

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE FRANCÊS

**Os recursos digitais enquanto trampolim  
pedagógico para a motivação das aprendizagens  
em língua materna e estrangeira**

Susana Maria dos Santos Pereira Martins

**M**

2024



Susana Maria dos Santos Pereira Martins

**Os recursos digitais enquanto trampolim pedagógico para a motivação das aprendizagens em língua materna e estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024



*Quid doct discet.*  
(Sêneca 35 a.C.-39 d.C.)

A *libido sciendi*, a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender estão inscritas no que de melhor têm os homens e as mulheres. Tal como a vocação de professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nenhuma outra.

(Steiner, 2011).

Teaching is a wonderful job, endlessly fascinating, challenging, good for the mind and the soul. It is probably the most important job in this society in the 21st century, after the job of being a parent.

(Swaim & Swaim, 1999).

L'enjeu de l'École doit devenir une véritable cause nationale, notre cause à tous, car il s'agit de nos enfants et de notre futur. Je ne vois aucune cause plus juste, car c'est de la tête de nos enfants que sortirent les solutions de demain aux grands défis de la santé, du climat, de l'environnement, de la démographie et de la paix.

(Dehaene, 2019).

Aos meus filhos, a razão do meu ser.

# Sumário

Declaração de honra.....	7
Agradecimentos.....	8
Resumo .....	9
Résumé .....	10
Abstract .....	11
Índice de Figuras .....	12
Índice de Tabelas .....	14
Lista de abreviaturas e siglas .....	15
Introdução .....	166
1. Contextualização da intervenção e justificação da ação .....	19
1.1. Caracterização do contexto de ensino-aprendizagem .....	20
1.1.1. A freguesia de Panranhos. ....	20
1.1.2. Instituição escolar .....	22
1.2. Caracterização das turmas .....	28
1.2.1. A turma B e C do 7.º ano .....	29
1.2.2. A turmado 10.º ano CT1 .....	30
1.2.3. A turmado 12.º ano CT1 .....	31
1.3. Delimitação da área de investigação .....	32
2. Fundamentação teórica.....	35
2.1. A motivação .....	35
2.1.1. A motivação em contexto escolar .....	36
2.2. Tecnologias educativas .....	39
2.2.1. Os computadores: breve síntese .....	41
2.2.2. A inserção das TIC no sistema educativo .....	43
3. Estudo empírico.....	50
3.1. Plano de ação na disciplina de Português .....	51
3.1.1. 1.º ciclo supervisivo.....	52
3.1.2. 2.º ciclo supervisivo .....	56
3.1.3. Dados recolhidos no 1.º e 2.º ciclos supervisivos.....	65

3.1.4. 3.º ciclo supervisivo .....	68
3.1.5. Dados recolhidos no 3.º ciclo supervisivo .....	73
3.2. Plano de ação na disciplina de Francês .....	76
3.2.1. 1.º ciclo supervisivo .....	77
3.2.2. 2.º ciclo supervisivo .....	80
3.2.3. 3.º ciclo supervisivo .....	82
3.2.4. Dados recolhidos no 1.º, 2.º e 3.º ciclos supervisivos.....	84
3.3. Discussão dos resultados .....	87
Considerações Finais .....	91
Referências Bibliográficas.....	95
Anexos.....	103
Anexo 1 .....	103
Anexo 2 e 3 .....	104
Anexo 4 .....	105
Anexo 5 .....	108
Anexo 6 .....	109
Anexo 7 .....	112
Anexo 8 .....	114
Anexo 9 .....	116
Anexo 10 .....	117
Anexo 11 .....	121
Anexo 12 .....	123
Anexo 13 .....	126
Anexo 14 .....	127
Anexo 15 .....	128
Anexo 16 .....	130
Anexo 17 .....	133
Anexo 18 .....	136
Anexo 19 .....	138

## **Declaração de honra**

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

Vila Verde, 20/08/2024

Susana Maria dos Santos Pereira Martins

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Fátima Outeirinho, pela orientação perspicaz, revisões detalhadas e críticas construtivas, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos supervisores, Professora Doutora Sofia Araújo e Professor Doutor José Almeida, pelo profissionalismo e simpatia das suas observações.

Aos orientadores de estágio, o Professor Rui Oliveira e a Professora Zulmira Pereira, pela disponibilidade, generosa orientação, sábios conselhos e amizade.

Aos alunos, que tive o privilégio de acompanhar durante este ano letivo, pelo carinho com que sempre me receberam, pelo entusiasmo e dedicação demonstrados em cada aula, e pelas valiosas lições que também me ensinaram e que muito contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

À Sandra, minha colega de estágio, pelo companheirismo e amizade.

Ao Colégio Júlio Dinis e a todos os que ali trabalham, pelo ambiente acolhedor que sempre me proporcionam.

A todos os professores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com quem tanto aprendi.

A todos gostaria de expressar a minha profunda gratidão e reconhecimento.

## **Resumo**

O presente relatório descreve o processo de investigação-ação decorrente da prática de ensino supervisionada de Português e de Francês, integrada no 2.º ano de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, administrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e desenvolvido no Colégio Júlio Dinis, no ano letivo de 2023/2024.

O projeto de investigação-ação que subjaz a este relatório foi determinado pelos dados coletados durante o período de observação, os quais revelaram uma significativa falta de motivação dos discentes para as aprendizagens de língua materna e estrangeira. Este contexto levou a professora estagiária a integrar recursos digitais enquanto possíveis impulsionadores de um maior envolvimento por parte dos alunos. Os resultados obtidos após três ciclos investigativos comprovam a relevância da sua utilização.

**Palavras-chave:** Didática das línguas, Português língua materna, Francês língua estrangeira, motivação dos alunos, recursos digitais.

## Résumé

Le présent rapport-thèse décrit la démarche de recherche-action résultant de la pratique de l'enseignement supervisé du Portugais et du Français, intégrée dans la 2e année du Master en Enseignement du Portugais et de Langue Étrangère au 3e Cycle de l'Enseignement de Base et dans l'Enseignement Secondaire dans le domaine de spécialisation en Français, dispensé à la Faculté des Lettres de l'Université de Porto, et développé au Collège Júlio Dinis, durant l'année scolaire 2023/2024.

Le projet de recherche-action qui sous-tend ce rapport a été déterminé par les données recueillies pendant la période d'observation, lesquelles ont révélé un manque significatif de motivation des élèves pour l'apprentissage de la langue maternelle et étrangère. Ce contexte a conduit la professeure stagiaire à intégrer des ressources numériques comme possibles catalyseurs d'un plus grand engagement de la part des élèves. Les résultats obtenus après trois cycles d'investigation confirment la pertinence de leur utilisation.

**Mots-clés** : Didactique des langues, portugais langue maternelle, français langue étrangère, motivation des élèves, ressources numériques.

## **Abstract**

This report describes the process of action research resulting from the practice of supervised teaching of Portuguese and French, integrated into the 2nd year of the master's degree in teaching Portuguese and Foreign Languages in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, with a specialization in French, offered by the Faculty of Arts at the University of Porto, and conducted at Colégio Júlio Dinis during the 2023/2024 academic year.

The action-research project underlying this report was guided by the data collected during the observation period, which revealed a significant lack of student motivation for learning both the native language and the foreign language. This context led the trainee teacher to incorporate digital resources as potential catalysts for greater student engagement. The results obtained after three investigative cycles confirm the relevance of their use.

**Keywords:** Language didactics, Portuguese as a native language, French as a foreign language, student motivation, digital resources.

## Índice de Figuras

FIGURA 1 - O CAMPUS DO CJD EM JANEIRO DE 2024.....	23
FIGURA 2– PANFLETO (FRENTE).....	59
FIGURA 3 - PANFLETO (VERSO). ....	59
FIGURA 4 - RESULTADOS OBTIDOS RELATIVOS AOS SENTIMENTOS DESPOLETADOS PELOS RD .....	62
FIGURA 5 - RESULTADOS OBTIDOS RELATIVAMENTE À UTILIZAÇÃO DOS RD EM SALA DE AULA.....	63
FIGURA 6 - RESULTADOS DO QUIZ .....	68
FIGURA 7 - RESULTADOS OBTIDOS RELATIVOS AOS SENTIMENTOS DESPOLETADOS PELOS RD .....	71
FIGURA 8 - RESULTADOS OBTIDOS RELATIVAMENTE À UTILIZAÇÃO DOS RD EM SALA DE AULA.....	71
FIGURA 9 - RESULTADOS DO QUIZ .....	76
FIGURA 10 - RESULTADOS OBTIDOS RELATIVOS AOS SENTIMENTOS DESPOLETADOS PELOS RD .....	81
FIGURA 11 - RESULTADOS OBTIDOS RELATIVAMENTE À UTILIZAÇÃO DOS RD EM SALA DE AULA.....	82

## Índice de Tabelas

TABELA 1 – PLANO DE AÇÃO NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS. ....	48
TABELA 2 – ANÁLISE CATEGORIAL DE FREQUÊNCIA TEMÁTICA (FATORES POSITIVOS).....	64
TABELA 3– ANÁLISE CATEGORIAL DE FREQUÊNCIA TEMÁTICA (FATORES NEGATIVOS). ....	64
TABELA 4 – ANÁLISE CATEGORIAL DE FREQUÊNCIA TEMÁTICA (FATORES POSITIVOS).....	72
TABELA 5 – ANÁLISE CATEGORIAL DE FREQUÊNCIA TEMÁTICA (FATORES NEGATIVOS).....	72
TABELA 6 – PLANO DE AÇÃO NA DISCIPLINA DE FRANCÊS.....	73
TABELA 7 – ANÁLISE CATEGORIAL DE FREQUÊNCIA TEMÁTICA (FATORES POSITIVOS).....	82
TABELA 8 – ANÁLISE CATEGORIAL DE FREQUÊNCIA TEMÁTICA (FATORES NEGATIVOS).....	83

## Lista de abreviaturas e siglas

FLUP .....	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
CJD .....	COLÉGIO JÚLIO DINIS
I-A .....	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PLNM .....	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA
PASEO .....	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PLM .....	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
FLE .....	FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRAP
PES.....	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
CECRL .....	CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES
TIC .....	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
RD.....	RECURSOS DIGITAIS

## Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP) do Mestrado em ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês (MEPIEFA), na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), ao longo do ano letivo 2023/2024. A prática pedagógica supervisionada integrada (estágio) ocorreu no Colégio Júlio Dinis (doravante CJD), concretamente na rua do Porto Feliz s/n, 4350-016, no município do Porto.

O estudo que agora se apresenta insere-se na área da didática das línguas e resulta de uma investigação-ação (I-A), levada a cabo junto de duas turmas de Português (10.º CT1 e 12.º CT1) e uma de Francês (7.º B e C), do CJD. Durante o período de observação direta das aulas, verificou-se baixos níveis de motivação por parte dos alunos para a aprendizagem, influenciada por três fatores inter-relacionados. Por um lado, a dificuldade de perceber a relevância e aplicabilidade prática de alguns conteúdos, relativamente aos seus interesses ou futuras aspirações, por outro, a predominância de metodologias de ensino tradicionais aliadas à ausência de autonomia na aprendizagem. Ora, a motivação é, como se sabe, um elemento crucial para o sucesso educativo, sendo que a falta da mesma pode comprometer significativamente a eficácia pedagógica.

Perante a complexidade deste contexto, algumas questões teóricas foram fundamentais para a elaboração desta intervenção. A qual se articula em torno das seguintes indagações: o que é a motivação ou motivações?; quais os fatores que a(s) influenciam?; quais são as variáveis passíveis de ser manipuladas em contexto educacional, no sentido de a(s) reforçar; a adoção de metodologias inovadoras e centradas na aprendizagem ativa, com a utilização de recursos digitais (RD) personalizados, autênticos e atualizados pode contribuir para uma alteração da problemática detetada?

Nesse sentido, revelou-se fundamental definir estratégias e metodologias que permitissem incluir RD nas intervenções pedagógicas, combinando-os com atividades

que promovessem a autonomia e a participação ativa dos alunos, num ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, que fomentasse o envolvimento dos discentes. Com efeito, o objetivo desta intervenção não se limitou a reverter os baixos níveis de motivação observados, mas procurou igualmente enriquecer a experiência educativa com materiais autênticos e atuais, indo ao encontro das características, realidades e expectativas dos discentes.

No que concerne a estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo, procede-se à contextualização da intervenção e justificação da ação. Este inicia-se com uma breve descrição da freguesia de Paranhos, na qual se situa a instituição escolar. Num segundo momento, procedeu-se à caracterização do CJD e das turmas que justificaram esta investigação-ação. Por último, expõe-se a delimitação da área de intervenção.

O segundo capítulo, relativo ao enquadramento teórico e embasado numa revisão crítica da literatura existente, inicia-se com uma breve sumula da evolução dos estudos atinentes à motivação, assim como a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, procurou-se perceber o que são as tecnologias educativas, como surgiram e qual é o contexto atual. Depois, detalha-se a relevância da sua utilização no contexto educacional contemporâneo, destacando os benefícios da utilização de RD no sentido de aumentar o envolvimento dos alunos na construção das suas aprendizagens. Finalmente, expõe-se os benefícios e desafios destas abordagens pedagógicas, evidenciando a relevância dessas práticas para o desenvolvimento de competências críticas e criativas dos alunos no âmbito da didática das línguas, especificamente nas disciplinas de Português e de Francês.

O terceiro capítulo, de caráter prático, foca-se no estudo empírico, fundamentado no quadro teórico delineado no capítulo precedente. Após a apresentação da metodologia adotada, dos objetivos gerais e específicos da investigação e das ferramentas e técnicas utilizadas para a recolha e análise dos dados, detalha-se o plano de ação concebido para

cada uma das intervenções pedagógicas, acompanhado do cronograma das atividades que foram implementadas, assim como a descrição dos objetivos gerais e específicos de cada uma delas. Finalmente, analisa-se criticamente tanto os dados qualitativos como os quantitativos recolhidos ao longo das várias intervenções.

O relatório culmina com as considerações finais, nas quais se responde à questão central, “Podem os recursos digitais (RD) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira?”, a qual norteia esta investigação, em consonância com os objetivos previamente estabelecidos. Por último, tecem-se algumas considerações e sugestões sobre esta vasta área, amplamente reconhecida como essencial por organismos nacionais e internacionais, mas que permanece ainda pouco explorada.

## 1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

Os vocábulos investigar e ação provêm dos étimos latinos *investigatio-onis* e *actio-onis*, os quais, segundo o *Dicionário Gaffiot*, latim-francês (1934), significam respetivamente “procurar cuidadosamente, (seguir) um indício ou vestígio, decifrar” (p.852) e “a concretização de algo” (*idem*: p.24). A investigação-ação (I-A) é, portanto, uma metodologia de pesquisa que combina a compreensão, por parte do investigador, de uma dada problemática, procurando, em seguida, agir de forma a introduzir melhorias. A I-A combina métodos quantitativos e qualitativos, e esta morfologia multifacetada revela um paradigma hermenêutico e sociocrítico. A sua natureza mutável e naturalista manifesta-se através da análise crítica das práticas educacionais e das estruturas que as sustentam, visando transformações que promovam uma maior equidade e inclusão. No contexto educativo, esta abordagem é largamente utilizada para fomentar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Os docentes, ao adotarem uma postura crítico-reflexiva sobre as suas práticas pedagógicas e os contextos em que estão inseridos, tornam-se agentes ativos do processo. Ao procurar entender os significados e implicações das suas ações, na procura de soluções e melhorias, em ciclos de ação autorreflexivos e sucessivos de aperfeiçoamento, o professor-investigador reflete criticamente, visando obter uma compreensão mais abrangente do(s) fenómeno(s) em análise. Ao partir de uma realidade concreta e de um contexto específico, o professor-investigador, adota uma atitude interventiva e interativa, implementando mudanças de estratégias e promovendo a transformação e otimização do ensino, e consequentemente, da aprendizagem (Coutinho, 2005; Coutinho *et al.*, 2009; Coutinho, 2018; Bell, 1993).

Assim sendo, revela-se fundamental proceder a uma descrição do contexto em que a prática pedagógica supervisionada integrada ocorreu, justificando o estudo que aqui se apresenta.

## **1.1. Caracterização do contexto de ensino-aprendizagem**

O estágio integrado, decorrente da Iniciação à Prática Profissional (IPP), unidade curricular do 2.º ano de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, teve lugar no Colégio Júlio Dinis (CJD), na Rua do Porto Feliz S/N, na freguesia da Paranhos, no Porto.

As informações recolhidas para a descrição do contexto escolar baseiam-se nas notas de campo e registos no diário de investigação, os quais foram ganhando corpo ao longo de todo o ano letivo, tendo sido complementadas por uma entrevista, assim como pela análise de documentos oficiais, nomeadamente a informação disponível no *site* oficial e no Projeto Educativo da instituição escolar.

Nos subcapítulos seguintes procurar-se-á descrever o contexto em que o estágio teve lugar.

### **1.1.1. A freguesia de Paranhos**

A freguesia de Paranhos, originalmente denominada Paramio, é a maior freguesia da cidade do Porto e uma das maiores do país. Já existente antes da fundação do Condado Portucalense, é a área mais nordeste desse município, delimitada pela zona da Areosa, a qual faz fronteira com a Maia (Pedrouços) e Gondomar (Rio Tinto). Paranhos ficou famosa pelas nascentes de água de excelente qualidade, que abasteciam a cidade do Porto, desde finais do século XVI. Diz a lenda, que o nome desta freguesia se deve a essa abundância de água, de vegetação e elevada fertilidade dos solos, ideal para a criação de gado, especialmente para anhos (Para-anhos).

O jardim público de Arca D'Água, inaugurado em 1928 na Praça 9 de Abril, deve o seu nome a esses reservatórios de águas, denominados, na época, por Arca De Água Nova e Arca Velha. Foi neste local que, a 6 de fevereiro de 1866, Antero de Quental e Ramalho Ortigão se enfrentaram, num duelo à espada, na sequência da famigerada “Questão

Coimbrã”, após Ramalho Ortigão apelidar Antero de Quental de covarde, no opúsculo *A Literatura de Hoje*.

Esta localidade, de características sobretudo rurais, foi-se urbanizando ao longo dos tempos, sendo que a inauguração no lugar da Asprela, na década de 50 do século passado, do agora denominado Hospital Geral de São João, contribuiu para um rápido desenvolvimento demográfico, económico, social e paisagístico. Devido à sua localização, as atuais ruas de Costa Cabral e do Amial representavam, no passado, as principais vias de acesso a Guimarães e Braga, respetivamente. A estrada da Circunvalação foi, até 1945, uma fronteira fiscal onde se aplicava uma taxa sobre os bens de consumo que as gentes dos concelhos vizinhos pretendessem fazer entrar na cidade. Atualmente, continua a ser uma das principais entradas na cidade, para quem vem do interior, já que se situa próxima à A4 e à VCI.

A primeira Escola Régia, nesta freguesia, foi estabelecida em 1872, sendo que só em 1882, foi aberta uma escola para meninas, na rua costa Cabral. A escola para os dois géneros seria inaugurada em 1890, e em 1916 existiam já 9 escolas primárias na freguesia. Atualmente a oferta educativa em Paranhos é numerosa e diversificada, contando com várias creches, estabelecimentos de Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e Secundário, assim como diversos centros de ensino superior. Com efeito, o *campus* universitário da Asprela, contribuiu para o crescimento exponencial dessa oferta, sendo o maior polo de Ensino Superior do país. Este projeto teve início com o Estado Novo, concretizando-se em 1959, aquando da inauguração do Hospital Escolar da Cidade, agora Hospital de São João, albergando a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (UP). Ao longo das décadas subsequentes outras faculdades da UP se foram instalando nessa zona, nomeadamente: Faculdade de Economia; Faculdade de Medicina Dentária; Faculdade de Desporto; Faculdade de Engenharia; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, assim como o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), a Universidade Portucalense com várias ofertas educativas distribuídas por 22 licenciaturas, 25 especializações, 3 mestrados e 8 doutoramentos e ainda o Instituto Politécnico do Porto (P. Porto) que se juntou às demais, em 2019, contando atualmente

com cerca de 2600 estudantes, distribuídos por 12 licenciaturas, 14 mestrados e 2 centros de investigação.

Para além destes centros de ensino, o *campus* conta ainda com um centro tecnológico da Universidade do Porto (UPTEC), cujo objetivo é fazer a ligação entre o mundo empresarial e os diferentes centros de formação. Este colossal projeto foi concluído em 2022, com a inauguração do Parque Central da Asprela, resultado de um esforço conjunto da Câmara Municipal do Porto, UP e P. Porto. O novo “pulmão verde” da cidade do Porto conta com seis hectares de paisagem, ribeiras e mais de dois quilómetros de percursos pedonais e cicláveis, apresentando-se como um ponto de ligação de todo o *campus* universitário da Asprela, assim como da zona habitacional envolvente.

Paranhos, outrora rural, é atualmente a freguesia que concentra o maior número de pessoas por dia em toda a cidade do Porto, não só porque ali residem cerca de 50.000 pessoas, mas também devido à imensa quantidade de escolas, faculdades, institutos, hospitais e outros serviços presentes naquele território, que atrai milhares de pessoas, para ali trabalhar, estudar ou para usufruir dos espaços e serviços instalados naquela região. Toda esta movimentação é suportada por uma vasta rede de transportes públicos <sup>1</sup>.

### **1.1.2. Instituição escolar**

A instituição de ensino onde decorreu o estágio foi o Colégio Júlio Dinis (CJD), anteriormente situado na Rua de Silva Tapada, nº 115, na freguesia de Paranhos, e que transitou, no presente ano letivo, para a já referida Rua do Porto Feliz, da mesma freguesia, a cerca de 1,5 km de distância das antigas instalações. Este *campus* de cerca de 40 000 m<sup>2</sup>, anteriormente ocupado pela Universidade Lusíada, tem sido alvo de constantes intervenções de remodelação e adaptação ao novo contexto escolar. Importa referir que o ano letivo 2023/2024 se iniciou com a lotação máxima prevista

---

<sup>1</sup> Cf. <https://www.jfparanhos-porto.pt/>

para este novo espaço, sendo que no decorrer deste ano letivo inscreveram-se mais alunos, contando atualmente com cerca de 1700 alunos. E a procura tem vindo a aumentar. Razão pela qual, se encontram em construção mais 11 salas de aulas, prevendo-se entrarem em funcionamento já em setembro de 2024.

Dada a crescente procura, iniciar-se-á brevemente a construção de um novo edifício, na área do parque de estacionamento, aumentando em cerca de 30%, a capacidade máxima. Veja-se, na imagem abaixo, as instalações do colégio em janeiro de 2024.

**Figura 1 - O campus do CJD em janeiro de 2024.**



Fonte: Google Maps

Esta instituição de ensino privada comemorou, a 30 de maio deste ano, 90 anos de existência, contando já com um longo percurso de vida. Com efeito, o alvará que lhe foi atribuído, pelo Ministério da Educação, data de 1934, sendo que na “sua génese, era um

pequeno colégio interno só de meninas, encabeçado por duas irmãs cujo gosto literário presidiu à escolha da designação a atribuir ao estabelecimento” (Portela, 2023, p. 25). Neste estabelecimento de ensino trabalham atualmente 200 colaboradores, destes 127 são docentes. O CJD proporciona um conceito de ensino não-universitário diferenciado e inclusivo, disponibilizando uma oferta educativa que vai desde o berçário até ao Ensino Secundário. Em termos de oferta curricular, o colégio propõe, relativamente às línguas estrangeiras a partir do 7.º ano, o Espanhol e o Francês, este último em franco crescimento, prevendo-se mesmo a possibilidade de alargar a oferta ao ensino secundário. Neste último nível de ensino, é possível optar, atualmente, por Inglês (continuação) e Espanhol (iniciação ou continuação). Ainda no Ensino Secundário, o CJD assegura três cursos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas.

Este estabelecimento de ensino tem como lema “Conquistar desafios, inspira-nos”, e procura promover um tipo de ensino holístico e de qualidade, assente na promoção de uma cidadania global que visa preparar os estudantes para um mundo globalizado - expondo-os a diversas culturas e perspetivas -, desenvolvendo e fortalecendo o carácter dos estudantes, para a promoção de valores como honestidade, integridade, respeito e responsabilidade<sup>2</sup>. Neste sentido, o colégio assume uma postura de grande humanismo e responsabilidade social, adaptando as mensalidades a cada contexto específico, podendo mesmo ir até à gratuidade, sempre que a situação o exija, nomeadamente quando se trata de alunos institucionalizados. Por esse motivo, o perfil dos seus alunos é bastante heterogéneo, reforçando, portanto, a ideia de diversidade que o estabelecimento de ensino promove. Relativamente à Educação Inclusiva, o colégio propõe igualmente um ensino diferenciado e equitativo, que procura responder às necessidades específicas de cada aluno. Como refere Bruno Cardoso<sup>3</sup>, diretor pedagógico, “Não estamos preocupados com os *rankings*. Para nós é tão importante um

---

<sup>2</sup> Cf. <https://www.cjd-internationalschool.com/>.

<sup>3</sup> Expressão extraída de entrevista realizada pela professora estagiária ao Dr. Bruno Cardoso, diretor pedagógico, no seu gabinete, a 7 de junho de 2023, cuja gravação em áudio foi gentilmente permitida pelo mesmo.

aluno que chegue ao 12.º ano e escolha engenharia aeroespacial, como um aluno que queira entrar num curso com média de dez”.

Assumidamente uma escola inclusiva, o CJD disponibiliza uma equipa multidisciplinar, que conta com terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, entre outros, - dependendo de cada caso específico e sem custos adicionais -, para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais.

Ainda segundo as palavras de Bruno Cardoso, o colégio procura um ensino integral que vá para lá do currículo formal e, nesse sentido, tem vindo a cimentar a aposta nas artes e no desporto. Efetivamente, a participação em atividades extracurriculares possibilitam a descoberta de novos interesses e talentos por parte dos jovens, permitindo-lhes desenvolver, por intermédio destas, outras competências - como, por exemplo, a gestão do tempo, a disciplina, a persistência, o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, a capacidade de trabalhar em equipa, o fortalecimento de uma comunicação eficaz, a adoção de um estilo de vida saudável, entre outras -, fundamentais para um harmonioso desenvolvimento emocional, sucesso académico, assim como para um futuro desempenho profissional apropriado (Mahoney, *et al.*, 2003; Fredricks & Eccles, 2006). O que vai ao encontro dos “Princípios educativos” plasmados no Projeto Educativo do CJD (2021):

- Individualização – o Colégio Júlio Dinis procura, em todos os momentos, personalizar o processo de aprendizagem, respeitando o ritmo, a forma de pensar, as motivações, os interesses e a originalidade de cada aluno.
- Ênfase em "aprender" em vez de "ensinar" – a aquisição de conteúdos instrucionais não importa tanto quanto o uso eficiente do próprio pensamento: “aprender a pensar” e “aprender a aprender”.
- Liberdade – a educação cumpre os seus objetivos, ajudando cada aluno a construir o seu projeto de vida pessoal, de forma comprometida e responsável. Porque a liberdade é aprendida exercendo-a.
- Interação e trabalho em equipa – professores como mediadores e alunos como protagonistas trabalham em equipa, numa dinâmica de aprendizagem interativa.

- Aperfeiçoamento – o ser humano tende a aperfeiçoar-se constantemente, a educação deve servir de motivação e suporte para o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno, até ao seu nível máximo (p.5).

Assim sendo, e fazendo uso da sua autonomia e flexibilidade curricular, este estabelecimento de ensino disponibiliza aos seus alunos, como ofertas de escola e com base no Projeto Educativo (CJD, 2021, p. 6), disciplinas adicionais, para o 2.º ciclo do ensino básico (CEB), nomeadamente, “Tecnologia em Ação”, “Ciência em Reação”, “Oficina de Artes e Espetáculo” ou “+Desporto”. Refira-se a recente construção de três campos desportivos votados à prática de diferentes modalidades desportivas. De facto, o colégio tem vindo a reforçar o investimento em termos desportivos, como refere o diretor pedagógico: “Neste momento temos equipas de sub-16 federadas [futebol e rugby] a disputar o campeonato nacional [...] Temos previsto, no próximo ano, entrarmos na vertente da competição do voleibol, basquetebol e hóquei em patins”. Ainda no âmbito do desporto, convém lembrar que o CJD mantém, há muitos anos, um protocolo com o Futebol Clube do Porto, graças ao qual os jogadores deste clube beneficiam de um ensino diferenciado (Portela, 2023). Ainda no sentido de reforçar a componente extracurricular, o colégio promove inúmeros eventos e atividades ao longo do ano: visitas de estudo, palestras, *workshops*, viagens, Feira do Livro, Feira Gastronómica, Feira de Natal, entre outros. A título de exemplo, refira-se a edição do primeiro livro de poesia, intitulado *A nossa Poesia – inéditos CJD*, da autoria Sara Valente Rodrigo Galvão, André Barbosa, Rui Robertson, Rodrigo Silvério, Miguel Moreira, alunos do CJD. Esta iniciativa partiu do coordenador do grupo de português, Rui Oliveira, que foi recolhendo os trabalhos dos alunos na disciplina de Português e decidiu fazer uma compilação dos mesmos para surpresa dos alunos, agora autores. Estes só souberam da existência do livro durante uma palestra, para a qual tinham sido convidados, para uma conversa com os poetas Paulo Malekith e Pedro Vale. Ou, ainda, a viagem de final de ano que o colégio proporcionou aos estudantes do grupo funcional, os quais passaram dois dias no Hotel Solverde Wellness and Spa, em Espinho, usufruindo, não só de todas as comodidades que o hotel proporcionou, como também tiveram a oportunidade de fazer uma aula de surf adaptado, na escola de surf Green Coast. Estes dois exemplos

demonstram o nível de ensino diferenciado e inclusivo que esta instituição escolar procura providenciar aos seus estudantes.

No último ano, o CJD tem reforçado a vertente de ensino internacional, razão pela qual adotou a designação *CJD Internacional School*. Nesse sentido, em 2023, o colégio assinou uma importante parceria com o grupo britânico *Dukes Educati*<sup>4</sup>. Esta organização, criada em 2015, é um parceiro reconhecido internacionalmente, vislumbrando-se, assim, um futuro promissor, para ambas as instituições, tanto em termos pedagógicos como a nível económico. Refira-se, ainda, que esta instituição escolar é parceira da Cambridge University Press, oferecendo um currículo Cambridge que engloba o Primary & Lower Secondary, Upper Secondary e Advanced, com aulas integralmente lecionadas em língua inglesa. Este programa curricular internacional, que conta atualmente com 229 alunos distribuídos pelos vários ciclos de ensino, fornece aos estudantes uma perspetiva global, adaptada a diferentes sistemas de ensino, nomeadamente Cambridge Pathway, Académica Dual Diploma e o Non-native Portuguese Program. Note-se que a disciplina de Português Língua Não-Materna (PLNM) consta como opcional no currículo dos alunos do ensino internacional.

O novo *campus* do CJD apresenta excelentes infraestruturas e um conjunto de serviços de qualidade que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, o colégio dispõe de bibliotecas, cantina e vários refeitórios, bar, reprografia e papelaria, quatro anfiteatros, salas de TIC e artes visuais, gabinetes destinados aos professores, e todo um conjunto de serviços de apoio ao corpo docente e discente. As salas de aula encontram-se apetrechadas com todos os materiais e recursos necessários, inclusivamente ar condicionado, e todas elas têm acesso à Internet e quadro interativo. A instituição de ensino fornece computadores portáteis a todos os docentes, assim como suporte técnico especializado. Os diferentes ciclos de ensino estão alocados a edifícios específicos, não existindo barreiras físicas que impeçam a livre circulação dos alunos no *campus*, à exceção da creche e do ensino pré-escolar. Contudo, a morfologia do espaço

---

<sup>4</sup> Cf. <https://dukeseducation.com/>

já proporciona essa separação, visto que cada grupo (fachas etárias) se encontra alocado a diferentes zonas / edifícios do recinto escolar.

A professora estagiária participou, sempre que possível, em várias das atividades extracurriculares propostas pelo colégio, em reuniões dos grupos disciplinares de Português e Línguas Estrangeiras, assim como assegurou, sempre que necessário, as substituições dos professores cooperantes e outros. Essas colaborações possibilitaram não só estabelecer uma relação diferenciada com os alunos, como sedimentar a integração na instituição escolar, fatores considerados basilares para um desenvolvimento abrangente de um professor em formação.

## **1.2. Caracterização das turmas**

Feita a caracterização da instituição escolar onde decorreu o estágio profissional, revela-se igualmente pertinente proceder a uma caracterização do perfil das turmas, que estão na base deste estudo.

A seleção das turmas, tanto de Português como de Francês, teve em consideração as sugestões dos professores cooperantes, os quais, na primeira reunião de Orientação do Estágio Pedagógico (OEP), expuseram os níveis de ensino que seriam por eles ministrados, naquele ano letivo. Assim, no caso de Português, o professor cooperante, Rui Oliveira, teria a seu cargo algumas turmas do secundário, (10.º, 11.º e 12.º anos). Já em Francês, a professora cooperante, Zulmira Pereira, iria lecionar a algumas turmas do 7.º, 8.º e 9.º anos. Tanto num caso como no outro, a escolha deveu-se sobretudo à disponibilidade e compatibilidade de horários, visto haver sobreposições destes, não só entre as duas disciplinas, como também com os seminários que os professores estagiários devem seguir na faculdade. Por essa razão, e embora no decorrer do ano letivo a professora estagiária tivesse acompanhado, sempre que possível, as aulas dos professores cooperantes em todas as turmas, ficou estipulado que na disciplina de Português, as turmas selecionadas para este estudo seriam a do 10.º CT1 e a do 12.º CT1, e em Francês, a turma B e C do 7.º ano.

Para a caracterização do perfil dos grupos-turma foi utilizada a técnica de observação participante, uma vez que se trata de uma investigação de índole naturalista, inserida numa realidade social concreta, dinâmica e espontânea (Coutinho, 2005), acrescida da técnica de análise documental, fazendo-se valer, portanto, tanto de métodos quantitativos como qualitativos, nomeadamente, observação das turmas em contexto letivo com; notas de campo; registos no diário da investigadora; recolha dos pareceres dos professores cooperantes e diretores de turma; realização de inquéritos pelos alunos.

A frequência das observações das turmas selecionadas deu-se de setembro de 2023 a maio de 2024 e foi praticamente ininterrupta, mesmo depois de cumprido o número mínimo de aulas observadas convencionado pelo regulamento do mestrado.

#### **1.2.1. A Turma B e C do 7.º ano**

A carga horária semanal, das aulas de Francês era de 150 minutos, distribuídas por um bloco de 50 minutos às segundas-feiras, das 9h20 às 10h10 e outro bloco de 100 minutos às quintas-feiras, das 8h20 às 10h10.

A turma do 7.º ano de Francês, sob a direção da professora cooperante, Zulmira Pereira, era constituída por 22 alunos da turma B, (destes 9 eram do género feminino e 13 do género masculino) e 7 da turma C, perfazendo um total de 29 alunos. Todavia, no início do segundo semestre os alunos da turma C foram integrados numa outra turma, restando os 22 alunos da turma B. Esta medida deveu-se a dois fatores: por um lado, o número elevado de alunos, o que, dadas as limitações espaciais da sala de aula, fazia com que estes estivessem demasiado próximos uns dos outros, dificultando a circulação por parte da docente, por outro, o comportamento destes. Este último originava com frequência situações e relações de conflito entre os diferentes grupos de elementos, levando a que a docente tivesse de interromper frequentemente a aula. Acresce que, por vezes, alguns elementos recusavam-se a acatar as instruções da professora levando, inclusivamente, a comportamentos menos apropriados. A estes incidentes somavam-se as conversas paralelas, o uso indevido do telemóvel, levantarem-se dos lugares sem

autorização, constantes pedidos para saírem da sala de aula (por diversas razões) e um ritmo de trabalho muito lento. Toda esta dispersão originava dificuldades de concentração, com consequências ao nível da motivação em geral. Não obstante as diferentes estratégias e contínuos esforços, da parte da docente, para conseguir um ambiente de sala de aula positivo e propício ao processo de ensino-aprendizagem, os elementos oriundos das distintas turmas nunca conseguiram formar um grupo-turma homogéneo, integrado e coeso. Na verdade, segundo Schmuck e Schmuck (1975), a dinâmica de grupo e as relações interpessoais entre os alunos e entre estes e o docente são componentes fundamentais do clima de sala de aula. Um ambiente emocional e social pautado por conflitos, rivalidades e exclusões, pode conduzir à desmotivação dos discentes. O clima de sala de aula é, portanto, uma variável crítica com influência direta na motivação dos alunos para aprender e, conseqüentemente, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Refira-se que a partir do segundo semestre a gestão e o clima da sala de aula melhorou substancialmente, embora os discentes continuassem a manifestar um baixo nível de motivação. Refira-se, ainda, que a turma integrava um aluno que estava ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018<sup>5</sup>, garantindo medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. A média de classificações, na disciplina de Francês, no final do primeiro e segundo semestre foi de 4,7.

### **1.2.2. A Turma do 10.º ano CT1**

A turma do 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias era composta por 12 alunos do género masculino e 17 do género feminino, perfazendo um total de 29 alunos, oriundos do conselho do Porto. Destes, apenas 7 se encontravam a frequentar pela primeira vez o colégio. As idades eram compreendidas entre os 14 e os 17 anos. As aulas da disciplina

---

<sup>5</sup> Cf. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, I série, n.º 129. <https://data.dre.pt/eli/diario/1/129/2018/0/pt/html>.

de Português decorriam às terças (das 8h30 às 9h20), quartas (das 14h20 às 15h10) e quintas-feiras (das 8h30 às 10h10), o que perfaz um total de 200 minutos semanais.

Salvo poucas exceções, ao nível de relações interpessoais, evidenciavam, globalmente, um bom espírito de grupo e entreadajuda, colaborando nas tarefas propostas e manifestando união em sala de aula e fora dela, sem evidenciar problemas comportamentais. Destes, apenas uma aluna usufruiu, ao abrigo do decreto-lei 54/2018, de 6 de julho<sup>5</sup>, de medidas universais, nomeadamente acomodações organizacionais, motivacionais, na apresentação dos conteúdos e avaliação, as quais se revelaram adequadas e pertinentes, concorrendo para um bom aproveitamento.

De modo geral, a turma mostrou-se sempre muito acolhedora, comunicativa e bem-disposta, reagindo de forma positiva e empenhada sempre que o docente solicitava a sua participação. O professor titular mantinha um bom relacionamento com os discentes, proporcionando um ambiente de sala de aula positivo, tranquilo e, frequentemente, com bom-humor. No que às classificações diz respeito, a turma alcançou, no primeiro semestre, uma média de 15,8 valores e no segundo 16,7, sendo que vários destes discentes estiveram no Quadro de Excelência do CJD.

### **1.2.3. A Turma do 12.º ano CT1**

Esta turma do curso de Ciências e Tecnologias, do 12.º ano de escolaridade, era constituída por 25 alunos (13 do género masculino e 12 do género feminino). As idades estavam compreendidas entre os 16 e os 18 anos. As aulas da disciplina de Português decorriam às segundas (das 12h:20 às 13h:10), terças (das 10h:30 às 11h20), quintas-feiras (das 11h20 às 13h10) e sextas (das 10h:30 às 10h:10), perfazendo um total de 200 minutos semanais.

Desde o início do ano letivo, foi possível observar uma dinâmica de sala de aula baseada na confiança, colaboração e reciprocidade, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e produtivo. Os elementos que constituíam esta turma destacavam-se não só pelo desempenho académico, mas também pelo relacionamento de amizade, empatia, admiração e respeito mútuo que mantinham, já há vários anos, com o seu professor e

Diretor de Turma, Rui Oliveira. De facto, o docente sempre se empenhou em conhecer cada aluno individualmente, respeitando as suas particularidades e incentivando as suas potencialidades. A comunicação fluida e afável era uma característica marcante desta turma, onde conversas informais antes e após as aulas eram comuns, nas quais alunos e professor discutiam, para além de assuntos escolares, interesses pessoais, hobbies e eventos do quotidiano. Refira-se que um dos alunos desta turma, agora um dos autores do livro *A nossa Poesia – inéditos CJD*, tinha por hábito, incentivado pelo docente, declamar poemas da sua autoria para a turma, um momento de partilha sempre muito apreciado por todos. Esta interação positiva, não só contribui para o sucesso académico, como também para o desenvolvimento pessoal e emocional de todos os envolvidos. É de sublinhar, ainda, que em termos de aproveitamento escolar, a turma obteve 15,2 de média no primeiro semestre e 15,7 no segundo, sendo que 11 destes alunos integraram o Quadro de Excelência do CJD.

### **1.3. Delimitação da área de investigação**

No seu livro *A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento* (1996), Gaston Bachelard elabora uma profunda reflexão de pendor filosófico, epistemológico e crítico acerca da natureza do processo de investigação científica. Com efeito, o autor defende que a formulação do problema de investigação deve ser baseada numa rutura epistemológica, i.e., o progresso científico depende da capacidade de questionar e superar o senso comum, assim como as ideias pré-concebidas. Segundo o autor, a investigação científica é um processo dinâmico e evolutivo, exigindo uma atitude crítica e reflexiva por parte do investigador, assim como uma constante revisão e reestruturação do conhecimento. É esta série de correções e reformulações que permitem uma evolução contínua do conhecimento científico.

Neste âmbito, o livro *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (1998), de Quivy & Van Campenhoudt, oferece uma perspetiva complementar à anterior, com uma abordagem didática, embasada numa metodologia sistematizada e bem estruturada, direcionada para pesquisas em ciências sociais. Os autores destacam a importância de definir

claramente o problema de modo a delimitar o campo da investigação. Para tal, defendem que a pergunta de investigação é o ponto de partida e o eixo central de qualquer investigação científica. Ela deve pautar-se pela clareza, precisão, viabilidade e pertinência, de forma a permitir orientar todo o processo subsequente.

Tendo em vista estes princípios, durante o período de observação direta e contínua, das turmas supramencionadas, alguns comportamentos foram assinalados de forma recorrente. Assim verificou-se que a maioria dos alunos demonstrava pouco interesse ou curiosidade pelo conteúdo apresentado e a participação ativa e espontânea nas aulas provinha quase sempre dos mesmos elementos. A postura corporal de alguns discentes era apática, distraíndo-se facilmente. Apesar do constante dinamismo e interação dos professores titulares para com os alunos, as aulas tendencialmente expositivas, a disposição tradicional das mesas e a reduzida utilização de estímulos tecnológicos foram assinaladas. Alguns alunos, na disciplina de Português, expressaram uma certa frustração por terem de estudar obras que não conseguem decodificar autonomamente, devido ao código linguístico arcaizante, referindo, inclusivamente, não ver utilidade desse trabalho para o seu futuro profissional. Contudo, quando os docentes integravam RD em sala de aula, a mudança de comportamento dos alunos era notória. Estes mostravam-se animados, entusiasmados e curiosos, i.e., mais motivados.

Foi, portanto, a partir da análise e interpretação dos dados coletados durante o período de observação direta e diante deste preocupante quadro de baixo nível de motivação, que se considerou pertinente pensar em abordagens pedagógicas mais interativas e simultaneamente mais significativas. Nomeadamente, com a integração de RD enquanto possíveis impulsionadores de uma maior motivação e envolvimento dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

Neste sentido, a pergunta inicial, que servirá de guia para o presente estudo e à qual se procurará responder, é a seguinte: “Podem os recursos digitais (RD) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira?”

Feita a delimitação da área de investigação, proceder-se-á, no capítulo 2, à revisão crítica da literatura, para este contexto específico da didática das línguas, focalizada na

motivação dos alunos e na possível eficácia dos RD na sua ampliação e manutenção. Procurar-se-á, em seguida, elaborar o quadro conceitual e as linhas que enformaram este processo investigativo, assim como as decisões pedagógicas e didáticas tomadas ao longo dos três ciclos supervisivos.

## 2. Fundamentação teórica

O capítulo que agora se inicia abordará, com base numa revisão da literatura existente, a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, procurar-se-á perceber a importância da utilização das tecnologias no ensino-aprendizagem, destacando os benefícios da utilização de RD no sentido de aumentar o envolvimento dos alunos numa construção ativa das suas aprendizagens. Finalmente, analisaremos os benefícios e desafios destas abordagens pedagógicas no contexto educacional contemporâneo, evidenciando a relevância dessas práticas para o desenvolvimento de competências críticas e criativas dos alunos no âmbito da didática das línguas, especificamente nas disciplinas de Português e de Francês. A exposição deste quadro teórico permitirá fundamentar o plano de ação, concebido e implementado no ano letivo 2023/2024, no âmbito deste projeto de I-A sob análise.

### 2.1. A motivação

Etimologicamente, a palavra motivação provém do verbo latino *moveo*, que significa mover, pôr em movimento, força motriz (Gaffiot, 1934, p.997), encerrando, uma ideia de ação. No entanto, “ce mot si commun n’est apparu que très récemment et son usage s’est propagé seulement à partir du milieu du vingtième siècle” (Fenouillet, 2023, p.3). Com efeito, dada a sua importância para a compreensão do comportamento humano, a motivação tem sido um conceito extensamente estudado na psicologia, dando lugar a uma miríade de teorias e outras tantas definições.

Historicamente, as teorias motivacionais foram adotando várias perspetivas e modelos, refletindo as mudanças inerentes aos avanços científicos e culturais. Desde perspetivas deterministas e behavioristas até abordagens cognitivas e sociocognitivas. Essa pluralidade de teorias tem levado a modelos mais integracionistas da motivação humana, reconhecendo que o comportamento do ser humano é influenciado por uma rede complexa e interconectada de fatores internos e externos (Fenouillet, 2023). Ao

ter em consideração o caráter multidimensional e multifatorial da motivação, as abordagens integracionistas procuram incluir contribuições de várias teorias e expandir esses conhecimentos, refletindo a natureza multifacetada da motivação e oferecendo uma compreensão mais abrangente e holística dos processos motivacionais. Nesse sentido, Fenouillet propõe a seguinte definição: “la motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d’expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l’intensité du comportement ou de l’action.” (2023, p.11). Compreender esse conjunto de forças e determinantes que animam e direcionam o comportamento humano é fundamental, já que estão na base das escolhas, dedicação, persistência e desempenho em diversas atividades, incluindo a aprendizagem.

### **2.1.1. A motivação em contexto educacional**

Não sendo possível fazer uma exposição exaustiva das muitas teorias motivacionais desenvolvidas no âmbito da psicologia educacional, procurar-se-á fazer uma breve contextualização, ainda que necessariamente sucinta, de algumas abordagens relevantes.

Os estudos a respeito da motivação em contexto educacional começaram por adotar perspectivas comportamentais, com autores como Pavlov, Thorndike e Skinner, descrevendo a motivação em termos quantitativos e mecanicistas, destacando os fatores externos com influência direta no comportamento dos alunos. Segundo estes autores, o comportamento humano poderia ser moldado através do uso de reforços (positivos e/ou negativos) e punições. Já autores como Sigmund Freud, Clark Hull e Abraham Maslow explicam a motivação a partir das necessidades individuais, i.e., a elevada necessidade de realização numa determinada área propicia um maior envolvimento (Lemos, 2005).

Todavia, a meados do século XX, a psicologia educacional passou por uma transformação significativa com a transição para abordagens cognitivistas. As contribuições de Piaget e Lev Vygotsky, vieram realçar a importância dos processos

mentais internos (metacognição) e da interação social. Estas teorias continuam a influenciar significativamente as práticas educacionais contemporâneas. Nesse âmbito, a Teoria da Motivação para a Realização, de Atkinson, a Teoria Atribucional, de Weiner, e a Teoria do Valor Próprio, de Covington, destacam os “processos que medeiam a relação entre os determinantes internos ou externos e o comportamento, nomeadamente no papel pró-ativo do indivíduo através das suas perceções subjetivas e crenças” (Lemos, 2005, pp. 196-197). Já na segunda metade do século XX, Albert Bandura desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Social, introduzindo ideias centrais como a autoeficácia e a aprendizagem através da observação. Deci e Ryan, com a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory, SDT), incluíram a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca o que se revelou uma contribuição decisiva no campo dos estudos sobre a motivação. Com efeito, a motivação intrínseca não está dependente de estímulos externos e refere-se à realização de algo por prazer e interesse genuíno, sendo que as crenças, perceções e interpretações dos alunos sobre as suas próprias capacidades para a realização das tarefas de aprendizagem afetam a sua motivação e o seu comportamento. A expectativa de sucesso e a autoconfiança são fatores determinantes dos comportamentos e escolhas destes, revelando-se fundamentais para o processo de aprendizagem e resultados académicos (Bandura, 1977, 1989; Lemos 2005). De facto, os docentes têm tendência a valorizar a motivação intrínseca, em particular porque este tipo de motivação resiste melhor à pressão social e, portanto, revela uma maior persistência. Contudo, a motivação intrínseca apresenta uma menor resistência ao constrangimento e, como afirmam Lieury e Fenouillet (2019), “l'école est obligatoire, elle est donc perçue contre l'autodétermination et comme une contrainte. Le système de notation est largement évaluatif et rarement informatif” (p. 42).

Neste contexto, a motivação extrínseca, que é determinada por fatores externos ao indivíduo, pode revelar-se fundamental, uma vez que estimula o início do envolvimento em atividades consideradas *a priori* desinteressantes, para alcançar ou evitar um resultado específico, como, por exemplo, obtenção de bons resultados académicos ou evitar punições (Ryan & Deci, 2000; Lemos, 2005). Contudo, a motivação *per se* não

demonstra estar significativamente correlacionada com a obtenção de uma boa performance. Nas palavras de Lieury e Fenouillet (2019),

Certains élèves peuvent aimer (autodétermination) une discipline, l'enseignant, ou les études, et réussir ou ne pas réussir. À l'inverse, certains, n'éprouvent pas de passion particulière pour la discipline et peuvent soit réussir, soit ne pas réussir, ce qui, au total, produit l'absence de corrélation entre les performances et l'intérêt (p.105).

Tal ocorre porque, segundo os autores, competência e interesse são conceitos distintos e “[l]’intérêt est faiblement corrélé avec les performances, que ce soit au lycée ou au collège. (*idem*, p.151).

Com efeito, Dehaene (2019), considera que “les motivations d’apprendre forment la deuxième condition indispensable de l’engagement dans une activité [car] elles sont ce qui détermine la sélection du but à poursuivre et le degré d’attention à lui consacrer”. No entanto, para que estas sejam ativadas é necessário não negligenciar a primeira condição “indispensable de l’engagement dans une activité”, a autorregulação. E, segundo o neurocientista francês,

[l]a « bonne autorégulation » commence par la manière dont les buts sont conçus, puis proposés par l’enseignant : le but doit être intéressant et accessible, la consigne doit être précise, et le lien entre le but d’apprentissage et la consigne doit être clairement explicite pour que la motivation soit le moteur de l’activité. L’enseignant doit aussi vérifier, avant même de commencer l’activité, que les élèves ont tous les connaissances et les compétences nécessaires pour s’y engager, et pour comprendre la relation entre l’exercice proposé et l’acquisition visé (p. 163).

Por essas razões, o autor defende a implementação tanto de estratégias cognitivas, como metacognitivas<sup>6</sup>, as quais, no meio escolar,

---

<sup>6</sup> A metacognição é “l’ensemble des processus par lesquels chacun d’entre nous régule son attention, choisit de s’informer, de planifier, de résoudre un problème, repère ses erreurs et les corrige” Dehaene, 2019, p.218).

joue[nt] un rôle central. Une « bonne régulation » conduit l'élève à s'engager dans l'apprentissage avec confiance et enthousiasme ; une « mauvaise régulation » de la métacognition se solde par le dégoût d'apprendre, l'évitement de l'école, le découragement et par ce que l'on nomme la « spirale de l'échec » (p.160).

Em suma, para que a(s) motivaçã(o)es sejam “ativadas” e persistam, é essencial que os docentes compreendam as idiosincrasias dos seus discentes e adaptem as suas estratégias de ensino, de forma a proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade natural dos alunos, a autonomia, a criatividade e a interatividade, “através da oferta de escolhas, do incentivo ao pensamento independente, da inscrição das atividades em projetos que as tornem pessoalmente significativas” (Lemos, 2005, p. 211).

Neste contexto, acreditamos que a adoção de estratégias de ensino que incorporem RD podem desempenhar um papel crucial na “ativação” e manutenção da motivação dos alunos. Ademais, o uso de tecnologias digitais facilita o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração, preparando os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

## **2.2. Tecnologias educativas**

A palavra tecnologia provém dos étimos gregos: *techné* (τέχνη), que significa arte, habilidade ou ofício, referindo-se ao conhecimento prático e ao domínio de técnicas e habilidades numa área específica, e *logia* (λογία), do grego *logos* (λόγος), significando palavra, estudo ou conhecimento. A junção destes dois elementos reflete, portanto, o conhecimento e a prática aplicados numa determinada área do saber. Coutinho (2005) refere que Aristóteles distinguia *empeiria* de *techné*, “à *empeiria* corresponderia o simples «saber fazer» derivado da aprendizagem por experiência pessoal acumulada enquanto à *techné* corresponderia um actuar que obedece a razões, ou seja, um saber fundamentado num conhecimento de causa” (p. 259).

Com efeito, ao longo da História o ser humano foi procurando criar e/ou adaptar diversos instrumentos e técnicas que facilitassem a transmissão de conhecimento, refletindo as mudanças das necessidades e progressos científicos de cada época e sociedade. As primeiras ferramentas educativas começaram com o uso de instrumentos relativamente simples para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o ábaco - que surgiu por volta de 2300 a.C., na Mesopotâmia e foi muito utilizado por diversas culturas para ensinar e realizar cálculos matemáticos básicos -, as tábuas de cera na Grécia e Roma antigas, o astrolábio na Idade Média ou, ainda, o quadro negro (ardósia) e o giz, presença fundamental nas salas de aula até o final do século XX, entre outros.

Após a Segunda Guerra Mundial, e sobretudo com o desenvolvimento da eletrônica “a escola foi influenciada pelo signo do paradigma tecnológico quer a nível de finalidades e de objetivos expressos nos currículos, quer a nível de metodologias, estratégias e novos recursos” (Coutinho 2005, p.246). Rádio, televisão, gravadores, retroprojetores, vídeos, filmes educativos e, mais tarde, os computadores, entre outros, começaram a ser utilizados como suporte do ensino tradicional. Contudo, a utilização em contexto educacional de recursos que tinham sido desenvolvidos para fins militares ou comerciais, carecia de uma base teórica sólida com diretrizes claras de forma a evitar que essas estratégias pedagógicas se tornassem inconsistentes e ineficazes. Foi neste contexto que surgiu, como refere Coutinho (2005), a Association for Educational Communications and Technology (AECT), mais tarde denominada Educational Technology (Tecnologia Educativa). Esta associação, que atualmente integra especialistas de várias áreas, foi inicialmente criada por profissionais da educação, que, preocupados com a progressiva complexidade e importância que essas tecnologias estavam a ter na educação, procuraram padronizar, formar e orientar para o uso desses recursos, visando garantir, assim, que essas ferramentas fossem usadas de forma eficiente e contribuíssem positivamente para o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, a Tecnologia Educativa é uma vasta área de investigação dentro das Ciências da Educação e tem como objetivo,

the ethical study and application of theory, research, and practices to advance knowledge, improve learning and performance, and empower learners through strategic design, management, implementation, and evaluation of learning experiences and environments using appropriate processes and resources<sup>7</sup>.

### **2.2.1. Os computadores: breve síntese**

A história dos computadores é vasta e multifacetada, sendo impossível abordá-la em toda a sua profundidade no espaço limitado que dispomos, contudo, certos aspectos merecem ser destacados.

O vocábulo computador provém do étimo latino *computator* que, etimologicamente, significa uma pessoa que fazia cálculos ou cálculos, calculador, e essa definição ainda está presente nos dicionários. Segundo Ceruzzi (2003), apesar de inicialmente o computador ter sido criado com essa intenção, as progressões constantes de outras inovações transformaram máquinas rudimentares de cálculo em dispositivos altamente complexos e omnipresentes, sendo que o significado que atualmente atribuímos à palavra só começou a ser associado às máquinas por volta de 1945. Com efeito, desde os primeiros dispositivos mecânicos do século XIX até aos sofisticados computadores quânticos do século XXI, a evolução da computação reflete uma trajetória de inovação extraordinária, que tem vindo a moldar praticamente todos os aspectos da vida do ser humano. O computador, tal como o conhecemos em plena Era da Informação, transcende a mera realidade de cálculos, cada vez mais complexos, é certo, e “reflects other things that computers do: store, and retrieve data, manage networks, of communications, process text, generate and manipulate images and sounds, fly air and space craft, and so on” (Ceruzzi, 2003, p.1).

---

<sup>7</sup> Esta definição data de 2023, a primeira definição era considerada pela maioria dos especialistas como redutora, dada a atual complexidade e amplitude do domínio. Disponível em: <https://www.aect.org/aect/about/aect-definition>.

A disseminação dos computadores pessoais, equipados com interfaces gráficas e conectados à *World Wide Web*, criada por Tim Berners-Lee em 1989, marcou um ponto de viragem significativo, na história da informática. A introdução do HTML (Hypertext Markup Language) e do HTTP (Hypertext Transfer Protocol) possibilitou a criação e interligação de páginas *web*, facilitando o acesso e a troca de informações de forma inédita. Neste contexto, a popularização da Internet, nos anos 90, trouxe uma nova dimensão aos computadores, os quais passaram a ser conectados em redes globais. O avanço dos navegadores e sistemas operacionais, como *Windows* e *Linux*, assim como o surgimento de tecnologias como o *Wi-Fi*, transformaram radicalmente o uso destes aparelhos. Refira-se a evolução da *Web 1.0*, estática e unidirecional, destinada principalmente à consulta de páginas, para a *Web 2.0*<sup>8</sup>, no início dos anos 2000 - esta última caracterizada por ser interativa e colaborativa, com recursos como blogues, redes sociais e *wikis* -, permitindo que os utilizadores para além de consumirem o conteúdo, também o criassem, partilhassem e interagissem *online*. Esta transição democratizou a Internet, transformando-a numa plataforma com profundas implicações na sociedade, inclusivamente na educação. Com efeito, nesta área os avanços foram igualmente notáveis, pois permitiu o desenvolvimento do ensino a distância e ambientes de aprendizagem *online*. Plataformas como *Moodle* e *Blackboard* tornaram-se comuns nas universidades e nas escolas, permitindo a criação de cursos que podiam ser acedidos de qualquer lugar do mundo. A Internet também facilitou o acesso a vastos recursos educacionais, como, por exemplo, bibliotecas digitais e vídeos educativos. Na esteira das novas tecnologias, o dealbar do século XXI ficou, ainda, marcado pelo advento de novos dispositivos, como os *smartphones* (2007), o *iPad* (2010), biotecnologia avançada (2012), impressão 3D, redes 4G e 5G, entre muitas outras inovações (Ceruzzi, 2003; O'Reilly, 2004).

Atualmente, a computação está situada entre a quarta e a quinta gerações. A quarta geração, com raízes na década de 1970 e baseada em microprocessadores, que possibilitou o desenvolvimento de computadores pessoais e portáteis. A quinta geração,

---

<sup>8</sup> Termo cunhado por Tim O'Reilly, em 2004, durante uma conferência sobre o futuro da Internet.

ainda em ascensão, é orientada pela inteligência artificial (IA) e pela aprendizagem das máquinas, prometendo transformar radicalmente a forma como os sistemas computacionais interpretam, interagem e se adaptam ao meio envolvente. Em 2019, a empresa *Google* anunciou a conquista da supremacia quântica<sup>9</sup> com o lançamento do computador *Sycamore*, e, em 2022, o supercomputador exaescala<sup>10</sup> *Frontier* foi ativado, estabelecendo um novo patamar na capacidade de processamento computacional. Esta nova geração de computadores foi projetada para lidar com simulações e cálculos extremamente complexos, o que promete revolucionar a investigação em áreas tão diversas como a medicina, as finanças, biologia computacional, física de partículas, inteligência artificial, etc., expandindo substancialmente as aplicações tecnológicas e ampliando os horizontes da inovação. Estes avanços científicos têm profundas implicações políticas, económicas e culturais na sociedade contemporânea, inclusivamente, nos sistemas educativos.

### **2.2.2. A inserção das TIC no sistema educativo**

Nos anos 80 do século passado, dadas as profundas implicações que as novas tecnologias, então denominadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), estavam a ter nas sociedades dos países desenvolvidos, começaram a surgir programas governamentais para dotar as escolas de computadores. Como era expectável, essa integração ocorreu a diferentes ritmos nos diversos países europeus. Em Portugal o início de uma política nacional de informatização do ensino, deu-se em 1985, com o projeto MINERVA, (Meios Informáticos no Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização). Esse ambicioso projeto visava não só a integração das TIC no sistema educativo nacional, como também a formação de professores. A esta iniciativa seguiram-se muitas outras, quer a nível nacional, quer a nível local (Coutinho, 2005).

---

<sup>9</sup> A computação quântica utiliza qubits em vez de bits o que lhe confere a capacidade de realizar cálculos extremamente complexos de forma exponencialmente mais rápida que os computadores clássicos.

<sup>10</sup> “O *Frontier* é o supercomputador mais rápido da atualidade, com capacidade para fazer 1,1 triliões de cálculos por segundo”, marcando o início de uma nova era na computação científica, com potencial para acelerar descobertas e inovações tecnológicas (Visão, 2022).

Contudo, e apesar de nas últimas décadas se ter verificado um importante investimento em recursos, Almeida salientava em 2018, que “alguns destes projetos não se encontram continuados, atualizados ou devidamente avaliados” sendo que, segundo a autora, não eram “conhecidos [na altura] projetos neste âmbito” (p.12). E, se em 2018 era esse o panorama, com a pandemia de COVID-19 o cenário agravou-se substancialmente. De facto, um estudo pós-pandémico do CNE (Conselho Nacional de Educação), em 2021, revelou que durante a pandemia, “mais de 90% das escolas não possuíam equipamentos suficientes” (Valente, 2021). Com efeito, o estudo refere que durante o ensino a distância imposto pela pandemia, a falta de meios tecnológicos e a inadequação das competências digitais dos professores afetaram significativamente a eficácia do ensino. Para mitigar a falta de recursos, foram estabelecidas parcerias para fornecer equipamentos e acesso à Internet, todavia 96% dos docentes viram-se obrigados a usar dispositivos pessoais, sendo que 99% dos professores tiveram de utilizar a sua própria conexão à Internet. Segundo Valente (2021), o estudo também revelou que a

perceção relativa à adequação das competências digitais dos professores para o ensino a distância dividiu opiniões. Para 41% dos diretores e 47% dos professores, o ensino remoto de emergência terá sido “afetado ou muito afetado” pela inadequação das competências digitais dos professores. De igual modo, a maioria dos diretores (79%) e dos professores (80%) indicaram que o ensino remoto de emergência foi “afetado ou muito afetado” pela falta de formação de alunos e famílias na utilização de recursos digitais.

Saliente-se, que as dificuldades no ensino a distância também comprometeram as aprendizagens e dois terços dos docentes viram-se incapazes de cumprir a planificação do último período letivo. Em resposta às desigualdades educativas agravadas pela pandemia, os professores e diretores sugeriram medidas como a formação de grupos menores de alunos, a reapreciação dos programas, a reorganização das metodologias de ensino e a necessidade urgente de reduzir o número de alunos por turma (Valente, 2011).

Ainda neste âmbito, a pandemia de COVID-19 não só enfatizou, como aprofundou as desigualdades já presentes no sistema educativo, sublinhando a urgência deste se preparar para um futuro marcado por potenciais crises de saúde e mudanças climáticas, reforçando a necessidade de dominar tanto o conhecimento científico quanto as competências digitais (Bettencourt, 2021). Bettencourt (2021) refere ainda que,

[o]s desafios colocados à função do professor não implicam a negação da sua competência atual, mas sim a aquisição de outras valências profissionais de grande complexidade. A formação como elemento de desenvolvimento profissional é decisiva. Face à crise vivida pela profissão, ao envelhecimento e à falta de professores, é premente repensar a formação inicial e contínua, para o que se impõe um trabalho conjunto das tutelas do ensino superior e da educação, a fim de garantir uma maior eficácia de meios (p. 243).

Com efeito, nas últimas décadas, o sistema educacional tem-se vindo a adaptar a esta nova realidade, interrogando-se sobre o paradigma pedagógico atual, procurando conteúdos programáticos que incorporem as novas tecnologias, tornando-os mais interativos e de fácil interpretação.

De facto, com o advento da *Web 2.0* e de RD no final do século XX e início do XXI, o cenário educacional sofreu uma transformação radical. Computadores, *tablets*, *smartphones* e quadros interativos passaram a ser comuns em muitas salas de aula. A educação a distância e as plataformas de aprendizagem *online* tornaram-se acessíveis, permitindo que os alunos estudassem de forma mais flexível e personalizada. Além disso, a utilização de RD, como simuladores, vídeos interativos, jogos educativos e realidade aumentada, enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e adaptável às necessidades individuais dos estudantes. Essas tecnologias educativas visuais e auditivas, que começaram a ser utilizadas para complementar os livros e as aulas expositivas, ajudaram a reforçar o envolvimento dos alunos e a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes experimentassem novas formas de aprendizagem. Para além de promoverem a motivação e o envolvimento dos alunos, os RD permitem igualmente a recolha de dados em tempo

real sobre o progresso de aprendizagem dos alunos o que permite um *feedback* imediato, possibilitando um ensino e aprendizagem mais personalizados e eficazes.

Atualmente, a variedade de RD<sup>11</sup> é imensa, reforçando a necessidade da adoção de estratégias pedagógicas que incluam metodologias ativas, como, por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação.

Estas abordagens procuram envolver ativamente os estudantes, promovendo não só a construção de conhecimentos sólidos e significativos, como o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

A este propósito, Hussherr & Hussher (2017), referem que as neurociências e a psicologia cognitiva vieram revolucionar a forma como era encarado o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), através dos estudos PISA (*Programme for International Student Assessment*) reformulou uma das competências fundamentais – a leitura – que passa assim a incorporar um conceito mais vasto – a literacia –; este último consiste na capacidade “à utiliser l’information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité” (pp.74 – 89), inclusive a leitura eletrónica com as suas especificidades, entre as quais, o facto de requerer, desde logo, a capacidade de saber procurar a informação que se pretende. O aluno deve, assim, deixar a postura passiva que o método de ensino tradicional impunha, para passar a ter um papel ativo na procura do conhecimento. O digital deve ser encarado como uma ferramenta de aprendizagem, cabendo ao professor ensinar o aluno a utilizá-la. Neste novo paradigma, o professor perde o lugar de detentor exclusivo do saber (uma vez que o mesmo se encontra amplamente disseminado em rede), e, enquanto erudito, passa a assumir um papel de orientador, voltando a sua atenção não para a transmissão do saber, mas para a aprendizagem. Segundo Hussherr & Hussher (2017), o papel do professor do século XXI é ainda mais crucial, uma vez que

---

<sup>11</sup> A este propósito, faculta-se, no Anexo 19, uma listagem de alguns dos inumeráveis recursos disponíveis, que podem ser uteis.

[a]vec l'usage du numérique, les fonctions principales du professeur changent. Il devient un guide, un médiateur dont le rôle est d'aider l'élève à naviguer parmi une masse de données aussi variées qu'ouvertes. [...] il a surtout un rôle de guide dans les apprentissages, en raison de l'accès à de connaissances massives, dont les élèves doivent apprendre à se servir intelligemment et d'une manière constructive. Jamais le rôle de l'enseignant n'a été si important. [...] Le précepteur 2.0 est avant tout un pédagogue hors pair dont le métier est moins de posséder un savoir à transmettre à l'élève que de posséder un savoir sur l'élève et son profil d'apprentissage. Le premier pilier de l'enseignement, la transmission d'un savoir, ne disparaît pas, mais se transforme : le professeur doit autant transmettre ses connaissances qu'apprendre à l'élève à bien accéder à l'océan de savoir qui l'entourne (pp. 115 - 117).

A este propósito, o CNE (2021), no relatório *Estado da Educação 2020*, e no âmbito do *Novo Quadro Estratégico Rumo ao Espaço Europeu da Educação (2021-2030)*, salienta que a

educação de qualidade exige a inovação e a flexibilidade no ensino com abordagens pedagógicas inovadoras e ambientes de aprendizagem nos quais a tecnologia digital desempenhe um papel crucial no uso e dinamização de pedagogias, materiais e tarefas personalizados e adequados à diversidade de aprendentes e à sua participação ativa na governação das suas estruturas de aprendizagem, em todas as idades e em todos os tipos de aprendizagem (p.25).

De facto, e parafraseando Almeida (2018), a adoção de RD em contexto educacional, enfrenta múltiplos desafios, que vão além da mera integração tecnológica. A falta de formação especializada e conhecimento adequado sobre as potencialidades educativas desses recursos resulta num subaproveitamento dos mesmos. A superação desses desafios exige um esforço coletivo para criar um ambiente onde os RD sejam reconhecidos como ferramentas essenciais para a renovação de um paradigma educacional ainda ancorado num "modèle de «transmission classique» [qui] empêche le développement des compétences parce que le manque de pertinence conduit à un manque de motivation, qui entraîne au bout du compte une baisse du niveau de l'enseignement" (Scott, 2015, p. 8).

Como sublinha Almeida (2018), a integração dos RD na educação é um processo gradual, repleto de barreiras técnicas, organizacionais e pedagógicas. Para superar essas dificuldades é essencial uma formação contínua e adaptada ao nível de conhecimento dos docentes, visando, para além da utilização técnica das tecnologias, o conhecimento de como e quando integrá-las eficazmente no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo destes pressupostos, no âmbito da nossa intervenção, procurou-se de forma cuidada e estratégica, selecionar, adequar e integrar os RD ao contexto específico de cada intervenção pedagógica, o que requereu, desde logo, algumas etapas importantes.

Numa primeira instância, foi essencial considerar o conteúdo curricular e os objetivos pedagógicos almejados, tendo em consideração as necessidades e características dos alunos. Uma vez definido esse contexto, identificou-se RD de qualidade e de fácil usabilidade. Todavia, a intervenção não se limitou a selecionar e utilizar recursos já existentes, acreditamos que o verdadeiro diferencial desta intervenção esteve na capacidade de personalizar esses recursos, criando soluções *sur mesure*, de forma a garantir a sua eficácia e relevância para o processo de ensino-aprendizagem. Essa personalização envolveu, por exemplo, a tradução de conteúdos para a língua materna dos alunos (especialmente na disciplina de Francês), a combinação de múltiplos documentos audiovisuais num único recurso coeso, a inserção de imagens específicas em vídeos, para reforçar conceitos importantes, a modificação ou criação de exercícios para que se adequassem a outros recursos selecionados, entre muitas outras estratégias.

Além disso, recorreu-se, sempre que possível, a documentos autênticos e atualizados, - como, por exemplo, anúncios publicitários ou documentários, para que os alunos pudessem relacioná-los com as suas experiências e com a realidade em que estão inseridos. De facto, a utilização de documentos autênticos e atuais, permitiu estabelecer pontes entre a teoria e a prática, levando a que os estudantes percebessem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos através do currículo escolar em contextos reais, evitando que vissem esses conteúdos como meras abstrações a serem decoradas para o momento formal de avaliação (e posteriormente esquecidas), mas como

conhecimentos que têm um impacto direto nas suas vidas. Ao analisar e discutir esses materiais, os estudantes foram incentivados a questionar, comparar e avaliar diferentes perspectivas e informações, o que permitiu desenvolver o espírito crítico, essencial para a formação de cidadãos conscientes e bem-informados, capazes de tomar decisões fundamentadas e de contribuir de forma significativa para a sociedade.

É importante salientar que a adequação de RD não deve ser encarada com um aperfeiçoamento opcional, mas como uma necessidade pedagógica fundamental para garantir o sucesso de uma intervenção. Não basta selecionar e utilizar recursos disponíveis, é crucial ajustá-los a cada contexto específico, para que esses materiais surtam uma abordagem pedagógica mais envolvente e motivadora, na qual os alunos se tornem os protagonistas ativos da própria aprendizagem.

Em síntese, a seleção, adequação e integração de RD constitui um processo multifacetado, que requer uma reflexão criteriosa, um planeamento metódico e uma flexibilidade estratégica. Quando executado sagazmente, esse processo tem o potencial de amplificar a eficácia pedagógica, promovendo ambientes de aprendizagem mais envolventes e inclusivos, adequados às especificidades, necessidades e expectativas dos discentes.

### 3. Estudo empírico

A vertente empírica que a seguir se apresenta, realizada no âmbito do estágio profissional desenvolvido no ano letivo 2023/2024, foi delineada tendo em consideração tanto as características das turmas e a diagnose do problema de investigação explanados no capítulo 1, como a revisão crítica da literatura desenvolvida no capítulo 2, do presente relatório.

Segundo Latorre (2003), a investigação-ação é um processo sistemático de pesquisa conduzido pelo professor-investigador, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Este método implica a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, procurando, numa primeira fase, compreender a especificidade de determinado contexto educacional, para, em seguida, implementar mudanças que resultem em melhorias efetivas. Para tal, o autor sublinha a natureza cíclica da I-A, a qual “implica un «vaivén» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo” (p. 32). Deste modo, a planificação, ação, observação e reflexão, repetidas em ciclos sucessivos, permitem ajustes contínuos e progressivos das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o plano de ação desta I-A desdobrou-se em três ciclos investigativos em ambas as disciplinas (Protuguês e Francês). Neste âmbito, recorreu-se a protocolos de triangulação, i.e., à utilização de múltiplas metodologias, instrumentos de recolha de dados e teorias para validar os resultados, permitindo uma visão mais abrangente e diversificada do objeto de estudo o que limita os vieses que podem surgir aquando de uma única abordagem, procurando, assim, potenciar a credibilidade da investigação (Coutinho, 2005). Assim sendo, recorreu-se a diferentes fontes de dados, como, por exemplo, observações diretas, questionários, consultas de documentos, apreciações dos professores titulares, entre outros.

Particularmente no que diz respeito ao inquérito por questionário (cf. Anexo 18), preenchido pela maioria dos alunos de cada turma, tinha como intenção recolher as suas perceções relativamente à utilização de RD na sala de aula e se estes podiam influenciar positivamente a motivação dos alunos para a aprendizagem. O facto de se tratar de um questionário anónimo, maximizou a probabilidade de as respostas serem sinceras.

No tocante à tipologia das quatro questões do inquérito por questionário, as duas primeiras assumiram uma morfologia semifechada, uma vez que “apesar de as principais categorias de respostas possíveis estarem já definidas e previstas (tal como numa questão fechada), deixa-se sempre a possibilidade ao inquirido de dar respostas livres, para além do inventário proposto (tal como numa questão aberta)” (Dias, 1994, p. 19), sendo que estas últimas foram enunciadas como “Outra”. As duas últimas questões foram de tipologia aberta o que permitiu conhecer a opinião dos alunos relativamente ao que mais/menos lhes agradava na utilização dos RD em sala de aula, de forma a poder introduzir melhorias na prática pedagógica.

### **3.1. Plano de ação na disciplina de Português**

Como foi anteriormente referido, o plano de ação delineado para a disciplina de Português desenrolou-se ao longo de três ciclos investigativos, como se pode verificar na Tabela 1 e, mais pormenorizadamente, nos subtópicos subsequentes.

**Tabela 1 – Plano de ação na disciplina de Português**

Português	1º Ciclo de I-A	2º Ciclo de I-A	3º Ciclo de I-A
Turma	10.º CT1	10.º CT1	12.º CT1
Datas	9.10.23	11.01.24	12 e 15.04.24
Minutos	100 min.	100 min.	150 min.

Conteúdo	Introdução à <i>Crónica de D. João I</i> : contextualização histórico-literária e Prólogo	Introdução à <i>Farsa de Inês Pereira</i> : contextualização histórico-literária, prólogo, monólogo e diálogo inicial de Inês Pereira e a Mãe	Conto <i>George de Maria Judite de Carvalho</i>
----------	---	---	---

### 3.1.1. 1.º ciclo supervisoivo

O primeiro ciclo desta I-A, a Português, desenrolou-se junto da turma do 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias (10.º CT1), contando com uma sequência didática de dois tempos letivos (100 minutos). O conteúdo programático centrou-se na introdução à obra literária de Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, na sua contextualização histórico-literária, assim como na leitura, análise e interpretação do Prólogo. Apesar de no manual adotado pelo estabelecimento escolar<sup>12</sup> constar apenas uma breve referência a esta parte da obra, considerou-se pertinente uma análise e interpretação mais pormenorizadas da totalidade do prólogo, pois é nele que o autor expõe ao leitor os princípios por ele seguidos para a elaboração do seu projeto. Nesse sentido, procedeu-se à elaboração de uma ficha de trabalho<sup>13</sup> que garantisse aos estudantes, não só o acesso ao texto na sua quase totalidade, como também a exercícios de interpretação e gramática que, sendo derivados do mesmo fragmento textual, permitissem inferir/sistematizar as suas ideias principais. O objetivo desta abordagem é proporcionar uma atividade abrangente aos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de explorar diversos aspetos relativos ao texto em análise.

A aula iniciou-se com uma breve contextualização histórico-literária da prosa medieval, fazendo a ligação com a matéria abordada anteriormente. Com recurso aos seis

---

<sup>12</sup> Cruz et al (2023). *Marca a Página: Português 12.º ano*. Porto Editora.

<sup>13</sup> O enunciado da referida ficha de trabalho encontra-se nos Anexos (cf. Anexo 1).

primeiros dispositivos do *PowerPoint*<sup>14</sup>, a professora estagiária, começou por explicar a etimologia e significado da palavra *diacronia* de forma a levar os alunos a conseguir inferir o significado da palavra *crónica*. Em seguida, em diálogo com os alunos, reviu alguns aspetos relativos aos reis da primeira dinastia portuguesa, explicando algumas características da prosa medieval, estabelecendo a ponte com o conteúdo abordado anteriormente relativo à poesia trovadoresca e a sua intertextualidade com a matéria da Bretanha. Esta última temática havia sido abordada, pela professora estagiária, aquando da aula zero, nomeadamente com a análise da cantiga *Disse um infante ante sa companha*, de Fernando Esquio, a qual não consta dos manuais de português. Tendo em consideração que numa das aulas precedentes, aquando da análise de uma cantiga, alguns alunos expressaram estranheza pela referência ao nome próprio Lopo, a professora estagiária aproveitou a ocasião para lhes explicar o que são patrónimos ou patronímicos, permitindo-lhe fazer a ligação à origem do sobrenome do autor em apreciação (“Lopes”).

Num segundo momento, depois de feita a introdução à obra e ao seu autor, e tendo em consideração as *Aprendizagens Essenciais* propostas para o 10.º ano de escolaridade, relativas ao domínio da oralidade, nomeadamente na interpretação de “textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa” e “em diferentes suportes audiovisuais” (DGE, 2018, p. 5), optou-se pelo visionamento de um documentário da RTP Ensina, intitulado *Crónicas*, de Fernão Lopes. Este documentário foi previamente adaptado pela professora estagiária, de modo a reduzir a sua duração, complementando-o com algumas imagens consideradas necessárias, o que facilitou a sua utilização em sala de aula<sup>15</sup>. De facto, e como refere Berk (2009), a utilização de documentos audiovisuais como ferramenta pedagógica tem a vantagem de atender a diferentes tipos de inteligência dos alunos<sup>16</sup>:

---

<sup>14</sup> Os seis primeiros diapositivos constam nos Anexos (cf. Anexo 2).

<sup>15</sup> O documento adaptado encontra-se disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1X7-t9iRY5U-OJDihBK0516xwt\\_xeJGt5/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1X7-t9iRY5U-OJDihBK0516xwt_xeJGt5/view?usp=sharing)

<sup>16</sup> Berk refere-se à teoria das inteligências múltiplas que Howard Gardner desenvolveu na sua obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, (1983). Segundo Gardner, o modelo tradicional de inteligência, geralmente medido por testes de QI, é limitado e não inclui a complexidade das capacidades humanas. O autor refere que a inteligência não é uma entidade homogénea, mas sim heterogénea.

(a) tap the core intelligences of verbal/linguistic, visual/spatial, musical/rhythmic, and emotional (interpersonal and intrapersonal), (b) engage both the left and right hemispheres, (c) appeal to the reptilian, limbic, and neocortex layers of the brain to sense the nature of sounds, react to scenes and music emotionally, and appreciate it intellectually, and (d) manipulate students' Alpha and Beta brain waves to relax or alert them for learning when they're not sleeping in Delta or Theta waveland" (p.4) .

O autor refere ainda, que, quando utilizados de forma estratégica, estes recursos podem enriquecer a experiência educacional, inclusivamente através do impacto emocional que pode provocar, captando a atenção dos alunos e facilitando a retenção de informações, potencializando, assim, a motivação, o envolvimento e a participação. Ademais, Berk destaca a importância de ajustar os vídeos aos objetivos de aprendizagem, utilizando-os para complementar e reforçar o material didático tradicional, sugerindo que sejam curtos, relevantes para o conteúdo curricular e seguidos de atividades que promovam a reflexão crítica.

Nesse sentido, antes da visualização a professora estagiária preveniu os alunos para irem tirando notas dos aspetos mais relevantes uma vez que em seguida iriam responder a um questionário<sup>17</sup>, relativo ao mesmo documento audiovisual. O questionário, constituído por 22 questões de tipologia fechada (verdadeiro ou falso e de escolha múltipla), estava previsto ser realizado com recurso à plataforma *Quizizz*, contudo, devido a uma falha técnica, o mesmo foi realizado oralmente e em interação com os alunos, aproveitando para realizar uma sistematização do conteúdo.

Finda a parte relativa à pré-leitura, a professora estagiária distribuiu a suprarreferida ficha de trabalho aos estudantes e estes, munidos da mesma, foram incentivados a seguir a leitura que o professor titular, Rui Oliveira, realizou. Após esta primeira abordagem ao texto, e visto tratar-se de um código linguístico hermético aos olhos dos alunos, a professora questionou-os se haviam conseguido descodificar a mensagem contida no texto, ao que estes reponderam negativamente. Assim sendo, a professora estagiária foi lendo e parafraseando o texto, num exercício definido por Roman

---

<sup>17</sup> Cf. Anexos (Anexo 3).

Jakobson (1959) como “tradução intralingual ou reformulação (rewording) [que] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua” (p. 64-72). Com efeito, a reformulação (paráfrases) revela-se necessária, na medida em que permite explicar e expandir a informação que se encontra implícita no texto, tornando-o mais transparente e acessível para o público-alvo. Zethsen (2009), num artigo intitulado *Intralingual Translation: An Attempt at Description*, refere que a tradução intralingual pode ser motivada por quatro parâmetros distintos, são eles:

**knowledge** [...] This parameter centers around the ability of comprehension of the target group [...]often involves interpretation (explicitation, explanation, addition) of information [...]”; **Time** (...) it is the temporal distance which makes a new version necessary [...]”; **Culture** [...] the need to explain cultural references in a text which time or general background knowledge prevent the target group from understanding even though the languages involved are the same [...]”; **Space** [...] refers to instances where the text is either reduced or extended, i.e., the physical space of the text is changed [...] (p. 805-807).

Posto isto, em contexto de sala de aula, sobretudo para alunos de 10.º ano, a didática do texto acaba por passar, pelo menos numa primeira fase, por um exercício de tradução, que visa ultrapassar a barreira do vocabulário arcaizante e plurissignificativo tão característicos dos textos que fazem parte do cânone escolar. Ainda segundo Zethsen, “in intralingual translation two codes are also involved: not the codes of national languages, but of different genres or target groups” (p. 808).

Terminada a leitura e análise em voz alta, a professora propôs que os alunos respondessem individualmente às questões que constavam na ficha de trabalho, informando-os de que dispunham de 20 minutos para a realização dessa tarefa. A professora em iniciação profissional foi circulando pela sala a fim de esclarecer eventuais dúvidas. Após o tempo estipulado, a correção foi registada no quadro por parte de alguns elementos que responderam acertadamente. Terminada esta atividade, a professora estagiária fez um breve resumo da matéria abordada em aula de forma a sistematizar os conteúdos.

### 3.1.2. 2.º ciclo superviso

O segundo ciclo desta I-A teve lugar no dia 11 de janeiro de 2024, junto da mesma turma (10.º CT1) contando com a duração de dois tempos letivos (100 min.). A unidade didática foi elaborada a pensar, num primeiro momento, na introdução à obra de Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*, a sua contextualização histórico-literária, o prólogo, o monólogo inicial de Inês e do diálogo com a Mãe. O segundo momento visava desenvolver um projeto de turma que explorasse e aprofundasse temas interdisciplinares suscitados pelo texto literário em estudo, a partir da identificação de valores culturais, éticos e estéticos presentes na obra literária do século XVI, evidenciando uma perspetiva crítica e criativa (DGE, 2018, p.3-9). Nesse sentido, explorou-se a temática do papel da mulher na sociedade da época em contraponto com o atual e a (des)igualdade de género, para, a partir daí, elaborar um panfleto informativo a ser distribuído pela comunidade escolar do CJD.

Assim sendo, num primeiro momento, foi feita uma breve e rápida retoma, relativamente à matéria anteriormente trabalhada pela turma, a saber: *Poesia Trovadoresca* e excertos da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Para tal, com o auxílio do diapositivo nº 2 do *PowerPoint*<sup>18</sup>, possibilitou-se uma perspetiva cronológica que facilitasse a compreensão histórico-literária, que se pretendia aprofundar ulteriormente, através de um documento audiovisual. Com efeito, tanto através da observação direta como pelos comentários dos próprios alunos – que fizeram questão de expressar o seu agrado – verificou-se que a turma reagia de forma mais empenhada, envolvente e motivada sempre que eram utilizados RD, sendo esse o motivo pelo qual se continuou a considerar pertinente uma maior inclusão dos mesmos.

Introduzido o autor e a obra, iniciou-se, então, o visionamento de um documentário do arquivo da RTP, relativo à biografia de Gil Vicente. Este documento audiovisual foi

---

<sup>18</sup> Os diapositivos relativos ao *PowerPoint*, utilizado nesta unidade didática, encontram-se no Anexo 4.

retirado do *YouTube* e previamente adaptado<sup>19</sup> pela professora estagiária, de modo a reduzir a sua duração, complementando-o com algumas imagens consideradas necessárias, facilitando a sua utilização em contexto de sala de aula. Findo o visionamento, a professora, em interação com os alunos, procedeu a uma sistematização do conteúdo aí abordado. Uma vez que a obra em análise pertence ao género dramático, considerou-se importante relembrar aos alunos as características do mesmo. Por uma questão de economia temporal, foi-lhes fornecida, juntamente com a ficha de trabalho<sup>20</sup>, uma sistematização dessas características. Seguiu-se uma análise e interpretação do prólogo, assim como das estruturas externa e interna da obra e uma breve caracterização das personagens intervenientes na ação.

Concluída esta atividade de pré-leitura, e antes de dar início ao momento da leitura propriamente dito, os estudantes tiveram a ocasião de visionar um excerto (cerca de 2 minutos) de uma peça de teatro<sup>21</sup>, relativo ao texto que iria ser objeto de análise (monólogo inicial de Inês e do diálogo com a Mãe). Terminado o visionamento, a professora estagiária em interação com os alunos procurou fazer uma apreciação dos aspetos importantes presentes no excerto em apreço.

Posto isto, os estudantes, munidos da suprarreferida ficha de trabalho, foram convidados a realizar uma leitura expressiva, após a qual se seguiu a análise e interpretação. Para tal, considerou-se pertinente a elaboração de uma ficha de trabalho que garantisse aos estudantes, não só o acesso ao excerto do texto em análise na sua totalidade, como também a exercícios de interpretação e gramática que, sendo derivados do mesmo fragmento textual, permitissem inferir e sistematizar as suas ideias principais, retomando, simultaneamente, conteúdos já lecionados. Ao relacionar os elementos constitutivos do género literário em questão com a construção do sentido do texto em apreço, os estudantes puderam, dessa forma, reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos da época, patentes no texto, fazendo um

---

<sup>19</sup> O documento adaptado encontra-se disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1CpgQQa4wyyMvL32nr\\_QXSSGdTF8hrbiF/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1CpgQQa4wyyMvL32nr_QXSSGdTF8hrbiF/view?usp=sharing)

<sup>20</sup> A ficha de trabalho elaborada pela professora estagiária encontra-se no Anexo 5.

<sup>21</sup> O documento original encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrqaYPrOvcY>

contraponto com a atualidade. Nomeadamente no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade atual. Este tipo de estratégia permitiu sistematizar as informações, interagindo com os alunos, de forma a tentar garantir que todos percebessem quais eram os pontos essenciais a reter, preparando-os para o debate que teria lugar em seguida.

Findo este momento, os discentes foram novamente convidados a visionar um documento audiovisual sobre o papel da mulher na sociedade e a (des)igualdade de género, realizando previamente uma leitura silenciosa do exercício de compreensão oral presente na ficha de trabalho, para que em seguida pudessem recolher e registar as informações em falta nos itens, mas que seriam fornecidas pelo documentário. Este vídeo resultou da junção de dois outros documentários. A introdução foi retirada do canal do *YouTube* do Instituto CPFL<sup>22</sup> (Brasil) e adaptado, o restante é proveniente de um documentário realizado pela RTP e Fundação Francisco Manuel dos Santos<sup>23</sup> (2021), relativo ao papel das mulheres na sociedade portuguesa, o qual foi igualmente adaptado pela professora estagiária<sup>24</sup>. A introdução foi incluída em forma de provocação, visando estimular o espírito crítico dos estudantes tanto para o debate, como para o trabalho cooperativo que se seguiria. Tal como refere Berk, (2009) “There are a variety of strategies for exaggerating content, concepts, or examples. Hyperbole [...] can provide not only practical, but unforgettable, illustrations of particular points you want to convey” (p.2). Com efeito, a integração de vídeos, de forma estratégica, pode oferecer inúmeras vantagens pedagógicas, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas nos alunos, atendendo a diversas formas de inteligência e estilos de aprendizagem e criando experiências de aprendizagem mais significativas e eficazes (Berk, 2009).

---

<sup>22</sup> Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oHiLo8nTyT0>

<sup>23</sup> Documentário disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p8804/e538512/mulheres-em-portugal>

<sup>24</sup> Documento adaptado disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q4KaQuGOVbwSejBjhQrNC-70309Yr5p8/view?usp=sharing>

Terminado o visionamento, seguiu-se a correção dos exercícios da ficha de trabalho e o debate<sup>25</sup>. Uma vez que a célebre frase com que Simone de Beauvoir inicia o segundo tomo de *O segundo sexo* “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p.13) serve de mote para o documentário, a professora em formação, enquanto fazia circular os dois tomos da obra pela turma, realizou uma breve introdução à autora e à obra, explorado o sentido da frase com os alunos, de forma a introduzir o debate. A intertextualidade é, com efeito, uma das recomendações das *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018):

É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva (p.1-2).

O debate foi orientado pela professora em formação que previamente lembrou os alunos de que a sua participação deveria privilegiar contributos pertinentes, recorrendo a argumentação sustentada, quer seja para defender, quer seja para refutar as diferentes posições / pontos de vista. Esta atividade visava promover uma produção oral fundamentada, possibilitando a discussão sobre um assunto da atualidade, pondo em evidência pontos de vista diversificados e apreciações críticas motivadas pelos documentos analisados. Com efeito, o ensino da língua portuguesa deve ser encarado enquanto incorporador de “competências [...] fundamentais para a realização pessoal e social de cada um”, preparando “adequadamente uma intervenção num debate, [intervindo] com propriedade em qualquer discussão [de forma a] comunicar conhecimento e defender ideias [...] para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (DGE, 2018, p:2).

Recorde-se que, os *curricula* de Português para o Ensino Secundário reservam um lugar de destaque aos clássicos da literatura, porque estes desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, não só lhes permite desenvolver o conhecimento linguístico, como também lhes oferece uma base sólida para o

---

<sup>25</sup> Cf. Anexo 4.

desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e culturais, ampliando a sua mundividência sobre a condição humana. A literatura clássica é rica na transmissão de valores que continuam a reger a sociedade atual e quando assim não é valem igualmente pela perspetiva evolutiva que lhes está inerente. Como refere Reis (2015), “a literatura revela-se-nos um estímulo para a reflexão, para o conhecimento dos outros e de nós próprios e para a afirmação do poder transformador da língua” (p.6). Por conseguinte, ao invés de se delegar certos conteúdos para outras áreas de conhecimento, o estudo da literatura deve incluir, como refere Ceia (1999), “o estudo da filosofia, da história, da antropologia, da sociologia, da psicologia, da psicanálise, da política, etc., porque o professor de literatura tem que ser um pouco professor de tudo isso, porque a literatura é tudo isto” (p. 52). Com efeito, a este propósito Edgar Morin (1999, 2000, 2014) salienta a necessidade de um pensamento que integre diferentes disciplinas e dimensões da experiência humana, centrado na valorização do ser humano e na procura de um desenvolvimento integral. Baseado na razão, na ética, e nos valores universais, ressignificando e revitalizando os princípios humanistas tradicionais, naquilo que ele define como tratando-se de um humanismo renovado, adaptando-se aos desafios do século XXI.

Nessa linha de pensamento, foi proposto aos discentes que desenvolvessem um projeto de turma, o qual consistia na realização de um panfleto informativo sobre as (des)igualdades de género, realizado em trabalho colaborativo (6 grupos de 5 alunos), sendo que a cada grupo foram atribuídas tarefas distintas, mas que se complementavam. O formato tripartido do panfleto permitiu que cada grupo trabalhasse numa parte do mesmo documento, relativo a subtópicos da mesma temática, previamente estabelecidos pela professora estagiária. Para tal, foi disponibilizado um exemplar na plataforma *Canvas*, de forma que os estudantes pudessem editar o documento. Esta abordagem pedagógica, ancorada no trabalho cooperativo em sala de aula (e fora dela), enfatiza a interação, a partilha de ideias, conhecimentos, perspetivas e habilidades para a realização de um projeto mútuo, possibilitando, de igual modo, alcançar objetivos educacionais comuns e a construção coletiva de conhecimento. Tal está de acordo com o documento *Perfil dos Alunos à Saída*

*da Escolaridade Obrigatória*, que, em consonância com as recomendações dos diferentes organismos internacionais, salienta a necessidade do sistema de ensino implementar estratégias pedagógicas que levem os alunos a “organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolar” (Martins *et al.*, 2017, p. 31). Desta forma, os membros do grupo são coletivamente responsáveis pelo sucesso do trabalho conjunto, o que reforça a responsabilidade individual e o compromisso com o grupo-turma, desenvolvendo, simultaneamente, habilidades sociais, como a empatia, a escuta ativa, o respeito pelas opiniões dos outros e a capacidade de lidar com conflitos de forma construtiva. Promove, ainda, o relacionamento interpessoal, a aprendizagem ativa, a comunicação efetiva e inclusiva, uma vez que os alunos compartilham ideias, explicam conceitos uns aos outros, resolvendo desafios juntos, aplicando os seus conhecimentos de maneira prática e criativa, independentemente dos seus estilos de aprendizagem, habilidades ou níveis de conhecimento. Deste modo, Lopes e Silva (2022), referem que “segundo a maioria dos autores (Jonhson *et al.*, 1999; Ovejero, 1990; Pujolás, 2004, 2009; Putman, 1998; Slavin, 1999)”, defendem que para que se verifique o trabalho cooperativo é essencial a existência de quatro elementos, nomeadamente: “a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora, preferencialmente face a face; as competências interpessoais e de pequeno grupo; a avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo”(p.19).

Nesse sentido, a conceção, planificação e desenvolvimento do panfleto informativo, revelador de pensamento crítico e criativo, requereu, desde logo: pesquisa e seleção de informação pertinente; a planificação do que se vai escrever, tendo em consideração o objetivo do texto, o destinatário (a comunidade educativa do CJD); a necessidade de garantir clareza e eficácia na comunicação, através da coerência e coesão textual, entre outros. Este tipo de estratégias pedagógicas permitiu que os discentes transformassem os conhecimentos adquiridos num produto concreto e com um objetivo específico. Mais: a utilização de RD permitiu desenvolver e/ou aprofundar competências interdisciplinares e transversais a outras áreas de conhecimento, como as Tecnologias

de Informação e Comunicação, a Filosofia, a Cidadania e Desenvolvimento, entre outras. É de salientar que os alunos tiveram de utilizar *softwares* de tratamento de imagens, criação de gráficos, entre outros. Conforme refere Lopes e Silva (2022), para além do currículo formal, “a sociedade, em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” (p. XVII).

Neste âmbito, e depois de formados os grupos e atribuídos os subtópicos, foram ainda delegadas diferentes tarefas a cada um dos membros do grupo. Por fim, foram-lhes brevemente lembradas as características do texto publicitário. A professora estagiária ficou ainda com acesso partilhado à plataforma Canvas, de forma a poder verificar a evolução da atividade e a esclarecer eventuais dúvidas. O panfleto (Figura 2 e Figura 3) foi, portanto, terminado de forma assíncrona, sendo que, posteriormente, foram impressos 150 exemplares. No final da aula, um dos alunos pediu emprestado um dos livros de Simone de Beauvoir para ler, o que foi uma agradável surpresa para a professora estagiária.

**Figura 2 – Panfleto (frente)**



Figura 3 - Panfleto (verso)

### EMPREGO E DESEMPREGO

População empregada

Dentro da população empregada, a taxa de emprego das mulheres é de 51,5%, enquanto que nos homens é de 59,7%.

**As mulheres ainda continuam a receber salários muito inferiores, mesmo quando desempenham as mesmas funções que os homens.**

Os contratos de trabalho precários (temporários) nos jovens, entre os 15 e 24 anos, é de 65% para as mulheres e de 60% para os homens.

### CONCILIAÇÃO DA VIDA PESSOAL, FAMILIAR E PROFISSIONAL

O desequilíbrio da distribuição do trabalho doméstico continua a verificar-se em pleno século XXI.

**Horas/semana despendidas**

Categoria	Homens	Mulheres
Tarefas domésticas	8	21
Cuidados a familiares (filhos/córuos)	9	17
Trabalho não pago total (média de horas)	13	30
Em trabalho pago (tempo-fórcio)	36	33

O gráfico revela a persistente diferença entre géneros, destacando a necessidade urgente de serem tomadas medidas para promover a igualdade de género e a inclusão em todos os parâmetros da sociedade.

### AVISOS, ALERTAS E CONSELHOS

**Todos os seres humanos merecem as mesmas oportunidades.**

**A educação deve ser um direito acessível a qualquer um.**

**A violência (física ou psicológica) é crime.**

**Respeita o teu parceiro/a.**

**Não existe razão para a discriminação.**

**Aceita a diferença.**

Turma: 10º CT1 (disciplina de Português)

Quando os panfletos foram impressos, a turma foi dividida em dois grupos, os quais procederam à distribuição pelas salas de aulas do Ensino Secundário, do CJD, acompanhados, um, pela professora estagiária e, o outro, pelo professor cooperante, Rui Oliveira. Assim, enquanto alguns alunos procediam à distribuição dos panfletos, um porta-voz, previamente nomeado, explicava do que se tratava e em que contexto tinha sido realizado. É de salientar que os alunos se mostraram motivados e empenhados em todo o processo, sendo que aquando da distribuição dos panfletos foi possível perceber um certo orgulho. Refira-se, ainda, que uma das alunas, por iniciativa própria, usou o exemplar com que tinha ficado para pedir à irmã, a qual frequentava o 6.º ano de escolaridade no CJD, para que esta levasse o panfleto para a aula e pedisse à sua professora de Português para que explicasse ao resto da turma do que se tratava. A professora estagiária ficou a saber do sucedido pela Professora de Português do 6º ano, que, em conversa informal, fez questão de lhe transmitir o seu agrado e a forma como a aluna lhe deu conhecimento de que não sabia do que se tratava, mas que a irmã lhe havia dito ser algo de muito importante. De facto, este episódio reforça a ideia de que

ao envolver-se cognitivamente com o material, organizando, reinterpretando e aplicando os conceitos em contextos efetivos e relevantes, a aprendizagem torna-se significativa, na ascensão ausubeliana do termo. Com efeito, David Ausubel (2003) distingue a memorização mecânica, superficial e temporária, da aprendizagem significativa. Segundo o autor, esta última consiste num processo de construção de conhecimento que está fortemente dependente do conhecimento prévio do aluno. Nesse sentido, os métodos pedagógicos devem privilegiar uma integração lógica e relevante da nova informação, recorrendo a introduções ou conceitos preliminares que ativem o conhecimento existente, facilitando a integração da nova informação. Deve concomitantemente, e sempre que possível, procurar relacionar a teoria com a prática de forma a fomentar o pensamento crítico, para assim promover uma apropriação profunda e permanente do conhecimento. Como referem Amadieu e Tricot (2020), “[...] des tâches d’apprentissage avec des technologies qui sollicitent la génération des contenus (par exemple l’apprenant produit des contenus à partir de différents ressources) peuvent être considérées comme utiles pour une plus grande profondeur de traitement” (p 71-72). Acrescente-se, ainda, as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2015, da autoria de Cynthia Luna Scott e intitulado, *Les apprentissages de demain 3: quel type de pédagogie pour le xxie siècle ?*, sublinhando que

[...]es apprentissages fondés sur la réalisation de projets et la résolution de problèmes sont des modèles pédagogiques idéaux pour réaliser les objectifs de l’éducation du XXIe siècle car ils mettent en oeuvre les principes appelés 4C – critiques, communication, collaboration et créativité – associés à « l’enseignement pour le transfert » et à l’apprentissage structuré dans des contextes appartenant à la vie réelle. La résolution de problèmes du monde réel fait appel à de multiples formes d’expertise [...]. La réalisation de projets en groupe – qui nécessite que les apprenants fassent des recherches en transcendant les frontières entre les matières, prennent chacun la responsabilité d’une partie du projet en cours, et critiquent le travail d’autrui afin de créer un produit professionnel de qualité – permettra de contribuer au développement de leurs capacités à résoudre des problèmes de la vie réelle. De plus, en incitant les apprenants à gérer eux-

mêmes leur temps et leurs efforts et à présenter leurs travaux devant un public, on leur fournira des aptitudes précieuses pour le monde du travail du XXI<sup>e</sup> siècle (p.6).

### **3.1.3. Dados recolhidos no 1.º e 2.º ciclos supervisivos**

Os dados recolhidos, referentes ao primeiro e segundo ciclos supervisivos desta investigação, provêm dos registados no diário da investigadora, através da observação direta, especialmente focada nas participações dos alunos, no seu desempenho e na motivação manifestada. Assim, foi possível perceber que a maioria dos discentes demonstraram sempre envolvimento e curiosidade em todas as atividades propostas, conseguindo responder corretamente e sem grande dificuldade, tanto aos questionários quanto às fichas de trabalho. Acresce, o facto de alguns alunos terem expressado no final das aulas, tanto à professora estagiária quanto ao professor titular, o seu agrado pela forma como as aulas tinham sido estruturadas e como tinham decorrido.

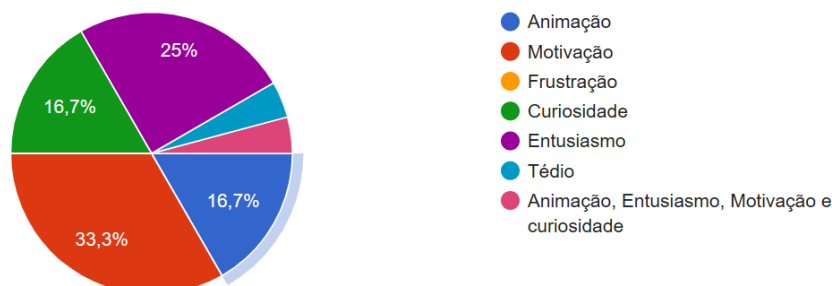
Em acréscimo, no final do segundo ciclo supervisivo foi aplicado um inquérito do género questionário através da plataforma *Google Docs*. Dos 29 alunos, responderam ao inquérito 24, os restantes encontravam-se ausentes no dia em que o questionário foi preenchido.

Relativamente aos sentimentos desencadeados aquando da utilização de RD em sala de aula, como se pode verificar na Figura 4, 33,3% (8 alunos) responderam que essa utilização despertava neles um sentimento de motivação, 25% (6 alunos) de entusiasmo, 16,7 % de animação (8 alunos) e outros 16,7 referiram curiosidade (8 alunos), respetivamente, 4,2 % (1 aluno) referiu ressentir todos os sentimentos anteriormente elencados, sendo que apenas 4,2 % (1 aluno) referiu ressentir um sentimento de tédio relativamente à utilização dos RD.

#### Figura 4 - Resultados obtidos relativos aos sentimentos despoletados pelos RD

A utilização de recursos digitais (vídeos, jogos, etc.) despertam em ti um sentimento de:

24 respostas



Fonte: *Google Docs* (questionário respondido pelo 10.º CT1).

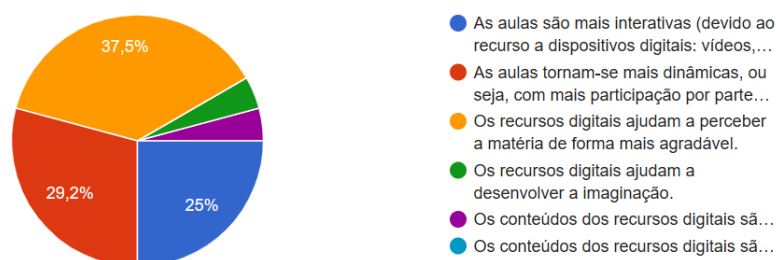
Na segunda pergunta do questionário pretendia-se perceber o que os discentes pensavam relativamente à metodologia utilizada nos dois ciclos supervisivos. Conforme se pode verificar na Figura 5, 37,5% dos alunos consideraram que os RD ajudam a perceber a matéria de forma mais agradável, 29,2%, referiram que as aulas se tornam mais dinâmicas, com mais participação por parte dos alunos, já para 25% dos estudantes os RD tornam as aulas mais interativas. Um aluno (4, 2%) referiu que os RD ajudam a desenvolver a imaginação, enquanto outro estudante (4, 2%) considerou os conteúdos dos RD esclarecedores.

#### Figura 5 - Resultados obtidos relativamente à utilização dos RD em sala de aula

Considera as seguintes afirmações relativas à utilização de recursos digitais em sala de aula.

(Assinala apenas aquela com que mais te identificas)

24 respostas



Fonte: *Google Docs* (questionário respondido pelo 10.º CT1).

Os estudantes foram ainda questionados, através de questões de tipologia aberta, sobre o que mais/menos lhes agradava em relação à utilização dos RD na sala de aula. As respostas a estas duas questões foram objeto de análise de conteúdo ao nível da frequência de determinadas unidades de sentido, agrupada segundo um critério de categorização semântica, i.e., por temas. Como afirma Bardin,

[f]aire une analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi. [...] Le thème est utilisé généralement comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions [...] (2013, p. 137).

Nesse sentido, foram agrupadas em tabelas de análise categorial, por frequência temática.

A Tabela 2 é referente à questão: “O que **mais** te agrada na utilização de recursos digitais na sala de aula?” e, como se pode verificar, as perceções são maioritariamente positivas, pois 19 alunos revelaram que encaravam essa utilização como potencializadora da sua motivação, sendo que 3 deles referiram mesmo que estes facilitavam o processo de aprendizagem. Apenas um aluno não soube explicar e outro estudante referiu o trabalho de grupo como sendo o que mais lhe agrada na utilização de RD.

**Tabela 2 - Análise categorial de frequência temática (fatores positivos)**

Conceitos chave	Frequência	Exemplo de palavras
Motivacionais	19	Desperta a motivação, entusiasmo; aulas mais dinâmicas, interação, interessantes, diferentes; animador, apelativos.
Facilitadores da aprendizagem	3	Ajuda a perceber / entender a matéria; mais fácil;
Diversos	2	Não sei; trabalho de grupo.

Fonte: *Google Docs* (dados retirados do questionário respondido pelo 10.º CT1).

A Tabela 3, referente à questão: “O que **menos** te agrada na utilização de recursos digitais na sala de aula?”, revela que 12 discentes manifestaram alguma preocupação relativamente à distração que os RD podem causar, 4 não indicaram nenhuma percepção negativa, 3 fizeram referência a fatores distintos, relacionados com problemas técnicos e a preferência por atividades que favoreçam a escrita. Um discente manifestou a dificuldade de compreensão de alguns conteúdos.

**Tabela 3 – Análise categorial de frequência temática (fatores negativos)**

Conceitos chave	Frequência	Exemplo de palavras
Distração	12	Podem causar distração/dispersão.
Nada	4	Nada.
Diversos	3	Não saber usar; problemas técnicos; escrever mais.
Incompreensão	1	Falta de compreensão.

Fonte: *Google Docs* (dados retirados do questionário respondido pelo 10.º CT1).

#### **3.1.4. 3.º ciclo supervisoivo**

O terceiro ciclo desta I-A desenrolou-se junto da turma do 12.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, contando com uma sequência didática de três tempos letivos (150 minutos), nos dias 12 e 14 de março de 2024. O conteúdo programático centrou-se na introdução ao conto *George*, de Maria Judite de Carvalho, a sua contextualização histórico-literária, leitura, análise e interpretação. A escolha deste conto prendeu-se com dois fatores, por um lado, o facto de permitir uma maior intertextualidade, - a qual foi explorada, com a vida e obra de Amedeo Clemente Modigliani e Edvard Munch-, por outro, o facto de Maria Judite de Carvalho ser uma das poucas vozes femininas no programa do secundário.

O conto, na sua totalidade, não consta no manual adotado, *Marca a página 12*, da Porto Editora, por esse motivo, julgou-se pertinente que o estudo da obra fosse suportado por uma ficha de trabalho (em forma de caderno A4<sup>26</sup>) elaborada pela professora estagiária. Nesse documento, a turma pôde encontrar não só o conto na sua totalidade, como perguntas de interpretação de diferentes tipologias, assim como questões gramaticais, decorrentes do texto em análise. O último item correspondia à realização de uma apreciação crítica do quadro do pintor norueguês Edvard Munch intitulado *As três idades da mulher* (1894), que os alunos deveriam relacionar com o conto. Pretendeu-se com esta abordagem realizar um trabalho mais abrangente com os alunos, permitindo-lhes trabalhar diferentes domínios e, ao mesmo tempo, dispor num só documento de todo o material e informação necessários.

A aula iniciou-se com a exploração do significado da palavra metamorfose, suportada pelo diapositivo 2 do *PowerPoint*<sup>27</sup>, tendo em conta que esta seria a temática abordada, no anúncio publicitário<sup>28</sup> que os discentes iriam visionar e analisar criticamente em seguida. O referido anúncio publicitário dizia respeito a uma campanha institucional lançada pela empresa Wells em março de 2024, mês em que se assinala o Dia Internacional da Mulher, com o intuito de reforçar o seu compromisso de ser uma voz ativa na promoção do bem-estar das mulheres. Como refere Marta Castro, *Head of Brand & Marketing* da Wells, em comunicado à magazine *Imagens de Marca*, no dia 13/03/2024,

O trabalho que a Wells está a fazer é um caminho muito necessário para as mulheres de hoje e queremos contribuir para um futuro diferente para as próximas gerações. Queremos sensibilizar, normalizar e informar, para que seja natural falar e procurar informação sobre alguns assuntos que põem em causa o bem-estar das mulheres e que hoje ainda são tabus (Gaboleiro, 2024).

A escolha deste anúncio publicitário prendeu-se com o facto de o mesmo estar, na altura, a ser divulgado em todos os meios de comunicação social, e com o qual os

---

<sup>26</sup> Cf. Anexo 6.

<sup>27</sup> Cf. Diapositivo 2 do PowerPoint (Anexo 7)

<sup>28</sup> Cf. <https://drive.google.com/file/d/1boN-j1V-d9hwpj1P5vtFb2bcOde8Natv/view?usp=sharing>

discentes certamente já tinham tido contacto. Tratando-se, pois, de um conteúdo mediático atual considerou-se pertinente analisá-lo criticamente em contexto de sala de aula, uma vez que ali eram abordadas temáticas que seriam, de seguida, aprofundadas no conto. Assim sendo, antes do visionamento do documento audiovisual, foi-lhes pedido que registassem alguns tópicos nos seus cadernos (cf. diapositivo 2 do *PowerPoint*) de forma a poderem enquadrar a sua reflexão crítica, num momento de debate, pós visionamento. Esta estratégia de pré-leitura pretendia sensibilizar os alunos para os temas em apreço, incentivando-os a refletir criticamente e a estabelecer ligações entre temáticas desenvolvidas no texto e a realidade vivida pelos alunos.

Após o momento de pré-leitura, procedeu-se à contextualização histórico-literária da vida e obra de Maria Judite de Carvalho, com recurso a um documento audiovisual, de cerca de 7 minutos, adaptado pela professora estagiária. O qual teve por base dois documentários da RTP2, *Ler Mais*, *Ler Melhor* e *Literatura Aqui*<sup>29</sup>. Aos alunos foi previamente solicitado que tomassem nota dos dados que considerem mais relevantes, uma vez que em seguida realizariam um quiz<sup>30</sup> relativo a esse documento audiovisual. A opção por elaborar um questionário através da plataforma Quizizz, deveu-se às muitas vantagens que estes géneros de plataformas oferecem. Desde logo, porque permitem a criação de questões adaptadas às necessidades e níveis de conhecimento dos estudantes, facilitando a personalização do ensino, tendo em consideração diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dentro da mesma turma. Depois, porque transformam um momento de avaliação numa atividade interativa e divertida, com elementos de jogo que incentivam a participação ativa dos alunos. Mais: proporcionam *feedback* instantâneo após cada pergunta, o que lhes permite identificar imediatamente os erros, apreendendo melhor os conteúdos e melhorando progressivamente a sua prestação/aprendizagem. A gamificação promove, ainda, um ambiente competitivo saudável, o que pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos, favorecendo o

---

<sup>29</sup> Cf. <https://drive.google.com/file/d/1-ULw2UswM5FVzXHQVqwIS-IUHARHQbAO/view?usp=sharing>


<sup>30</sup> Cf. Anexo 8.

seu envolvimento com o conteúdo e reduzindo simultaneamente a ansiedade, normalmente associada a momentos de avaliação. Neste âmbito, Wang (2020), depois de uma vasta revisão criteriosa da literatura científica sobre a utilização da plataforma Kahoot!, mas que pela sua similaridade se pode aplicar à plataforma Quizizz, afirma que os “students have a very positive perception of the use of Kahoot! in learning, and these results include a positive effect on motivation, engagement, concentration, perceived learning, attention, enjoyment, satisfaction, and confidence” (p.13). Por último, mas não menos importante, a plataforma possibilita monitorizar a participação dos alunos, fornecendo dados sobre a taxa de sucesso individual e coletiva, assim como a verificar as respostas certas ou erradas. (cf. Anexo 9)

Assim sendo, o quiz continha 20 perguntas de escolha múltipla e verdadeiro ou falso, tendo em consideração o conteúdo do vídeo e a ordem das informações que ali iam surgindo. Finalizado o quiz, e mediante os resultados que a plataforma disponibilizou (cf. Figura 6 e, para uma informação mais detalhada, Anexo 9), a professora estagiária, em interação com os alunos, procedeu à correção das questões do mesmo, aproveitando para fazer uma síntese da contextualização histórico-literária.

**Figura 6 - Resultados do quiz**

Name	Value
Game Started On	Fri 12 Apr 2024,11:09 AM
Game Type	Live Quiz
Participants	24
Total Attempts	24
Class Accuracy	88%
Game Ends On	Fri 12 Apr 2024,11:17 AM



Fonte: Plataforma Quizizz

Na Figura 6, é possível verificar que os 24 alunos responderam às 20 questões em 8 minutos, e que a percentagem de sucesso foi de 88%. O que permite inferir que, em condições tradicionais, dificilmente os estudantes responderiam a 20 questões em tão

pouco tempo. Como sublinham Fernandez & Jamet citados por Amadieu e Tricot (2020), “des instructions ou quiz (tests durant l’apprentissage) peuvent aider les apprenants à mettre en œuvre davantage de processus métacognitifs et ainsi à plus s’engager cognitivement dans l’apprentissage” (p. 75). Mesmo durante um tão curto espaço de tempo, foi possível verificar o empenho em acertar as respostas, já que o Quizizz permitia adicionar *Power ups*, i.e., à medida que iam acertando um certo número de respostas seguidas ganhavam “poderes”, reforçando a ideia de competição saudável.

Terminada a correção do Quizizz, a professora estagiária distribuiu a ficha de trabalho (cf. Anexo 6) para uma primeira leitura integral do conto. Após uma primeira abordagem, foi feita, em interação com os alunos, uma apreciação geral, ao que se seguiu uma segunda leitura, alternada, que ia sendo interrompida para colocar questões ou deixar apontamentos relativos a informações importantes presentes no excerto em apreço (primeira parte do conto - ‘Retorno ao passado’). Após a leitura e análise em voz alta, a professora incentivou os estudantes a responderem às questões que constavam da primeira parte da ficha de trabalho. Esta atividade, inicialmente prevista para ser realizada em sala de aula, teve de ser remetida para trabalho de casa, por uma questão de indisponibilidade temporal.

A segunda aula, de apenas 50 minutos, iniciou-se com a docente a pedir aos alunos que fizessem uma síntese oral do conteúdo abordado na aula anterior. Ao que se seguiu a correção dos exercícios da ficha de trabalho, assim como a leitura e análise da segunda parte do conto - ‘Reencontro com o futuro’, nos mesmos moldes que na aula anterior.

Terminada a leitura e análise em voz alta, a docente introduziu um momento de reflexão sobre questões de intertextualidade, começando por explicar as influências da pintura presentes na obra (diapositivo 12 e seguintes do *PowerPoint*), nomeadamente, vida e obra de Amedeo Modigliani (mencionado no conto) e Edvard Munch. Deste último, foi ainda feita uma breve apresentação do quadro *Esfinge ou As Três Idades da Mulher* (1894), sobre o qual os estudantes iriam realizar a apreciação crítica, interligando-o com o conto, trabalhando assim a “expressão escrita sobre temas interdisciplinares” (DGE, 2018, p. 9). Em consonância com o *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário* (2014),

A convergência de textos pertencentes aos mesmos géneros ou a géneros afins pretende surgir como uma estratégia de reforço sistemático das operações cognitivas mais complexas, havendo, pois, vantagem em explorar, de forma estruturada, as relações entre os diferentes domínios. A tónica é colocada, por um lado, na capacidade de o aluno expor informação e opiniões relevantes, objetivamente enunciadas e comprovadas por exemplos e factos; e, por outro, na capacidade de construir argumentos substantivos, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um raciocínio com vista à sua conclusão (p.9).

Neste âmbito, foi, ainda, apresentado aos estudantes um vídeo<sup>31</sup>, com uma montagem feita pela professora estagiária, de trailers do *Youtube* de dois filmes biográficos destes pintores. Após esta contextualização, e, mais uma vez, por uma questão de indisponibilidade temporal, foi solicitado aos discentes que realizassem os restantes exercícios da ficha de trabalho em casa. A correção foi realizada na aula seguinte.

### **3.1.5. Dados recolhidos no 3.º ciclo supervisionado**

Os dados recolhidos, referentes ao terceiro ciclo desta I-A, são provenientes dos registados no diário da investigadora, através da observação direta, especialmente focada nas participações dos alunos, no seu desempenho e na motivação demonstrada. Com efeito, aos longo dos três tempos letivos foi possível perceber que a maioria dos discentes demonstraram sempre envolvimento e curiosidade em todas as atividades propostas, conseguindo responder corretamente e sem grande dificuldade, tanto ao questionário quanto à ficha de trabalho. A professora estagiária foi posteriormente informada pelo professor titular que o grupo de Português do CJD decidiu aplicar uma ficha de leitura, sobre o conto *George*, a todas as turmas do 12.º ano de escolaridade, sendo que os resultados desta turma foram substancialmente superiores às outras.

No final do terceiro ciclo supervisionado, foi aplicado o mesmo inquérito através da plataforma *Google Docs*. Dos 25 alunos, responderam ao questionário 23, os restantes

---

<sup>31</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1k1WXa4Fz\\_ieZpnp63tqmooY7r0dCfl2G/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1k1WXa4Fz_ieZpnp63tqmooY7r0dCfl2G/view?usp=sharing).

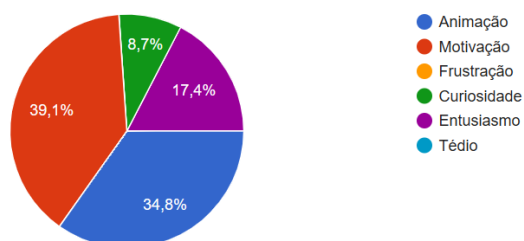
alunos encontravam-se a faltar no dia em que o inquérito foi disponibilizado para preenchimento e, mesmo depois de muita insistência, dois alunos nunca responderam.

Relativamente à questão sobre os sentimentos despoletados aquando da utilização de RD em sala de aula, como se pode verificar na Figura 7, 39,1% dos estudantes revelaram sentir-se motivados, 34,8% animados, 17,4% entusiasmados e 8,7% referiram sentir-se curiosos.

### Figura 7 - Resultados obtidos relativos aos sentimentos despoletados pelos RD

A utilização de recursos digitais (vídeos, jogos, *quizzis*, etc.) em sala de aula despertam em ti um sentimento de:

23 respostas



Fonte: *Google Docs* (questionário respondido pelos alunos do 12.º CT1).

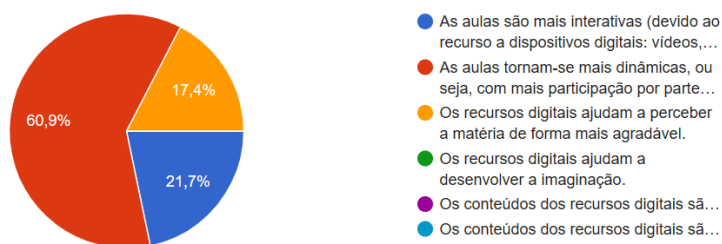
Na questão relativa à utilização dos RD em sala de aula, 60,9% referiu que as aulas se tornam mais dinâmicas, 21,7% considerou as aulas mais interativas, enquanto 17,4% julgou que os RD ajudaram a perceber a matéria de forma mais agradável.

### Figura 8 - Resultados obtidos relativos à utilização dos RD em sala de aula

Considera as seguintes afirmações relativas à metodologia utilizada em sala de aula.

(Assinala apenas aquela com que mais te identificas)

23 respostas



Fonte: *Google Docs* (questionário respondido pelos alunos do 12.º CT1).

Tal como na turma do 10.º CT1, a pergunta “O que **mais** te agrada na utilização de recursos digitais na sala de aula?” também foi colocada à turma do 12.º CT1. As respostas foram igualmente objeto de uma análise categorial de frequência temática. Como se pode verificar na Tabela 4, 19 alunos revelaram que o que mais lhes agrada na utilização dos RD em sala de aula é o facto de estes influenciarem positivamente a sua motivação. Dois estudantes consideraram que essa utilização facilita a aprendizagem dos conteúdos e que melhora a produtividade. Outros dois discentes referiram que o que mais lhes agrada é o facto de os RD propiciarem a participação de todos os alunos.

**Tabela 4 - Análise categorial de frequência temática (fatores positivos)**

Conceitos chave	Frequência	Exemplo de palavras
Motivacionais	19	Mais completa; diferente, interação; apelativo; dinâmica; interessante; jogos; facilidade; descontração; entusiasmo; interatividade; participação.
Facilitadores da aprendizagem	2	Fácil de perceber; produtividade
Promove a participação	2	Permite a participação de todos; permitir a todos os alunos participarem.

Fonte: *Google Docs* (questionário respondido pelos alunos do 12.º CT1).

Relativamente ao que menos lhes agrada na utilização dos RD, 12 alunos referiram não existir nenhum fator, 4 consideraram que estes podem causar distração, 3 expressaram preocupação relativamente à exposição a ecrãs, 3 mencionaram os problemas técnicos que por vezes podem ocorrer, como sendo um dos fatores menos positivos e 1 estudante referiu não gostar de vídeos biográficos.

**Tabela 5 - Análise categorial de frequência temática (fatores negativos)**

Conceitos chave	Frequência	Exemplo de palavras
-----------------	------------	---------------------

Nenhum	12	Nada; não acontecer mais vezes.
Distração	4	Distração; perda de atenção.
Exagero	3	Utilização de ecrãs/ aparelhos; cansa.
Dificuldades técnicas	3	Problemas; dificuldades.
Diversos	1	Vídeos da vida dos autores.

Fonte: *Google Docs* (questionário respondido pelos alunos do 12.º CT1).

### 3.2. Plano de ação na disciplina de Francês

**Tabela 6 – Plano de ação na disciplina de Francês (turma 7.º B e C)**

Francês	1º Ciclo de I-A	2º Ciclo de I-A	3º Ciclo de I-A
Datas	30/11/2023;	18/01/2024;	9/05/2024;
Minutos	100 minutos	100 minutos	100 minutos
Unidade	3 - L'école c'est cool!	4 - Une famille sympa!	7 - La colo, c'est rigolo!

Apesar da planificação de cada unidade ter contado com 250 minutos, foram unicamente tidos em consideração para esta I-A os primeiros 100 minutos, correspondentes a dois tempos letivos, de cada uma das unidades. As planificações cumprem, na sua maioria, as sete etapas didáticas recomendadas (accueil, mise en route, compréhension globale et finalisée, conceptualisation, réemploi, production / systématisation). Contudo, dado tratar-se do primeiro ano em que os discentes se encontravam a ter contacto com a língua francesa, alguns ajustes foram julgados necessários. Todavia, o método indutivo foi o privilegiado para a aprendizagem da gramática. As planificações das unidades didáticas tiveram em consideração os

descritores de desempenho, preconizados no documento *Aprendizagens Essenciais* para o Francês, o qual, por sua vez, se baseia nas *Metas de Aprendizagem para as Línguas Estrangeiras* (2010), estas elaboradas a partir do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), (DGE, 2018). Aquando das planificações procurou-se integrar os três domínios preconizados pelas *Aprendizagens Essenciais*, nomeadamente: “a competência comunicativa, a competência intercultural e a competência estratégica” (DGE, 2018, p. 3).

Assim sendo, os conteúdos programáticos foram explorados da forma mais diversificada possível, i.e., recorrendo a análises de imagens, vídeos, músicas, jogos, entre outros.

### **3.2.1. 1º ciclo supervisoivo**

A primeira destas unidades didáticas baseou-se na unidade 3 do manual  *Ici Magie 7*, da Areal Editores, intitulada *L'école c'est cool !*, cujo tema, como o título indica, era a escola, a sua descrição, o vocabulário relativo ao material escolar e cores. No que concerne a gramática, esta teve como foco a aprendizagem dos determinantes artigos indefinidos.

Esta aula, correspondente ao primeiro ciclo supervisoivo, teve lugar no dia 30 de novembro de 2023, tendo começado, após o registo do sumário, com a exploração de alguns adjetivos, com o objetivo de levar os alunos a expressarem os seus sentimentos relativamente à escola. Nesse sentido, e recorrendo ao segundo diapositivo do *PowerPoint*<sup>32</sup>, estes foram escolhendo os sentimentos com que mais se identificavam, repetindo-os em voz alta, em língua francesa. Em seguida, foi distribuída uma ficha de trabalho<sup>33</sup>, elaborada pela professora estagiária. Antes do visionamento do trailer do filme documentário *Sur le chemin de l'école*<sup>34</sup>, do francês Pascal Plisson, a professora estagiária fez a contextualização do mesmo e deu alguns minutos aos estudantes para que se focassem na primeira pergunta da ficha que teriam de preencher com dados que constavam no vídeo. O trailer foi retirado do *Youtube* e legendado em português para

---

<sup>32</sup> Cf. Anexo 10.

<sup>33</sup> Os diapositivos do *PowerPoint* utilizado nesta unidade didática encontra-se no Anexo 11.

<sup>34</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1FhpOMWLI0Wki08SSDi-SjdUBm5rHcTA\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1FhpOMWLI0Wki08SSDi-SjdUBm5rHcTA_/view?usp=sharing)

facilitar a compreensão dos alunos. O visionamento deste documentário permitiu que os alunos tivessem contacto com um elemento intercultural, como é o caso da produção cinematográfica francesa, assim como multicultural, uma vez que após a exploração do seu conteúdo, os estudantes puderam perceber as dificuldades que muitas crianças, de diferentes regiões do mundo, ainda enfrentam para poderem ter acesso à educação. Como salienta o documento *Aprendizagens Essenciais* para as línguas estrangeiras,

[os alunos] tornam[-se] mais conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia pelo confronto com as realidades culturais das línguas estrangeiras e demonstram responsabilidade, confiança e respeito pela diversidade cultural num mundo global em incessante transformação e na luta contra as diferentes formas de discriminação e exclusão social (DGE, 2018, p.2).

Seguiu-se a correção do exercício e uma breve conversa sobre a diferença entre um filme e um documentário, mas também sobre o que os alunos tinham interpretado acerca do conteúdo veiculado, fazendo o contraponto entre a realidade ali exposta e a realidade por eles vivenciada no seu quotidiano.

Depois de feita a *mise en route* os alunos tiveram a oportunidade de visionar um outro vídeo, igualmente retirado do *Youtube* e adaptado pela professora estagiária<sup>35</sup>, sobre o vocabulário relativo aos diferentes espaços da escola e ao material escolar. Após o visionamento, os alunos puderam completar os exercícios dois, três e quatro, da ficha de trabalho. A correção foi feita por alguns alunos, que se ofereceram para ir ao quadro. Seguiu-se mais um curto vídeo, igualmente retirado do *YouTube*<sup>36</sup>, com uma música relativa às cores. Os alunos foram previamente prevenidos de que deveriam ler o exercício cinco da ficha de trabalho para o irem preenchendo à medida que fossem vendo o vídeo. A professora estagiária cantou a música com os alunos, os quais, manifestando o seu agrado, pediram para repetir a experiência.

Depois deste momento de alguma descontração, a professora introduziu o ponto de gramática, fazendo a comparação com a língua portuguesa, para, dessa forma, levar os

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1elb4Rtw4S1XJFPwtKfbPYcqZ4Gn1tD54/view?usp=sharing>

<sup>36</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1zFbzyk2taDLTx\\_nMes8LnyMVvvhJtAF/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1zFbzyk2taDLTx_nMes8LnyMVvvhJtAF/view?usp=sharing)

alunos a induzirem a regra dos artigos indefinidos em francês. À medida que os alunos iam falando a professora registava no quadro o que eles diziam, em forma de esquema. No final os discentes registaram a síntese nos seus cadernos. Posteriormente, puderam sistematizar essa matéria gramatical, realizando autonomamente o exercício correspondente que constava na ficha de trabalho.

A aula terminou com um questionário de 20 perguntas, de escolha múltipla e verdadeiro ou falso que visava fazer a sistematização toda a matéria abordada durante a aula, sendo que o grau de dificuldade das perguntas era progressivo. O questionário foi elaborado na plataforma *Quizizz*<sup>37</sup>, à qual os estudantes acederam através dos seus dispositivos móveis.


Como se pode verificar na Figura 9, e mais pormenorizadamente no Anexo 13, a taxa de precisão foi de apenas 67%. Estes resultados deveram-se, essencialmente, a dois fatores: por um lado o tempo disponibilizado para responder a cada pergunta foi relativamente curto (30 segundos), o que se revelou manifestamente insuficiente para alguns alunos, visto que apenas 87% deles conseguiu concluir a tarefa; por outro lado, alguns estudantes acederam à plataforma, mas não responderam, ou responderam a apenas uma pergunta o que influenciou negativamente os resultados. Refira-se, ainda, que alguns alunos não conseguiram aceder ao quiz, por não terem Internet nos seus dispositivos. Todavia, como a plataforma fornece os resultados pormenorizados imediatamente após o término, foi possível corrigir o exercício tendo em consideração os resultados apresentados.

---

<sup>37</sup> Cf. Anexo 12.

**Figura 9 - Resultados do Quiz**

Name	Value
Game Started On	Thu 30 Nov 2023,10:56 AM
Game Type	Live Quiz
Participants	21
Total Attempts	22
Class Accuracy	67%
Game Ends On	Thu 30 Nov 2023,11:00 AM



Fonte: Plataforma Quizizz.

### 3.2.2. 2.º ciclo supervisionado

O segundo ciclo supervisionado, decorreu no dia 18/01/2024 e contou com a duração de dois tempos letivos (100 minutos). Este teve por base a unidade 4 do manual *Ici Magie 7*, da Areal Editores, intitulada *Une famille sympa!*, cujo tema, como o título indica, aborda a descrição dos membros que compõem uma família e as ligações de parentesco. A gramática visou a aprendizagem dos determinantes possessivos. Após o registo do sumário, com a ajuda de um aluno que se ofereceu para ir ao quadro, a *mise en route* fez-se com recurso à projeção<sup>38</sup> e exploração do cartaz do filme *Encanto: La Fantastique Famille Madrigal*, com o objetivo de identificar a temática, as personagens, entre outros aspetos, que permitissem contextualizar o trailer do filme que seria projetado em seguida. Este foi retirado do *Youtube* e adaptado pela professora estagiária<sup>39</sup>. Antes da projeção do trailer, a professora estagiária distribuiu a ficha de trabalho<sup>40</sup> por ela elaborada, chamando a atenção dos discentes para que lessem a primeira questão. Terminado o visionamento, a professora estagiária, com recurso ao dispositivo 4 do *PowerPoint* e em interação com os alunos, explicou a árvore genealógica da família

---

<sup>38</sup> Os diapositivos referentes ao *PowerPoint* utilizado nesta sequência didática encontram-se no Anexo 14.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zUUdaqryPYizP3IIB9PixO6h2Sae2nVQ/view?usp=sharing>

<sup>40</sup> Cf. Anexo 15.

Madrigal, traduzindo para língua portuguesa, sempre que necessário. Em seguida, os estudantes fizeram o exercício correspondente da ficha de trabalho à qual se seguiu a correção. Depois procedeu-se à leitura, alternada e em voz alta, do texto. Após a qual se iniciou a análise do texto e esclarecimento de dúvidas que foram surgindo, posteriormente os alunos realizaram os exercícios correspondentes.

Para introduzir o tópico gramatical, a professora estagiária chamou a atenção da turma para as palavras que estavam sublinhadas no texto, de forma que os alunos conseguissem identificar a que classe gramatical pertenciam, primeiramente em português para, depois, os levar a induzir a regra em língua francesa. Depois de identificados os determinantes possessivos, os estudantes preencheram a tabela e realizaram os exercícios correspondentes que constavam na ficha de trabalho, à qual se seguiu a correção. Os estudantes tiveram, ainda, a oportunidade de visionar e cantar uma música retirada do *Youtube*, intitulada *Toute la famille*, de Pierre Lozère, autor, compositor e interprete francês de músicas para crianças.

Para terminar a aula, a professora em formação, projetou a música do grupo *Kids United*, intitulada *On écrit sur les murs*<sup>41</sup>. Este documento audiovisual foi retirado do *YouTube* e legendado em português para que os alunos pudessem compreender na sua totalidade a mensagem veiculada. Em seguida, foi pedido aos alunos que pensassem na(s) pessoa(s) que mais amavam e que, enquanto ouviam a mesma música pela segunda vez, fossem escrever, um a um, o nome dessa(s) pessoa(s) ao quadro, seguido da relação de parentesco que com elas mantinham (em língua francesa).

Com efeito, desde o início do ano, e por sugestão da professora titular, a professora estagiária teve a oportunidade de lecionar as aulas a esta turma em regime de codocência e, nesse âmbito, foi-se apercebendo que os momentos musicais eram muito apreciados pelos estudantes, que os pediam com frequência. Sempre que estes momentos aconteciam, incentivados professora estagiária que os acompanhava, os discentes cantavam. Para além de ser um elemento intercultural e lúdico, foi igualmente

---

<sup>41</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1X0sVJ16kplXnmOwTRb01TWogDyGadlSk/view?usp=sharing>

considerada uma ferramenta didática muito interessante, uma vez que aliada às imagens proporcionava-lhes não só a oportunidade de adquirir vocabulário, mas também de praticar a oralidade, nomeadamente, a pronúncia e a entoação em língua francesa, de uma forma descontraída. A este respeito Medina (1993), revela que a música, na aquisição de vocabulário numa segunda língua, fornece um contexto multifacetado, facilitando as conexões entre novas palavras, sons, ritmos e emoções, tornando a aprendizagem mais significativa e memorável. Segundo a autora, “music is a viable vehicle for second language acquisition” (1993, p. 13) porque oferece repetição e reforço, assim como, quando aliada a outros elementos extralinguísticos como gestos, imagens e vídeos, criam uma experiência de aprendizagem multissensorial que favorece diferentes estilos de aprendizagem. Estes elementos adicionais ajudam a contextualizar o vocabulário, facilitando a compreensão e a retenção a longo prazo, “particularly the studies on rhythm and verbal learning reported positive effects from the combination of music and meaning upon memory retention” (Medina, 1993, p.16).

### 3.2.3. 3º ciclo supervisivo

O terceiro ciclo desta I-A, decorreu no dia 09/05/2024 e contou com a duração de dois tempos letivos (100 minutos). Este teve por base a unidade 7 do manual  *Ici Magie 7*, da Areal Editores, intitulada *La colo, c’est rigolo!*. Os objetivos comunicacionais centraram-se no conhecimento do vocabulário relativo à meteorologia e às diferentes paisagens. Os objetivos gramaticais visavam as preposições de lugar e o modo imperativo de alguns verbos.

Assim sendo, a aula começou com algumas questões gerais sobre a meteorologia, de forma a avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Em seguida os estudantes viram e ouviram uma cantiga<sup>42</sup> sobre a mesma temática, esta retirada do *YouTube*. Depois de interpretada a cantiga, os alunos, por ordem de chamada,

---

<sup>42</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1reHC\\_4d4ojcpiAG43aSsxTGmC9Bua26Z/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1reHC_4d4ojcpiAG43aSsxTGmC9Bua26Z/view?usp=sharing)

responderam a um quiz interativo no *PowerPoint*<sup>43</sup>. Após esta atividade mais interativa, a professora estagiária partilhou com os estudantes algumas expressões idiomáticas francesas, sobre a meteorologia, enquanto elementos interculturais, ao que se seguiu a realização dos exercícios um e dois da ficha de trabalho<sup>44</sup>. Após a correção dos exercícios de sistematização, os discentes visionaram um documento audiovisual sobre as diferentes paisagens<sup>45</sup>. Este foi retirado do *YouTube* e adaptado pela professora estagiária. Os discentes realizaram, em seguida, o exercício número três da ficha de trabalho, o qual foi corrigido no quadro por um elemento da turma. Seguiu-se, mais um documento audiovisual<sup>46</sup>, desta feita sobre as preposições de lugar e a consequente resolução do exercício quatro, da já referida ficha de trabalho e respetiva correção. Após esta atividade, a professora estagiária pediu aos alunos que lessem, à vez, a letra da música *Chante la vie chante*, do célebre cantor e compositor francês Michel Fugain e interpretada pelo grupo Kids United, com a participação especial do autor. Depois de feita a leitura e o esclarecimento de algumas dúvidas relativas ao vocabulário, a professora estagiária pediu aos estudantes para preencherem o quadro correspondente na ficha de trabalho, com as formas verbais que estavam a negrito no texto. Após o registo dessas formas verbais, a professora colocou questões à turma de forma a levar os alunos a inferirem o modo verbal, nomeadamente recorrendo à comparação com a língua portuguesa. Seguiu-se a sistematização da regra de formação do imperativo, assim como alguns exercícios interativos (cf. diapositivos 16-26 do *PowerPoint*), seguidos da realização dos exercícios 6 e 7 da ficha de trabalho e respetiva correção. A aula terminou ao som da música supramencionada<sup>47</sup>.

---

<sup>43</sup> Cf. Anexo 16, diapositivos 4 a 12.

<sup>44</sup> Cf. Anexo 17.

<sup>45</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pbHu8OBxENKB1hVSCtN9UrdZ4U-7jrnn/view?usp=sharing>

<sup>46</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/18UWNPgihDudVULgYa5tOmD4e2EBmr\\_sg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/18UWNPgihDudVULgYa5tOmD4e2EBmr_sg/view?usp=sharing)

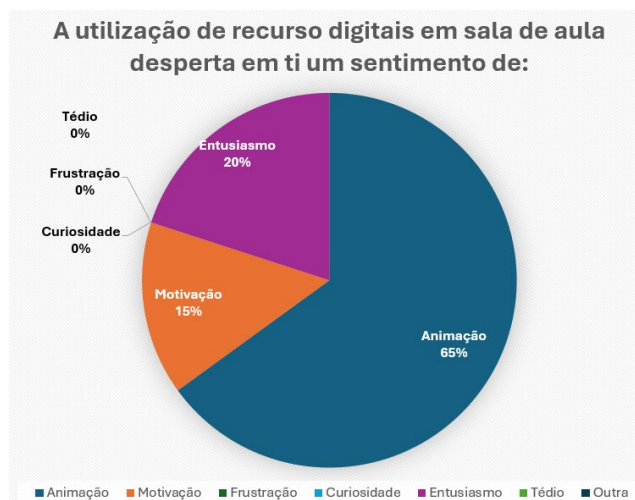
<sup>47</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15NdLcNo9NPCAZyZ4eypGho2oV5IQPFMh/view?usp=sharing>

### 3.2.4. Dados recolhidos no 1.º, 2.º e 3.º ciclos de supervisivos

Os dados recolhidos na 1.º, 2.º e 3.º ciclos desta I-A, são igualmente provenientes dos registados no diário da investigadora, através da observação direta, especialmente focada nas participações dos alunos, no seu desempenho e na motivação demonstrada. Ao longo dos seis tempos letivos foi possível perceber que a maioria dos discentes demonstraram empenho, motivação e curiosidade em todas as atividades propostas. No final do terceiro ciclo supervisivo, foi aplicado um inquérito por questionário em formato papel, sendo que dos 23 alunos, responderam ao questionário 20 alunos.

Relativamente aos sentimentos despertados pela utilização de RD em sala de aula, como se pode verificar na Figura 10, 65% dos alunos referiram animação, 20% entusiasmo e 15% motivação. Nenhum aluno fez referência a tédio, frustração ou curiosidade.

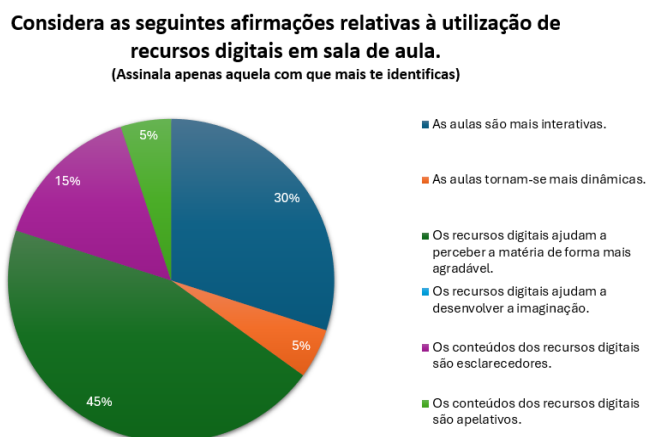
**Figura 10 – Resultados relativos aos sentimentos despertados pela utilização do RD**



Fonte: questionário respondido pelos alunos do 7.º B.

Quando questionados sobre a metodologia utilizada em sala de aula (cf. Figura 11), 45% dos alunos responderam que os RD ajudam a perceber a matéria de forma mais agradável, 30% responderam que as aulas são mais interativas, i.e., com mais participação por parte dos alunos, 15% responderam que os conteúdos dos RD são esclarecedores, 5% que as aulas são mais dinâmicas e outros 5% que os conteúdos dos RD são apelativos.

**Figura 11 – Resultados relativos à utilização de RD em sala de aula**



Fonte: questionário respondido pelos alunos do 7.º B.

No que diz respeito às duas perguntas de tipologia aberta, as respostas foram, à imagem das precedentes, objeto de uma análise categorial de frequência temática e agrupadas, como se pode verificar nas Tabelas 7 e 8. De salientar que sempre que os estudantes referiram dois conceitos chave distintos foi contabilizada a sua frequência em cada um desses conceitos chave.

No que tange a pergunta: “O que **mais** te agrada na utilização de recursos digitais na sala de aula?” (cf. Tabela 7), 11 discentes referiram que as aulas se tornam mais motivantes, 4 que os RD facilitam a aprendizagem, 5 responderam que preferem os documentos audiovisuais e 3 preferem a gamificação.

**Tabela 7 - Análise categorial de frequência temática (fatores positivos)**

Conceitos chave	Frequência	Exemplo de palavras
Motivacionais	11	Divertido; motivante; dinâmica; fixe: interativas; animador.
Facilitadores de aprendizagem	4	Aprendo mais; ajuda a compreender a matéria melhor; ajuda a visualizar; aprender

Documentos audiovisuais	5	Músicas; filmes; áudios; vídeos.
Gamificação	3	Jogos, quizzes.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 7.º B.

No que concerne a pergunta “O que **menos** te agrada na utilização de recursos digitais na sala de aula?” (cf. Tabela 8), 7 discentes manifestaram que por vezes sentem dificuldades de compreensão, relativamente a alguns áudios, dado o ritmo de produção do discurso e o borburinho que os colegas, por vezes, fazem, impedindo a compreensão, 5 fizeram referência à distração que a utilização dos RD pode causar, 4 consideraram não ter aspetos negativos a assinalar e 1 discente referiu as dificuldades técnicas, que por vezes ocorrem, como sendo o fator que menos lhe agrada na utilização dos RD.

**Tabela 8 - Análise categorial de frequência temática (fatores negativos)**

Conceitos chave	Frequência	Exemplo de palavras
Dificuldades de compreensão	7	Falam rápido; não se percebe; muito barulho; confusão.
Distração	5	Distração; falta de atenção.
Nenhum	4	Nada.
Dificuldades técnicas	1	Problemas.

Fonte: Questionário respondido pelos alunos do 7.º B.

### 3.3. Discussão dos resultados

Os dados obtidos junto das turmas onde esta I-A teve lugar (10.º CT1 e 12.º CT1 em Português e 7.º B e C, em Francês), e *supra* detalhados, tiveram por base diferentes metodologias e fontes de informação, resultando em dados qualitativos e quantitativos. Estes protocolos de triangulação permitiram compreender a realidade estudada a partir de diferentes perspetivas, procurando mitigar o impacto de vieses individuais ou metodológicos, maximizando a validade e confiabilidade dos resultados. Neste sentido, tanto os dados empíricos como os dados advindos dos inquéritos por questionário, permitiram perceber que a utilização de RD em sala de aula está positivamente correlacionada com um aumento significativo da motivação dos alunos para a aprendizagem.

Com efeito, os termos utilizados pelos alunos, como “animação”, “curiosidade”, “entusiasmo”, “divertido”, “motivante” e “interativas” indicam que estes se sentiram envolvidos e encontraram satisfação pessoal nas atividades propostas, fatores considerados essenciais para o aumento e manutenção da motivação, o que influenciou positivamente a persistência no processo de aprendizagem. A elevada frequência de termos relacionados com a motivação reforça a importância de criar um ambiente de aprendizagem atrativo que consiga manter o interesse dos alunos. Neste âmbito, Deci e Ryan (1985) sublinham a importância de ambientes de aprendizagem que promovam a motivação intrínseca, o que, neste caso, se reflete nas respostas dos estudantes. De facto, na turma do 10.º CT1 de Português, 95,9 % dos estudantes fez referência a esses sentimentos positivos, sendo que apenas 1 aluno (4,1%) referiu sentir tédio, aquando da utilização dos RD. Já nas turmas do 12.º CT1 de Português e na do 7.º ano de Francês a utilização dos RD em sala de aula foi considerada pela totalidade dos alunos (100%) como motivacional. Esta informação foi corroborada pelas respostas dadas à questão aberta, relativa ao que mais lhes agradava na utilização dos RD, já que a esmagadora maioria voltou a referir fatores de ordem motivacional.

Ademais, a análise combinada das Tabelas de análise categorial destaca que a motivação é o fator positivo mais frequente, seguido por facilitadores da aprendizagem, uso de

documentos audiovisuais, gamificação e promoção da participação, embora estas últimas categorias tenham sido menos mencionadas, o registo de termos como "aprendo mais" e "ajuda a compreender a matéria melhor" ou "fácil de perceber" indicam que as ferramentas adotadas não só tornaram o conteúdo mais acessível, como também facilitaram a compreensão e retenção da matéria. Este facto vai ao encontro dos dados empíricos, uma vez que os alunos demonstraram sempre muito empenho e envolvimento nas atividades propostas, levando a que as avaliações formativas (quizzes, fichas de trabalho, etc.) tenham tido resultados elevados.

Relativamente à questão que procurava saber o que menos agradava aos estudantes na utilização dos RD, a maioria dos alunos de língua materna referiu a possibilidade de se distraírem como sendo o fator que menos prezavam. Já para os aprendentes de língua estrangeira (LE) esse é o segundo motivo, uma vez que nesta turma o facto de, por vezes, não conseguirem descodificar a totalidade da mensagem sonora em língua francesa, veiculada em alguns áudios, era o fator que menos apreciavam.

Com efeito, a utilização de RD em contexto educativo pode apresentar desafios nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de os alunos se distraírem. Contudo, durante este processo investigativo os dados empíricos não revelaram tal ocorrência. Com efeito, a utilização de RD em sala de aula foi cuidadosamente planeada de forma a manter a alternância com outras atividades ditas mais tradicionais, assim como se teve sempre o cuidado de tornar as atividades com recurso às tecnologias o mais curtas e objetivas possível, i.e., cada atividade tinha propósitos claros e instruções precisas, de forma a que os alunos tivessem uma orientação concreta sobre o que era esperado deles, o que reduziu substancialmente a probabilidade de se distraírem. Por outro lado, o facto de os alunos manifestarem preocupação com a possibilidade de se distraírem demonstra que, ao identificarem esse fator como negativo, estavam verdadeiramente empenhados na tarefa e consequente aprendizagem.

No que concerne as dificuldades de compreensão referidas pelos alunos do 7.º ano, estes fizeram especificamente referência à compreensão oral com recurso a documentos audiovisuais, em língua francesa. De facto, como refere Porcher (1995), «la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la

plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande “insécurité linguistique”» (p. 45). Contudo, tendo em consideração que esta turma se encontrava a ter contacto com a língua francesa pela primeira vez, possuindo um nível de língua ainda muito baixo (A1.2), o modelo onomasiológico de construção do sentido global da mensagem foi o privilegiado, i.e., um modelo de “formulação de hipóteses face a uma situação de comunicação e verificação” (DGE, 2018, p.7). O qual pressupõe o acesso ao sentido global da mensagem veiculada através de indícios extralinguísticos, como, por exemplo, os gestos, o contexto, entre outros. Com efeito, quando um aprendiz de língua estrangeira ainda domina pouco vocabulário da língua-alvo é expectável que a mensagem veiculada por um locutor nativo não seja totalmente decodificada, embora seja compreensível que tal facto cause algum desconforto no ouvinte. Como referem Cuq e Gruca (2002),

Une des principales difficultés, dans l'accès au sens de l'oral, pour un apprenant débutant, réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières (p. 149).

É, ainda, importante especificar que os objetivos da audição podem variar dependendo do contexto. Segundo Cuq e Gruca (2002), existem quatro tipos de audição

l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension [...]; l'écoute globale, grâce à laquelle on découvre la signification générale du «texte» [...]; l'écoute sélective, l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche [...]; l'écoute détaillée, qui consiste à reconstituer mot à mot le document (p.151-2).

Por estas razões as atividades de compreensão foram planeadas de forma a implementar as três fases recomendadas por Porcher (1995), i.e., a pré-audição, etapa

considerada essencial para contextualizar, introduzir o tema e o vocabulário-chave, ajudando os alunos a terem uma ideia geral do que esperar, o que reduz significativamente a ansiedade e aumenta a eficácia da escuta; a audição, fornecendo aos alunos objetivos específicos em que se devem focar, como, por exemplo, identificar as ideias principais ou captar detalhes concretos e a pós-audição, fundamental para reforçar a compreensão do conteúdo. Esta última fase pode ser explorada recorrendo a diversas tarefas, perguntas e respostas, debates, entre outras. A integração de estratégias de pré, durante e pós-audição ajudam a consolidar a aprendizagem e promovem a sua retenção.

No que concerne a escolha dos recursos audiovisuais, tiveram-se ainda em consideração as recomendações de Mayer (2002), uma vez que nunca foi utilizado um registo unicamente áudio, pois, tendo em consideração o nível elementar do público-alvo privilegiou-se sempre recursos audiovisuais, nos quais as imagens estivessem relacionadas com a mensagem sonora, de forma a favorizar a receção e interpretação do «texto». Em todas as atividades de compreensão oral foi incentivada uma audição ativa, já que os alunos tiveram sempre tarefas de receção específicas e variadas a realizar, baseadas no material audiovisual (Cuq e Gruca, 2002). As quais realizaram sem grande dificuldade, como demonstram os dados qualitativos.

## Considerações Finais

O presente relatório final de mestrado, assente numa investigação-ação, dá conta de todo um conjunto de démarches reflexivas e práticas, visando responder à visível falta de motivação dos alunos perante métodos de ensino predominantemente tradicionais observados nas disciplinas de Português e de Francês em turmas do 7.º, 10.º e 12.º anos, do CJD. Simultaneamente, identificou-se uma certa dificuldade ao nível de alguns processos metacognitivos, nomeadamente relativos à avaliação do interesse e de *“l’importance perçue”* (Dehaene, 2019, p.184) de certas atividades, assim como de falta de autonomia na aprendizagem.

Perante este cenário, chegou-se à questão inicial de investigação: “Podem os recursos digitais (RD) aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira?”. Apresentar-se-ão, de seguida, as conclusões que foram possíveis extrair.

Numa primeira instância, a análise dos dados recolhidos nas turmas onde se implementou a Investigação-Ação revela resultados promissores no que diz respeito ao impacto positivo dos RD na motivação dos alunos para a aprendizagem. A combinação de diversas metodologias e fontes de informação, incluindo dados qualitativos e quantitativos, permitiu uma visão abrangente e confiável da realidade estudada, mitigando possíveis vieses e maximizando a validade dos resultados.

Deste modo, os dados obtidos, indicam que a utilização de RD em sala de aula está fortemente associada ao aumento da motivação dos alunos, evidenciado pelos termos positivos usados pelos estudantes para descrever a sua experiência, como "entusiasmo", "curiosidade" e "motivante". Esse aumento da motivação levou a uma maior persistência e envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem propostas, resultando numa melhor compreensão e retenção dos conteúdos. Apesar dos desafios identificados, como a potencial distração e dificuldades na compreensão oral em língua estrangeira, especialmente no 7.º ano, as estratégias pedagógicas

implementadas, como a alternância de atividades e a utilização de recursos audiovisuais adequados ao nível dos alunos, mitigaram essas dificuldades. Por outro lado, a preocupação que os alunos manifestaram com a possibilidade de se distraírem reflete um alto nível de envolvimento e responsabilidade em relação à própria aprendizagem, i.e., revelando um processo de autorregulação.

Num segundo momento, cremos que a motivação dos alunos não deve ser encarada isoladamente, uma vez que, como vimos anteriormente o comportamento do ser humano é influenciado por uma rede complexa e interconectada de fatores internos e externos (Fenouillet, 2023). Deve, portanto, ser considerada de forma multifacetada e cultivada num ambiente que valorize a curiosidade, a criatividade e a reflexão crítica.

Com efeito, a intervenção pedagógica apresentada foi meticulosamente planeada e executada, recorrendo a diferentes abordagens pedagógicas e com um foco claro na seleção, adaptação e personalização de RD conforme as necessidades específicas de cada contexto educativo. Nesse âmbito, houve um empenho particular em criar soluções *sur mesure* que garantissem a eficácia dos recursos no processo de ensino-aprendizagem. Esse esforço incluiu a tradução de conteúdos para a língua materna dos alunos, a combinação de diferentes materiais audiovisuais num recurso coeso ou, ainda, a conceção e desenvolvimento de um panfleto informativo, com a utilização, por parte dos estudantes, de vários RD, entre muitas outras estratégias. Ademais, a utilização de documentos autênticos e atualizados permitiu que os alunos estabelecessem conexões entre a teoria e a prática, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

Nesse sentido, consideramos que os RD, quando utilizados de forma estratégica, podem servir de incentivo e de impulso para uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, promovendo o envolvimento dos alunos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, a curiosidade, a capacidade de trabalhar colaborativamente, etc. Quando devidamente enquadrados, os RD possibilitam que os alunos explorem novas realidades e saberes, de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a transdisciplinaridade que Edgar

Morin (1999, 2000, 2014) julga essencial para uma educação capaz de responder às complexidades do mundo contemporâneo, globalizado e cada vez mais tecnológico.

Além disso, o filósofo francês defende que a educação deve reconhecer a dimensão multifacetada do ser humano, uma vez que o conhecimento das neurociências demonstrou a inseparabilidade entre razão e emoção. Para tal, considera “imprescindível que a cultura, o cinema, o teatro, a poesia, a música, a arte em geral, que são emoção e paixão, mas também transmitem conhecimentos e ensinamentos, estejam presentes na escola” (Vasconcelos, 2020, p.248). Nesse sentido, acreditamos que para que a escola se transforme numa verdadeira "escola da vida", capaz de ensinar a viver de forma plena, o objetivo pedagógico central deve ser preparar crianças e jovens para enfrentarem as complexidades da vida, dotando-os de autonomia, capacidade de compreender a alteridade e a habilidade de lidar com a incerteza e os erros. (Morin, 1999, 2014, 2000; Vasconcelos, 2020).

Com efeito, a educação de qualidade requer inovação e flexibilidade, com abordagens pedagógicas que integrem a tecnologia digital de forma estratégica, adaptando materiais e tarefas à diversidade dos aprendentes e às suas expectativas. No entanto, a implementação eficaz desses recursos enfrenta múltiplos desafios, que vão muito além da disponibilização dessas tecnologias ou de saberes técnicos. Por conseguinte, urge reforçar a formação especializada dos professores, particularmente no âmbito da formação inicial, para que os futuros docentes se sintam preparados e confortáveis para integrar essas ferramentas de forma eficaz e criativa no processo de ensino-aprendizagem. Sem uma formação sólida e específica, a utilização de RD tende a ser implementada *ad hoc*, i.e., de forma improvisada e fragmentada, limitando assim o seu potencial educativo. Superar a carência de formação especializada requer um esforço coletivo para reestruturar o paradigma educacional tradicional. Para tal, consideramos fundamental a atualização dos currículos de formação docente, assim como a promoção de uma cultura educacional que valorize a inovação e a flexibilidade.

Em suma, os resultados desta investigação corroboram a eficácia dos RD como ferramentas pedagógicas que, para além de aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, facilitam a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos, especialmente quando integrados de forma estratégica e cuidada no processo de ensino-aprendizagem. Estas conclusões reforçam a importância de continuar a explorar e aperfeiçoar o uso de tecnologias digitais no contexto educativo com o objetivo de promover uma educação mais dinâmica, motivadora e eficaz. Porque, se os sistemas educativos realmente querem cumprir a sua função na formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade, é imperativo privilegiar abordagens diferenciadas e diferenciadoras no processo de ensino-aprendizagem, para uma construção partilhada do conhecimento. Reconhecer que o saber não é estático, mas dinâmico e em constante evolução, requer uma pedagogia que vá ao encontro das expectativas dos alunos, para que estes não se sintam como meros absorvedores de informações, mas como construtores ativos das suas aprendizagens, combatendo, assim, a desmotivação e garantindo o desenvolvimento pleno de competências cruciais para o século XXI.

## Referências bibliográficas

- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo. *Da investigação às Práticas*, 8, 4 – 21.
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Éditions Retz.
- Amaral, Maria João Pais (2011), in Maria Isabel Rocheta & Serafina Martins (coord.), *Conto Português [séculos XIX-XXI]: Antologia Crítica*, vol. 3, Edições Caixotim.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Paralelo.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Contraponto.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 85(2), 191-215. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033295X.84.2.191>. Consultado a 2/6/2024.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>. Consultado a 2/6/2024.
- Bates, T. e Bates, A. (2015) *Teaching in a Digital Age*. Tony Bates Associates Ltd. Disponível em: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>. Consultado a 12/8/2024.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Gradiva.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Bettencourt, A. (2021) *A Pandemia, a Pedagogia e o Futuro*. In *CNE Estado da Educação 2020*. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>. Consultado a: 18/08/2024.

- Buescu, H. et al. (2014) Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino secundário. Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf) Consultado a 27/07/2024.
- Cardoso, Bruno (2024) Entrevista concedida a Susana Martins no quadro da investigação-ação, realizada pela segunda.
- Ceia, C. (1999). A literatura ensina-se?. Colibri.
- Ceruzzi, P. (2003) Ceruzzi, P. E. (2003). A History of Modern Computing (2nd ed.). MIT Press.
- Colégio Júlio Dinis (2021). Projeto Educativo. Disponível em: <https://www.colegiojuliodinis.pt/assets/g05-2-projeto-educativo.pdf>, acedido a 14/07/2024).
- Conselho Nacional de Educação (2021). Estado da Educação 2020. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>. Consultado a: 18/08/2024.
- Conselho da Europa (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues Disponível online em <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (acedido a 15/07/2023).
- Conselho da Europa (2018). Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Disponível em: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, acedido a 16/09/2023.
- Contente, M. (1995). A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas. Editorial Presença.
- Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Hachette.
- Coutinho, P. C. (2005) Percursos da investigação em tecnologias educativas em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Universidade do Minho: Braga.
- Coutinho, P. C. (2018). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria prática (2.a ed.). Edições Almedina.
- Coutinho et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), 355- 379.
- Crespo, E. (2003). Computação Quântica: Surgimento, Conceitos Básicos e Aplicações.

Diponível em: <https://www.targetso.com/2023/10/10/computacao-quantica/>. Consultado a 16/08/2024.

Cruz, R. et al. (2023). *Marca a página*. Porto editora. Porto.

Cuq, J-P. e Gruca, I. (2001) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires Grenoble.

DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 10.º ano | Ensino Secundário DGE/ Ministério da Educação*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf). Consultado a 25/07/2024.

DGE – Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 12.º ano | Ensino Secundário DGE/ Ministério da Educação*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf). Consultado a 25/07/2024.

Dehaene, S. (2019). *La science au service de l'école*. Odile Jacobe.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants*. Seuil.

Desmurget, M. (2023) *Faites-les Lire ! – Pour en finir avec le crétin digital*. Seuil.

Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.

Fredricks, J., & Eccles, J. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.

Gaboleiro, Ana (2024). *Wells investe 3 milhões de euros na promoção da saúde e bem-estar das mulheres*. In *Imagens de Marca*. Disponível em: <https://www.imagensdemarca.pt/artigo/wells-investe-3-milhoes-de-euros-na-promocao-da-saude-e-bem-estar-das-mulheres/>. Consultado a: 02/04/2024.

Gaffiot, F. (1934) *Dictionnaire Latin – Français*. Editions Hachette. Disponível em:

<https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>, acessado a 27/06/2024.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Hampson, M., Patton, A., & Shanks, L. (2011). *Ten Ideas for 21st Century Education*. Innovation Unit. Disponível em: <https://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/10-Ideas-for-21st-Century-Education.pdf>. Consultado a: 18/08/2023.

Hussherr, F. & Hussherr, C. (2017). *Construire le modèle éducatif du 21e siècle : Les promesses de la digitalisation et les nouveaux modes d'apprentissage*. FYP Éditions.

Jakobson, R. (1959). *Linguística e comunicação*. (I. Blikstein, & J. Paes, Trads.). Cultrix.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Lemos, M. S. (2005). *Motivação e aprendizagem*. In G. L. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (193-231). Relógio d'Água Editores.

Lieury, A. e Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

Lopes, J. e Silva, H. (2022) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. PACTOR

Mahoney, J. et al. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.

Mayer, R. (2002) *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.

Mayer, R. (2008). *Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction*. In *American Psychologist*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/23478495>. Consultado a: 26/8/2024.

Medina, S. L. (1993). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *Language Learning*, 43(4), 1-17. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED352834>. Consultado a: 31/07/2024.

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning)*.

In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero & V. D. Teodoro (Orgs.), Teoria da Aprendizagem Significativa [em linha]: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa (pp. 47-66). Peniche. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>. Consultado a: 25/07/2024.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente. In M. A. Moreira, M. L. R. Palmero & M. C. C. Sahelices (Coords.), Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo: Actas (pp. 17-44). Universidade de Burgos.

Moreira, J. (2004). Questionários: teoria e prática. Edições Almedina.

Moreira, M. (2016). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In F. Vieira et al., No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia (pp. 109-128). Edições Pedagogo.

Morin, E. (1999). La tête bien Faite, Seuil.

Morin, E. (2000) Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Seuil,

Morin, E. (2014) Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation. Disponível em: [//efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-content/uploads/MORIN-Edgar-enseigner-%C3%A0-vivre-manifeste...actes-sud-2014.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://blog.inspe-bretagne.fr/arts-plastiques-m1m2/wp-content/uploads/MORIN-Edgar-enseigner-%C3%A0-vivre-manifeste...actes-sud-2014.pdf). Consultado a: 10/7/2024.

O'Reilly, Tim. "What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software." O'Reilly Media, 2005.

Pacheco, L. e Tagliavini, G. (2021). Ici magie 7: Francês 7.º ano. Areal Editores.

Porcher L. (1995) Le Français langue étrangère, Hachette.

Portela, J. (2023). Aller au-delà: O recurso a materiais originais, criados pelo professor e extramaneiro, e o seu impacto na motivação dos alunos [Dissertação de Mestrado]. Universidade Porto.

Praia, J. F. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero & V. D. Teodoro (Orgs.), Teoria da Aprendizagem Significativa [em linha]: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa (pp. 121-134). Peniche. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>, acedido a 30/06/2024.

Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.

- Reis, C. (2015). Educação Literária – Leituras Orientadas: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente. Porto Editora.
- Ryan, M. R., & Deci, R. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.  
Disponível em:  
[https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf), acessado a 03/07/2024.
- Saavedra, A. et Opfer, V. 2012. Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. A Global Cities Education Network Report. New York, Asia Society. Disponível em: <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>. Consultado a: 18/08/2023.
- Schmuck, R., & Schmuck, P. (1975). *Group processes in the classroom* (2.ª ed.). Wm. C. Brown Company Publishers.
- Scott, C. (2015). *Les apprentissages de demain 3: Quel type de pédagogie pour le XXIe siècle?* Éditions UNESCO.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan.
- Sousa, M. (1990). Agora não posso. Estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 115-127.
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lidel.
- Souza, R., Giotto, C., & Silva, J. (2012). Educação Literária e Formação de Leitores: Da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Revista*, 19 (1), 194-214.
- Valente, C. (2021). Pandemia revelou que mais de 90% das escolas não possuíam equipamentos suficientes. *Diário de Notícias*. Disponível em: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/17-jun-2021/pandemia-revelou-que-mais-de-90-das-escolas-nao-possuiam-equipamentos-suficientes-13844462.html/>
- Vasconcelos, A. (2020) E agora? O que os tempos de pandemia me ensinaram: reflexões de uma pedopsiquiatra a partir do que aprendeu com estes tempos de pandemia. In Conselho Nacional de Educação (2021). *Estado da Educação 2020*.

Visão, R. (2022). Frontier é o supercomputador mais rápido de sempre e o primeiro a chegar à exaescala. Disponível em: <https://visao.pt/exameinformatica/noticias-ei/ciencia-ei/2022-05-31-frontier-e-o-supercomputador-mais-rapido-de-sempre-e-o-primeiro-a-chegar-a-exaescala/>, Consultado a: 16/08/2024.

Wang, A. e Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education* Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300208>. Consultado a 26/7/2024.

Watson, J. B. (1913). "Psychology as the Behaviorist Views It". *Psychological Review*, 20(2), 158-177.

Zethsen, K. (2009). Intralingual translation: an attempt at description. *Meta: Journal des traducteurs*, 795-812. Disponível em: de <https://id.erudit.org/iderudit/038904ar>. Consultado a: 22/06/2024.

# Anexos

## Anexo 1



### Ficha de Trabalho

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2023/2024

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Professora: \_\_\_\_\_  
Observações: \_\_\_\_\_

### Crónica de D. João I, de Fernão Lopes



### Exercícios

#### Relembra

O vocábulo prólogo provém do grego *prólogos*, significando «o que se diz antes», isto é, pequeno discurso que antecede uma obra escrita; prefácio; preâmbulo. Nele, Fernão Lopes apresenta os princípios que presidem à sua obra e o método seguido para a sua elaboração.

Escrever crónicas é "ordenar estórias" (l.1), ou seja, narrar de forma organizada acontecimentos que devem ser lembrados. No primeiro parágrafo do prólogo, Fernão Lopes faz referência a outros que, antes dele, tiveram essa função, porém, segundo o autor, estes não desempenharam essa função de forma competente.

1. Indica a razão pela qual Fernão Lopes considera que os outros cronistas não desempenharam a sua função de forma adequada.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.1. Justifica a tua resposta recorrendo a segmentos textuais.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. No prólogo, o cronista expõe ao leitor os princípios que segue, no sentido de produzir uma obra que seja aceite como séria e verdadeira.

2.1. Transcreve do texto segmentos que exemplifiquem as seguintes características da escrita de Fernão Lopes:

- a) a recusa da "mundanal afeição" (l.4);  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) o desejo de falar verdade;  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) a consulta de fontes de informação;  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) a recusa do embelezamento da linguagem.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3/4

### PRÓLOGO

Grande licença<sup>1</sup> deu a afeição<sup>2</sup> a muitos que tiveram carreg<sup>3</sup> d'ordenar estorias, mormente<sup>4</sup> dos senhores em cuja mercê e terra viviam e hu foram nados<sup>5</sup> seus antigos avós, sendo-lhe muito favoravees no recontamento de seus feitos. E tal favoreza como esta nace<sup>6</sup> de mundanal afeição, a qual [...] gera hua tal conformidade ante o seu entendimento e ela, que havendo de julgar ajua sua cousa, assi em louvor como per contrairo, nunca per eles he derreitamente recontada. [...]

Nós certamente levando outro modo, posta adeparte toda afeição que por azo<sup>7</sup> das ditas razões haver podiamos, nosso desejo foi em esta obra escrever verdade sem outra mestura levando nos bons aquecimentos<sup>8</sup> todo fingido louvor e nuamente mostrar ao pubo quassquer contrairas cousas da guisa que aveerom<sup>9</sup>. E se o senhor Deus a nós outorgasse o que a alguns escrevendo nom negou, scilicet<sup>10</sup> em suas obras clara certidom da verdade, sem dúvida nom somente mentir do que sabemos mas ainda errando, falso nom quiamos dizer. Como assi seja que outra cousa nom he errar, salvo cuidar que he verdade aquello que he falso, e nós engando per ignorância de velhas escripturas e desvaírados autores, bem podiamos ditando errar. Porque escrevendo homem do que nom he certo, ou contar<sup>11</sup> mais curto do que foi, ou falar<sup>12</sup> mais largo do que deve. Mas mentira em este volume, he muito afastada da nossa vontade.

Ó com quanto cuidado e diligência vimos grandes volumes de livros de desvaíradas<sup>11</sup> linguagens e terras! E isso mesmo públicas escripturas de muitos cartarios e outros logares, nom nas quaes depois de longas velgias e grandes trabalhos mais certidom haver nom podemos, da conteúdo<sup>12</sup> em esta obra. E sendo achado em alguns livros o contrairo do que ela fala, cuidae que nom sabedormente mas errando muito, disserom taes cousas. Se outros per ventura em esta cronica buscarm fremosura e novidade de palavras e nom a certidom<sup>13</sup> das estorias, desprazer-he-a de nosso razoado, muito ligeiro a eles d'ouvir, e nom sem gram trabalho a nós de ordenar. Mas nós nom curando de seu juizo, leixados<sup>14</sup> os compostos e afeitados<sup>15</sup> razoamentos<sup>16</sup> que muito deleitom aqueles que ouvem, ante poemas a simprez<sup>17</sup> verdade que a afremosentada falsidade. Nem entendae que certificamos cousa salvo de muitos aprovada e per escripturas vestidas de fé. Doutra guisa<sup>18</sup> ante nos calariamos que escrever cousas falsas. [...] Que logar nos ficaria pera a fremosura e afeitamento das palavras, pois todo nosso cuidado em isto despeso nom abasta pera ordenar a nua verdade? Porém apegando-nos a ela firme, os claros feitos dignos de grande relembrança, do mui famoso rei dom Joam sendo Mestre, de que guisa matou o conde Joam Estremoz, e como o povo de Lisboa o tomou primeiro por se regedor e defensor e depois outros alguns do regno e dhi<sup>19</sup> em desaia como recontou e em que tempo, breve e sãmente contados, poemas em praça na seguinte ordem.

Fernão Lopes. *Crónica de Dom João I. Primeira Parte*. (Edição Crítica de Teresa Amado)

#### Glossário:

1. Atravimento, ousadia 2. Afeição: afeto, amizade, inclinação. 3. Encargo: cargo, responsabilidade, dever. 4. Principalmente, sobretudo. 5. Nascidos. 6. Nasce. 7. Por causa. 8. Acontecimentos. 9. Aconteceram. 10. A saber, isto é. 11. Diferentes. 12. Do conteúdo. 13. Certeza. 14. Deixados. 15. Alindados, embelezados. 16. Discursos. 17. Simples. 18. Doutra forma. 19. Dê.

3. Fernão Lopes estabelece uma diferença entre a mentira e o erro. Explícita.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3.1. Transcreve segmentos textuais que ilustrem a resposta à questão anterior.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Refere a expressividade da seguinte frase exclamativa: "Ó com quanto cuidado e diligência vimos grandes volumes de livros de desvaíradas linguagens e terras" (l.19-20).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Identifica o recurso expressivo utilizado na frase que se segue: "Que logar nos ficaria pera a fremosura e afeitamento das palavras, pois todo nosso cuidado em isto despeso nom abasta pera ordenar a nua verdade?" (l.30-32), comentando a sua expressividade, de acordo com o contexto.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. A oração sublinhada em "Se outros per ventura em esta cronica buscarm fremosura e novidade de palavras e nom a certidom das estorias, desprazer-he-a de nosso razoado, muito ligeiro a eles d'ouvir, e nom sem gram trabalho a nós de ordenar." (l. 23-26) classifica-se como subordinada:

- adverbial temporal.  adverbial consecutiva.  
 adverbial causal.  adverbial condicional.

7. Indica os processos fonológicos ocorridos na evolução de cada uma das palavras.

Palavras	Processos fonológicos
assi > assim	
ajua > alguma	
he > é	
favoravees > favoráveis	



4/4

## Anexo 2

### Diacrónica

Do grego "diacronia": diá, «através» + khronos, «Deus do tempo» =  
perspetiva na linha do tempo

### O que é uma crónica?

Pelo latim *chronica*, «narrativa cronológica»;  
Narração histórica pela ordem do tempo em que se deram os factos.

### Reis da Primeira Dinastia

D. Dinis I, rei-poeta, deu início às manifestações de historiografia medieval.

### Contextualização histórico-literária: a Prosa Medieval

Os primeiros textos de prosa literária portuguesa (finais do século XIII).

**Livro de linhagens:**

- Genealogia da nobreza
- Lendas da matéria de Bretanha (as mais populares)

**Crónicas:**

- Crónica da Conquista do Algarve,
- Crónicas Breves de Santa Cruz,
- Crónica Geral de Espanha de 1344.

### Crónica de D. João I de Fernão Lopes

(ou Crónica de Rei dom João da boa memória) (1450)

### Fernão Lopes

O que são patronímicos ou patronímicos?  
É a designação que se dá aos nomes de família formados a partir do nome do pai

Por exemplo: "Rodrigues" significa «filho de Rodrigo»;

- "Azes" ou "Eanes" «filho de João»;
- "Fernandes" = filho de Fernão/Fernando;
- Lopes = filho de Lopo, etc.

## Anexo 3

11- O rei que deu início às manifestações de historiografia medieval foi:

- D. Afonso II
- D. Dinis I
- D. Sancho I
- D. Sancho II

12- Fernão Lopes pertenceu à geração posterior à crise de 1383-85 e à guerra com Castela. **Verdadeiro**

13- Fernão Lopes não terá acompanhado os últimos acontecimentos da crise e da guerra, nem conhecido pessoalmente muitos dos seus protagonistas. **Falso**

14- Pelas funções que desempenhava, Fernão Lopes teve acesso a todos os documentos existentes na altura. **Verdadeiro**

15- D. Duarte atribuiu a Fernão Lopes a missão de escrever:  
a história de Lisboa  
a história de Castela  
a história dos reis de Portugal  
a história de D. Duarte

16- Fernão Lopes desempenhou essa função durante:

- 10 anos (1428-1460)
- 20 anos (1428-1448)
- 15 anos (1445-1460)
- 25 anos (1445-1440)

17- Das crónicas que Fernão Lopes escreveu apenas 3 chegaram até aos nossos dias. São elas:

- As crónicas de D. Afonso III, D. Fernando e D. João.
- As crónicas de D. Duarte, D. Fernando e D. João
- As crónicas de D. Pedro, D. Fernando e D. Dinis
- As crónicas de D. Pedro, D. Fernando e D. João I.

18- Quando D. Fernando morreu, a única herdeira legítima do trono português, D. Beatriz, era casada com D. João I, rei de Castela. **Verdadeiro**

19- O trono português pertencia, por direito, a Castela. **Verdadeiro**

20- Quem assumiu a regência do trono português após a morte de D. Fernando foi:

- A filha, D. Beatriz.
- O infante, D. João.
- O infante D. Dinis.
- A rainha, D. Leonor Teles.

11- A rainha, D. Leonor Teles, tinha como amante o Conde de Barcelos.

- de Andeiro.
- de Avis.
- de Guimaraes.

12- A «Crónica de D. João» inicia-se com uma conspiração, entre Álvaro Pais e o conde de Barcelos, para matar o amante da rainha. Essa missão coube a:

- Nuno Álvares Pereira.
- infante D. Dinis.
- D. Afonso III.
- D. João (Mestre de Avis).

13- O homicídio do amante de D. Leonor Teles surge como resposta à ameaça castelhana que pairava sobre a coroa portuguesa. **Verdadeiro**

14- D. João I (Mestre de Avis) era:

- filho ilegítimo de D. Pedro com D. Inês de Castro.
- filho ilegítimo de D. Pedro com D. Teresa Lourenço e meio-irmão de D. Fernando.
- filho ilegítimo de D. Fernando.
- filho ilegítimo de D. Beatriz.

15- Em 1384 o rei de Castela veio tomar posse do reino português. **Verdadeiro**

16- A defesa ao cerco da cidade de Lisboa, feito pelas tropas castelhanas, foi organizada pelo:

- burguês Álvaro Pais.
- conde de Barcelos.
- condesalve Nuno Álvares Pereira.
- Mestre de Avis.

17- O cerco a Lisboa durou:  
4 meses.  
3 meses.  
5 meses.  
1 mês.

18- Durante o cerco de Lisboa, a população não sofreu com a falta de bens essenciais, porque foi previamente preparado. **Falso**

19- A crónica de D. João I, de Fernão Lopes, surge como uma forma de legitimar a coroação do Mestre de Avis como rei. **Verdadeiro**

20- O povo apresenta-se como a força motora e impulsionadora da revolta ocorrida por questões dinásticas. **Verdadeiro**

# Anexo 4

### Retoma de conteúdos

**RENASCIMENTO** (séc. XV - séc. XVI)  
 Movimento de renovação cultural, intelectual e artística.  
 Nova mentalidade: Ideais da Antiguidade Clássica.  
 Antropocentrismo: valorização do ser humano.  
 Gil Vicente é um dos autores que inicia este movimento em Portugal.

**IDADE MÉDIA** (séc. V - séc. XV)  
 Teocentrismo: Deus é o fundamento de tudo.  
 Razão subordinada à fé.  
 Feudalismo: organização social, económica e política.  
 Reconquista cristã: clero sobrepõe-se ao poder do rei.  
 Época marcada por invasões, guerras, fome e pestes.

### A Farsa de Inês Pereira

De Gil Vicente

### Expressão latina

**“Ridendo castigat mores”**  
**“A rir se castiga / critica os costumes”**

Intenção de crítica moral de tipos e grupos sociais, recorrendo ao cómico.

### Características do texto dramático

O texto dramático compreende vários géneros: autos, farsas, tragédia, comédia, drama, teatro épico, entre outros.

**Intervenientes no texto dramático:**

- Dramaturgo (autor);
- Encenador (prepara e orienta os atores);
- Cenógrafo (prepara o cenário);
- Ator (representa as personagens);
- sonoplastia (efeitos sonoros);
- luminotecnia (efeitos luminosos);
- ...

**Categorias do texto dramático:**

- Personagens: agentes da ação
- Ação: desenrolar da dos acontecimentos, através do diálogo e da movimentação das personagens
- Espaço (cénico): caracterizado nas didascálias.
- Tempo de representação: duração do conflito

### Características do texto dramático

**Intenções do autor**

O dramaturgo pode ter uma intenção:

- Moralizadora (distinguir o Bem do Mal);
- Lúdica (entretenimento, diversão);
- Crítica em relação à sociedade do seu tempo;
- Didática (transmitir um ensinamento).

**Processos de cómico**

- Situação: o que a personagem faz é inesperado e cómico;
- Caráter: desadequação do perfil da personagem;
- Linguagem: recurso à ironia, ao calão, ... resultando num efeito cómico ou ridículo.

### Características do texto dramático

**Modalidades do discurso.**

**Texto principal:**

- falas das personagens (monólogos, diálogos e apertes).

**Texto secundário** (didascálias ou indicações cénicas): destina-se ao leitor, encenador da peça e atores.

**É composto por:**

- listagem das personagens;
- informações da estrutura externa da peça;
- indicações sobre o cenário e guarda-roupa das personagens;
- indicações sobre a forma de agir das personagens (gestos, atitudes, entre outros).

### Características do texto dramático

O teatro tradicional e clássico obedecia a regras restritas, porém o teatro moderno, narrativo ou épico, nem sempre obedece a essas regras.

**Estrutura externa e interna**

- Atos: correspondentes à mudança de cenários;
- Cenas: equivalentes à entrada ou saída de personagens.

**Estrutura interna**

Uma peça de teatro divide-se em:

- Exposição: apresentação das personagens e dos antecedentes da ação;
- Conflito: conjunto de peripécias que fazem a ação progredir;
- Desenlace: desfecho da ação dramática.

### Farsa de Inês Pereira

A seguinte farsa de faltar foi representada ao muito alta e mui poderosa rei D. João, o terceiro do nome em Portugal, no seu Convento de Tamar, era do Senhor de M.D.XXXIII [1523].

O seu argumento é – porquanto duvidavam certos homens de não saber se o autor fazia de si mesmo estas obras, ou se os furtivos de outros autores, lhe deram este tema sobre que fizesse – um exemplo comum que dizem: “Mais quero osno que me leve, que cavalo que me derrube.” E sobre este motivo se fez esta farsa. Manual, p.124

**Contexto histórico da primeira representação da Farsa de Inês Pereira**

**Dúvidas relativamente à autoria dos textos de Gil Vicente**

**Ditado popular que serviu de mote para desafiar Gil Vicente na redação da peça.**

**Auto ou Farsa?**

- Auto**: Composição dramática de caráter religioso, moral ou pedagógico.
- Farsa**: Composição dramática de caráter profano, normalmente de ação cômica e com intenção satírica. Trata sobretudo de temas de atualidade e da vida concreta.



### Debate: O papel da mulher na sociedade

• *Não se nasce mulher: torna-se mulher*, Simone de Beauvoir. «O segundo sexo»

O que pretendia dizer a autora com esta frase?  
 Como era o papel da mulher na sociedade séc. XVI?  
 Como é esse papel nos dias de hoje?  
 São só os homens que são machistas?  
 A quem coube a função de educar os homens?  
 Existiam/existem diferenças na educação de homens e mulheres?  
 Qual era/é o papel da mulher relativamente aos:

- estudos?
- às tarefas domésticas?
- ao casamento?
- à vida profissional?

Quais eram/são as expectativas da sociedade face ao papel da mulher?

Os direitos conquistados pelas mulheres nos países ocidentais são iguais em todos os países do mundo?

Primeira publicação: 1949

A Organização das Nações Unidas (ONU) considerou, no dia 10 de Janeiro, que o Afeganistão se tornou, desde a tomada do poder pelos talibã, o país mais repressivo do mundo para as mulheres e meninas, privadas de muitos direitos básicos.

Num comunicado divulgado no Dia Internacional da Mulher, a missão da ONU no Afeganistão disse que os novos governantes do país mostraram um "foco quase singular na imposição de regras que deixam a maioria das mulheres e meninas efetivamente presas nas suas casas".

Apesar das promessas iniciais de uma postura mais moderada, os talibã impuseram medidas duras desde que assumiram o poder, em agosto de 2021, quando as forças dos EUA e da NATO estavam nas últimas semanas da sua retirada do Afeganistão, após duas décadas de guerra.

Os talibã baniram a educação de meninas além do sexto ano de escolaridade e proibiram as mulheres de frequentarem espaços públicos como parques e ginásios. (Observador, 8 de março de 2023, consultado no dia 27 de dezembro de 2023)

## Projeto de turma

# Pensar fora da caixa

### Trabalho de grupo

### Exemplo de panfleto

**Porque é importante falar sobre a Igualdade de Género?**

**Diferença entre Sexo e Género**

**Sexo** - Diferença biológica e fisiológica entre homens e mulheres.

**Sexo** - Características físicas das pessoas, incluindo a genética, a anatomia e a fisiologia.

**Género** - O conjunto de papéis, atitudes e comportamentos que a sociedade atribui a cada sexo.

**Porque é importante falar sobre a Igualdade de Género?**

A igualdade entre mulheres e homens, ou **Igualdade de Género**, significa **Igualdade de Direitos e Liberdades** para o **exercício da participação política, económica, cultural, social e doméstica** e **de trabalho e de lazer**.

em todos os domínios da sociedade, incluindo economia, laboral, pessoal e familiar.

**Exemplos de Igualdade de Género:**

- A igualdade de género é um princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- A igualdade de género é um princípio fundamental da Declaração da ONU sobre a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres e a Igualdade de Género.
- A igualdade de género é um princípio fundamental da Declaração da ONU sobre a Igualdade de Género e a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres.
- A igualdade de género é um princípio fundamental da Declaração da ONU sobre a Igualdade de Género e a Eliminação da Discriminação contra as Mulheres.

**Violência de Género**

- A violência de género é qualquer ato de violência baseada no género que cause danos físicos, psicológicos ou económicos às mulheres.
- A violência de género é um tipo de discriminação baseada no género.
- A violência de género é um tipo de discriminação baseada no género.
- A violência de género é um tipo de discriminação baseada no género.
- A violência de género é um tipo de discriminação baseada no género.

**UNESCO: Igualdade de Género e Desenvolvimento Sustentável**

- A igualdade de género é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.
- A igualdade de género é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.
- A igualdade de género é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.
- A igualdade de género é um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.

<b>Grupo 1</b>	Folha de rosto [o que é a igualdade de género...]	<b>Grupo 2</b>	Factos sobre a: Violência no namoro	<b>Grupo 3</b>	Factos sobre a (Des)igualdade de género na: Educação
<b>Grupo 4</b>	Factos sobre a (Des)igualdade de género no: Emprego e Desemprego	<b>Grupo 5</b>	Factos sobre a (Des)igualdade de género na: Conciliação entre a Vida Pessoal, Familiar e Profissional	<b>Grupo 6</b>	Conselhos, Alertas



# Anexo 6



## Ficha de Trabalho

12º Ano de Escolaridade

Português

Ano Letivo 2023/2024

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: CT1  
Data: 12/04/2024 e 15/4/2024  
Professora: Susana Martins  
Observações: \_\_\_\_\_

### George

Andam lentamente, mais do que se pode, como quem luta sem forças contra o vento, ou como quem caminha, também é possível, na pesada e dura água do mar. Mas não há água nem vento, só calor. Na longa rua onde George volta a passar depois de mais de vinte anos. Calor e também aquela aragem macia e como que redonda, de forno aberto, que talvez venha do sul ou de qualquer outro ponto cardeal ou colateral, perdeu a bússola não sabe onde nem quando, perdeu tanta coisa sem ser a bússola. Perdeu ou largou?

Caminham pois lentamente. George e a outra cujo nome quase quis esquecer: quase esqueceu. Trazem ambas vestidos claros, amplos, e a aragem empurra-os ao de leve, um deles para o lado esquerdo de quem vai, o outro para o lado direito de quem vem, ambos na mesma direção, naturalmente.

O rosto da jovem que se aproxima é vago e sem contornos, uma pincelada clara, e quando os river, a esses contornos, ele será o rosto de uma fotografia que tem corrido mundo numa mala qualquer: que tem morado no fundo de muitas gavetas, o único feitiço de George. As suas feições ainda são incertas, salpicando a mancha pálida, como acontece com o rosto das pessoas mortas. Mas, tal como essas pessoas, tem, vai, tem, uma voz muito real e viva, uma voz que a cal e as pás de terra, e a pedra e o tempo, e ainda a distância e a confusão da vida de George, não prejudicaram. Quando falar não criará espanto, um simples mal-estar.

Agora estão mais perto e ela encontra, ainda sem os ver, dois olhos largos, semicerrados, uma boca fina, cabelos escuros, lírios, sobre um pescoço alto de Modigliani<sup>6</sup>. Mas nesse tempo, dantes, não sabia quem era Modigliani e outros que tais, não eram lá de



1. Objeto que suscita grande interesse e atração.

2. Pintor italiano (1884-1920).

1/9

A outra está perto. Se houve um momento de nitidez no seu rosto, ele já passou. George não deu por isso. Está novamente esfumado. A proximidade destrói ultimamente as imagens de George, por isso a vai vendo pior à medida que ela se aproxima. É certo que podia pôr os olhos, mas sabe que não vale a pena tal trabalho. Param ao mesmo tempo, espantam-se em uníssono, embora o espanto seja relativo, um pequeno espanto inverdadeiro, preparado com tempo.

- Tu?

- Tu, GI?

Tão jovem, GI. A rapariguinha frágil, um vime, que ela tem levado a vida inteira a pintar, primeiro à maneira de Modigliani, depois à sua própria maneira, à de George, pintora já com nome nos murchinhos das grandes cidades da Europa. GI com um pregador de ouro que um dia ficou, por tuta e meia, num penhorista qualquer de Lisboa. Em tempos tão difíceis.

- Vim vender a casa.

- Ah, o casa.

É esquisito não lhe causar estranheza que GI continue tão jovem que podia ser sua filha. Quietos, de olhar esquecido, vazio, e que não se espante com a venda assim anunciada, tão subitamente, sem preparação, da casa onde talvez ainda more.

- Que pensas fazer, GI?

- Partir, não é? Em que se pode pensar aqui, neste cu de Judas, senão em partir?

Ainda não me fui embora por causa do Carlos, mas... O Carlos pertence a isto, nunca se irá embora. Só a ideia o apavora, não é?

- Sim. Só a ideia.

- Ríse de partir, como nós nos rimos de uma coisa impossível, de uma ideia louca. Quer comprar uma terra, construir uma casa a seu modo. Recebeu uma herança e só sonha com isso. Creio que é a altura de eu...

- Creio que sim.

- Pois não é verdade?

- Ainda desenhavas?

- Se não desenhavas dava em maluca. E eles acham que eu tenho muito jeitinho, que hei de um dia ser uma boa senhora da vila, uma esposa exemplar, uma mãe perfeita, tudo isso com muito jeito para o desenho. Até posso fazer retratos das crianças quando tiver tempo, não é verdade?

- É o que eles acham, não é?

- A mãe está a acabar o meu enxoval.

- Eu sei.

Há um breve silêncio, depois George diz devagar:

- Que calor, cheira a queimado, o ar. Terá sido sempre assim?

- Farto-me de dizer: cheira o queimado, o ar. Ninguém me ouve.

- Ninguém ouve ninguém, não sabes? Que aprendeste com a vida, mulher?

A sua voz está mole, pegajosa, difícil, as palavras perdem o fim, desinteressadas de si próprias, é como se se preparassem para o sono.

- Creio que estou atrasada - diz então, olhando para o relógio. - Estou mesmo - acrescenta, olhando melhor. - E não posso perder o comboio. Amanhã bem cedo sigo para Amsterdão. Estou a viver em Amsterdão, agora. Tenho lá um atelier.

- Amsterdão é? Onde fica isso?

Mas é uma pergunta que não pede resposta. GI fá-la por fazer e sorri o seu lindo sorriso branco de 18 anos. Depois ambas dão um beijo rápido, breve, no ar: não se tocam, nem tal seria possível, começam a mover-se ao mesmo tempo, devagar, como quem anda na água ou contra o vento. Vão ficando longe, mais longe. E nenhuma delas olha

para trás. O esquecimento desceu sobre ambas.

3/9

casa, os pais tinham sido condenados pelas instâncias supremas à quase ignorância, gente de trabalho, diziam como se se outros não trabalhassem, e sorriam um pouco com a superioridade dessa mesma ignorância se a ouviam falar de um livro, de um filme, de um quadro nem pensar, o único que tinham visto talvez fosse a velha estampa desbotada do Angelus<sup>7</sup> que estava na casa de jantar. Com superioridade, pois, e também com uma certa indignação. Ou seria mesmo

vergonha? Como quem ouve um filho atrasado dizer inépcias<sup>8</sup> diante de gente de fora que depois, Senhor, pode ir contar ao mundo o que ouviu. E lá ir.

Il não sabe, não quer saber, quando saiu da vila e partiu à descoberta da cidade grande, onde, dizia-se lá em casa, as mulheres se perdem. Mais tarde partiu por além-mar, por além-mar. Fez loiros os cabelos, de todos os loiros, um dia ruivos por cansaço de si, mais tarde castanhos, loiros de novo, esverdeados, nunca escuros, quase pretos, como dantes eram. Teve muitos amores, grandes e não tanto, definitivos e passageiros, simples amores, casou-se, divorciou-se, partiu, chegou, voltou a partir e a chegar, quantas vezes? Agora está - estava -, até quando?, em Amsterdão.

Depois de ter deixado a vila, viveu sempre em quartos alugados mais ou menos modestos, depois em casas mobiliadas mais ou menos agradáveis. As últimas foram mesmo francamente confortáveis.

Vives numa casa mobiliada sem nada de teu? Mas deve ser um horror, como podes?, teria dito a mãe, se soubesse. Não o soube, porém. As cartas que lhe escrevia nunca tinham sido minuciosas, de resto detestava escrever cartas e só muito raramente o fazia. Depois o pai morreu e a mãe logo a seguiu.

Uma casa mobiliada, sempre pensou, é a certeza de uma porta aberta de par em par de milhões de livros, de rua nova à espera dos seus pés. As pessoas ficam tão estupidamente pressas a um móvel, a um tapete já gasto de tantos passos, aos bilhetes acumulados ao longo das vidas e cheios de recordações, de vozes, de olhares, de mãos de gente, enfim. Paga-se numa janta e ali está algo de quem um dia apareceu com roas. Tem alguns livros, mas poucos, como os amigos que julga sinceros, só-lo-ão? Aos outros livros,

dá-va, vende-os a peso, que leve se sente depois!

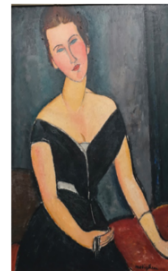
- Parece-me que às vezes fazes isto, enfim, toda essa desertificação, com esforço, com sofrimento - disse-lhe um dia o seu amor de então.

- Talvez - respondeu -, talvez. Mas prefiro não pensar no caso.

Queria estar sempre pronta para partir sem que os objetos a envolvessem, a seguissem, a obrigassem a demorar-se mais um dia que fosse. Disponível, pensava.

Senhora de si. Para partir, para chegar. Mesmo para estar onde estava.

Os pais não sabiam compreender esse desejo de liberdade, por isso se foi um dia com uma mala cheia de coisas, recordações, não havia outra lá em casa. Mas preferiu não pensar nos primeiros tempos. E as suas malas agora são caras, leves, malas de voador e com rodinhas.



Amedeo Modigliani, Mulher em um Momento, 1917. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo, Brasil

3. Criado católico que se reza à Virgem Maria.

4. Abusado, tolo.

2/9

Agora está à janela a ver o comboio fugir de dantes, perder para todo o sempre árvores e casas da sua juventude, perder mesmo a mulher gorda, da passagem de nível, será à mesma ou uma filha ou uma neta igual a ela? Árvores, casas e mulher acabam agora mesmo de morrer, deram o último suspiro, adeus. Uma lágrima que não tem nada a ver com isto mas com o que se passou antes - que terá sido que já não se lembra? -, um simples lágrima no olho direito, o outro, que esquiuto, sempre se recusa a chorar. É como se se negasse a compartilhar os seus problemas, não é não.

A figura vai-se formando aos poucos como um puzzle gasoso, inquieto, infirme. Vê-se um pedacinho bem nitido e colorido mas que logo se esvala para aparecer daí a pouco, nitido ainda, mas esfumado. George fecha os olhos com a força possível, tem sono, volta a abri-los com dificuldade, olhos de pupilas escuras, semicirculares, bolando num material qualquer, esbranquiçado e oleoso.

À sua frente uma senhora de idade, primeiro eboçada, finalmente completa, olha atentamente. De idade não, George detesta eufemismos, mesmo só pensados, uma

mulher velha. Tem as mãos enrugadas sobre uma carteira preta, cara, talvez italiana, italiana, sim, tem a certeza. A velha sorri de si para consigo, ou então partiu para qualquer lugar e deixou o sorriso como quem deixa um guarda-chuva esquecido numa sala de espera. O seu sorriso não tem nada a ver com o de GI - porque havia de ter? -, não como o dia e a

noite. Uma velha de cabelos pintados de acaju, de rosto pintado de vários tons de rosa, é certo que discretamente mas sem grande perfeição. A boca, por exemplo, está um pouco esborratada.

Sem voz e sem perder o sorriso diz:

- Vêr que há de passar, tudo passa. Amanhã é sempre outro dia.

Só há uma coisa, um crime, que ninguém nos perdoa, nada a fazer. Mas isso ainda está longe, muito longe, para quê pensar nisso? Ainda ninguém o acusa, ainda ninguém o condena. Que idade tens?

- Quarenta e cinco anos. Porquê?

- É muito novo - afirma. - Muito novo.

- Sinto-me velha, às vezes.

- É normal. Eu tenho quase 70 anos. Como estava a chorar, pensel. Escalhe os ombros, responde aborrecida.

- Não tive desgosto nenhum, nenhum. Um encontro, um simples encontro...

- Também tenho muitos encontros, eu. Não quero tê-los mas sou obrigada a isso, vivo tão só. Cheguei à ignominia<sup>9</sup> de pedir a pessoas

conhecidas retratos da minha família. Não tinha nenhum, só um retrato meu, de rapariguinha. E retratos de amigos, também. De amigos desapercecidos, levados pelas tempestades, os mais queridos, naturalmente. Porque...

o tal crime de que lhe falei, o único sem perdão, a velhice. Um dia vai acordar no seu caso mobiliado...

- Como sabe que...

- E verá que está só e olhará para o espelho com mais atenção e verá que está velha. Irremediavelmente velha.

- Tenho um trabalho que me agrada.

- Não seja tosta, menina. Outro dia vai reparar, ou talvez já tenha dado por isso, que está a ver pior, e outro ainda que as mãos lhe tremem. E, se for um pouco seneta, ou se souber olhar em volta, descobrirá que este mundo já não lhe pertence, é dos outros, dos que julgam que Baden Powell<sup>6</sup> é um tipo que toca guitarra<sup>8</sup> e que Levi Strauss<sup>9</sup> é uma

marca de calças<sup>9</sup>.

6. Isidoro, vergonha.

7. Baden Powell: tenente geral do exército britânico e fundador do escotismo.

8. um tipo que toca guitarra: músico à Roberto Baden Powell de Aquino (1927-2000), guitarrista brasileiro cujo nome foi atribuído por seu pai em homenagem ao criador do movimento escotista.

9. Claude Lévi-Strauss (1908-2009), antropólogo francês.

10. marca de calças: alusão a Levi Strauss (1829-1905), empresário norte-americano de origem alemã que, no final do século XIX, inventou as calças de ganga.

4/9

- Isso é ignorância, não tem nada a ver com a idade.  
 - Talvez seja ignorância, também. Talvez seja. Estou a incomodá-la, parece-me.  
 - Dói-me simplesmente a cabeça.

170 George fecha os olhos com força e deixa-se embalar por pensamentos mais agradáveis, bem-vindos: a exposição que vai fazer, aquele quadro que vendeu muito bem o mês passado, a próxima viagem aos Estados Unidos, o dinheiro que pôs no banco. O dinheiro no banco, nos bancos, é uma das suas últimas paixões. Ela pensa - sabe? - que com dinheiro ninguém está totalmente só, ninguém é totalmente abandonado. A velha  
 175 Georgina já o deve ter esquecido. A velhice também traz consigo, deve trazer, um certo esquecimento das coisas essenciais, pensa. Abre os olhos para lho dizer, para lho pensar, para lho atirar em silêncio à cara enrugada, mas a velha já ali não está.  
 O calor de há pouco foi desaparecendo e agora não há vestígios daquela aragem de forno aberto. O ar está muito levemente morno e quase agradável. George suspira, tranquilizada. Amanhã estará em Amesterdão na bela casa mobiliada onde, durante  
 180 quanto tempo?, vai morar com o último dos seus amores.

CARVALHO, Maria. *Juliette de 2015*. «George». In *George e Seta Despedida*. Porto: Porto Editora, 1998.

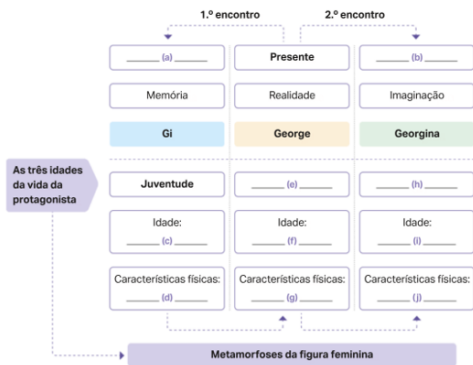
**Parte I (' regresso ao passado')**

1. Explícita o efeito expressivo da utilização do plural nas formas verbais com que se iniciam os dois primeiros parágrafos do texto, para a compreensão da ação do conto.
2. Nos itens 2.1. e 2.2., seleciona a opção de resposta adequada para completar as afirmações.
  - 2.1. A interrogação retórica «Perdeu ou largou?» (ll.6-7) introduz a caracterização psicológica de George, sugerindo a sua \_\_\_\_\_ perante o curso da sua vida e o seu \_\_\_\_\_ em relação ao passado.
 

(A) responsabilidade ... desapego;	(C) responsabilidade ... apego;
(B) indiferença ... desapego;	(D) indiferença ... apego.
  - 2.2. Na caracterização da «voz» da jovem que se aproxima (ll. 16-18), o recurso à \_\_\_\_\_ contribui para salientar \_\_\_\_\_.
 

(A) enumeração ... o contraste entre o passado e o presente;
(B) enumeração ... a força das memórias passadas;
(C) antítese ... o contraste entre o passado e o presente;
(D) antítese ... a força das memórias passadas.

12. O conto organiza-se em torno de dois encontros da protagonista.
  - 12.1. Completa o esquema, de acordo com as informações do texto.



3. «Os pais não sabiam compreender esse desejo de liberdade.» (l.62).
  - 3.1. Relaciona a caracterização dos pais (ll. 23-24) com as opções e transformações de George apresentadas nos parágrafos das linhas 35 a 61.

4. Comenta as referências às «malas» (ll.63-65), no contexto em que ocorrem.

5. Comenta a afirmação que se segue:
 

“Mas nesse tempo, dantes, não sabia quem era *Modigliani* e outros que tais, não eram lá de casa, os pais tinham sido condenados pelas instâncias supremas à quase ignorância [...]” (ll.21-24).

6. Transcreve passagens textuais sugestivas de que Gi e George são a mesma pessoa.

**Parte II ('Reencontro com o futuro')**

7. Explícita em que medida a fotografia “que tem morado no fundo de muitas gavetas, único fetiche de George” (ll. 14 -15) constitui uma ligação entre a primeira e a segunda parte do conto, evidenciando a implacável passagem do tempo.
8. Embora se recuse a chorar, a lágrima que se solta sem George querer, ao evocar a venda da casa, motiva o aparecimento da figura de Georgina.
  - 8.1. Mostra como esse aparecimento se revela como uma presença interior.
  - 8.2. Tendo em conta as suas características físicas, interpreta o simbolismo dessa figura.
9. Atenta no excerto dedicado ao segundo encontro (ll.116 a 181).
  - 9.1. Justifica o aparecimento de Georgina no comboio.
10. Georgina parece querer deixar um aviso a George. Explícita-o por palavras tuas.
  - 10.1. Refere os efeitos do diálogo de George com o seu «eu» futuro e descreve a sua reação às palavras de Georgina.
11. Explica, com base na relação entre os nomes das três figuras femininas, de que forma o tema da complexidade da natureza humana está presente no conto.

13. Completa o texto com as palavras adequadas, de entre as abaixo apresentadas, de modo a reconstituí-las a síntese sobre a relevância dos nomes da protagonista.

+ complexidade	+ emancipação	+ sujeição	+ identidade	+ juventude
+ ambiguidade	+ passado	+ nome	+ memória	+ dinâmica
+ imaginação	+ velhice	+ narrativa	+ género	+ concretização
+ infância	+ rutura	+ cosmopolitismo	+ convenções	+ presente

A exploração das potencialidades significativas do nome da protagonista configura uma estratégia \_\_\_\_ (a) \_\_\_\_, que, juntamente com outros elementos do conto, contribui para a abordagem do tema da \_\_\_\_ (b) \_\_\_\_ humana.  
 Gi, abreviatura ligada ao \_\_\_\_ (c) \_\_\_\_, sugere um possível tratamento carinhoso durante a \_\_\_\_ (d) \_\_\_\_ e a \_\_\_\_ (e) \_\_\_\_, recuperado através da \_\_\_\_ (f) \_\_\_\_, mas remete igualmente para o tempo da \_\_\_\_ (g) \_\_\_\_ aos (pre)conceitos familiares e às \_\_\_\_ (h) \_\_\_\_ sociais. George, o nome da personagem no \_\_\_\_ (i) \_\_\_\_ da ação, indicia a \_\_\_\_ (j) \_\_\_\_ por ela desejada, a \_\_\_\_ (k) \_\_\_\_ do seu sonho e a \_\_\_\_ (l) \_\_\_\_ com o passado. Não sendo um nome português, denota, por um lado, o \_\_\_\_ (m) \_\_\_\_ ansiado pela protagonista e, por outro, sugere alguma \_\_\_\_ (n) \_\_\_\_ de \_\_\_\_ (o) \_\_\_\_ pois trata-se de um nome habitualmente masculino. Georgina será o \_\_\_\_ (p) \_\_\_\_ real e registado da personagem, assumido quando, através da \_\_\_\_ (q) \_\_\_\_, George antecipa a sua figura na \_\_\_\_ (r) \_\_\_\_ rum processo de (ante)visão da sua \_\_\_\_ (s) \_\_\_\_ futura. Os diferentes nomes da figura feminina central associam-se, pois, à \_\_\_\_ (t) \_\_\_\_ temporal instaurada no conto.

14. Classifica sintaticamente as expressões sublinhadas.
  - 14.1. “não sabia quem era Modigliani” (l. 22).
  - 14.2. “que ela tem levado a vida inteira a pintar” (ll. 73-74).
15. Divide e classifica as orações na frase: “Se houve um momento de nitidez no seu rosto, ele já passou”. (ll. 65).
16. Indica a modalidade e o valor modal do enunciado da frase «O Carlos pertence a isto, nunca se irá embora.» (l. 77).

### Parte III - Escrita

17. Como verificaste no estudo deste conto, os retratos da evolução da figura feminina vão sendo desenhados com palavras, como se se tratasse do ato de pintar. A autora recupera uma técnica antiga designada de *ante oculos ponere* (colocar diante dos olhos), que permite ao leitor acompanhar a ação como se observasse uma tela que se vai formando diante dos seus olhos. Recorda que a autora era também pintora. Podemos até considerar que, neste conto, a arte de narrar e de pintar confluem, evocando o cinema e a fotografia.

17.1. Num texto bem estruturado, com o mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, faz uma apreciação crítica da pintura de Edvard Munch, relacionando-a com o conto que estudaste.



Edvard Munch (1863-1944), *As três idades da mulher*, 1894.

O teu texto deve incluir:

- a descrição do quadro apresentado, destacando elementos significativos da sua composição, como as cores, a figura central, a imagem na sombra;
- um comentário crítico, fundamentando devidamente a tua apreciação e estabelecendo uma relação com o conto "George";
- uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.





# Anexo 8

10/04/24, 22:05

Maria Judite de Carvalho | Quizizz

**QUIZIZZ** Fichas de trabalho

Nome

Maria Judite de Carvalho

Total de perguntas: 20

Tempo da planilha: 10 minutos

Nome do instrutor: Susana Martins

Aula

Data

1. Maria Judite de Carvalho nasceu em Lisboa, em
  - a) 1923.
  - b) 1921.
  - c) 1922.
  - d) 1928.
2. Maria Judite de Carvalho frequentou o curso de filologia germânica
  - a) na faculdade de letras de Lisboa.
  - b) na faculdade de letras de Coimbra.
  - c) na faculdade de letras de Porto.
  - d) na faculdade de letras de Aveiro.
3. Em 1949, casou com o professor universitário e escritor
  - a) Urbano Oliveira Rodrigues.
  - b) Urbano Martim Rodrigues.
  - c) Urbano Pereira Rodrigues.
  - d) Urbano Tavares Rodrigues.
4. No ano em que Maria Judite e Urbano se casaram foram viver para
  - a) França.
  - b) Alemanha.
  - c) Itália.
  - d) Bélgica.
5. Maria Judite e Urbano regressaram a Portugal em
  - a) 1956.
  - b) 1954.
  - c) 1955.
  - d) 1957.
6. A sua primeira obra intitula-se
  - a) "Tanta gente, Mariana".
  - b) "Tanta gente, Matilde".
  - c) "Tanta gente, Marília".
  - d) "Tanta gente, Maria".



## Anexo 9

#	Question	Question Type	Question Accuracy	Average Time per Question (mm:ss)	Correct	Yet to be graded	Partially correct	Incorrect
1	Maria Judite de Carvalho nasceu em Lisboa, em	Multiple Choice	96%	00:06	23	0	0	1
2	Maria Judite de Carvalho frequentou o curso de filologia germânica	Multiple Choice	88%	00:08	21	0	0	3
3	Em 1949, casou com o professor universitário e escritor	Multiple Choice	92%	00:10	22	0	0	2
4	No ano em que Maria Judite e Urbano se casaram foram viver para	Multiple Choice	100%	00:09	24	0	0	0
5	Maria Judite e Urbano regressaram a Portugal em	Multiple Choice	88%	00:09	21	0	0	3
6	A sua primeira obra intitula-se	Multiple Choice	92%	00:08	22	0	0	2
7	Maria Judite de Carvalho colaborou com	Multiple Choice	88%	00:10	21	0	0	3
8	Em 1961 publicou "As palavras poupadas", obra com a qual ganhou o	Multiple Choice	96%	00:08	23	0	0	1
9	A sua obra literária integra crónicas, contos, novelas, romances, poesia e teatro.	Multiple Choice	96%	00:08	23	0	0	1
10	A mãe e o irmão de Maria Judite de Carvalho faleceram de tuberculose quando esta tinha apenas 11 anos.	Multiple Choice	92%	00:08	22	0	0	2
11	Uma das características fundamentais da escrita juditiana é a permanente exigência da colaboração do leitor para construção do sentido do texto.	Multiple Choice	96%	00:11	23	0	0	1
12	A autora utiliza a técnica do monólogo exterior, por vezes conjugada com o diálogo.	Multiple Choice	88%	00:10	21	0	0	3
13	A literatura de Maria Judite de Carvalho integra uma vertente realista para a construção do retrato da sociedade.	Multiple Choice	92%	00:07	22	0	0	2
14	A escrita juditiana surpreende pela interpretação que faz	Multiple Choice	67%	00:12	16	0	0	8
15	O livro de poesia intitulado "A flor que havia na água parada" foi publicado	Multiple Choice	75%	00:14	18	0	0	6
16	Os textos juditianos representam	Multiple Choice	83%	00:12	20	0	0	4
17	Os textos de Maria Judite de Carvalho representam o desenrolar da consciência humana.	Multiple Choice	92%	00:07	22	0	0	2
18	O último livro publicado em vida da autora intitula-se	Multiple Choice	67%	00:12	16	0	0	8
19	As personagens de Maria Judite de Carvalho são oprimidas por uma sociedade patriarcal, na qual as mulheres podiam viver os seus sonhos.	Multiple Choice	92%	00:11	22	0	0	2
20	A maioria das personagens de Maria Judite de Carvalho são sobretudo mulheres e velhos.	Multiple Choice	88%	00:06	21	0	0	3
			88%	02:50	423	0	0	57

## Anexo 10



---

### Ficha de Trabalho

7.º Ano de Escolaridade

FRANÇÊS

Ano Letivo 2023/2024

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Professor/a: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bienvenue À L'école!



1. Regarde la bande-annonce et complète l'exercice avec les bons mots.
























- 1.1- Jackson a \_\_\_ ans et habite au Kenya, à \_\_\_ Km de l'école. Il marche pendant \_\_\_ heures.  
 1.2- Samuel a \_\_\_ ans et habite en Inde, à \_\_\_ Km de l'école. Il voyage pendant plus de \_\_\_ heures.  
 1.3- Zahira a \_\_\_ ans et habite au Maroc, à \_\_\_ Km de l'école. Elle marche pendant \_\_\_ heures.  
 1.4- Carlos a \_\_\_ ans et habite en Argentine, à \_\_\_ Km de l'école. Il voyage pendant \_\_\_ heures.

2. Énumère les différents objets qui se trouvent dans la salle de classe.



- |                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| 1. Le tableau              | 8. Le bureau              |
| 2. Un sac à dos            | 9. L'horloge              |
| 3. Une chaise              | 10. L'écran de projection |
| 4. La porte d'entrée       | 11. Une étagère           |
| 5. Le cahier               | 12. Des manuels scolaires |
| 6. Un vidéoprojecteur      | 13. La mappemonde         |
| 7. Une table ou le pupitre | 14. Des stylo             |

3. Relie les mots aux objets correspondants.

	•	Un stylo	•	
	•	Une gomme	•	
	•	Un crayon à papier	•	
	•	Un feutre	•	
	•	Une troussse	•	
	•	Une cotte	•	
	•	Un livre	•	
	•	Un taille-crayon	•	
	•	Une règle	•	
	•	Un cahier	•	
	•	Des crayons de couleurs	•	
	•	Un ciseau	•	

4. Écrit la légende dans l'image correspondante.












---




---

La salle de gym ; Les porte-manteaux ; La salle d'informatique ; La cour de récréation ;  
 Les toilettes ; Le laboratoire ; La bibliothèque ; La cantine.

5. Fait la liaison.

- |   |   |   |        |
|---|---|---|--------|
|  | • | • | bleu   |
|  | • | • | jaune  |
|  | • | • | marron |
|  | • | • | noir   |
|  | • | • | orange |
|  | • | • | rose   |
|  | • | • | rouge  |
|  | • | • | vert   |
|  | • | • | violet |



Coche la bonne option.

1. En maths, j'utilise ..... calculatrice.

- (A) de
- (B) un
- (C) des
- (D) une



2. Dans la salle, il y a ..... ordinateur sur ..... table.

- (A) un ... une
- (B) une ... un
- (C) une ... des
- (D) des ... un

3. Dans ma trousse, j'ai ..... règle, ..... stylo et ..... feutres.

- (A) un ... une ... des
- (B) une ... des ... un
- (C) une ... un ... des
- (D) des ... une ... un



4. En technologie, je n'utilise pas ..... feutres.

- (A) une
- (B) de
- (C) des
- (D) un

5. J'ai ..... crayons, mais je n'ai pas ..... gomme.

- (A) des ... de
- (B) de ... des
- (C) une ... des
- (D) un ... une



# Anexo 11

**SOMMAIRE:**

- Vocabulaire sur le matériel scolaire, les couleurs et les différents lieux de l'école ;
- Déterminants articles indéfinis ;
- Exercices de compréhension oral et écrite, ainsi que de production oral et écrite ;
- Jeu didactique.

1 \* 2

QUAND JE PENSE À L'ÉCOLE, JE RESSENS...

Curiosité (curiosidade) Joie (alegria) Peur (medo) Hésitation (hesitação)  
 Colère (raiva) Amour (amor) Joie (alegria) Amertume (amargura)  
 Déception (desapontamento) Crainte (medo) Ennui (tédio) Tristesse (tristeza)

2 \* 3

QUATRE HISTOIRES VRAIES EXTRAORDINAIRES

**Sur le chemin de l'école**  
 UN FILM DE PASCAL FÉLIXSON  
 (LE 25 SEPTEMBRE AU CINÉMA)

- ❖ Il s'agit de quel genre d'image? Que imaginez-vous?
- ❖ Quel est le titre du film?
- ❖ Quel sera le genre de ce film? Que genres?
- ❖ Combien de personnes est-ce qu'on voit sur l'image?
- ❖ Croyez-vous qu'ils sont des acteurs? Seront-ils acteurs?
- ❖ Quels sont les noms de ces personnes?

3 \* 4

**Sur le chemin de l'école**  
 Film documentaire de Pascal

Ce film documentaire, *Sur le chemin de l'école*, aborde le thème universel de la recherche d'une vie meilleure par l'éducation. Un idéal que ces écoliers ne peuvent atteindre qu'après avoir affronté le long chemin qui les sépare de leur école.

Este filme documental, *No caminho para a escola*, aborda o tema universal da busca por uma vida melhor através da educação. Um ideal que estes estudantes só podem alcançar depois de enfrentarem o longo caminho que os separa de sua escola.

4 \* 5

LE 25 SEPTEMBRE AU CINÉMA

Avec le soutien de

et Aide et Action  
 L'Éducation change le monde  
 WWW.AIDE.ET.ACTION.ORG

5 \* 6

Ces enfants vivent près de l'école? Estas crianças vivem perto da escola?

Comment vont-elles à l'école? Como é que elas se deslocam para a escola?

Est-il facile d'aller à l'école tous les jours? Será fácil irem à escola todos os dias?

Les écoles de ces pays disposent-elles des mêmes ressources que celles de l'Europe? As escolas nesses países têm os mesmos recursos que as da Europa?

6 \* 7

EST-CE QUE VOUS PENSEZ QUE L'ÉCOLE EST IMPORTANTE?  
 ESCOLA É IMPORTANTE?

7 \* 8

EVEILLER MON ENFANT

8 \* 9



## Anexo 12

Quizizz

Matériel scolaire et couleurs  
20 Questions

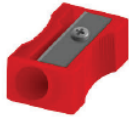
NOME : \_\_\_\_\_

TURMA : \_\_\_\_\_

DATA : \_\_\_\_\_

1.

Dans l'image il y a:



- A un stylo                       B un crayon  
 C une gomme                  D un taille-crayon

2.

Dans l'image il y a:



- A un cahier                       B un ordinateur  
 C un livre                          D un compas

26/11/23, 18:16

Matériel scolaire et couleurs

3.

Dans l'image il y a:



- A une mappemonde             B une trousse  
 C un sac à dos                    D un dictionnaire

4.

Dans l'image il y a:



- A un livre rouge et un crayon jaune     B un livre jaune et un crayon vert  
 C un livre rose et un crayon vert        D un livre rouge et un crayon vert

5.

Dans l'image il y a une paire de ciseaux violets.



- A Vrai                                 B Faux

6. Dans l'image il y a:



- A des crayons de couleur       B des bâtons de colle  
 C des stylos       D des cahiers

7. Dans l'image il y a:



- A quatre livres, (un violet, un vert, un orange, un bleu) et un crayon bleu       B quatre livres, (un violet, un vert, un orange, un jaune) et un crayon gris  
 C quatre livres, (un marron, un vert, un rose, un bleu) et un crayon blanc       D quatre livres, (un violet, un vert, un rose, un bleu) et un crayon rouge

8. Qu'est-ce que c'est?



- A C'est un bâton de colle       B C'est un correcteur  
 C C'est un sac à dos       D C'est un cahier

9. Dans l'image il y a:



- A une règle verte et un stylo rose et orange       B une règle orange et un stylo rose et vert  
 C une règle bleue e et un stylo jaune et vert       D une règle grise et un stylo rose et noir

10. Dans l'image il y a:



- A une feuille et un crayon rouge       B un livre et un crayon jaune  
 C une cahier et un crayon jaune       D une feuille et un crayon jaune

11. Dans l'image il y a des pinceux:



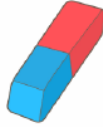
- A noir, vert, gris, jaune et orange       B noir, vert, rouge, jaune et bleu  
 C rose, jaune, rouge, noir et gris       D vert, jaune, rouge, violet et gris



Question Image

- A deux trousse, une rose et une bleue
- B deux cahiers, un rose et bleue
- C deux trousse, une jaune et une bleue
- D deux trousse, une rose noire

13. Dans l'image il y a:



- A une punaise
- B une règle
- C une agrafeuse
- D une gomme

14. Dans l'image il y a:



- A une punaise
- B une agrafeuse
- C une calculatrice
- D une perforatrice

15. Dans l'image il y a:



- A un taille-crayon
- B un dictionnaire
- C un trombone
- D un ordinateur

16. Dans l'image il y a:



- A une punaise
- B une perforatrice
- C une agrafeuse
- D une calculatrice

17. Dans l'image il y a des classeurs:



- A rouge, violet, gris, jaune et vert
- B rouge, violet, rose, jaune et vert
- C rouge, violet, rose, noir et vert
- D rouge, violet, blanc, jaune et vert

18. Dans l'image il y a:



- A des crayons de couleur
- B des punaises
- C des feutres
- D des pinceaux



# Anexo 14

**La Famille**

Décrire les membres de la famille

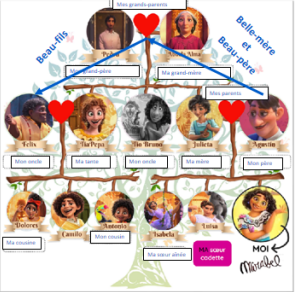


Qu'est-ce que le personnage Mirabel décrit aux enfants?




**Activité a)**

Ma mère  
Mes cousins  
Ma sœur  
Mon grand-père  
Mes grands-parents  
Ma cousine  
Ma tante  
Mes parents  
Mon oncle (x2)  
Ma grand-mère  
Mon père



Beau-fils = gero / enteado  
Belle-fille = nora / enteada  
Belle-mère = sogra / madrastra  
Beau-père = sogro / padrasto

**Activité b)**

1. Mirabel est la petite-fille d'Aïma.  
2. Mirabel est la nièce de Pepa.  
3. Felix est le mari de Pepa.  
4. Antonio est le petit-fils d'Aïma.

5. Camilo est le neveu de Julieta.  
6. Dolores, Camilo, Antonio, Isabela, Luisa et Mirabel sont les petits-enfants de Pedro.  
7. Julieta est la femme d'Agustín.

la nièce  
le mari  
le petit-fils  
les petits-enfants  
la femme  
la petite-fille  
le neveu

**Le blog de Kat**

2.1. Coche (x) la bonne réponse.

A. Kathleen est en train de présenter...  
1.  son école.  
2.  sa famille.  
B. Elle est élève...  
1.  au collège.  
2.  au lycée.

C. Elle habite dans...  
1.  une maison.  
2.  un appartement.  
D. Elle étudie à...  
1.  Elencourt.  
2.  Versailles.

2.2. Associe chaque prénom à un membre de la famille de Kat.

A.  Estelle...  
B.  Catherine...  
C.  Victoria...  
D.  Noémie...

1. la mère  
2. la grand-mère.  
3. la tante.  
4. la sœur.

2.3. Indique V (vrai) ou F (Faux)

A.  Kathleen est la fille aimée.  
B.  Sa nationalité est suisse.  
C.  Sa grand-mère fête son anniversaire.  
D.  Enzo est une personne agitée.

**Déterminants Possessifs**

	SINGULIER		PLURIEL
	MASCULIN	FÉMININ	
À moi	mon	ma	mes
À toi	ton	ta	tes
À lui/elle	son	sa	sés

Shoopy est mon meilleur ami.

O meu livro → Mon livre  
Em francês, não se usa o, a, os, as antes do possessivo.

# Anexo 15



## Ficha de Trabalho

7<sup>e</sup> Année de scolarité

FRANÇÈS

Ano Letivo 2023/2024

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ N.º : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_  
 Date : \_\_\_\_\_ Professeure : \_\_\_\_\_  
 Observations : \_\_\_\_\_

### La famille

## ENCANTO LA FANTASTIQUE FAMILLE MADRIGAL



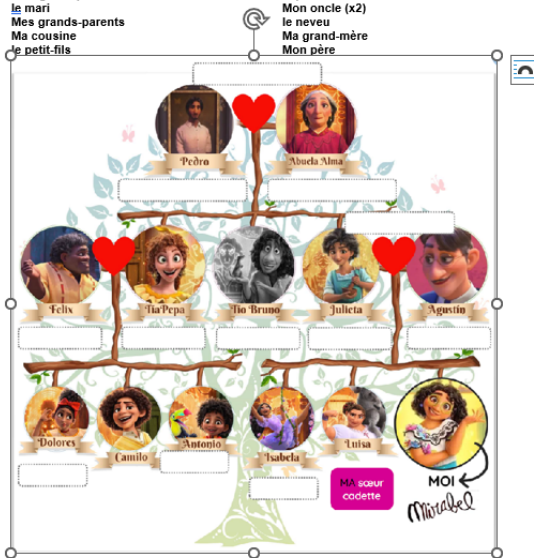
1/4

1. Complete l'arbre généalogique avec les mots donnés (activité a), et les phrases sur les liens familiaux (activité b).

#### Activité a)

Ma mère  
 Mes cousins  
 la nièce  
 Ma sœur  
 Mon grand-père  
 le mari  
 Mes grands-parents  
 Ma cousine  
 le petit-fils

les petits-enfants  
 la femme  
 Ma tante  
 Mes parents  
 la petite-fille  
 Mon oncle (x2)  
 le neveu  
 Ma grand-mère  
 Mon père



2/4

**Activité b)**

1. Mirabel est \_\_\_\_\_ d'Alma.      5. Camilo est \_\_\_\_\_ de Julieto.  
 2. Mirabel est \_\_\_\_\_ de Pepa.      6. Dolores, Camilo, Antonio, Isabela, Luisa et Mirabel  
 3. Felix est \_\_\_\_\_ de Pepa.      sont \_\_\_\_\_ de Pedro.  
 4. Antonio est \_\_\_\_\_ d'Alma.      7. Julieto est \_\_\_\_\_ d'Agustín.

2. Lis le texte et réponds aux questions.

**Le blog de Kat**

Salut tout le monde !  
 Je m'appelle Kathleen Lefèvre. J'ai quatorze ans et je suis française. J'étudie au collège<sup>1</sup> Paul Éluard à Élancourt. Je suis une élève de cinquième<sup>2</sup>. J'habite dans un appartement avec mes parents, ma sœur Noémie et mes frères jumeaux, Enzo et Théo. Mon père s'appelle Adrien. Il a cinquante-et-un ans. Il est acteur. Ma mère, Catherine, a quarante-sept ans et elle est professeure. J'adore ma sœur aînée<sup>3</sup>. Elle a dix-sept ans. J'aime beaucoup<sup>4</sup> parler avec elle. Mes petits frères ont neuf ans et ils sont très agités. Ils sont toujours<sup>5</sup> en train d'utiliser mes affaires<sup>6</sup> et ils m'énervent ! Notre grand-mère Estelle et notre tante Victoria habitent avec nous. Et vous, elle est comment votre famille ?



2.1. Coche (x) la bonne réponse.

- A. Kathleen est en train de présenter...  
 1.  son école.  
 2.  sa famille.  
 B. Elle est élève...  
 1.  au collège.  
 2.  au lycée.  
 C. Elle habite dans...  
 1.  une maison.  
 2.  un appartement.  
 D. Elle étudie à...  
 1.  Élancourt.  
 2.  Versailles.

2.2. Associe chaque prénom à un membre de la famille de Kat.

- A.  Estelle, ...      1. la mère  
 B.  Catherine, ...      2. la grand-mère.  
 C.  Victoria, ...      c'est...      3. la tante.  
 D.  Noémie, ...      4. la sœur.

3/4

2.3. Indique V (vrai) ou F (Faux).

- A.  Kathleen est la fille aînée.  
 B.  Sa nationalité est suisse.  
 C.  Sa grand-mère habite avec elle.  
 D.  Enzo est une personne agitée.

**DÉTERMINANTS POSSESSIFS**

	DETERMINANTES POSSESSIVAS		
	Singular		Plural
	Masculino	Feminino	Masculino/Feminino
À moi			
À toi			
À lui/elle			

Nota: Antes de uma palavra feminina começada por vogal ou h mudjo, utiliza-se **mon**, **ton**, **son** (e não **ma**, **ta**, **sa**). Ex. **ma** école → **mon** école.

**COMPARE!**

O meu livro → **Mon** livre  
 Em francês, não se usa o, a, os, as antes do possessivo.

*Snoopy est mon meilleur ami.*

3. Choisis le déterminant possessif correct.

- A. **Ma / Mes / Ses** chambre est énorme.  
 B. **Tes / Ton / Ta** frère a 18 ans.  
 C. **Son / Ses / Sa** cousins participent aux tâches ménagères.  
 D. **Son / Ta / Ton** sœur aide à ranger la cuisine.  
 E. **Ma/Mes/Mon** grand-mère a perdu **ta/ton/son** téléphone portable.  
 F. Papa, quelle est **ta/ton/son** principal qualité ?  
 G. Je te donne **sa/mon/tes** adresse et **sa/mon/tes** numéro de téléphone.  
 H. Mme Blanc et **sa/mon/tes** fille parlent avec **sa/mon/tes** parents.

4. Complète avec le déterminant possessif correspondant au sujet de la phrase.

- A. Elle s'installe dans \_\_\_\_\_ appartement.  
 B. Tu passes \_\_\_\_\_ temps à t'occuper du jardin.  
 C. J'invite \_\_\_\_\_ amis à \_\_\_\_\_ fête d'anniversaire.  
 D. J'habite avec \_\_\_\_\_ famille.  
 E. Tu as \_\_\_\_\_ famille au Portugal ?  
 F. Marie est avec \_\_\_\_\_ mère.  
 G. Et toi, comment est \_\_\_\_\_ famille ?



## Anexo 16

• Sommaire:

- ❖ La météo;
- ❖ Les paysages;
- ❖ Prépositions de lieu;
- ❖ L'impératif (verbes en -er);

LES LEÇONS DU PROFESSEUR  
**BABA**  
LA MÉTÉO

LA MÉTÉO

LA MÉTÉO

Mon Dieu! La neige!...

Il neige.

Il y a du vent.

LA MÉTÉO

Il fait chaud.

Il fait froid.

LA MÉTÉO

Il y a des nuages.

Il pleut.

LA MÉTÉO

Quel temps fait-il à Paris?

1. Il y a du soleil.
2. Il fait froid.
3. Il y a des nuages.

LA MÉTÉO

Quel temps fait-il à Brest?

1. Il y a du vent.
2. Il pleut.
3. Il fait froid.

LA MÉTÉO **ici magie**

**Quel temps fait-il à Strasbourg?**

1. Il neige.
2. Il pleut.
3. Il fait froid.

9

LA MÉTÉO **ici magie**

**Quel temps fait-il à Grenoble?**

1. Il fait froid.
2. Il fait chaud.
3. Il y a du vent.

10

LA MÉTÉO **ici magie**

**Quel temps fait-il à Toulouse?**

1. Il pleut.
2. Il fait chaud.
3. Il y a du soleil.

11

LA MÉTÉO **ici magie**

**Quel temps fait-il à Marseille?**

1. Il neige.
2. Il y a des nuages.
3. Il fait chaud.

12

Expressions sur la météo

- **Un froid de canard** : un grand froid, vif et sec.
- **Ça caille** (familier) : il fait froid.
- **Pleuvoir des cordes** : pleuvoir très fort.
- **Un temps de chien** : un temps très mauvais (pluvieux, gris, froid et nuageux)
- **Un soleil de plomb** : un soleil très fort, très chaud.
- **Un vent à décorner les bœufs** : un vent très violent.

13

**Les paysages**

- le paysage désertique
- le paysage du littoral
- le paysage rural
- le paysage de montagne
- le paysage urbain

14

sur    sous    au-dessus    en dessous

à côté    loin    près    entre

derrière    devant    à l'intérieur    à l'extérieur

15

**Impératif**

Viens apprendre l'impératif!

C'est facile!

16

Impératif

> Usas o imperativo para exprimir: > O imperativo forma-se como o presente do indicativo... mas sem o pronome pessoal.

uma ordem **Chante !** ~~fais~~ les devoirs.  
 um pedido **Chante, s'il te plait.** ~~fais~~ les devoirs.  
 um conselho Si tu es triste, **chante.** ~~fais~~ faites les devoirs.  
 um desejo **Passes** une bonne journée en chantant.

Como vêes, só usas 3 pessoas:  
 TU  
 NOUS  
 VOUS

17

Impératif

> Particularidades:

Os verbos em -er perdem o -S da 2ª pessoa do presente:  
**tu parles**  
**tu chantes**  
**tu dances**

Com os verbos pronominais, o pronome vai depois do verbo:  
**lave-toi**  
**lavons-nous**  
**lavez-vous**

18

Impératif

> Repara nos exemplos:

Verbos do tipo parler Verbos do tipo finir Verbos do tipo prendre

<del>tu</del> parles	<del>tu</del> finis	<del>tu</del> prends
<del>Nous</del> parlons	<del>Nous</del> finissons	<del>Nous</del> prenons
<del>Vous</del> parlez	<del>Vous</del> finissez	<del>Vous</del> prenez

19

Impératif

**On apprend en jouant !**

20

On apprend en jouant !

Conjugué le verbe à l'impératif.

 00:05  00:05

. Lever le bras (vous): **. Levez le bras.**  
 . Frapper dans tes mains (tu): **. Frappe dans tes mains.**

21

On apprend en jouant !

Conjugué le verbe à l'impératif.


 00:05  00:05

. Faire du sport (nous): **. Faisons du sport.**  
 . Manger équilibré (vous): **. Mangez équilibré.**

22

On apprend en jouant !

Conjugué le verbe à l'impératif.

 00:05  00:05

. Aimer la vie (nous): **. Aimons la vie.**  
 . Sortir en groupe (vous): **. Sortez en groupe.**

23

On apprend en jouant !

Conjugué le verbe à l'impératif.

 00:05  00:05

. Voyager beaucoup (tu): **. Voyage beaucoup.**  
 . Faire du vélo (tu): **. Fais du vélo.**

24

On apprend en jouant !

Conjugué le verbe à l'impératif.

 00:05  00:05

. Chanter (nous): **. Chantons.**  
 . S'amuser (toi): **. Amuse-toi.**

25

On apprend en jouant !

Conjugué le verbe à l'impératif.

 00:05  00:05

. Lire des livres (vous): **. Lisez des livres.**  
 . Finir le travail (nous): **. Finissons le travail.**

26

## Anexo 17



### Fiche de Travail

7e année de scolarité

FRANÇAIS

Année scolaire 2023/2024

Nom: \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_ Professeur: \_\_\_\_\_

Observations : \_\_\_\_\_

1. Observe la carte et complète les phrases, comme dans l'exemple.



- Il fait beau à Strasbourg et à Orléans.
- Il fait mauvais à Lille, à Rennes et à Toulouse.
- À Brest, il y a du brouillard.
- À Orléans, il y a du soleil.
- À Lyon, il neige.
- À Bordeaux, il y a des nuages.
- À Marseille, il y a un arc-en-ciel.
- À Rennes, il pleut.
- À Toulouse, il y un orage.
- À Strasbourg, il fait chaud.
- À Paris et à Bastia, il y a du vent.

2. Fais correspondre un dessin à chaque expression.

- a. 2 Il y a du soleil
- b. 4 Il y a un arc-en-ciel
- c. 1 Il y a des nuages
- d. 5 Il y a du brouillard
- e. 8 Il fait froid
- f. 3 Il fait chaud
- g. 10 Il y a du vent
- h. 5 Il neige
- i. 9 Il pleut
- j. 7 Il y a un orage



3. Écris la légende de chaque photo.

campagne    camping    mer    ville    plage    village    montagne



a. la montagne



b. la campagne



c. le camping



d. la plage et la mer



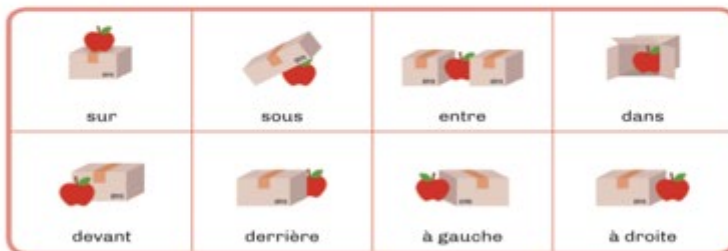
e. la ville



f. le village

4. Écris la légende de chaque photo.

sous ; dans ou à l'intérieurs ; sur ; devant ;  
à droite ; à gauche entre ; derrière ;



7. Lis les slogans et complète le tableau avec la **forme impérative** des verbes.

<b>Présent de l'indicatif</b>	<b>Impératif</b>
nous mangeons	→ <u>mangeons</u>
nous sourions	→ <u>sourions</u>
tu dors	→ <u>dors</u>
tu fais	→ <u>fais</u>
tu te brosses	→ <u>brosse-toi</u>
tu te laves	→ <u>lave-toi</u>
tu vas	→ <u>va</u>
vous ne fumez pas	→ ne <u>fumez</u> pas

## Anexo 18

### Questionário aos alunos

Este questionário foi produzido no âmbito do projeto de mestrado em ensino.  
A participação neste estudo é voluntária, podendo desistir do mesmo sem quaisquer consequências; as informações que darás são confidenciais e serão utilizadas apenas para efeitos de investigação.  
Em nenhum momento será revelada a tua identidade  
Muito obrigada pela sua colaboração!

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

---

#### PERCEÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS EM SALA DE AULA

1. A utilização de recursos digitais (vídeos, jogos, *quizzis*, etc.) em sala de aula despertam em ti um sentimento de: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Animação
- Motivação
- Frustração
- Curiosidade
- Entusiasmo
- Tédio
- Outra: \_\_\_\_\_

2. Considera as seguintes afirmações relativas à metodologia utilizada em sala de aula. \*  
(Assinala apenas aquela com que mais te identificas)

*Marcar apenas uma oval.*

- As aulas são mais interativas (devido ao recurso a dispositivos digitais: vídeos, quizzes, jogos, etc.)
- As aulas tornam-se mais dinâmicas, ou seja, com mais participação por parte dos alunos.
- Os recursos digitais ajudam a perceber a matéria de forma mais agradável.
- Os recursos digitais ajudam a desenvolver a imaginação.
- Os conteúdos dos recursos digitais são esclarecedores.
- Os conteúdos dos recursos digitais são apelativos.
- Outra: \_\_\_\_\_

3. O que mais te agrada com relação ao uso de recurso digitais na sala de aula? \*

---

---

---

---

---

4. O que menos te agrada com relação ao uso de recurso digitais na sala de aula? \*

---

---

---

## Anexo 19

### Vídeos educacionais:

#### 1. Ensina | RTP

Descrição: Plataforma da RTP que oferece vídeos educativos sobre diferentes temáticas, incluindo história, ciência, cultura, entre outros.

Link: <https://ensina.rtp.pt/>

#### 2. Universidade Aberta de Lisboa

Descrição: Plataforma que disponibiliza vídeos educativos e materiais de apoio de várias disciplinas ministradas na Universidade de Lisboa, abrangendo áreas como ciências, humanidades e tecnologias.

Link: <https://www.youtube.com/user/UAbPT>

#### 3. Direção-Geral da Educação (DGE)

Descrição: A Direção-Geral da Educação (DGE) de Portugal oferece uma videoteca com conteúdos educativos em formato de vídeo, destinados ao apoio escolar.

Link: <https://apoioescolas.dge.mec.pt/Videos>

#### 4. Casa das Ciências

Descrição: Portal de recursos digitais para as ciências, disponibilizando vídeos, animações, e outros materiais educativos de apoio ao ensino das ciências em Portugal. Todos os recursos disponíveis foram sujeitos a uma avaliação científica e didática.

Link: <https://www.casadasciencias.org/recursos-educativos>

#### 5. Khan Academy em Português

Descrição: Versão em português da Khan Academy, que oferece vídeos educativos sobre matemática, ciências, economia e outros temas, adaptados ao currículo escolar português.

Link: <https://pt-pt.khanacademy.org/>

#### 6. Escola Virtual

Descrição: Plataforma de e-learning, desenvolvida pela Porto Editora, oferece uma grande variedade de vídeos, animações e exercícios interativos para alunos do ensino básico e secundário, cobrindo todas as disciplinas do currículo nacional.

Link: <https://www.escolavirtual.pt/>

## 7. Aula Digital

Descrição: Iniciativa da Leya Educação que disponibiliza recursos digitais, incluindo vídeos educativos, para alunos e professores, abrangendo todas as disciplinas do ensino básico e secundário.

Link: <https://auladigital.leya.com/>

## 8. TED-Ed

Descrição: Parte do TED, TED-Ed oferece vídeos animados e lições interativas sobre uma vasta gama de tópicos educacionais.

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

Plataformas para criar jogos, quizzes, testes, votações, etc. A maioria destas ferramentas oferece versões gratuitas com funcionalidades para uso em sala de aula. Também possuem bibliotecas com recursos prontos para serem utilizados.

### 1. Kahoot!

Link: <https://kahoot.com/>

### 2. Quizizz

Link: <https://quizizz.com/?lng=pt-BR>

### 3. Quizlet

Link: <https://quizlet.com/pt>

### 4. Mentimeter

Link: <https://www.mentimeter.com/>

### 5. Socrative

Link: <https://www.socrative.com/>

Repositórios de imagens, vetores e/ou vídeos de livre utilização. É sempre importante verificar a licença específica de cada imagem para garantir que o seu uso esteja de acordo com os termos de cada repositório.

**1. Wikimedia Commons**

Link: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Welcome>

**2. Pexels**

Link: <https://www.pexels.com/pt-br/>

**3. Pixabay**

Link: <https://pixabay.com/pt/>

**4. Flickr - Creative Commons**

Link: <https://www.flickr.com/creativecommons/>

**5. Burst (by Shopify)**

Link: <https://www.shopify.com/br/stock-photos>