 2022

Lehrstoff:

- Apresentação de pessoas na terceira pessoa do singular e plural
- Conjugação e sistematização dos verbos „wohnen“, „hören“, „trinken“ e „telefonieren“

Text 2

„Freundschaft, das ist eine Seele in zwei Körpern.“
(Aristoteles)

Stunde Nummer 28 (achtundzwanzig)
Mittwoch, 19. Januar 2022

Lehrstoff:

- Apresentação de pessoas na terceira pessoa do singular e plural
- Conjugação e sistematização dos verbos „wohnen“, „hören“, „trinken“ e „telefonieren“

<https://view.genial.ly/642d8fa02b2707001dcbdc2c/interactive-image-1-klasse7xaula-28>

Anexo 10: Apresentação em Genial.ly_2

Stunde Nummer 29 (neunundzwanzig)

Freitag, 21. Januar 2022

Lektion 3

Das machen Freunde zusammen.

Stunde Nummer 29 (neunundzwanzig)
Freitag, 21. Januar 2022

Lehrstoff:
- Sistematização do pronome interrogativo „wo“ e da preposição „in“ no contexto geográfico (países, cidades)
- Exercícios auditivos e role-play

Berlin

die Schweiz, Liechtenstein, Deutschland

Zürich

die Schweiz, Deutschland, Österreich

Vaduz

Deutschland, Österreich, Liechtenstein

Wien

Liechtenstein, Österreich, die Schweiz

Wien

Österreich

Map of Europe showing various countries and cities.



<https://view.genial.ly/642d9457bc50bf00189d0f33/interactive-image-2-klasse7xaula-29>

Anexo 11: Apresentação em Genial.ly com Wordwall_3

Stunde Nummer 30 (dreißig)

Lektion 3

Das machen Freunde zusammen

Stunde Nummer 30 (dreißig)
Mittwoch, 26. Januar 2022

Lehrstoff:

- Negação com „nicht“
- Conjugação e sistematização do verbo „sein“
- Exercícios: aplicação de „nicht“ em frases assertivas

- Seid ihr in Porto?

- Ja, wir sind in Porto.

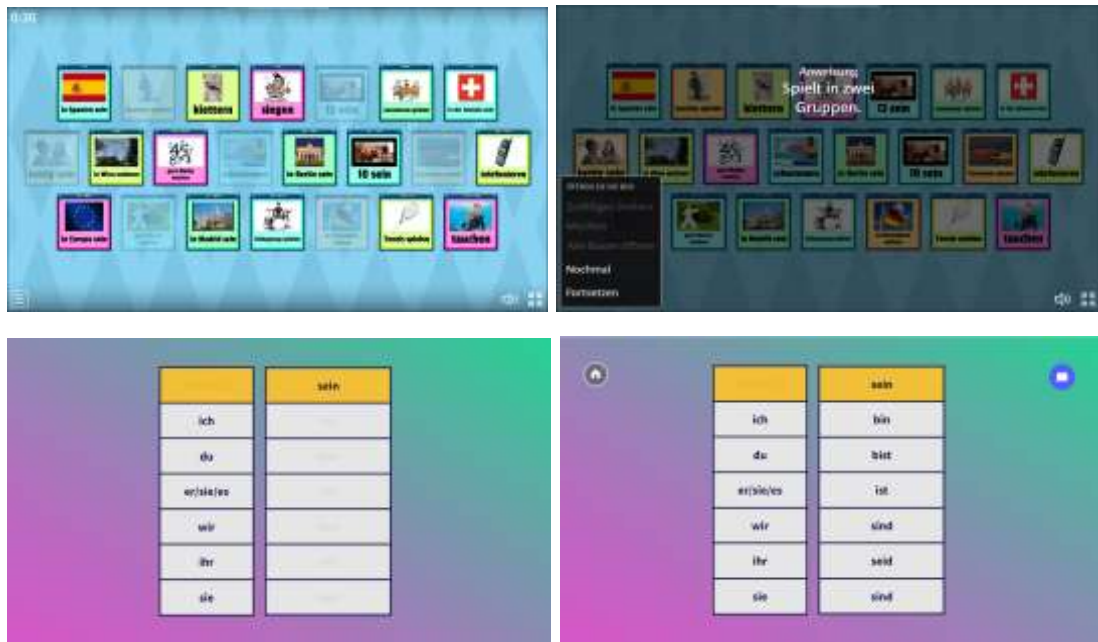
- Nein, wir sind nicht in Porto.

1 2 3 4 5 6 7
8 9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 19 20 21 22

3

singen

5



<https://view.genial.ly/642d998f351ce40016f1a4a1/interactive-image-3-klasse7xaula-30>

<https://wordwall.net/resource/26435238/lektion-3-beste-freunde> (atividade *Wordwall*)

Anexo 12: Apresentação em Genial.ly_4

Wiederholungsstunde 31 (einunddreißig)

Stunde Nummer 31 (einunddreißig)
Freitag, 28. Januar 2022

Lehrstoff:

- Audição da canção „Freunde“
- Atividades de lazer

Was machen Freunde zusammen?

Welche Freizeitaktivitäten kennt ihr?

Ihr hört jetzt ein Lied.

Notiert bitte beim Hören die **Freizeitaktivitäten** ins Heft.

Ihr hört nochmal das Lied.

Lest den Liedtext mit.

Vergleicht eure Notizen mit dem Liedtext.

A-B-D

Schreibt Sätze mit den Freizeitaktivitäten.

Beispiel:
Wir spielen zusammen Basketball.

Was passt? Unterstreiche.

1. Maria liebt / hört Musik. Maria und Tom machen zusammen / mit Rockmusik. Sie sind seiner / Freunde. Tom spielt / hört Gitarre und Maria kennt / mag.

2. John kommt / wohnt in Sydney. Daniel ist jetzt auch hier / in Australien. Daniel und John sind Freunde / Freundin. Sie trinken / trinken zusammen Musik.

Schreibt einen Text.

- Was mache ich gern mit Freunden.
- Was mach ich nicht gern mit Freunden.

<https://view.genial.ly/642da9efdfb6b40011d72855/interactive-image-4-klasse7xaula-31>

Anexo 13: Apresentação em Genial.ly_5

Stunde Nummer 32 (zweiunddreißig)
Mittwoch, 02. Februar 2022

Lehrstoff:

- „Landeskunde“ - informações sobre jovens de países de expressão alemã
- Conjunção „aber“

1 Paul
2 Urs
3 Nele
4 Anne und Alessa

Berlin

Deutschland
Hauptstadt: Berlin
Einwohner: 3,7 Millionen
Sprache: Deutsch
Kommunikation: D
Internet: .de

Österreich
Hauptstadt: Wien
Einwohner: 9 Millionen
Sprache: Deutsch
Kommunikation: A
Internet: .at

Brunei
Hauptstadt: Bandar Seri Begawan
Einwohner: 450.000
Sprache: Malayisch, Englisch
Kommunikation: B
Internet: .bn

Dänemark
Hauptstadt: Kopenhagen
Einwohner: 5,6 Millionen
Sprache: Dänisch
Kommunikation: DK
Internet: .dk

Lies leise die Texte.

Ergänze die Karten.

2. Lies den Text. Es gibt viele Wiederholungen. Unterstreiche sie.

Das sind Pia, Max, Jan und ich. Wir sind Freunde.
Wir spielen zusammen Volleyball. Wir schwimmen gern.
Wir machen gern Sport. Wir spielen nicht gern Handball.

2. Lies den Text. Es gibt viele Wiederholungen. Unterstreiche sie.

Das sind Pia, Max, Jan und ich. Wir sind Freunde.
Wir spielen zusammen Volleyball. Wir schwimmen gern.
Wir machen gern Sport. Wir spielen nicht gern Handball.

3. Lies die Tipps.

Der Text hat viele Wiederholungen.
Du kannst zwei Sätze mit **und** verbinden:
Wir spielen zusammen Volleyball. **und** Wir schwimmen gern.
Wir spielen zusammen Volleyball. Wir **und** schwimmen gern.

Wenn es einen Kontrast gibt, kannst du die Sätze mit **aber** verbinden.
Vor **aber** steht ein Komma:
Wir machen gern Sport. **aber** Wir spielen nicht gern Handball.

4. Verbinde die Sätze mit aber:

- Max und Luisa klettern gern. Sie tauchen nicht gern.
- Luisa macht gern Sport. Sie ist eine Haie in Mathe.
- Daniel ist jetzt in Australien. Er wohnt nicht in Sydney.
- Anne und Simon sind Freunde. Sie spielen nicht zusammen Gitarre.
- Nico wohnt in München. Er kommt aus Regensburg.

<https://app.genial.ly/editor/642da24b616a2b001812b251>

Anexo 14: Apresentação em Genial.ly – dictogloss UD1 DE

Stunde Nummer 33 (dreiunddreißig)

Lektion 3

Das machen Freunde zusammen

Wolke 19, Kommunikation der Minderjährigen
Hilfsunterricht: Rosa H. Böhle

Freitag, 04. Februar 2022

Stunde Nummer 33 (dreiunddreißig)

Freitag, 04. Februar 2022

Lehrstoff:
- Consolidación de conteúdos relativos à **Lektion 3** através da audição, leitura e produção de um texto.

1. Nach Hören 1: Schreib alle Wörter und Satzfragenteile hier rein.

2. Hören 2: Schreib die Sätze hier rein.

3. Nach dem Vergleichen: Schreib den Text hier rein.

4. Beschreib deine Freunde. Dein Diskusstern kann dir auch helfen.

- Wie heißen deine Freunde?
 - Wo wohnen sie? Stadt? Land?
 - Welche sind ihre Hobbys, Freizeitaktivitäten? • gern ☺ / nicht gern ☹
 - Welche sind ihre Musikstile, Lieblingsbands, Lieblingslieder?

Das sind Daniel und John. Sie sind Freunde. John wohnt in Sydney. Das liegt in Australien. Daniel ist jetzt auch in Australien, aber er wohnt nicht in Sydney. Er wohnt in Melbourne. Daniel spielt gern. Gitarre und Schlagzeug, hört gern Rockmusik und trinkt Ananassoft. Johns Lieblingsband heißt Mozart und sein Lieblingslied heißt „Die Zaubertüte“. Das Lied ist echt super!

<https://view.genial.ly/642da57d37603a0011863db2/interactive-image-6-klasse7xaula-33>

Anexo 15: Plano de aula - dictogloss UD1 DE



Mestrado em Ensino

Studienjahr 2021 / 2022

Raster für die Verlaufsplanung

Unterrichtseinheit 3.6

Schule: Conservatório de Música do Porto Datum: 04.02.2022 Klasse / Niveau: 7X – A1.1 Referendar/in: Ana Cristina Moutinho Polido	Unterrichtsdauer: 45 Minuten Einheit: 3 Stunde Nr.: 33 Lehrwerk: Beste Freunde
--	---

Thema der Einheit: Das machen Freunde zusammen

Thema der Stunde:

Genially-Präsentation, ein Hörtext/Text über Daniel und John, als Mittel, um das Thema „Das machen Freunde zusammen.“ zu festigen, zu interpretieren, zu rekonstruieren und zu überarbeiten. Dabei soll der Wortschatz, die Grammatik, die Syntax gefestigt werden. Am Ende der Stunde sollen die SuS einen Text über ihre Freunde schreiben und dabei den Hörtext als Muster verwenden. Der Hörtext/Text wird als Dictogloss bearbeitet.

Ziel(e) der Stunde:

Am Ende der Stunde sollen die SuS in der Lage sein, einen Hörtext/Text inhaltlich zu verstehen, zu rekonstruieren und zu überarbeiten. Anschließend sollen sie einen Text verfassen, indem sie ihre Freunde vorstellen. Dabei soll das Vorwissen und das in der Lektion neu Erlernte wiederholt und gefestigt werden.

Voraussetzungen:

- sich und andere vorstellen, das Alphabet, die Wochentage, die Monate, die Jahreszeiten, die Zahlen von 0 bis 20, die Farben
- jemanden begrüßen / sich verabschieden; seine Meinung sagen; nach dem Namen fragen; sagen, dass man etwas nicht weiß; Herkunft und Wohnort nennen;
- sagen, was man macht; sagen, was man gern/nicht gern macht; einen Vorschlag machen, annehmen oder ablehnen; sagen, was man mit seinen Freunden macht; sagen, wo ein Ort ist; jemanden Fragen, wie es ihm geht;
- Nomen und bestimmter Artikel im Nominativ; Präpositionen *aus, in* + Stadt/Land
- Verbkonjugation *spielen, klettern, singen, sein, kommen, heißen, machen, schwimmen, tauchen, wohnen, hören, telefonieren, trinken*;
- Möbel, Sportartikel, Freizeitaktivitäten, Sportarten, Sport, Länder, Städte, Musik;
- Negation mit „nicht“, Konjunktionen „und“ und „aber“

Grammatik:

- kein besonderer Schwerpunkt

Sprechhandlungen:

- jemanden vorstellen
- sagen, wo ein Ort ist/liegt
- nach dem Standort fragen
- nach Freizeitaktivitäten oder anderen Informationen fragen und nennen
- sagen, was man mit Freunden macht
- jemanden begrüßen

Redemittel:

- Das ist/sind ... - Er/Sie ...
- Wo ist/liegt Wien? - Wien ist/liegt in Österreich. – In Österreich.
- Seid ihr in Spanien? - Ja, wir sind in Spanien.
- Nein, wir sind nicht in Spanien.
- Singt ihr? - Ja, wir singen. - Nein, wir singen nicht. - Machst du gern Mathe? - Ja, ich mache gern Mathe. - Nein, ich mache nicht gern Mathe.
- Wir spielen zusammen Volleyball
- Hallo!/Hoi!/Grüezi!/Servus!

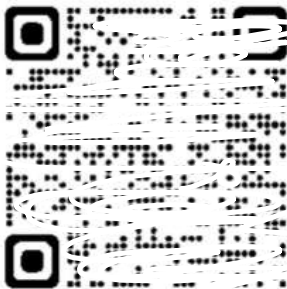
Neuer Wortschatz:

- die Rockmusik, -
- liegen
- die Lieblingsband, -s
- Lieblingslied, das
- Lied, das
- „Die Zauberflöte“

Materialien:

Computer, Beamer, Tafel, Marker, Kursbuch, Arbeitsblatt, Genially-Präsentation

(<https://view.genial.ly/61edd5174dde500013e99b66/interactive-image-6-klasse7aen?from=share>)



Evaluationsverfahren: Beobachtung der SuS im Hinblick auf **Hören, Sprechen, Schreiben**

Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Vor dem Einstieg	L begrüßt die SuS und kontrolliert die Anwesenheit. L projiziert und/oder schreibt den Lehrstoff der Stunde an die Tafel. Als Alternative wird der Lehrstoff von der L via MS Teams (oder falls nötig) WhatsApp zur Verfügung gestellt.	Ziel dieser Phase ist, den Einstieg des Unterrichts vorzubereiten.		Unterrichtsgespräch	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker	ca. 5 Min.

Einstieg	(L spricht mit den SuS, um einen Bezug zu der Stunde zuvor bzw. dieser Stunde herzustellen.) - Heute sprechen wir über Daniel und John. Sind sie Freunde? Wo wohnen sie? Welche Freizeitaktivitäten mögen sie? L projiziert Bilder an die Tafel während die SuS auf die Fragen der L antworten.	Ziel dieser Phase ist, das Thema der Stunde einzuführen, die Neugierde der SuS zu wecken, sie zu motivieren und ihr Vorwissen zu aktivieren. Außerdem soll neuer Wortschatz vorentlastet und bestimmte grammatische Strukturen aktiviert werden.	Plenum	Sehen Hören Sprechen	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker	ca. 5 Min.
Erarbeitung 1	L teilt das AB1 aus und teilt den SuS mit, dass Sie ein Diktat schreiben werden. L erklärt in L1 (Muttersprache) die Schritte. L sagt, dass die SuS sich konzentrieren sollen. Beim ersten Hören sollen die SuS nur zuhören. L sagt den SuS, dass sie jetzt alle Wörter und Satzfragmente, an die sie	Ziel dieser Phase ist, die SuS bei der ersten Lektüre mit dem Text vertraut zu machen.	EA	Hören	Computer Beamer Präsentation Tafel	

	sich erinnern können, aufschreiben sollen (Kasten Nr.1 im AB1). Beim zweiten Hören dürfen die SuS mitschreiben (Kasten Nr.2 im AB1). L spricht langsam und deutlich und macht dabei keine Pausen. Die SuS sollen danach den unvollständigen Text (Notizen) in Partnerarbeit vergleichen und rekonstruieren (Kasten Nr.3 im AB1).	Bei der zweiten Lektüre sollen die SuS den Text mitschreiben. Anschließend wird der unvollständige Text (Notizen) mit dem Partner verglichen und rekonstruiert.	PA	Sprechen	Marker Text AB1	ca. 10 Min.
Erarbeitung 2	L projiziert den Text an die Tafel und teilt ein AB2 aus, worauf man den Text auch lesen kann. Die SuS vergleichen ihre Version des Textes mit dem Originaltext.	Ziel dieser Phase ist, dass die SuS ihren Text mit dem Originaltext vergleichen und ihren eigenen Text gegebenenfalls korrigieren. Der Schülertext soll gleich wie der Originaltext sein.	EA	Lesen	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker Text AB2	ca. 5 Min.

Ergebnissicherung	L bittet die SuS einen Text zu schreiben, indem sie ihre Freunde beschreiben (Wohnort, Aktivitäten, Musikstil, Lieblingsband bzw. das Lieblingslied, gern, nicht gern) (Kasten Nr.4 im AB1) . Der diktierter Text dient als Vorlage. Danach lesen einige SuS ihre Texte exemplarisch vor. Die Texte werden dann der L zur Korrektur abgegeben.	Ziel dieser Phase ist, das Vorwissen und das in der Stunde neu erworbene Wissen anzuwenden und zu festigen, indem sie einen Text mit reproduktivem Charakter schreiben, indem sie ihre Freunde vorstellen.	EA Plenum	Schreiben Sprechen	AB1+2	ca. 20 Min.
-------------------	---	--	--------------	-----------------------	-------	-------------

Quellen:

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA

U. PORTO

1917
2017
100
ANOS DE MÚSICA DO PORTO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Name: _____ Klasse 7X Stunde Nummer 33 Fach: Deutsch

Referendarin: Ana Polido Datum: 04/02/2022 Schuljahr: 2021/2022

1. Nach Hören 1: Schreib alle Wörter und Satzfragmente hier rein. ↴

--

2. Hören 2: Schreib die Sätze hier rein.



3. Nach dem Vergleichen: Schreib den Text hier rein. ↩

4. Beschreib deine Freunde. Dein Diktattext kann dir auch helfen. ↩ 

- Wie heißen deine Freunde?
- Wo wohnen sie? Stadt? Land?
- Welche sind ihre Hobbys, Freizeitaktivitäten? • gern 😊 / nicht gern ☹
- Welche sind ihre Musikstile, Lieblingsbands, Lieblingslieder?

Anexo 17: Texto utilizado na atividade de dictogloss UD1 – ciclo 1

	 ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO INSTITUTO DE ARTE E CULTURA DO PORTO	 FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
Name: _____ Klasse 7X Stunde Nummer 33 Fach: Deutsch		
Referendarin: Ana Polido Datum: 04/02/2022 Schuljahr: 2021/2022		

Arbeitsblatt

Das sind Daniel und John. Sie sind Freunde. John wohnt in Sydney. Das liegt in Australien. Daniel ist jetzt auch in Australien, aber er wohnt nicht in Sydney. Er wohnt in Melbourne. Daniel spielt gern Gitarre und Schlagzeug, hört gern Rockmusik und trinkt Ananassaft. Johns Lieblingsband heißt Mozart und sein Lieblingslied heißt „Die Zauberflöte“. Das Lied ist echt super!

	 ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO INSTITUTO DE ARTE E CULTURA DO PORTO	 FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
Name: _____ Klasse 7X Stunde Nummer 33 Fach: Deutsch		
Referendarin: Ana Polido Datum: 04/02/2022 Schuljahr: 2021/2022		

Arbeitsblatt

Das sind Daniel und John. Sie sind Freunde. John wohnt in Sydney. Das liegt in Australien. Daniel ist jetzt auch in Australien, aber er wohnt nicht in Sydney. Er wohnt in Melbourne. Daniel spielt gern Gitarre und Schlagzeug, hört gern Rockmusik und trinkt Ananassaft. Johns Lieblingsband heißt Mozart und sein Lieblingslied heißt „Die Zauberflöte“. Das Lied ist echt super!

Anexo 18: Inquérito por questionário (ciclo 1 – 7º X) – fevereiro 2022



Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, nunca menciones o teu nome.

Parte 1

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade: _____

Parte 2

Na aula de 04 de fevereiro de 2022, fizeste uma atividade de ditado onde tiveste de reconstruir um curto texto que ouviste sobre o tema “*Das machen Freunde zusammen*”, utilizando as palavras e fragmentos (partes) de frase que conseguiste memorizar e anotar na ficha de trabalho. A tarefa seguinte consistiu em comparar o texto reconstruído com o texto original. Por fim, pedi-te para escreveres um texto semelhante ao que ditei, com base nas instruções fornecidas na ficha de trabalho.

Nesta parte, assinala com um X em que medida concordas com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade que fiz na aula. Justifica.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua alemã.					

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto ditado sem dificuldades.					
6. Identifiquei logo o que aprendi em aulas anteriores.					
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos (partes) de frase que consegui memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado (caixa 1 da ficha de trabalho).					

8. Foi mais fácil ouvir o texto, pela segunda vez, e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos (partes) de frase (caixa 2 da ficha de trabalho).					
--	--	--	--	--	--

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto. Justifica.					
10. Não tive dificuldades em reconstruir o texto.					

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruí um texto idêntico ao original.					
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.					
13. Encontrei lacunas (espaços em branco) no texto.					

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
14. Considerei o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto.					
15. Não tive dificuldades na produção do novo texto.					

Parte 3

Nesta parte, peço-te que respondas às seguintes perguntas:

16. Foi a primeira vez que fizeste este tipo de atividade na aula de Alemão ou em geral?
☐ Não ☐ Não sei ☐ Sim

17. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

18. Achas que esta atividade pode ajudar-te a melhorar a escrita em língua alemã? Justifica.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 19: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 1 – 7º X) – fevereiro 2022

Das machen Freunde zusammen (8 respostas)

Parte 1

	F	M		
1. Sexo:	4	4		
	11	12	13	14
2. Idade:		5	3	

Parte 2

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade que fiz na aula. Justifica.	0	0	1	2	5
Pois, apesar de entender, aprendemos mais palavras em alemão para comunicar com mais frequência. / Eu achei uma atividade que tanto era divertida como nos ajuda a praticar. / Eu gostei desta atividade, porque foi interessante para trabalhar e praticar a língua alemã. / Foi engraçada e divertida e aprendi muito. / Foi interessante. / Eu gostei porque para além de ser um desafio, trabalhamos em grupo e podemos aprender novo vocabulário.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua alemã.	0	0	0	1	7

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto ditado sem dificuldades.	0	0	3	4	1
6. Identifiquei logo o que aprendi em aulas anteriores.			2	1	5
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos (partes) de frase que consegui memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado (caixa 1 da ficha de trabalho).	0	1	1	5	1
8. Foi mais fácil ouvir o texto, pela segunda vez, e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos (partes) de frase (caixa 2 da ficha de trabalho).	0	0	0	3	5

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto. Justifica.	1		1	1	5
Pois assim partilhámos o que entendemos e o que não entendemos, fornecendo assim a prática do estudo de alemão. / Foi, porque talvez cada colega tivesse apontado coisas diferentes e assim fosse mais fácil de reconstruir o texto. / Sim, já que com a interação e com a comparação dos apontamentos, consegui completar o exercício. / Como ambos tínhamos uma parte, foi útil comparar.					
10. Não tive dificuldades em reconstruir o texto.	1	0	1	4	2

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

11. Reconstruí um texto idêntico ao original.	1	0	2	2	3
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.	1	1	1	2	3
13. Encontrei lacunas (espaços em branco) no texto.	3	0	0	3	2

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
14. Considerei o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto.	0	0	0	1	7
15. Não tive dificuldades na produção do novo texto.	0	0	1	4	3

Parte 3	N	NS	S
16. Foi a primeira vez que fizeste este tipo de atividade na aula de Alemão ou em geral?	1	1	6
17. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.	4	0	4
Acho que não, pois quanto mais eu aprendo, mais fácil entendo o tema, sendo mais fácil de usar frequentemente a língua alemã. Por isso, classifico as aulas e as atividades do alemão muito boas, que nos ensina muito sobre a língua e a cultura da Alemanha. / Algumas dificuldades, porque foi a primeira vez que fiz um ditado em alemão. / Senti, na B, pois não consegui escrever todas as palavras. / Não. / Não, não tive dificuldades. / Foi mais difícil fazer a primeira tarefa, pois não decorei tudo o que ouvi.			
18. Achas que esta atividade pode ajudar-te a melhorar a escrita em língua alemã? Justifica.	0	0	8
Acho que sim, pois como disse na pergunta anterior, ajudou-me a usar e a comunicar a língua alemã com mais frequência. / Acho que sim, pois ajudou-me a corrigir erros que fazia. / Sim, pois ao escrevermos as palavras sem as estar a ver, ajuda-nos a compreender, quando as formos corrigir, como se escrevem. / Sim, pois desta forma melhora tanto o vocabulário como a pronúncia. / Sim, porque eu aprendi muitas palavras novas e muito vocabulário. / Sim, pois com esta atividade além de eu ter expandido o meu vocabulário, deu-me uma boa estrutura para as minhas futuras composições em alemão. / Sim, pois ao escrevermos o que ouvimos, esta atividade ajudou-nos a perceber e corrigir a nossa ortografia e a alemã. / Sim, porque para além de termos aprendido novo vocabulário ao comparar com o texto original, podemos ver os nossos erros de ortografia.			

[transcrição]

Anexo 20: Apresentação em Genial.ly_1 - UD2 – ciclo 1

Stunde Nummer 47 (dreiwöchentlich)

Lektion 4

Simon liebt Informatik

Monte D., Corneliotti M, Motta de Faria
Instituto de Educaçao

Freitag, 11. März 2022

Lehrstoff:

- Expressar opinião sobre uma disciplina da escola
- Sistematização do verbo „finden“
- Inversão da frase assertiva
- Exercícios de consolidação

Lieblingsfach

der Chor, -e
der Instrumentalunterricht, -e (Plural selten)
der Gesangsunterricht, -e (Plural selten)
das Orchester, -
das Portugiesisch

Was findet Simon toll?

Informatik.
Ich finde Informatik toll!
Ich mag das Musik-Spiel.

Wie findet Simon Deutsch?

	haben
ich	habe
du	hast
er/sie	hat
wir	haben
ihr	habt
sie	haben

Simons Stundenplan

Wie findet Simon Deutsch?

Ich auch.
Ich nicht, Ich habe...
Ich habe eine Stunde / drei Stunden / ...

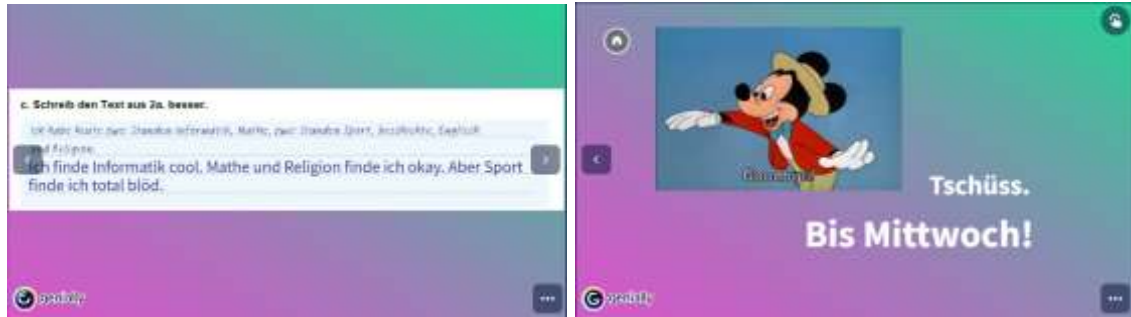
Simons Stundenplan

Wie findet Simon Deutsch?

Toll.

Simons Stundenplan





<https://view.genial.ly/642da92395d140001811041b/interactive-image-ciclo-1-7xaula-43>

Anexo 21: Apresentação em Genial.ly_dictogloss_2 UD2 – ciclo 1 - DE

Stunde Nummer 45 (fünfundvierzig)

Lektion 4

Simon liebt Informatik

Karel 15 - Conservatório de Música de Porto
Telefonische Art Public

Freitag, 18. März 2022

Stunde Nummer 45 (fünfundvierzig)

Freitag, 17. März 2022

Lehrstoff:

- Consolidação dos conteúdos lecionados relativos à **Lektion 4** através da audição, leitura e produção de um texto.

1. Nach Hören 1: Schreib alle Wörter und Satzfragenteile hier rein.

2. Hören 2: Schreib die Sätze hier rein.

3. Nach dem Vergleichen: Schreib den Text hier rein.

4. Mein Steckbrief: Schreib über deine Fächer. Dein Diktatort kann dir auch helfen.

- Welche Fächer findest du **am meisten** interessant?
- Welche sind deine **Lieblingsfächer**?
- Welche Fächer findest du **am wenigsten** interessant?
- Welche Fächer findest du **am meisten** schwierig?

Tschüss.

Bis Freitag!

<https://view.genial.ly/642dd2772b2707001dcc3a69/interactive-image-12-klasse7xaula-45>

Anexo 22: Plano de aula dictogloss UD2 – ciclo 1 - DE



Mestrado em Ensino

Studienjahr 2021 / 2022

Raster für die Verlaufsplanung

Unterrichtseinheit 8.4

Schule: Conservatório de Música do Porto Datum: 30.03.2022 Klasse / Niveau: 7X – A1.1 Referendar/in: Ana Cristina Moutinho Polido	Unterrichtsdauer: 45 Minuten Einheit: 4 Stunde Nr.: 45 Lehrwerk: Beste Freunde A1.1
--	--

Thema der Einheit: Simon liebt Informatik

Thema der Stunde:

Genially-Präsentation, ein Text über Lauras, Simons und Nicos gemeinsamen Freund **Johannes**, als Mittel, um das Thema „Schule“ zu festigen, zu interpretieren, zu rekonstruieren und zu überarbeiten. Dabei soll der Wortschatz, die Grammatik und die Syntax gefestigt werden. Am Ende der Stunde sollen die SuS einen Text über die Fächer, die sie am Freitag haben, schreiben, ihre Meinung dazu äußern und dabei den Hörtext/Text als Muster verwenden. Der Hörtext/Text wird als Dictogloss bearbeitet.

Ziel(e) der Stunde:

Am Ende der Stunde sollen die SuS in der Lage sein, einen Text inhaltlich zu verstehen, zu rekonstruieren und zu überarbeiten. Anschließend sollen sie einen Text verfassen, indem sie über die Fächer, die sie am Freitag haben, schreiben und gleichzeitig ihre Meinung dazu äußern. Dabei soll das Vorwissen und das in der Lektion neu Erlernte wiederholt und gefestigt werden.

Voraussetzungen:

- sich und andere vorstellen, das Alphabet, die Wochentage, die Monate, die Jahreszeiten, die Zahlen von 0 bis 100, die Farben
- jemanden begrüßen / sich verabschieden; seine Meinung sagen; nach dem Namen fragen; sagen, dass man etwas nicht weiß; Herkunft und Wohnort nennen;
- sagen, was man macht; sagen, was man gern/nicht gern macht; einen Vorschlag machen, annehmen oder ablehnen; sagen, was man mit seinen Freunden macht; sagen, wo ein Ort ist; jemanden Fragen, wie es ihm geht;
- Nomen und bestimmter Artikel im Nominativ; Präpositionen *aus, in* + Stadt/Land
- Verbkonjugation *spielen, klettern, singen, sein, kommen, heißen, machen, schwimmen, tauchen, wohnen, hören, telefonieren, trinken; lieben*
- Möbel, Sportartikel, Freizeitaktivitäten, Sportarten, Sport, Länder, Städte, Musik;
- Negation mit „nicht“, Konjunktionen „und“ und „aber“
- Wortschatz wie Englisch, Musik, Sport, Deutsch, Französisch und Portugiesisch aus den vorherigen Lektionen, der im Kontext „Schule“ leicht als Schulfächer identifiziert werden können; - das Präfix „Lieblings-“;
- der Computer, -; die Informatik (Sg.); gut, hassen, die Serie, -n; üben, manchmal, mich, doof;

- das Schulfach, "-er; das Fach, "-er; Lieblingsfach, "-er
- die Geschichte (Sg.); die Kunst (Sg.); die Physik (Sg.); die Biologie (Sg.); die Religion (Sg.); die Ethik (Sg.); der Chor, "-e; der Instrumental- und/oder Gesangsunterricht, -e (Plural selten); das Orchester, -;
- die Stunde, -n; wen, sehen,
- ganz, total, langweilig;
- Verbkonjugation finden, Inversion im Aussagesatz

Grammatik:

- kein besonderer Schwerpunkt

Sprechhandlungen:

- über den Stundenplan sprechen:
- die Meinung sagen:

Redemittel:

- Welches Fach / Welche Fächer hat Simon?
- Simon hat... / Simon hat zwei Stunden... / Ich auch. / Ich nicht. Ich habe ... / Ich habe eine Stunde... / drei Stunden / ...
- Wie findest du Sport? /
- Toll. / Interessant. / Cool. / Okay. / Ganz gut. / Total blöd. / Langweilig. / Doof.

Neuer Wortschatz:

- der Rucksack, -e; das Buch, -er,

Materialien:

Computer, Beamer, Tafel, Marker, Kursbuch, Arbeitsblatt, Kärtchen mit Originaltext, Genially-Präsentation (<https://www.genial.ly/6230ab7c1d54a859019f60e7cd4d441e?from=genial-image-4&id=627ac5cb-f6>)

Evaluationsverfahren: Beobachtung der SuS im Hinblick auf **Hören, Sprechen, Schreiben**; Evaluierung der SuS im Hinblick auf Hörverständnis, Memorisierungsfähigkeit, Selbst- und Fremdbeurteilung bzw. Selbst- und Fremdkorrektur der SuS [Selbstbeurteilung/Selbstkorrektur während des Diktates (EA) und Selbst- und Fremdbeurteilung bzw. Selbst- und Fremdkorrektur (PA)]; L evaluiert den Text der SuS auf Inhalt, Ausdruck, Syntax, Wortschatz und Grammatik im Einklang mit dem Vorwissen der SuS, dem portugiesischen Lehrplan und der A1-Kriterien des GER (formative Kriterien).

Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Vor dem Einstieg	L begrüßt die SuS und kontrolliert die Anwesenheit. L projiziert und/oder schreibt den Lehrstoff der Stunde an die Tafel. Als Alternative wird der Lehrstoff von der L via MS Teams (oder falls nötig) WhatsApp zur Verfügung gestellt.	Ziel dieser Phase ist, den Einstieg des Unterrichts vorzubereiten.		Unterrichtsgespräch	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker	ca. 5 Min.

Einstieg	(L spricht mit den SuS, um einen Bezug zu der Stunde zuvor bzw. dieser Stunde herzustellen.) - Heute sprechen wir über Johannes. Es ist Lauras, Simons und Nicos Freund. Er besucht das Musik-Gymnasium. Welche Fächer hat er? L projiziert Bilder an die Tafel während die SuS auf die Fragen der L antworten.	Ziel dieser Phase ist, das Thema der Stunde einzuführen, die Neugierde der SuS zu wecken, sie zu motivieren und ihr Vorwissen zu aktivieren. Außerdem soll neuer Wortschatz vorentlastet und bestimmte grammatische Strukturen aktiviert werden.	Plenum	Sehen Hören Sprechen	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker	ca. 5 Min.
Erarbeitung 1	L teilt dem AB aus und teilt den SuS mit, dass Sie ein Diktat schreiben werden. L erklärt in L1 (Muttersprache) die Schritte. L sagt, dass die SuS sich konzentrieren sollen. Beim ersten Hören sollen die SuS nur zuhören. L sagt den SuS, dass sie jetzt alle Wörter	Ziel dieser Phase ist, die SuS bei der ersten Lektüre mit dem Text vertraut zu machen. Bei dieser rezeptiven				

	und Satzfragmente, an die sie sich erinnern können, aufschreiben sollen (Kasten Nr.1 im AB). Beim zweiten Hören dürfen die SuS mitschreiben (Kasten Nr.2 im AB). L spricht langsam und deutlich und macht dabei keine Pausen. Die SuS sollen danach den unvollständigen Text (Notizen) in Partnerarbeit vergleichen und rekonstruieren (Kasten Nr.3 im AB).	Übung wird das Verstehen des Inhaltes und die Memorisierungsfähigkeit der SuS evaluiert. Bei der zweiten Lektüre sollen die SuS den Text mitschreiben. Anschließend wird der Text mit dem Partner verglichen und rekonstruiert. Bei dieser rezeptiven Übung wird weiterhin das Verstehen des Inhaltes und die Memorisierungsfähigkeit der SuS evaluiert. Außerdem evaluieren sich die SuS bei der Partnerarbeit sowohl selbst als auch ihre Mitlernenden (Selbst-bzw. Fremdbeurteilung).	EA PA	Hören Sprechen	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker AB	ca. 10 Min.
--	--	--	----------	-------------------	---	-------------

Erarbeitung 2	L projiziert den Text an die Tafel und teilt ein Kärtchen aus, worauf man den Originaltext auch lesen kann. Die SuS vergleichen ihre Version des Textes mit dem Originaltext.	Ziel dieser Phase ist, dass die SuS ihren Text mit dem Originaltext vergleichen und ihren eigenen Text gegebenenfalls korrigieren. Der Schülertext soll gleich wie der Originaltext sein. In dieser Phase evaluieren sich die SuS selbst, indem sie auf die eigenen etwaigen Fehler aufmerksam bzw. bewusst werden (Selbstbeurteilung).	EA	Lesen	Computer Beamer Präsentation Tafel Marker AB Kärtchen mit dem Originaltext	ca. 5 Min.
Ergebnissicherung	L bittet die SuS einen Text zu verfassen, indem sie über die Fächer, die sie am Freitag haben, schreiben und gleichzeitig ihre Meinung dazu äußern (Kasten Nr.4 im AB). Der diktierter Text dient als Vorlage. Danach lesen einige SuS ihre Texte exemplarisch vor. Die Texte werden dann der L zur Korrektur abgegeben.	Ziel dieser Phase ist, das Vorwissen und das in der Stunde neu erworbene Wissen anzuwenden und zu festigen, indem sie einen Text mit reproduktivem Charakter verfassen und über ihre Schulfächer schreiben und Meinung dazu äußern. L evaluiert den Text der SuS auf Inhalt, Ausdruck, Syntax, Wortschatz und Verbkonjugation im Einklang mit dem Vorwissen der SuS.	EA Plenum	Schreiben Sprechen	AB + Kärtchen mit dem Originaltext	ca. 20 Min.

Anexo 23: Ficha de trabalho dictogloss UD2 – ciclo 1 - DE

	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO INSTITUTO DE ENSINO ARTÍSTICO E DESPORTIVO	 U. PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
Name: _____ Klasse 7X Stunde Nummer 45 Fach: Deutsch		
Referendarin: Ana Polido Datum: 30/03/2022 Schuljahr: 2021/2022		

Arbeitsblatt: Dictogloss

1. Nach Hören 1: Schreib alle Wörter und Satzfragmente hier rein. ↩

2. Hören 2: Schreib die Sätze hier rein. ↩

3. Nach dem Vergleichen: Schreib den Text hier rein. ↩

4. Mein Stundenplan. Schreib über deine Fächer. Dein Diktattext kann dir auch helfen. ↩ 

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Welche Fächer hast du heute?– Welche sind deine Lieblingsfächer?– Welche Fächer findest du 😊?– Welche Fächer findest du 😐?– Welche Fächer findest du ☹? |
|---|

Anexo 24: *Texto utilizado na atividade de dictogloss ciclo 1 DE UD2*

Also, was habe ich heute? Biologie und Physik. Oh nein, Mathe! Ich finde Mathematik so langweilig. Und Geografie. Ach ja, heute sprechen wir über Spanien. Das ist interessant. Oh, mein Lieblingsfach: Musik! Ich liebe Musik. Und danach habe ich Geschichte. Geschichte finde ich okay. Wir sprechen heute über Europa. So, eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs Bücher. Oh, ist mein Rucksack wieder schwer!

Also, was habe ich heute? Biologie und Physik. Oh nein, Mathe! Ich finde Mathematik so langweilig. Und Geografie. Ach ja, heute sprechen wir über Spanien. Das ist interessant. Oh, mein Lieblingsfach: Musik! Ich liebe Musik. Und danach habe ich Geschichte. Geschichte finde ich okay. Wir sprechen heute über Europa. So, eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs Bücher. Oh, ist mein Rucksack wieder schwer!

Anexo 25: Inquérito por questionário UD2 (ciclo 1 – 7º X) – março 2022



Estagiária: Ana Polido

março 2022

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, nunca menciones o teu nome.

Parte 1

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Idade: _____

Parte 2

Na aula de 18 de março de 2022, fizeste uma atividade de ditado onde tiveste de reconstruir um curto texto que ouviste sobre o tema “*Schule*”, utilizando as palavras e fragmentos (partes) de frase que conseguiste memorizar e anotar na ficha de trabalho. A tarefa seguinte consistiu em comparar o texto reconstruído com o texto original. Por fim, pedi-te para escreveres um texto semelhante ao que ditei, com base nas instruções fornecidas na ficha de trabalho.

Nesta parte, assinala com um X em que medida concordas com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade que fiz na aula. Justifica.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua alemã.					

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto ditado sem dificuldades.					
6. Identifiquei logo o que aprendi em aulas anteriores.					
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos (partes) de frase que consegui memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado (caixa 1 da ficha de trabalho).					

8. Foi mais fácil ouvir o texto, pela segunda vez, e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos (partes) de frase (caixa 2 da ficha de trabalho).					
--	--	--	--	--	--

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto. Justifica.					
10. Não tive dificuldades em reconstruir o texto.					

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruí um texto idêntico ao original.					
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.					
13. Encontrei lacunas (espaços em branco) no texto.					

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
14. Considerei o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto.					
15. Não tive dificuldades na produção do novo texto.					

Parte 3

Nesta parte, peço-te que respondas às seguintes perguntas:

16. Foi a primeira vez que fizeste este tipo de atividade na aula de Alemão ou em geral?
☐ Não ☐ Não sei ☐ Sim

17. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

18. Achas que esta atividade pode ajudar-te a melhorar a escrita em língua alemã? Justifica.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 26: Resultados do inquérito por questionário UD2 (ciclo 1 – 7º X) – março 2022

Schule (9 respostas)

Parte 1				
	F	M		
1. Sexo:	6	3		
	11	12	13	14
2. Idade:		6	3	

Parte 2					
A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade que fiz na aula. Justifica.	0	0	0	4	5
Achei a atividade interessante, e uma forma boa para aprender a escrever e a ouvir em Alemão / Pois é um ótimo exercício para treinar-mos a compreensão do alemão / Foi bem interessante, apesar de nos ajudar com a língua alemã, percebemos melhor a língua e a comunicação / Eu gostei, porque acho que nos ajuda, de uma forma divertida, a praticar alemão. / Gostei da atividade pois pude trabalhar em grupo. / Foi muito divertido e aprendi muito vocabulário. / Sim, porque ajuda a estruturar melhor os nossos textos futuros.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua alemã.	0	0	0	0	9

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto ditado sem dificuldades.	0	0	4	3	2
6. Identifiquei logo o que aprendi em aulas anteriores.	0	0	2	3	4
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos (partes) de frase que consegui memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado (caixa 1 da ficha de trabalho).	0	1	4	3	1
8. Foi mais fácil ouvir o texto, pela segunda vez, e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos (partes) de frase (caixa 2 da ficha de trabalho).	0	0	0	2	7

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto. Justifica.	0	1	0	3	5
Sim, porque aprendi muito vocabulário com o meu colega, ele também aprendeu. / Foi útil pois pude corrigir os meus erros tal como os do colega. / Eu acho que sim, porque o colega tinha palavras que eu não tinha e vice-versa / Foi útil pois ambos tínhamos coisas erradas que corrigimos.					
10. Não tive dificuldades em reconstruir o texto.	0	0	2	3	4

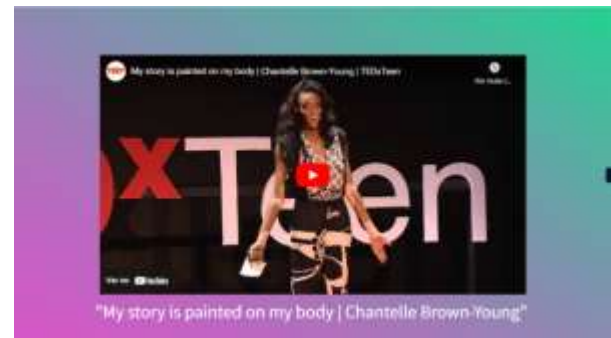
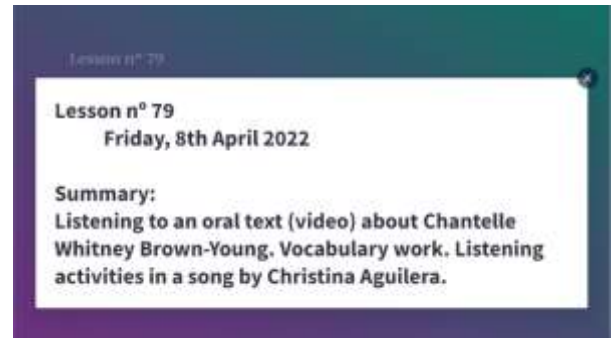
D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruí um texto idêntico ao original.	0	1	2	3	3
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.	0	0	1	6	2
13. Encontrei lacunas (espaços em branco) no texto.	1	0	0	4	4

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
14. Considerei o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto.	0	0	0	1	8
15. Não tive dificuldades na produção do novo texto.	0	0	1	3	5

Parte 3	NÃO	NÃO SEI	SIM
16. Foi a primeira vez que fizeste este tipo de atividade na aula de Alemão ou em geral?	7	0	2
17. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.			
Nem por isso. A professora abordou bem os assuntos descritos no texto, logo foi fácil distinguir as palavras. / Não tive dificuldades, porque as tarefas foram claras e consegui fazê-las bem. / Não senti muitas dificuldades, apenas tive dúvidas em algumas partes da gramática/escrita. / Sim na B, C, porque não consegui escrever a tempo as coisas, então perdi algumas frases e palavras. / Na tarefa B senti dificuldade em memorizar todos os fragmentos de texto. / Acho que não, pois como não foi a primeira vez a realizar esta atividade, percebi melhor como é que se faz a atividade. / Não. / Na tarefa C, senti mais dificuldade do que nas outras tarefas (B, D e D), pois ao fazer a reconstrução do ditado encontrei vários erros de ortografia. / Senti dificuldades no ditado (B) e na produção de texto (E), pois no ditado não consegui perceber o significado de algumas palavras, logo não as soube escrever. Na produção de texto, tive dificuldades em saber começar o texto, e outras dificuldades, mas menos relevantes.			
18. Achas que esta atividade pode ajudar-te a melhorar a escrita em língua alemã? Justifica.			
Sim, porque recorda e aumenta o vocabulário dado nas aulas. /A atividade ajudou muito, porque aprendi muitas palavras novas e muito vocabulário. / Acho que sim, pois escrevendo, estou a verificar e melhorar a escrita na língua alemã e em outras línguas em geral. / Sim, porque nos ajuda a ouvir e tentar entender, ou seja, ajuda-nos na parte oral e na escrita, ao escrever as palavras. / Sim, já que assim melhora a minha capacidade de compreensão da língua Alemã (percebo melhor e identifico o que é dito). / Sim. Com certeza, pois assim irei perceber melhor a língua alemã e depois será mais fácil de comunicar e contribuir com a língua alemã. / Acho que esta atividade pode ajudar-me a melhorar a escrita em língua alemã pois ajuda-me a identificar erros e a melhorar a pronunciar algumas palavras. / Sim, pois ao ouvirmos o texto e ao fazer-mos a sua reconstrução podem aparecer diversas dúvidas acerca da matéria da língua alemã. O que nos ajuda a saber mais sobre a língua. / Sim, acho a atividade bastante útil para a nossa aprendizagem, porque assim conseguimos escrever sem erros ortográficos.			

[transcrição]

Anexo 27: Apresentação em Genial.ly_EN 8Z ciclo 1



<https://view.genial.ly/64f9df13ac974500111db888/interactive-image-ciclo-1-8zaula-79>

Anexo 28: Apresentação em Genially_dictogloss EN 8Z ciclo 1

Lesson nº 79

Unit 3

Teen Time

ST - Conhecendo os Músicos (Parte B) - Inglês - 8º Ano - 2022

Friday, 8th April, 2022

Lesson nº 79

Friday, 8th April 2022

Summary:

- Listening to an oral text
- Reconstructing collaboratively the oral text

Instructions

- 1- Dictation: listening - individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Dictation: listening + writing (2nd box) - individual work
- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - **pair work**
- 5- Analysis and correction (3rd box with different colour) - individual work
- 6- Text production (4th box) - individual work
- 7- Oral presentation of the text - individual work

Instructions

- 1- Dictation: listening - individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Dictation: listening + writing (2nd box) - individual work
- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - pair work
- 5- Analysis and correction (3rd box with different colour) - individual work
- 6- Text production (4th box) - individual work
- 7- Oral presentation of the text - individual work

Instructions

- 1- Dictation: listening - individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Dictation: listening + writing (2nd box) - individual work
- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - pair work
- 5- Analysis and correction (3rd box with different colour) - individual work
- 6- Text production (4th box) - individual work
- 7- Oral presentation of the text - individual work

1. After listening 1: Write all the words and sentence fragments here.

Instructions

- 1- dictation: listening - individual work
- 2- take notes (1st box) - individual work
- 3- Dictation: listening + writing (2nd box) - individual work

3. Listening 2: Write the sentences here.

Instructions

- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - pair work

3. After comparing: Write the text here.

Instructions

5- Analysis and correction (3rd box with different colour) – individual work

Getting a tattoo because your friends have them is one of the reasons why lots of people get inked. Some people will say I did it because of peer pressure, but it wasn't. Today, there is a generation gap related to the way tattoos are socially accepted. Older people are shocked and usually say that tattoos are just for showing off. I've always wanted a tattoo, but I was a bit scared about doing it. The main problem is that they are not removable. Cutting a tattoo removed or covered can be very expensive, painful, and leave scars. Professional careers can be destroyed because tattooed employees may feel prejudiced against. Never get inked if it is just a trend. It was cool once. It's not cool now. You should never get a tattoo with the name of someone who isn't a blood relative. Teenage relationships don't last forever.

genially

Instructions

6- Text production (4th box) – individual work

A Write your own text (minimum 80 words). Your dictation text can help you.

- Some people say that having tattoos is cool. What do you think?
- What tattoos would you never have on your body? Why?

genially

Instructions

- 1- Dictation: listening - individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Dictation: listening + writing (2nd box) - individual work
- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - pair work
- 5- Analysis and correction (3rd box with different colour) – individual work
- 6- Text production (4th box) – individual work
- 7- Oral presentation of the text – individual work

genially

Instructions

Time is over. Please hand back your worksheets to your teacher.

genially

<https://view.genial.ly/6468ceea2af9b50017481412/interactive-image-ciclo1-8z-08042022dic>

Anexo 29: Plano de aula_ciclo 1_dictogloss EN 8Z



LESSON PLAN

Lesson 3.2. – “Body Art -Tattoos”

SCHOOL: Conservatório de Música do Porto STUDENT TEACHER: Ana Cristina Moutinho Polido		
DATE: 8 th April 2021	LENGTH OF LESSON: 45 minutes	TIME: 13h35 – 14:20
CLASS LEVEL: 8 th grade		CLASS SIZE: 21 students
SUMMARY: • Listening to an oral text. • Reconstructing collaboratively the oral text. • Writing a text to consolidate vocabulary related with “body art - tattoos”. • Oral presentation of the texts.		
MAIN AIMS (The 4Cs) Content: • To recall key words and target lexical items related to body art - tattoos. • To listen to a text about tattoos and memorize or write down as much information as possible. • To improve Ss’ skills in taking notes (vocabulary, grammatical forms, etc.). • To develop Ss’ skills in reconstructing a text. • To develop Ss’ writing, proofreading, and editing skills. • To be able to transfer new learned content to a new context and consolidate it. • To expand on previous discussed statements/opinions in a written text. • To revise vocabulary related to body art - tattoos. Communication: • To practice informal conversation in the context of body art - tattoos. • To recall and apply vocabulary related to body art - tattoos. • To communicate with their peers to inform or instruct them. • To communicate effectively with their peers in pair work, making necessary compromises, accomplishing a common goal, and assuming shared responsibility for collaborative work. • To communicate effectively in diverse learning environments. • To apply vocabulary related to the topic by writing a text. • To report to cultural content (body art - tattoos) by writing a text. Cognition:		

- To recall and revise the vocabulary and language connected to body art and language (points of view, etc.) from previous lessons.
- To recall/apply giving and supporting opinions, agreeing, and disagreeing, giving advice, and previous studied vocabulary connected to body art - tattoos while writing a text.
- To identify, memorize, interpret, and apply vocabulary.
- To create meaning and focus on it when listening to spoken text.
- To practice writing, analysing, selecting, comparing, discussing, assessing, and correcting content.
- To use the correct forms of vocabulary.
- To organize the information, plan and write a text about body art - tattoos.
- To collaborate with their peers in pair work.
- To be able to transfer new learned content to a new context and consolidate it.

Culture:

- To learn more about body art - tattoos and encourage them to think about different points of view.
- To be able to write and talk about body art - tattoos while expressing and justifying their points of view.
- To make Ss' aware of body art - tattoos and the potential dangers they may encounter while revising/focusing on vocabulary.
- To be able to cooperate, exchange, and accept opinions.
- To be open and responsive to new and diverse perspectives, input, and feedback.
- To be able to view failure as an opportunity to learn.
- To learn that collaborative work is essential for success and goal achievement.
- To share notes with their peers, analyse, select, compare, discuss, assess, and correct them.
- To learn to work individually (autonomous work) and in pairs, respect their peers' opinions, weaknesses and learn to help/assist peers in a constructive way.

TIMETABLE FIT:

- This is the second lesson of two on this Unit 3 – Teen Time: Unit 3.5. Body Art: iTeen 8

IN-CLASS ASSESSMENT:

- Assessing Ss' motivation, interest, engagement, and involvement during the different tasks.
- Assessing Ss' comprehension of the contents (oral text, instructions, reconstruction, written activity) according to previous established formative criteria.
- Assessing Ss' speaking skills (during reconstruction process) according to previous established formative criteria.
- Moments: observation of Ss' feedback, during pair work.

ASSUMPTIONS:

- Ss are used to interacting both with the teacher and among themselves in English.
- In general, Ss have a very good level of the English language.
- Vocabulary connected to body art - tattoos was (re)introduced recently.
- Vocabulary connected to body art - tattoos was used in the previous lessons.
- Ss are familiar with general/empirical previous knowledge related to body art - tattoos.
- Ss should have the ability to work in pairs, express, and discuss their thoughts and ideas.
- Ss are used to memorizing music scores, so they may not have difficulties in memorizing the oral text and reconstructing it.
- Ss should have the ability to respect and not judge others based on their thoughts and ideas.

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:

- This will be the first time that the Ss will be doing this kind of dictation activity (dictogloss).
- Unlike speaking, which is a spontaneous activity, writing is an unnatural activity that requires Ss to think.
- There are numerous opportunities for errors, not only in vocabulary and grammar but also in spelling and punctuation.
- Due to the Covid-19 contingency plan, Ss are not allowed to sit together in groups, only in pairs during one stage of the activity.
- The teacher may also have difficulties moving around the classroom because, due to the Covid-19 contingency plan, there is limited space. Additionally, the teacher will face challenges in handing out the source text, which will take more time than normally expected.
- The teacher will monitor the tasks and act as a facilitator.
- If applicable: Ss attending the lesson from home may have difficulties hearing the teacher and completing the tasks successfully. The teacher will use the presentation to project/display the instructions to minimize any potential technical problems.
- If applicable: During the dictation, the teacher will be near the computer to ensure that Ss at home can hear him/her without any problems.

BOOK/MATERIALS/AIDS: Board, marker, computer, projector, source text, Genial.ly presentation, worksheet

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	PROCEDURAL AIM	MATERIALS/AIDS
Intro 13h35 – 13h40 (5 minutes) T-Ss / S-T open	a) T projects a presentation on Genially. T greets students, checks attendance, and writes/projects the number of the lesson and date on the board. b) T writes/projects the summary of the lesson on the board and Ss copy it and/or T sends the summary via Microsoft Teams and/or projects it to the board.	a) To establish contact with Ss and create a positive atmosphere in the classroom. To settle the class down in order to start the lesson. b) To highlight the content and activities provided in the lesson.	a) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation b) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation
Lead-in PRE-TASK 13h40 – 13h45 (5 minutes) T-Ss / S-T open	c) T projects pictures related to body art – tattoos. T elicits the Ss (or specific Ss) what were the main points discussed in the previous lessons.	c) To set the scene. To motivate and engage Ss for the class. To provide SS with visual stimuli. To activate Ss' knowledge of the world.	c) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation

	- Please, could you tell me what were the main points discussed recently? The teacher projects the pictures on the board while the Ss answer the teacher's questions.	To activate Ss' empirical knowledge about the topic. To recall what the Ss have learned in the previous lessons (about body art). To arouse Ss' interest and curiosity. To promote Ss' active participation in the lesson.	
Task-cycle 1 INSTRUCTIONS 13h45 – 13h50 (5 minutes) T-Ss	d) T hands out a worksheet. T tells the Ss that he or she is going to read a point of view of a teenager about tattoos and dictate the text. T gives the instructions: First, the Ss will <u>only listen</u> to the text without taking any notes. Then they will <u>individually</u> write down keywords as they can remember <u>silently in the 1st box in the worksheet</u>. T reads again the text. Ss write sentences and/or sentence fragments in the 2nd box in the worksheet while T is dictating the text. When T finishes, they will compare their notes and reconstruct the text in <u>pair work</u> and write it in the 3rd box. After that, T hands out the original text and projects it on the board. Ss analyse the reconstructed text and correct it with a different colour, in <u>pair work</u>. After finishing this task, Ss will <u>individually</u> produce their own text.	d) To prepare the Ss for the task, explaining step by step what they are supposed to do during the first and second parts of the task (dictation stage and text production). T may write/project the steps on the board as followed: 1- Dictation: listen 2- Take keywords (1st box) – individual work 3- Dictation: listen + write (2nd box) – individual work 4- Compare notes + reconstruction (3rd box) – pair work 5 – Analysis and correction (3rd box with different colour) – individual work 6 – Text production (4th box) – individual work 7 – Oral text presentation – individual work	d) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet

	They can use the source text, if needed. After finishing the task, one S will read his/her text, and then all Ss will hand back the worksheets for correction.		
Task-cycle 1 Dictation 13h50- 13h55 (5 minutes) T-Ss Silence T-Ss	e) T reads the text at normal speed. Ss listen. f) Ss write down write down keywords as they can remember <u>silently in the 1st box in the worksheet</u>. [1 minute] g) T reads again the text at normal speed. Ss write sentences and/or sentence fragments in the 2nd box in the worksheet	e) To introduce key words and target lexical items at first, develop listening skills, provide relevant listening practice, improve Ss to focus on meaning when listening to spoken text. f) To improve Ss' note-taking skills. g) To continue introducing key words and target lexical items at first, develop listening skills, provide relevant listening practice, improve Ss' ability to focus on meaning when listening to spoken text.	e) Computer, projector, Genial.ly presentation, worksheet f) Computer, projector, Genial.ly presentation, worksheet g) Computer, projector, Genial.ly presentation, worksheet
Task-cycle 1 Reconstruction 13h55 – 14h00 (5 minutes) T-Ss Ss-Ss closed	h) Ss work in pairs in line with the Covid-19-measures and compare their keywords in order to reconstruct the target text in the 3rd box in the worksheet as close as possible to the source text. T informs the Ss that he or she will give them support during the task.	h) To reconstruct a coherent text as closely as possible in terms of content and organization to the original version. To develop proofreading and editing skills, assist (weaker) learners, and provide a real opportunity for cooperative learning and negotiation of meaning and form. To ensure everyone is involved in the task and speaking in English.	h) Computer, projector, Genial.ly presentation, worksheet

		T may also write down in his/her notebook any difficulties Ss encounter during the task. (Self and peer assessment)	
Task-cycle 2 ANALYSIS AND CORRECTION 14h00 – 14h05 (5 minutes) T-Ss Silence	i) T hands out the source text and projects it also to the board. T tells the Ss to analyse and correct the text with a different colour individually. T informs the Ss that he or she will give them support during the task.	i) To let Ss analyse and compare the text in terms of coherence and similarity in content and organization to the original version. The main purpose of the analysis and correction stage is to identify any problems students had with text comprehension. Ss may make necessary corrections if needed. This stage also aims to foster the development of the learners' communicative competence and keep them actively engaged in the learning process. To foster motivation and ensure everyone is involved in the task and speaking in English. T may also write down in his/her notebook any difficulties Ss encounter during the task. (Self and peer assessment.)	i) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet, source text
Post-cycle GUIDED TEXT PRODUCTION 14h05 – 14h17 (12 minutes) T-Ss	j) T gives the Ss instructions to write <u>individually</u> a text, responding to the following questions: "Some people say that having tattoos is cool. What do you think? / What tattoo would you never have on your body? Why?". T tells the Ss that they can use the source text if needed. T informs	j) To transfer newly learned content to a new context. Ss have access to the source text, which can be used as a model to create a new text. To ensure everyone is involved in the task and speaking in English. T may also write down in his/her notebook any difficulties Ss encounter during the task.	j) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet, source text

Silence	the Ss that he or she will give them support during the task.	To consolidate the new content.	
Post-cycle PRESENTATION 14h17 – 14h20 (3 minutes) Silence	I) One student presents the text to the class. Ss hand back their worksheet to the teacher for correction.	I) The aim of this stage is to develop Ss' reading skills. T will correct the texts according to the previously established evaluation criteria.	I) Board, marker, computer, projector, Genial.ly presentation, worksheet

Anexo 30: Texto utilizado na atividade de dictogloss - ciclo 1 EN

Getting a tattoo because your friends have them is one of the reasons why lots of people get inked. Some people will say I did it because of peer pressure. But it wasn't. Today, there is a generation gap related to the way tattoos are socially accepted. Older people are shocked and usually say that tattoos are just for showing off. I've always wanted a tattoo, but I was a bit scared about doing it. The main problem is that they are not removable. Getting a tattoo removed or covered can be very expensive, painful, and leave scars. Profession careers can be destroyed because tattooed employees may feel prejudiced against. Never get inked if it is just a trend. It was cool once. It's not cool now. You should never get a tattoo with the name of someone who isn't a blood relative. Teenage relationships don't last forever.

(adapted and abridged)

Fonte: "*New Wave Revolution 9*", *Getting inked*, p. 140, Porto Editora,
Escola Virtual

Anexo 31: Ficha de trabalho dictogloss EN ciclo 1

	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 U. PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
Name: _____	Class: 8Z Lesson nº 79	Subject: English
Student teacher: Ana Polido	Date: 08/04/2022	School year: 2021/2022

Worksheet: Dictogloss

1. After listening 1: Write all the words and sentence fragments here. ↴

--

2. Listening 2: Write the sentences here. ↴

--

3. After comparing: Write the text here. ↩

Handwriting practice area for step 3, featuring ten horizontal dashed lines within a rectangular box.

4. Write your own text (minimum 80 words). Your dictation text can help you. ↩

- Some people say that having tattoos is cool. What do you think?
- What tattoo would you never have on your body? Why?



Handwriting practice area for step 4, featuring twenty horizontal dashed lines within a rectangular box.

Anexo 32: Inquérito por questionário (ciclo 1 – 8º Z)



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO



Estagiária: Ana Polido

abril 2022

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, nunca menciones o teu nome.

Parte 1

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: _____

Parte 2

Na aula de 08 de abril de 2022, fizeste uma atividade de ditado (*dictogloss*) onde tiveste de reconstruir um curto texto que ouviste sobre o tema “*Body Art - Tattoos*”, utilizando as palavras e fragmentos (partes) de frase que conseguiste memorizar e anotar na ficha de trabalho. A tarefa seguinte consistiu em comparar o texto reconstruído com o texto original. Por fim, pedi-te para escreveres um texto semelhante ao que ditei, com base nas instruções fornecidas na ficha de trabalho.

Nesta parte, assinala com um X em que medida concordas com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade que fiz na aula. Justifica.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua inglesa.					

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto ditado sem dificuldades.					
6. Identifiquei logo o que aprendi em aulas anteriores.					
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos (partes) de frase que consegui memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado (caixa 1 da ficha de trabalho).					

8. Foi mais fácil ouvir o texto, pela segunda vez, e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos (partes) de frase (caixa 2 da ficha de trabalho).					
--	--	--	--	--	--

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto. Justifica.					
10. Não tive dificuldades em reconstruir o texto.					

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruí um texto idêntico ao original.					
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.					
13. Encontrei lacunas (espaços em branco) no texto.					

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
14. Considerei o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto.					
15. Não tive dificuldades na produção do novo texto.					

Parte 3

Nesta parte, peço-te que respondas às seguintes perguntas:

16. Foi a primeira vez que fizeste este tipo de atividade na aula de Inglês ou em geral?

☐ Não ☐ Não sei ☐ Sim

17. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

18. Achas que esta atividade pode ajudar-te a melhorar a escrita em língua inglesa? Justifica.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 33: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 1 – 8º Z)

Body Art - Tattoos (20 respostas)

Parte 1

	F	M		
1. Sexo:	13	7		
	11	12	13	14
2. Idade:			15	4

Parte 2

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade que fiz na aula. Justifica.	1	1	6	9	2
Porque foi uma atividade em que eu aprendi muito e foi diferente por isso gostei. / Eu gostei da atividade e achei este projeto de "Body Art - Tattoos" super criativo espero um dia repetir / Foi uma atividade diferente por isso achei criativo e gostei. / Gostei da atividade, pois é um assunto interessante e praticamos a língua inglesa / Achei que foi uma boa atividade pois assim treinamos a ouvir e a escrever (rápido) em Inglês / Para o uso e compreensão do inglês foi muito útil, para além de ouvir outro sotaque de forma a ficar habituada à fala de outra pessoa, também é bom para melhorar a velocidade de escrita, compreensão e memorização das palavras do texto.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua inglesa.	1	0	1	12	6

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto ditado sem dificuldades.	0	2	5	8	5
6. Identifiquei logo o que aprendi em aulas anteriores.	1	1	5	5	8
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e fragmentos (partes) de frase que consegui memorizar depois de ouvir, pela primeira vez, o texto ditado (caixa 1 da ficha de trabalho).	1	2	9	4	4
8. Foi mais fácil ouvir o texto, pela segunda vez, e apontar simultaneamente as palavras e/ou fragmentos (partes) de frase (caixa 2 da ficha de trabalho).	0	0	5	8	7

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto. Justifica.	3	1	4	4	8

Sim, pois podemos juntar, como um puzzle, e ficou mais fácil. / Ao comparar conseguimos encontrar mais partes do texto. / Acho que os meus colegas são melhores nesta língua, então foi bom comparar com eles. / Eu tinha algumas frases e o meu colega também, então foi mais fácil juntar / O colega foi colaborativo com a atividade / Pois ajudou a conseguir reconstruir melhor o texto e mais parecido ao original / Foi útil pois um tinha uma parte do texto e o outro tinha outra, então foi mais fácil assim reconstruir o texto. / Porque havia sempre coisas que eu não tinha escrito e o colega sim ou ao contrário. / Foi muito útil, pois tinha apontado algumas coisas do meu (da minha) colega, outras e por isso conseguimos difundir os dois apontamentos fazendo um texto mais completo. / Tínhamos quase as mesmas coisas mas ter outra opinião (a do colega) ajudou na escrita do texto na terceira caixa. / Eu acho que foi bastante útil, pois ambos nos ajudamos mutuamente a completar o texto. As partes que faltavam a um, o outro tinha e isso permitiu a resolução de um melhor trabalho. / Foi útil, pois consegui comparar as respostas do colega com as minhas. / Porque assim consegui ver dois apontamentos diferentes e compará-los. Se não tinha uma das frases o colega tinha-a. / Como não se consegue escrever tudo, o outro colega conseguiu escrever partes que nós não conseguimos escrever a tempo para depois reescrever o texto.

10. Não tive dificuldades em reconstruir o texto.	2	1	6	5	4
--	---	---	---	---	---

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruí um texto idêntico ao original.	2	5	9	4	
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.	3	5	3	7	1
13. Encontrei lacunas (espaços em branco) no texto.	5	2	4	6	2

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
14. Considerei o texto original e as instruções na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto.	2	2	3	7	6
15. Não tive dificuldades na produção do novo texto.	2	1	1	6	10

Parte 3	NÃO	NÃO	SI
16. Foi a primeira vez que fizeste este tipo de atividade na aula de Alemão ou em geral?	O	SEI	M
	5	10	5
17. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.			

Senti dificuldades na B, pois para mim é difícil decorar as coisas, é mais fácil escrever simultaneamente. / Senti dificuldades em todas, porque não percebo metade da língua inglesa quando é falada. A ler até percebo, mas não percebo nada quando ouço. / Não senti dificuldades. / Eu não senti dificuldades, mais sinceramente gostei! Eu tenho costume de ser boa a inglês por isso não tive dificuldades. / Senti mais dificuldade na tarefa D pois nunca conseguimos identificar tudo auditivamente do texto, então havia partes que não tinha escrito, por isso algumas partes estavam diferentes à do texto original. / Senti alguma dificuldade na C, pois houve frases que não tinha apontado ou apenas tinha apontado uma parte. Na B, também tive alguma dificuldade, pois a professora lia mais rápido do que aquilo que eu conseguia escrever e então não conseguia apontar as coisas, palavra por palavra. / Senti algumas dificuldades na "reconstrução do texto ditado", pois mesmo trabalhando em pares, nem sempre conseguimos apanhar as frases todas, o que faz com que reconstruir o texto fique complicado. / Não, pois estive atento. Só melhoraram pequenos apontamentos. / Senti mais dificuldade em memorizar a atividade B. Para mim, a mais fácil foi a produção de texto do que qualquer outra coisa na ficha. A reconstrução do texto é mais um trabalho de lógica e comparação, já que foi feito em pares, a facilidade desta atividade apenas dependia da quantidade memorizada e escrita por ambos.

18. Achas que esta atividade pode ajudar-te a melhorar a escrita em língua alemã? Justifica.

Sim, aprendi nova escrita de palavras. / Sim, os ditados acho que ajudam bastante a escrita e na oralidade. / Sim, pois vou saber mais vocabulário. / Acho que sim pois melhora a escrita inglesa e são línguas em que se tem de decorar muitas palavras pois isso acho que ajuda imenso. / Acho que sim, porque qualquer exercício que façamos ou texto que lemos pode ajudar a melhorar o nosso inglês. / Acho que sim, pois posso aprender palavras novas. / Acho que sim, pois ao trabalhar o ditado estou a melhorar o meu inglês, então é mais fácil. / Sim, porque faz com que tenhamos de usar palavras mais "avançadas" e puxar pelo nosso vocabulário. Dá-nos a conhecer novas palavras e, por isso, aumentar o nosso conhecimento e vocabulário. / Acho que me pode ajudar a melhorar na escrita em língua inglesa pois é uma forma diferente e criativa de aprender. / Sim, pois assim conseguimos treinar a parte auditiva do inglês e da escrita e quanto mais escrevermos melhor vai ser o nosso vocabulário e a nossa ortografia. / Sim, pois houve palavras que eu não tinha escrito bem e então quando comparei o meu texto com o original pude ver os erros que tinha dado e corrigi-los. / Dependendo da pessoa, mas acho que sim, pois ditados são sempre úteis para reconhecermos os nossos erros (quando recebemos a correção) e para melhorarmos e enriquecermos o nosso vocabulário. / Eu acho que sim, pois temos de ser capazes de ouvir e escrever ao mesmo tempo. Ao termos de escrever mais rapidamente, temos de confiar nos nossos instintos e escrever logo o que nos vem à cabeça. No meu caso, quanto mais penso nas palavras, mais duvido de mim mesma e mais erros dou, por isso achei o exercício útil nesse sentido. / Acho que esta atividade pode ajudar a melhorar a escrita inglesa, pois ao fazermos um ditado ouvimos e escrevemos, acho que isso melhora o inglês e associar as palavras ao que é, e de maneira indireta ajuda na memória. / Sim, pois ouvimos a palavra da maneira que se deve dizer, e depois temos de escrever da maneira correta. Assim associamos. / Sim, pois tínhamos de melhorar a velocidade de escrita enquanto ouvíamos o ditado pelo sentido lógico das regras de escrita em inglês mas também com a fonética das palavras ditas.

[transcrição]

Anexo 34: Ciclo 2_Edpuzzle (DE) – live mode



MULTIPLE CHOICE QUESTION 100 out of 100

Wo treffen sich die Breakdancer?

- ☐ Die Breakdancer treffen sich nicht.
- ☒ Die Breakdancer treffen sich in Berlin.
- ☐ Die Breakdancer treffen sich in München.

Rewatch Skip **Continue**

<https://edpuzzle.com/assignments/627186b980ac8843226a5181/watch>

Anexo 35: Ciclo 2_Edpuzzle (DE) - feedback

edpuzzle

Search for your video title...

Add Content

← Video Assignment

Edit assigned videoView as a student

		5/1	May 4th	Not turned in	
		5/1	May 4th	Not turned in	
		5/1	May 4th	Not turned in	
		5/1	May 4th	Not turned in	
	50/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:00pm	
	60/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:00pm	
	60/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:00pm	
	60/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:00pm	
	75/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:00pm	
	80/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:10pm	
	80/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:10pm	
	100/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:10pm	
	100/100	5/1	May 4th	✓ May 4th, 12:14pm	
	80/100	5/1	Sept. 19th	✓ May 4th, 12:10pm	

Start date

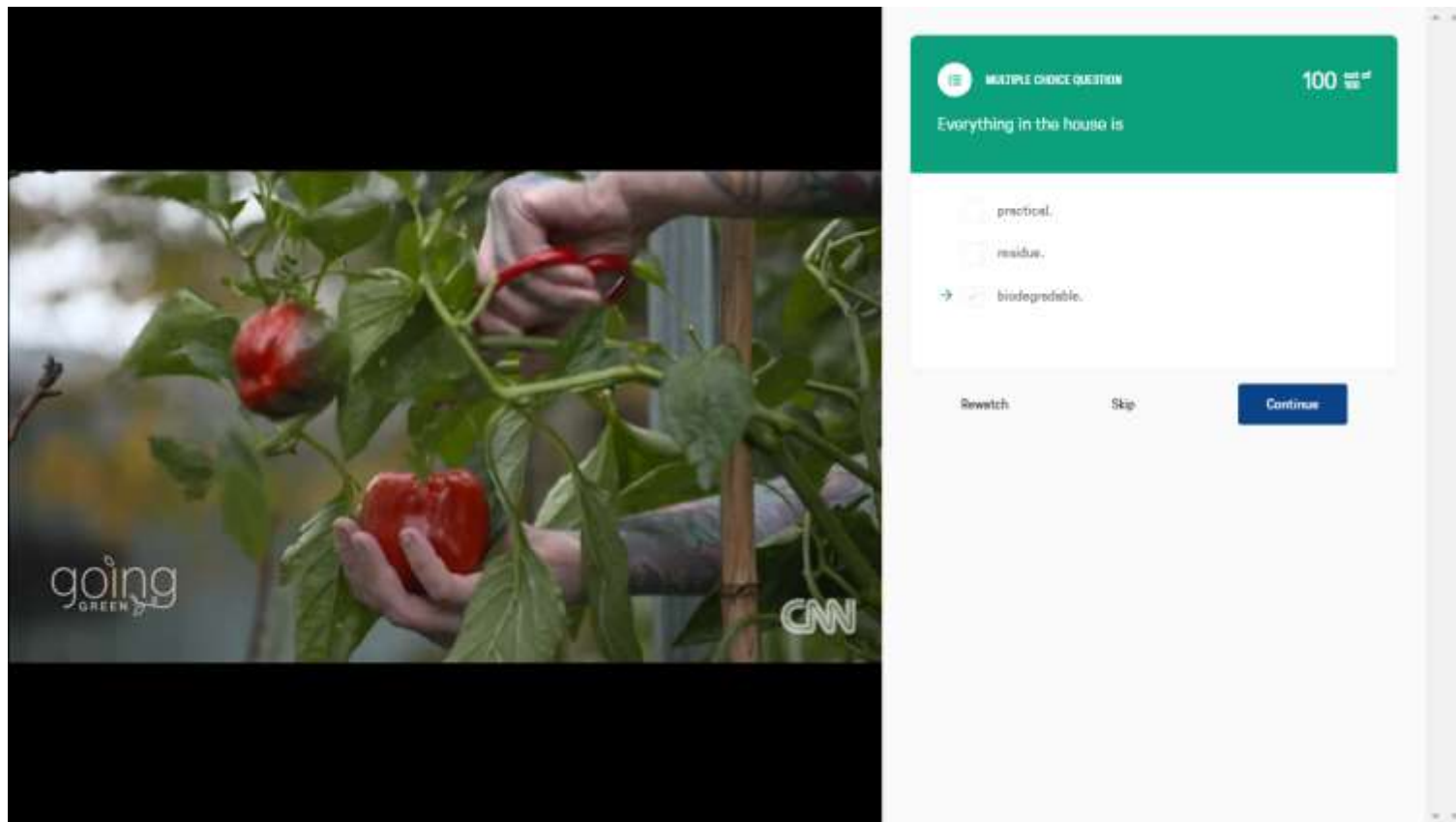
May 3rd12:00am

Due date

No due date

Prevent skipping

Anexo 36: Ciclo 2_Edpuzzle (EN) – live mode



going GREEN CNN

MULTIPLE CHOICE QUESTION 100 out of 100

Everything in the house is

☐ practical.

☐ residue.

→ ☒ biodegradable.

Rewatch Skip Continue

<https://edpuzzle.com/assignments/628e9420d4f32440e8106c19/watch>

Anexo 37: Ciclo 2_Edpuzzle (EN) - feedback

edpuzzle

Search for videos on YouTube

+ Add Content

← Video Assignment

Edit assigned videos

View as a student

...

le...		1/1	May 26th	⊛ Not turned in	...
M...		1/1	May 26th	⊛ Not turned in	...
is...		1/1	May 26th	⊛ Not turned in	...
Vi...		1/1	May 26th	⊛ Not turned in	...
E...	58/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
M...	58/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
rit...	56/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
ic...	56/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
ic...	67/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
is...	67/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
...	67/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
is...	70/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
...	70/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...
...	70/100	1/1	May 26th	✓ May 26th, 3:00pm	...

Start date

May 25th 12:00am

Due date

No due date

☒ Prevent skipping

Anexo 38: Apresentação em Genial.ly_dictogloss ciclo 2 DE

Stunde Nummer 57 (siebenundfünfzig)

Lektion 7

Mein Bruder ist einfach super!

Revised by: Übersetzung des Materials der Autorin
Katharina Schmitt, Julia Wittenberg

Freitag, 6. Mai 2022

Stunde Nummer 57 (siebenundfünfzig)

Freitag, 6. Mai 2022

Lehrstoff:

- Consolidação dos conteúdos lecionados relativos à **Lektion 7** através da audição, leitura e produção de um texto.













1. Nach Hören 1: Schreib alle Wörter und Satzfragmente hier rein.



2. Hören 2: Schreib die Sätze hier rein.



3. Nach dem Vergleichen: Schreib den Text hier rein.



4. Schreibe einen kurzen Text (3-5 Zeilen) darüber, was du von deinem Bruder gelernt hast. (3-5 Zeilen)

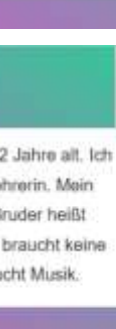












Tschüss. Bis Mittwoch!



Anexo 39: Plano de aula dictogloss ciclo 2 DE



Mestrado em Ensino

Studienjahr 2021 / 2022

Raster für die Verlaufsplanung

Unterrichtseinheit 7.4

Schule: Conservatório de Música do Porto Datum: 06.05.2022 Klasse / Niveau: 7X – A1.1 Referendar/in: Ana Cristina Moutinho Polido	Unterrichtsdauer: 45 Minuten Einheit: 7 Stunde Nr.: 57 Lehrwerk: Beste Freunde A1.1
--	--

Thema der Einheit: Mein Bruder ist einfach super!

Thema der Stunde:

Genially-Präsentation, von der L. selbsterstellter, digitaler Hörtext, Transkription des digitalen Hörtextes über Annas Familie als Mittel, um das Thema „Anna und David Becker“ zu festigen, zu interpretieren, zu rekonstruieren und zu überarbeiten, indem sie das Vorwissen und das in der Lektion 7 neu Erlernte in einer (re-)produktiven Textproduktion anwenden und festigen.

Ziel(e) der Stunde:

Am Ende der Stunde sollen die SuS in der Lage sein, einen digitalen Hörtext/Transkription des digitalen Hörtextes inhaltlich zu verstehen, zu rekonstruieren und zu überarbeiten. Dabei soll der Wortschatz, die Grammatik und die Syntax gefestigt werden. Anschließend sollen sie anhand einer festgelegten Bildersequenz einen geführten Text verfassen, indem sie über Davids Familie und deren Hobbys bzw. Berufe schreiben und dabei die Transkription des digitalen Hörtextes als Muster verwenden. Der digitale Hörtext/Transkription des digitalen Hörtextes wird als Dictogloss bearbeitet.

Außerdem sollen die SuS in der Lage sein, mit Hilfe der Lehrperson einen Rückblick auf das in der Stunde und in den vorherigen Stunden neu Erlernte machen zu können, um etwaige Schwierigkeiten zu identifizieren und zu bewältigen.

Voraussetzungen:

- sich und andere vorstellen, das Alphabet, die Wochentage, die Monate, die Jahreszeiten, die Zahlen von 0 bis 100, die Farben
- jemanden begrüßen / sich verabschieden; seine Meinung sagen; nach dem Namen fragen; sagen, dass man etwas nicht weiß; Herkunft und Wohnort nennen;
- sagen, was man macht; sagen, was man gern/nicht gern macht; einen Vorschlag machen, annehmen oder ablehnen; sagen, was man mit seinen Freunden macht; sagen, wo ein Ort ist; jemanden Fragen, wie es ihm geht;
- Nomen und bestimmter Artikel im Nominativ; Präpositionen *aus, in* + Stadt/Land
- Verbkonjugation *spielen, klettern, singen, sein, kommen, heißen, machen, schwimmen, tauchen, wohnen, hören, telefonieren, trinken; lieben*
- Möbel, Sportartikel, Freizeitaktivitäten, Sportarten, Sport, Länder, Städte, Musik;
- Negation mit „nicht“, Konjunktionen „und“ und „aber“

- Wortschatz wie Englisch, Musik, Sport, Deutsch, Französisch und Portugiesisch aus den vorherigen Lektionen, der im Kontext „Schule“ leicht als Schulfächer identifiziert werden können;
- das Präfix „Lieblings-“;
- der Computer, -; die Informatik (Sg.); gut, hassen, die Serie, -n; üben, manchmal, mich, doof;
- Wortschatz, Redemittel und Grammatik von Lektion 5 bis 6
- der Onkel, -s; der Opa, -s; das Judo (Sg.); der Architekt, -en; die Architektin, -nen; das Wasser (Sg.); niemand; der Großvater, :-; die Oma, -s; die Großmutter, :-; die Großeltern (Pl.); die Tante, -n; die Eltern (Pl.); der Cousin, -s; die Cousine, -en; die Schwester, -n; die Familie, -n; nerven; der Beruf, -e; der Arzt, :-e; die Ärztin, -nen; die Lehrerin, -nen; der Lehrer, -; die Hausfrau, -en; der Hausmann, :-er; der Koch, :-e; die Köchin, -nen; der Trainer, -; die Trainerin, -nen; die Tänzerin, -nen; der Tänzer, -; die Sekretärin, -nen; der Sekretär, -e
- zu (lokal); das Master-Turnier, -e; die Breakdance-Elite, -n; soweit; Polen (Sg.); Griechenland (Sg.); treffen (sich); dabei; Russland (Sg.); Kenia (Sg.); China (Sg.); die Türkei (Sg.); glauben; trainieren; das Tanz-Video, -s; die Choreografie, -n; die Energie, -n; der Rhythmus, die Rhythmen; die Sporthalle, -n; die Halle, -n; das Stadion, die Stadien; die Straße, -n; tanzen; das Video, -s; egal; das Glück (Sg.); die Kunst, -e; wünschen; viel Glück
- Negationsartikel im Nominativ „kein/keine“ und Akkusativ „keinen/keine“

Grammatik:

- kein besonderer Schwerpunkt

Sprechhandlungen:

- sich vorstellen:
- jemanden vorstellen:
- über die Familie sprechen:
- über Berufe sprechen:
- über das Herkunftsland sprechen:

Redemittel:

- Mein Name ist... Ich bin 12. Ich mache Karate.
- Mein Bruder, Vater, Trainer sind ...
- Das ist mein Bruder. Das ist meine Schwester.
- Annas Mutter ist Lehrerin.
- Ich komme aus Griechenland. Ich komme aus der Schweiz.

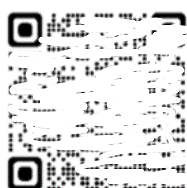
Neuer Wortschatz:

- kein neuer Wortschatz

Materialien:

Computer, Beamer, Tafel, Marker, Arbeitsblatt, von der L selbsterstellter, digitaler Hörtext (Video), Lautsprecher, Kärtchen mit Transkription des digitalen Hörtextes, Genially-Präsentation

Evaluationsverfahren: Beobachtung der SuS im Hinblick auf **Hören, Sprechen, Schreiben**; Evaluierung der SuS im Hinblick auf Hörverständnis, Memorisierungsfähigkeit, Selbst- und Fremdbeurteilung bzw. Selbst- und Fremdkorrektur der SuS [Selbstbeurteilung/Selbstkorrektur während des Diktates (EA) und Selbst- und Fremdbeurteilung bzw. Selbst- und Fremdkorrektur (PA)]; L evaluiert den Text der SuS auf Inhalt, Ausdruck, Syntax, Wortschatz und Grammatik im Einklang mit dem Vorwissen der SuS, dem portugiesischen Lehrplan und der A1-Kriterien des GER (formative Kriterien).



Artikulation/ Phase	Strategien/Aktivitäten	Ziel(e)	SFA	Fertig- keiten	Material/ Medien	Zeit
Vor dem Einstieg	L begrüßt die SuS und kontrolliert die Anwesenheit. L projiziert und/oder schreibt den Lehrstoff der Stunde an die Tafel. Als Alternative wird der Lehrstoff von der L via MS Teams (oder falls nötig) WhatsApp zur Verfügung gestellt.	Ziel dieser Phase ist, den Einstieg des Unterrichts vorzubereiten.		Unterrichtsgespräch	- Computer - Beamer - Präsentation - Tafel - Marker	ca. 5 Min.

Einstieg	(L. spricht mit den SuS, um einen Bezug zu der Stunde zuvor bzw. dieser Stunde herzustellen.) L. projiziert Bilder an die Tafel, wie z. B. Anna, David, Annas Familie und deren Beruf bzw. Hobbys, und fragt: - <i>Wer ist das? Was macht Anna? Was braucht Anna für ihr Hobby? Was braucht er nicht?</i> (Antworten der SuS) - <i>Wer ist das? Was ist David? Was braucht David für sein Hobby? Was braucht er nicht?</i> (Antworten der SuS) - <i>Anna und David sind ...</i> [SuS antworten: Geschwister]. - <i>Welche Berufe haben Annas und Davids Familie?</i> (Antworten der SuS)	Ziel dieser Phase ist, das Thema der Stunde einzuführen, die Neugierde der SuS zu wecken, sie zu motivieren und ihr Vorwissen zu aktivieren. Außerdem soll neuer Wortschatz vorentlastet und bestimmte grammatische Strukturen aktiviert werden.	Plenum	Sehen Hören Sprechen	- Computer - Beamer - Präsentation - Tafel - Marker	ca. 5 Min.
----------	--	---	--------	-------------------------------------	--	------------

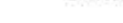
Erarbeitung 1	L teilt den SuS mit, dass Sie ein Diktat schreiben werden. L erklärt in L1 (Muttersprache) die Schritte. L sagt, dass die SuS sich konzentrieren sollen und dass die L den Text nicht diktieren wird, sondern dass die SuS einen Hörtext (Video) per Lautsprecher hören werden. Beim ersten Vorspielen des Hörtextes (Video) sollen die SuS nur zuhören und das Video anschauen. Danach sollen die SuS alle Wörter und Satzfragmente, an die sie sich erinnern können, aufschreiben (Kasten Nr.1 im AB1). Beim zweiten Vorspielen des Hörtextes (Video) dürfen die SuS mitschreiben (Kasten Nr.2 im AB1). Die SuS hören ein zweites Mal den Hörtext (Video). Danach sollen die	Ziel dieser Phase ist, die SuS beim ersten Vorspielen des Videos, mit dem von der L selbstgestellten, digitalen Hörtext vertraut zu machen. Bei dieser rezeptiven Übung mit visuellen Stimuli wird das Verstehen des Inhaltes und die Memorisierungsfähigkeit der SuS beobachtet und später die Aufzeichnungen auf dem AB gemäß den vorher festgelegten formativen Kriterien evaluiert. Beim Zweiten Vorspielen des Videos sollen die SuS den digitalen Hörtext mitschreiben. Anschließend werden die Notizen (Wörter und Satzfragmente bzw. ganze Sätze) mit dem Partner verglichen und rekonstruiert. Bei dieser rezeptiven Übung wird weiterhin das Verstehen des Inhaltes und die	EA PA	Hören Sprechen	- Computer - Beamer - Präsentation - Tafel - Marker - AB - digitale Hörtext (Video) - Lautsprecher	ca. 10 Min.
---------------	---	---	----------	-------------------	---	-------------

	SuS den Text in Partnerarbeit vergleichen und rekonstruieren (Kasten Nr.3 im AB1).	Memorisierungsfähigkeit der SuS beobachtet und später die Aufzeichnungen auf dem AB gemäß den vorher festgelegten formativen Kriterien evaluiert. Außerdem evaluieren sich die SuS bei der Partnerarbeit selbst und ihren Mitlernenden (Selbst- bzw. Fremdbeurteilung) und werden sich etwaiger zu korrigierender Fehler bewusst.				
Erarbeitung 2	L projiziert die Transkription des Hörtextes an die Tafel und teilt ein Kärtchen aus, worauf man die Transkription des Hörtextes auch lesen kann. Die SuS vergleichen ihre Version des Textes mit der Transkription des Hörtextes.	Ziel dieser Phase ist, dass die SuS ihren rekonstruierten Text mit der Transkription des digitalen Hörtextes vergleichen und ihren eigenen Text gegebenenfalls korrigieren. Der Schülertext soll gleich wie der Originaltext sein. In dieser Phase evaluieren sich die SuS selbst, indem sie auf ihre eigenen etwaigen Fehler aufmerksam bzw.	EA	Lesen	- Computer - Beamer - Präsentation - Tafel - Marker - AB - Kärtchen mit der Transkription des digitalen Hörtextes	ca. 10 Min.

		sich denen bewusst werden (Selbstbeurteilung).				
Ergebnissicherung	L bittet die SuS einen Text zu verfassen, indem sie über Davids Familie und deren Hobbys bzw. Berufe schreiben (Kasten Nr.4 im AB). Die Transkription des Hörtextes dient als Vorlage. Der Text wird anhand einer festgelegten Bildersequenz verfasst. Danach lesen einige SuS ihre Texte exemplarisch vor. Die Texte werden dann der L zur Korrektur abgegeben.	Ziel dieser Phase ist, das Vorwissen und das in der Stunde neu erworbene Wissen anzuwenden und zu festigen, indem sie einen Text mit (re-)produktivem Charakter anhand einer festgelegten Bildersequenz über Davids Familie und deren Hobbys bzw. Berufe verfassen. L evaluiert den Text der SuS auf Inhalt, Ausdruck, Syntax, Wortschatz und Grammatik im Einklang mit dem Vorwissen der SuS und den festgelegten formativen Kriterien.	EA Plenum	Schreiben Sprechen	- AB - Kärtchen mit der Transkription des digitalen Hörtextes	ca. 15 Min.

Notfallplan: Bei Zeitmangel werden die Texte nicht vorgelesen und nur der L zur Korrektur abgegeben.

Anexo 40: Ficha de trabalho dictogloss ciclo 2 DE


Name: _____ Klasse 7X Stunde Nummer 57 Fach: Deutsch

Referendarin: Ana Polido Datum: 06/05/2022 Schuljahr: 2021/2022

Arbeitsblatt: Dictogloss

1. Nach Hören 1: Schreib alle Wörter und Satzfragmente hier rein.

--

2. Hören 2: Schreib die Sätze hier rein.

3. Nach dem Vergleichen: Schreib den Text hier rein. ↴

4. Schreib einen kurzen Text über Davids Familie und benutze die Bilder in der vorgegebenen Reihenfolge 1 bis 9. Dein Diktattext kann dir auch helfen. 🚑



Mein _____ . Ich bin 16 Jahre alt.

Ich bin ein _____ und meine _____

Anexo 41: *Texto dictogloss ciclo 2 DE*

Mein Name ist Anna Becker. Ich bin zwölf Jahre alt. Ich mache Karate und meine Mutter ist Lehrerin. Mein Opa ist Architekt und zeichnet. Mein Bruder heißt David Becker und ist Breakdancer. Er braucht keine Sporthalle und keinen Trainer. Er braucht Musik.

Anexo 42: Inquérito por questionário ciclo 2 DE



Estagiária: Ana Polido

maio 2022

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, nunca menciones o teu nome.

Parte 1

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: _____

Parte 2

Na aula de sexta-feira, 06 de maio de 2022, fizeste uma atividade de ditado (dictogloss) onde tiveste de reconstruir um curto texto que ouviste sobre o tema “*Anna und David Becker*”, utilizando as palavras e partes de frases que conseguiste memorizar e anotar na ficha de trabalho. A tarefa seguinte consistiu em comparar o texto reconstruído com o texto original. Por fim, pedi-te para escreveres um texto na perspetiva do David Becker (semelhante ao que ditei), com base nas instruções/imagens fornecidas na ficha de trabalho.

Nesta parte, assinala com um X em que medida concordas com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade (dictogloss) que fiz na aula. Justifica.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua alemã.					

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto áudio (voz digital) sem dificuldades.					
6. Foi fácil reconhecer as palavras já aprendidas.					
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e partes de frases que consegui memorizar depois de ouvir o texto áudio (voz digital) pela primeira vez (caixa 1 da ficha de trabalho).					
8. A segunda audição do texto facilitou o apontamento simultâneo de partes de frases (caixa 2 da ficha de trabalho).					

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto completo. Justifica.					
10. Não tivemos dificuldades em reconstruir o texto em pares/grupo.					

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruímos um texto idêntico ao original.					
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.					
13. Preciso de treinar mais a autocorreção dos meus textos. Justifica.					
14. Encontrei lacunas (espaços em branco) no meu texto. Justifica.					

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
15. Considerei a transcrição do texto áudio original e as instruções/imagens na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto (sobre o David Becker). Justifica.					
16. Não tive dificuldades na produção do novo texto (sobre o David Becker). Justifica.					

Parte 3

Nesta parte, peço-te que respondas às seguintes perguntas:

17. O que preferes? Ouvir a voz da professora no ditado ou um texto áudio (voz digital)? Justifica.

18. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 43: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 2 – 7º X)

<i>Anna und David Becker (11 respostas)</i>				
Parte 1				
	F	M		
1. Sexo:	5	6		
	11	12	13	14
2. Idade:		6	5	

Parte 2					
A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade (<i>dictogloss</i>) que fiz na aula. Justifica.				5	6
Gostei da atividade pois era um desafio interessante que me ajudou muito. / Pois foi adequado para o nosso estudo da língua alemã e ajudou-me, mais uma vez, uma melhor compreensão, compreensão oral e escrita. / Eu gostei da atividade porque foi útil para praticar o Alemão, e ao mesmo tempo também achei interessante dado que pude melhorar o meu texto depois de comparar com o colega. / Achei a atividade muito interessante. / Gostei, porque aprendi vocabulário e palavras novas. / Podemos trabalhar em grupo e treinamos a memorização e a audição. / Eu gostei porque deu para melhorar a nossa atenção e a nossa interpretação, além de ter sido muito divertido. / Achei esta atividade interessante, pois ajuda-nos a desenvolver a língua ao trabalharmos em conjunto. / Eu gostei da atividade, porque ajuda muito este tipo de atividades para conhecimento da língua.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua inglesa.	0	0	0	0	11

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto áudio (voz digital) sem dificuldades.	0	0	4	4	3
6. Foi fácil reconhecer as palavras já aprendidas.	0	0	0	5	6
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e partes de frases que consegui memorizar depois de ouvir o texto áudio (voz digital) pela primeira vez (caixa 1 da ficha de trabalho).	0	1	1	5	4
8. A segunda audição do texto facilitou o apontamento simultâneo de partes de frases (caixa 2 da ficha de trabalho).	0	0	0	3	8

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto completo. Justifica.	1	0	0	2	8

Foi útil pois me ajudou a compreender a forma de pensar do colega e ajudando-o com as suas dificuldades e vice-versa. / Pois partilhámos o nosso conhecimento com as palavras alemãs e percebemos como é trabalhar em equipa para alcançar os nossos objetivos. / Na minha opinião, ao comparar os apontamentos consegui entender melhor e preencher os apontamentos de modo a conseguir reconstruir melhor o texto. / Pelo facto de eu não ter escrito todo o ditado, foi de extrema importância comparar o meu texto com o dos outros para reconstruir o ditado. / Eu já tinha escrito tudo. / Não, porque não fizeram nada, mas ao menos eu fiz tudo e correu bem. / Cada parte escrita por cada um completava a outra. / Concordo, porque deu para ajudar no exercício seguinte e ajudar-nos a chegar ao objetivo que, no caso foi reconstruir o texto. / Sim, pois encontrei erros e frases que me faltavam. / Sim, pois foi um exercício rápido e fácil. / Foi útil, pois quando um dos alunos não conseguiu perceber algo, o outro podia ter percebido, e desta forma ajudado.

10. Não tivemos dificuldades em reconstruir o texto em pares/grupo.	0	0	1	5	5
--	---	---	---	---	---

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruímos um texto idêntico ao original.	0	0	1	4	6
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.	1	1	1	4	4
13. Preciso de treinar mais a autocorreção dos meus textos. Justifica.	1	1	3	4	3

Preciso de melhorar a minha autocorreção para eu conseguir distinguir os meus erros e corrigi-los. / Mesmo que tenha realizado e percebido bem o trabalho, sei que tenho de continuar a trabalhar para a próxima vez ser ainda melhor. / Preciso de ter mais autocorreção para ter menos erros ortográficos. / Consegui corrigir sem problemas nem distúrbios. / Ainda não estou habituado a escrever em alemão, por isso dou muitos erros. / Concordo, porque existem muitas palavras que eu não percebo ou fico confuso na hora da correção. / Preciso de treinar para ter menos erros de ortografia em alemão. / Para mim, este trabalho ajudou-me também na escrita. / Concordo, pois às vezes só consigo perceber que algo está errado no meu texto quando vejo o texto da colega.

14. Encontrei lacunas (espaços em branco) no meu texto. Justifica.	2	3	0	3	3
---	---	---	---	---	---

Não encontrei lacunas no meu texto. / Apesar de ter conseguido de realizar o trabalho, tive também algumas dificuldades a entender algumas palavras durante a realização do texto. / Depois de comparar os nossos apontamentos consegui reconstruir o texto sem espaços em branco, embora com alguns erros de ortografia. / Não consegui escrever todo o ditado. / Eu fiz tudo. / Não consegui fazer tudo certo e fizemos tudo. / Faltavam poucas palavras. / Concordo, porque também houve umas palavras que eu não percebi, mas eu sabia que tinha lá alguma coisa então deixei em branco. / Não tive muitas dificuldades ao preencher os espaços. / Encontrei, porque o texto áudio às vezes era rápido, ou as palavras eram desconhecidas então demorava mais a escrever, logo deixei coisas por fazer.

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
---------------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------

15. Considerei a transcrição do texto áudio original e as instruções/imagens na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto (<i>Green Living</i>). Justifica.	0	0	0	3	8
As imagens e texto são úteis pois dão pequenas pistas sobre a resposta. / Óbvio, porque assim conseguiria produzir o texto sem qualquer dificuldade. / Utilizei o texto do ditado para a estrutura do novo texto. / Ajuda sempre. / Foram úteis para estruturar o texto. / Concordo, porque houve algumas vezes fui ver à ficha e ajudou-me, deu-me indicações certas. / Sim, pois era mais fácil. / Sim, pois facilita o nosso trabalho. / O texto ajudou para o modelo do novo texto sobre o David Becker.					
16. Não tive dificuldades na produção do novo texto. Justifica.	0	0	0	8	3
Não tive muitas dificuldades na produção do novo texto pois entendi o que o áudio dizia. / Não, porque apesar de não ter feito esta atividade pela primeira vez, consegui facilmente produzir o texto sem qualquer dificuldade. / Eu não tive dificuldades já que consegui aproveitar os conhecimentos do texto anterior para construir o novo texto. / Foi relativamente fácil escrever o novo texto, pois utilizei a estrutura e algumas das palavras do ditado para o construir. / Já tinha a ideia da estrutura do texto e do que escrever. / Concordo, porque eu consegui ouvir tudo e perceber tudo facilmente o que me fez conseguir fazer o texto facilmente. / Não tive dificuldades pois já tinha o outro como ajuda. / Não achei muitas dificuldades na produção do novo texto. / Tive algumas (poucas) dificuldades na construção das frases.					

Parte 3

17. O que preferes? Ouvir a voz da professora no ditado ou um texto áudio (voz digital)? Justifica.
Eu prefiro ouvir a voz da professora, pois fala mais devagar, e de uma forma que já estou habituada a ouvir. / Eu acho que ao ouvir a voz da professora no ditado, pode ser mais claro do que digitalmente e também recompensa mais pois digitalmente há sempre falhas (nem sempre). / Eu acho que prefiro a voz da professora, pois dá para ouvir melhor o ditado e se não entendermos alguma coisa, a professora pode repetir. / Eu prefiro ouvir a voz da professora, porque como nós estamos no primeiro ano de Alemão, a professora vai lendo de forma a que nós percebemos tudo, então conseguimos ouvir as coisas facilmente e ajuda. / Prefiro a voz da professora porque por vezes se percebe melhor. / A voz da professora, porque é mais claro e a voz digital pode dar falhas. / Ouvir a voz da professora pois a professora consegue tornar mais evidente a entoação das palavras e a articulação. / Foi-me praticamente indiferente pois ambas tinham a mesma pronúncia. / Na minha opinião, é um pouco indiferente já que ambas as opções ditam o texto. Embora perceba melhor no texto áudio. / Para mim sem diferença, pois a voz da professora no ditado e a voz digital para mim é exatamente a mesma coisa, desde que eu perceba tudo na realização do texto. / Prefiro ouvir o texto áudio pois as vozes podem ser diferenciadas mais facilmente porque a professora só tem uma voz.
18. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

Não tive dificuldades nas tarefas. / Eu não senti muitas dificuldades porque eu conseguia perceber tudo facilmente o que me ajudou a cumprir o meu objetivo sem muitas dificuldades. / Não senti muita dificuldade, mas a que senti mais foi na reconstrução pela memória. / Não senti dificuldades, as tarefas eram claras. / Não tive. / A tarefa na qual senti mais dificuldade foi na B, pois o áudio era mais rápido que eu a escrever, o que me levou a ter algumas lacunas. / Senti algumas dificuldades na tarefa B quanto à memorização dos vários segmentos. / Acho que não, pois apesar de não ter feito esta atividade pela primeira vez, consegui facilmente realizar certas tarefas.

[transcrição]

Anexo 44: Apresentação em Genial.ly – dictogloss ciclo 2 EN

Lesson nº 98

Unit 5 

Green Living

82 - Conservatório da Música do Porto
Student teacher: Ana Pádua

Friday, 9th June 2022

Lesson nº 98
Friday, 9th June 2022

Summary:

- Listening to an oral text (video).
- Reconstructing collaboratively a text.
- Writing a text to consolidate vocabulary related to environmental awareness and sustainability.



Instructions

- 1- Viewing: listening- individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Viewing: listening + writing (2nd box) - individual work
- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - **pair work**
- 5 - Analysis and correction (3rd box with different colour) - individual work
- 6 - Text production (4th box) - individual work

Instructions 

- 1- Viewing: listening- Individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Viewing: listening + writing (2nd box) - individual work
- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - pair work
- 5 - Analysis and correction (3rd box with different colour) - individual work
- 6 - Text production (4th box) - individual work

Instructions 

- 1- Viewing: listening- individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work

1. After listening 1: Write all the words and sentence fragments here. ↩

Instructions 

- 1- Viewing: listening- individual work
- 2- Take notes (1st box) - individual work
- 3- Viewing: listening + writing (2nd box) - individual work

2. Listening 2: Write the sentences here. ↩

Instructions 

- 4- Comparing notes + reconstruction (3rd box) - **pair work**

3. After comparing: Write the text here. ↩

Instructions

5 – Analysis and correction (3rd box with different colour) – pair work



Teens are realizing that they will be the ones having to deal with all environmental problems left behind by the older generation, and they are not going to wait around and do nothing. Jenn, author of *The Green Teen*, says that teenagers can mobilize, and their voices can be heard, and they can really bring about change if they're united around a cause they really care about.

He interviewed Yola who said that she can see the effects of the climate change every day in her hometown, Cape Town. She added that their weather is one day hot, and the other is raining heavily.

Another, Dylan from the USA, complained about the lack of knowledge by politicians on environmental issues. We urgently need to take action and find sustainable solutions.

Instructions

6 – Text production (4th box) – individual work



4. Write your own text (minimum 80 words). Your dictation text and the images can help you.

- How would you describe the current state of our planet? What can we do to make our planet more sustainable? What do you think will happen to earth if we don't change our attitudes towards environmental problems?









Time is over. Please hand back your work to your teacher.




See you soon!

<https://view.genial.ly/642df0c5351ce40016f2316f/interactive-image-ciclo2-8zaulaprojeto2>

Anexo 43: Plano de aula dictogloss ciclo 2 EN



LESSON PLAN

Lesson 5.4. – “Going Green”

SCHOOL: Conservatório de Música do Porto STUDENT TEACHER: Ana Cristina Moutinho Polido		
DATE: 9 th June 2021	LENGTH OF LESSON: 45 minutes	TIME: 13h35 – 14:20
CLASS LEVEL: 8 th grade		CLASS SIZE: 21 students
SUMMARY: • Listening to an oral text (video). • Reconstructing collaboratively a text. • Writing a text to consolidate vocabulary related with “environmental awareness and sustainability”.		
MAIN AIMS (The 4Cs) Content: • To recall key words and target lexical items related to environmental awareness and sustainability. • To listen to an oral text (view a video) about environmental awareness and sustainability and memorize or write down as much information as possible. • To improve Ss’ skills in taking notes (vocabulary, grammatical forms, etc.). • To develop Ss’ skills in reconstructing a text. • To develop Ss’ writing, proofreading, and editing skills. • To be able to transfer new learned content to a new context and consolidate it. • To expand on previous discussed statements/opinions in a written text. • To revise vocabulary related to environmental awareness and sustainability. Communication: • To practice informal conversation in the context of environmental awareness and sustainability. • To recall and apply vocabulary related to environmental awareness and sustainability. • To communicate with their peers to inform or instruct them. • To communicate effectively with their peers in pair work, making necessary compromises, accomplishing a common goal, and assuming shared responsibility for collaborative work. • To communicate effectively in diverse learning environments. • To apply vocabulary related to the topic by writing a text. • To report to cultural content (environmental awareness and sustainability) by writing a text. Cognition:		

- To recall and revise vocabulary and language connected to environmental awareness and sustainability (points of view, etc.) from the previous lesson.
- To recall/apply giving and supporting opinions, agreeing, and disagreeing, giving advice, and previous studied vocabulary connected to environmental awareness and sustainability while writing a text.
- To identify, memorize, interpret, and apply vocabulary.
- To create meaning and focus on it when listening to spoken text (viewing a video).
- To practice writing, analysing, selecting, comparing, discussing, assessing, and correcting content.
- To use the correct forms of vocabulary.
- To organize the information, plan and write a text about environmental awareness and sustainability.
- To collaborate with their peers in pair work.
- To be able to transfer new learned content to a new context and consolidate it.

Culture:

- To learn more about environmental awareness and sustainability and encourage them to think about different points of view.
- To be able to write and talk about environmental awareness and sustainability while expressing and justifying their points of view.
- To make Ss' aware of environmental awareness and sustainability (sustainability and environmental solutions) while revising/focus on vocabulary.
- To be able to cooperate, exchange and accept opinions.
- To be open and responsive to new and diverse perspectives, input, and feedback.
- To be able to view failure as an opportunity to learn.
- To learn that collaborative work is essential for success and goal achievement.
- To share notes with their peers, analyse, select, compare, discuss, assess, and correct them.
- To learn to work individually (autonomous work) and in pairs, respect their peers' opinions, weaknesses and learn to help/assist peers in a constructive way.

TIMETABLE FIT:

- This is the fourth lesson of four on this Unit 5 – Green Living: iTeen 8

IN-CLASS ASSESSMENT:

- Assessing Ss' motivation, interest, engagement, and involvement during the different tasks.
- Assessing Ss' comprehension of the contents (oral text (video), instructions, reconstruction, written activity) according to previous established formative criteria.
- Assessing Ss' speaking skills (during reconstruction process) according to previous established formative criteria.
- Moments: observation of Ss' feedback, during pair work.

ASSUMPTIONS:

- Ss are used to interacting both with the teacher and among themselves in English.
- In general, Ss have a very good level of the English language.
- Vocabulary connected to environmental awareness and sustainability was introduced recently.
- Vocabulary connected to environmental awareness and sustainability was used in the previous lessons.
- Ss are familiar with general/empirical previous knowledge related to environmental awareness and sustainability.
- Ss should have the ability to work in pairs, express, and discuss their thoughts and ideas.

- Ss are used to memorize music scores, so they may not have difficulties in memorizing the oral text and reconstructing it.
- This is not the first time Ss are going to do a dictogloss activity (task familiarity/task repetition).
- Ss should have the ability to respect and not judge others based on their thoughts and ideas.

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:

- This will not be the first time that the Ss will be doing this kind of dictation activity (dictogloss), but some Ss may have some difficulties in the dictation stage (memorizing words) and text reconstruction, as they will watch a video and listen to a neural voice instead of listening to the teacher's voice.
- Unlike speaking, which is a spontaneous activity, writing is an unnatural activity that requires Ss to think.
- There are numerous opportunities for errors, not only in vocabulary and grammar but also in spelling and punctuation.
- Due to the Covid-19 contingency plan, Ss are not allowed to sit together in groups, only in pairs during one stage of the activity.
- The teacher may also have difficulties moving around the classroom because, due to the Covid-19 contingency plan, there is limited space. Additionally, the teacher will face challenges in handing out the transcription of the oral text, which will take more time than normally expected.
- The teacher will monitor the tasks and act as a facilitator.
- If applicable: Ss attending the lesson from home may have difficulties hearing the teacher and completing the tasks successfully. The teacher will use the presentation to project/display the instructions to minimize any potential technical problems.
- If applicable: During the dictation, the teacher will be near the computer to ensure that Ss at home can hear him/her without any problems.

BOOK/MATERIALS/AIDS: Board, marker, computer, projector, video (oral text), mp4-file or YouTube, speakers, transcription of the oral text, *Genial.ly* presentation, worksheet

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	PROCEDURAL AIM	MATERIALS/AIDS
Intro 13h35 – 13h40 (5 minutes) T-Ss / S-T open	a) T projects a presentation on Genially. T greets students, checks attendance, and writes/projects the number of the lesson and date on the board. b) T writes/projects the summary of the lesson on the board and Ss copy it and/or T sends the summary via Microsoft Teams and/or projects it to the board.	a) To establish contact with Ss and create a positive atmosphere in the classroom. To settle the class down in order to start the lesson. b) To highlight the content and activities provided in the lesson.	a) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation b) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation

Lead-in PRE-TASK 13h40 – 13h45 (5 minutes) T-Ss / S-T open	c) T projects pictures related to environmental awareness and sustainability. T elicits the Ss (or specific Ss) what were the main points discussed in the previous lessons. - Please, could you tell me what were the main points discussed recently? The teacher projects the pictures on the board while the Ss answer the teacher's questions.	c) To set the scene. To motivate and engage Ss for the class. To provide SS with visual stimuli. To activate Ss' knowledge of the world. To activate Ss' empirical knowledge about the topic. To recall what the Ss have learned in the previous lessons (about environmental awareness and sustainability). To arouse Ss' interest and curiosity. To promote Ss' active participation in the lesson.	c) Board, marker, computer, projector, Genial.ly presentation
Task-cycle 1 INSTRUCTIONS 13h45 – 13h50 (5 minutes) T-Ss	d) T hands out a worksheet. T tells the Ss that they are going to listen to an oral text (video) about environmental awareness and sustainability. T gives the instructions: First, the Ss will <u>only view and listen</u> to the text without taking any notes. Then they will <u>individually</u> write down keywords as they can remember <u>silently in the 1st box</u> in the worksheet. T shows the video again. Ss write sentences and/or sentence fragments in the 2nd box in the worksheet while T is showing the video again. When T finishes, they will compare their notes and reconstruct the text in <u>pair work</u> and write it in the 3rd box. After that, T hands out the transcription of the video and projects it on the board. Ss analyse the	d) To prepare the Ss for the task, explaining step by step what they are supposed to do during the first and second parts of the task (viewing stage and text production). T may write/project the steps on the board as followed: 1- Viewing: view and listen 2- Take keywords (1st box) – individual work 3- Viewing: listen + write (2nd box) – individual work 4- Compare notes + reconstruction (3rd box) – pair work 5 – Analysis and correction (3rd box with different colour) – individual work 6 – Text production (4th box) – individual work	d) Board, marker, computer, projector, Genial.ly presentation, worksheet

	reconstructed text and correct it with a different colour, in <u>individually work</u>. After finishing this task, Ss will <u>individually</u> produce their own text. They can use the source text, if needed. After finishing the task, all Ss will hand back the worksheets for correction.		
Task-cycle 1 VIEWING 13h50- 13h55 (5 minutes) T-Ss Silence T-Ss	e) T plays the video (oral text) at normal speed. Ss listen. f) Ss write down keywords as they can remember <u>silently in the 1st box in the worksheet</u>. [1 minute] g) T plays again the video (oral text) at normal speed. Ss write sentences and/or sentence fragments in the 2nd box in the worksheet	e) To introduce key words and target lexical items at first, develop listening skills, provide relevant listening practice, improve Ss to focus on meaning when listening to spoken text. f) To improve Ss' skills to take notes. g) To continue introducing key words and target lexical items at first, develop listening skills, provide relevant listening practice, improve Ss' ability to focus on meaning when listening to spoken text.	e) Computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet, mp4-file or YouTube, speakers f) Computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet g) Computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet, mp4-file or YouTube, speakers
Task-cycle 1 RECONSTRUCTION 13h55 – 14h00 (5 minutes) T-Ss Ss-Ss closed	h) Ss work in pairs in line with the Covid-19-measures and compare their keywords in order to reconstruct the target text in the 3rd box in the worksheet as close as possible to the source text. T informs the Ss that	h) To reconstruct a coherent text as closely as possible in terms of content and organization to the original version. To develop proofreading and editing skills, assist (weaker) learners, and provide a real opportunity for	h) Computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet

	he or she will give them support during the task.	cooperative learning and negotiate meaning and form. To make sure everyone is involved in the task and speak in English. T may also write down on his/her notebook any difficulties Ss encounter during the task. (Self and peer assessment.)	
Task-cycle 2 ANALYSIS AND CORRECTION 14h00 – 14h05 (5 minutes) T-Ss Silence	i) T hands out the transcription of the video and projects it also to the board. T tells the Ss to analyse and correct the text with a different colour individually. T informs the Ss that he or she will give them support during the task.	i) To let Ss analyse and compare the text in terms of coherence and similarity in content and organization to the original version. The main purpose of the analysis and correction stage is to identify any problems students had with text comprehension. Ss may make necessary corrections if needed. This stage also aims to foster the development of the learners' communicative competence and keep them actively engaged in the learning process. To foster motivation and ensure everyone is involved in the task and speaking in English. T may also write down in his/her notebook any difficulties Ss encounter during the task. (Self and peer assessment.)	i) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet, transcription of the oral text (video)
Post-cycle GUIDED TEXT PRODUCTION 14h05 – 14h20 (15 minutes)	j) T gives the Ss instructions to write <u>individually</u> a text, responding to the following questions: "How would you describe the current state of our	j) To transfer newly learned content to a new context. Ss have access to the source text (transcription), which can be used as a model to create a new text.	j) Board, marker, computer, projector, <i>Genial.ly</i> presentation, worksheet, transcription of the oral text

Anexo 45: Ficha de trabalho dictogloss ciclo 2 EN

	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 U. PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
Name: _____	Class: 8Z Lesson nº 98	Subject: English
Student teacher: Ana Polido	Date: 09/06/2022	School year: 2021/2022

**Worksheet: Unit 5 – Green Living – Going Green
Dictogloss**

1. After listening 1: Write all the words and sentence fragments here. ↩

--

2. Listening 2: Write the sentences here. ↩

--

3. After comparing: Write the text here. ↩

4. Write your own text (minimum 80 words). Your dictation text and the images can help you.

- How would you describe the current state of our planet? What can we do to make our planet more sustainable? What do you think will happen to earth if we don't change our attitudes towards environmental problems? ↩

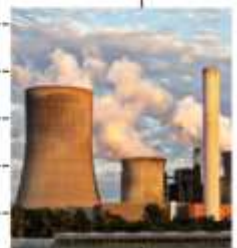


Image source: google.com



Anexo 46: *Texto dictogloss ciclo 2 EN*

Teens are realizing that they will be the ones having to deal with all environmental problems left behind by the older generation, and they are not going to wait around and do nothing. Jenn, author of *The Green Teen*, says that teenagers can mobilize, and their voices can be heard, and they can really bring about change if they're united around a cause they really care about.

He interviewed Yola who said that she can see the effects of the climate change every day in her hometown, Cape Town. She added that their weather is one day hot, and the other is raining heavily.

Another, Dylan from the USA, complained about the lack of knowledge by politicians on environmental issues. We urgently need to take action and find sustainable solutions.

Anexo 47: Inquérito por questionário (ciclo 2 – 8º Z) – junho



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO



Estagiária: Ana Polido

junho 2022

Questionário

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Agradeço que respondas a este questionário com sinceridade, atenção e cuidado. Não há respostas certas ou erradas. Este questionário é anónimo, por isso, nunca menciones o teu nome.

Parte 1

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Idade: _____

Parte 2

Na aula de sexta-feira, 09 de junho de 2022, fizeste uma atividade de ditado (*dictogloss*) onde tiveste de reconstruir um curto texto que ouviste sobre o tema “*Green Living*”, utilizando as palavras e partes de frases que conseguiste memorizar e anotar na ficha de trabalho. A tarefa seguinte consistiu em comparar o texto reconstruído com o texto original. Por fim, pedi-te para escreveres um texto sobre o estado atual do nosso planeta e como torná-lo mais sustentável, com base nas instruções e sugestões de imagens fornecidas na ficha de trabalho.

Nesta parte, assinala com um X em que medida concordas com as seguintes afirmações, utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Não concordo nada	Não concordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade (<i>dictogloss</i>) que fiz na aula. Justifica.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua inglesa.					

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto áudio (voz digital) sem dificuldades.					
6. Foi fácil reconhecer as palavras já aprendidas.					
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e partes de frases que consegui memorizar depois de ouvir o texto áudio (voz digital) pela primeira vez (caixa 1 da ficha de trabalho).					
8. A segunda audição do texto facilitou o apontamento simultâneo de partes de frases (caixa 2 da ficha de trabalho).					

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto completo. Justifica.					
10. Não tivemos dificuldades em reconstruir o texto em pares/grupo.					

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruímos um texto idêntico ao original.					
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.					
13. Preciso de treinar mais a autocorreção dos meus textos. Justifica.					
14. Encontrei lacunas (espaços em branco) no meu texto. Justifica.					

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
15. Considerei a transcrição do texto áudio original e as instruções/imagens na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto (<i>Green Living</i>). Justifica.					
16. Não tive dificuldades na produção do novo texto. Justifica.					

Parte 3

Nesta parte, peço-te que respondas às seguintes perguntas:

17. O que preferes? Ouvir a voz da professora no ditado ou um texto áudio (voz digital)? Justifica.

18. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 48: Resultados do inquérito por questionário (ciclo 2 – 8º Z)

<i>Green Living (20 respostas)</i>				
Parte 1				
	F	M		
1. Sexo:	14	5	1	
	11	12	13	14
2. Idade:			13	7

Parte 2					
A: Atividade no geral	1	2	3	4	5
3. Gostei da atividade (<i>dictogloss</i>) que fiz na aula. Justifica.	1	6	9	1	2
Achei um pouco difícil, mas bom para desenvolver conhecimentos / A atividade foi bem explicada / Gostei do trabalho em grupo / Gostei de estar em grupo, porque torna as coisas mais fáceis. / É divertido juntar as frases. / Gostei, porque treinamos ouvir o inglês.					
4. Achei esta atividade útil para praticar a língua inglesa.	0	3	6	6	4

B: Ditado	1	2	3	4	5
5. Consegui entender o texto áudio (voz digital) sem dificuldades.	0	6	5	3	6
6. Foi fácil reconhecer as palavras já aprendidas.	0	6	2	5	7
7. Não tive dificuldades em apontar todas as palavras e partes de frases que consegui memorizar depois de ouvir o texto áudio (voz digital) pela primeira vez (caixa 1 da ficha de trabalho).	3	5	9	1	2
8. A segunda audição do texto facilitou o apontamento simultâneo de partes de frases (caixa 2 da ficha de trabalho).	1	3	7	6	2

C: Reconstrução do texto ditado (caixa 3 da ficha de trabalho)	1	2	3	4	5
9. Foi útil comparar os meus apontamentos com os apontamentos do colega para conseguir reconstruir o texto completo. Justifica.	0	1	3	8	8

Foi útil pois ajuda a completar o pensamento. Foi, pois ele(a) tinha coisas escritas que eu não tinha. / Foi, pois, duas cabeças trabalham melhor que só uma. / Porque às vezes pode faltarmos alguma coisa, e assim as frases de um completam as do outro / Foi bom, porque houve coisas que os meus colegas tinham escrito que eu não. / Porque havia coisas que não consegui perceber e a outra pessoa sim e ao contrário. / Achei interessante comparar com os colegas, mas não consegui reconstruir bem o texto novamente. / Sim, pois assim pode ver o que tinha incompleto e tive oportunidade de ajudar os meus colegas também. / Pois fica mais fácil concluir a tarefa. / Assim foi mais fácil e prático / Sim, pois tínhamos escrito coisas diferentes e assim pude-mos completar o texto. / Sim, porque cada colega tinha alguma coisa. / Como não conseguimos fazer a frase na totalidade há sempre alguém que a ouviu e escreveu, logo é mais fácil reconstruir o texto com base em vários apontamentos. / Ajudou a relembrar algumas coisas.

10. Não tivemos dificuldades em reconstruir o texto em pares/grupo.	1	4	4	7	3
--	---	---	---	---	---

D: Comparação do texto reconstruído com o original	1	2	3	4	5
11. Reconstruímos um texto idêntico ao original.	4	5	6	4	1
12. Encontrei erros (de gramática, ortografia, etc.) no texto.	2	4	9	4	0
13. Preciso de treinar mais a autocorreção dos meus textos. Justifica.	2	3	7	6	0

Porque tive alguns erros. / Mais ou menos, pois tive incompleto, mas não muitos erros. / Tenho alguns erros ao escrever palavras em inglês. / Acho fácil corrigir os meus textos tendo um molde do texto bem escrito. / Preciso, existem alguns erros que não consegui encontrar (acho eu) / Corrigir os erros é sempre uma boa aprendizagem, pois, assim faremos esse erro com menos frequência.

14. Encontrei lacunas (espaços em branco) no meu texto. Justifica.	2	1	4	8	2
Sim, porque havia coisas que não consegui ouvir. / Não consegui completar muitos espaços em branco, era difícil e não entendi bem essas partes. / Não consegui escrever algumas coisas, pois já não me lembrava. / Sim, pois nem eu nem os meus colegas apanhamos algumas partes. / Porque não percebi ao ouvir. / Nestas situações as lacunas são uma coisa esperada sendo que, não será possível escrever tudo. / Deixei muitos espaços em branco porque não ouvi bem. / Não tive muitas lacunas, só não escrevi a última frase.					

E: Produção de texto (caixa 4)	1	2	3	4	5
15. Considerei a transcrição do texto áudio original e as instruções/imagens na ficha de trabalho úteis para a produção do novo texto (<i>Green Living</i>). Justifica.	0	1	7	7	3
Eu gostei e achei útil para aprender. / Facilita a escrita do texto. / Sim, pois introduz-nos a novo vocabulário. / Sim, ajudaram. / Sim, porque assim temos ideias para escrever no texto. / Se tivermos com uma branca no vocabulário as imagens são sempre uma grande ajuda no raciocínio. / O vocabulário foi útil e as imagens deram ideias.					
16. Não tive dificuldades na produção do novo texto. Justifica.	0	1	7	5	6

Não tive, pois é um tema interessante. / Não tive, pois sei bem o vocabulário. / Conhecendo o vocabulário e os verbos adequados o texto torna-se numa coisa simples a realizar. / Sim, com o vocabulário a tarefa ficou facilitada.

Parte 3

17. O que preferes? Ouvir a voz da professora no ditado ou um texto áudio (voz digital)?

Justifica.

Voz da professora, é mais fácil de perceber. / A voz da professora, pois é mais lenta e mais fácil de perceber. / A voz da professora, porque consigo perceber. / A professora, pois era mais claro. / A voz da professora porque é mais clara e devagar. / A voz da professora, é mais fácil. / Prefiro ouvir a voz da professora, é mais fácil. / A voz da professora pois dá para ser mais devagar ou mais rápido ou mais forte. / Ouvir a voz da professora pois compreende-se melhor. / Ouvir a voz da prof. pois é mais fácil e percebe-se melhor. / A voz da professora, porque esta lê mais devagar. / A voz, acho mais simples. / A professora, pois o áudio digital pode ouvir-se com ruído de fundo. / Indiferente. / Prefiro ouvir o computador. Apesar de haver algumas palavras incompreensíveis, o computador é mais consistente. / A da professora, porque o áudio, às vezes, ouve-se mal. / Voz digital, dá para perceber melhor. / A voz da professora, pois é impossível haver erros com o som, já que o computador não é o melhor. / Depende de quanto tempo temos para escrever, memorizar, também a velocidade, e a clareza das palavras.

18. Sentiste dificuldades nas tarefas (ver B, C, D, E acima)? Em quais? Justifica.

No ditado, pois, foi difícil entender o áudio. / Todas menos no texto porque é difícil decorar as frases. / Não, achei atividades normais para o nível em que estamos. / Na B, C pois o texto era difícil de compreender o áudio. / Não senti dificuldade em nenhuma tarefa. / Em todas menos na E, porque o áudio era muito rápido e não dava para memorizar tudo. / Não, sou bom(boa) a Inglês. / Não. / Não. / Na B. Como já referi, não tive tempo e ouvi o texto poucas vezes. / Na C, pois não me lembrava das palavras. / Não, foram fáceis. / Tive dificuldade na B, de memorizar, principalmente.

[transcrição]

Anexo 49: Consentimento informado – turma de Alemão

Pedido de Autorização para Registo/Gravação de Atividades a Desenvolver nas Aulas de Alemão da turma X do 7º ano

Ex.ma/Ex.mo Encarregada/Encarregado de Educação:

No âmbito do Mestrado em Ensino do Alemão da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, do Núcleo de Estágio associado – em funcionamento no Conservatório de Música do Porto – e das atividades pedagógicas e de investigação-ação que lhes são inerentes, as professoras estagiárias Ana Polido e [REDACTED] propõem-se proceder ao registo e /ou gravação de intervenções dos alunos, em diversos momentos do presente ano letivo, no decurso das aulas de alemão. Estas atividades decorrerão sob supervisão da orientadora de estágio, docente Lúcia Sousa, deste estabelecimento de ensino.

A participação da/do Educanda/Educando de V. Ex.^a nas atividades descritas não acarreta qualquer despesa ou risco.

Os registos recolhidos serão usados estritamente para fins investigativos e o respetivo tratamento decorrerá na rigorosa observância do disposto na Lei nº 58/2019 de 8 de agosto que assegura a “proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.”

Antecipadamente gratas pela colaboração.

Ana Polido e [REDACTED]

Após a leitura do presente documento, declaro que autorizo/ não autorizo (**riscar o que não interessa**) o registo e/ou gravação de intervenções da/do minha/meu

Educanda/Educando,

_____(nome).

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Anexo 50: Consentimento informado – turma de Inglês

Pedido de Autorização para Registo/Gravação de Atividades a Desenvolver nas Aulas de Inglês da turma Z do 8º ano

Ex.ma/Ex.mo Encarregada/Encarregado de Educação:

No âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, do Núcleo de Estágio associado – em funcionamento no Conservatório de Música do Porto – e das atividades pedagógicas e de investigação-ação que lhes são inerentes, as professoras estagiárias Ana Polido e [REDACTED] propõem-se proceder ao registo e /ou gravação de intervenções dos alunos, em diversos momentos do presente ano letivo, no decurso das aulas de alemão. Estas atividades decorrerão sob supervisão da orientadora de estágio, docente Maria do Céu Pereira, deste estabelecimento de ensino.

A participação da/do Educanda/Educando de V. Ex.^a nas atividades descritas não acarreta qualquer despesa ou risco.

Os registos recolhidos serão usados estritamente para fins investigativos e o respetivo tratamento decorrerá na rigorosa observância do disposto na Lei nº 58/2019 de 8 de agosto que assegura a “proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.”

Antecipadamente gratas pela colaboração.

Ana Polido e [REDACTED]

Após a leitura do presente documento, declaro que autorizo/ não autorizo (**riscar o que não interessa**) o registo e/ou gravação de intervenções da/do minha/meu Educanda/Educando, _____(nome).

Data: ____/____/____

Assinatura: _____