

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

A participação ativa “dirigida” dos alunos em sala de aula para desenvolver a oralidade

Anna Paula Marques

M

2024/2025



Anna Paula Marques

A participação ativa “dirigida” dos alunos em sala de aula no desenvolvimento da oralidade

Relatório realizado no âmbito do 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 orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024/2025

“Ouço e esqueço, vejo e lembro, faço e entendo.”
Confúcio
(filósofo e reformador chinês, 551 a 479 a.c.)

*Aos alunos do 9.º, 10.º e 12.º da Escola Secundária de Penafiel que me lembraram
porque quero ser professora.*

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Résumé.....	12
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	13
Índice de Tabelas (ou Quadros)	14
Índice de Gráficos.....	15
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução.....	17
1.Justificação da ação.....	21
1.1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática.....	21
1.1.1. Caracterização do contexto educativo	21
1.1.1.1.Análise Socioeconómica e Cultural do Concelho de Penafiel	22
1.1.2. A instituição escolar.....	25
1.1.2.1.O Estabelecimento de ensino	25
1.1.2.2.O discurso do diretor	25
1.1.2.3.O Projeto Educativo	27
1.1.2.4.O Plano de Ação Estratégica da ESP	30
1.1.3. Perfil das turmas.....	31
1.1.3.1.Caracterização da turma do 9.º ano	32
1.1.3.2.Caracterização da turma do 10.º ano	34
1.1.4. Caracterização da turma do 12.º ano	36
1.2. Identificação de uma questão/problema.....	37
2.Fundamentação teórica e plano de ação.....	40
2.1. Revisão da literatura.....	40
2.1.1. A oralidade.....	40
2.1.2. Sala de aula invertida e as tarefas de casa	46
2.1.2.1.Sala de aula invertida.....	46
2.1.2.2.Tarefas para Casa.....	47
2.1.3. Participação ativa.....	50

2.2. Plano de ação	53
3.Desenho de estudo	55
3.1. Metodologia	55
3.1.1. Ferramentas para recolha de dados.....	55
3.1.2. Metodologia científica	55
3.1.2.1.Aula zero	56
3.1.2.1.1.Francês.....	56
3.1.2.1.2.Português.....	57
3.1.2.2.1.º ciclo superviso	58
3.1.2.2.1.Francês.....	58
3.1.2.2.2.Português.....	61
3.1.2.3.2.º ciclo superviso	64
3.1.2.3.1.Francês.....	64
3.1.2.3.2.Português.....	66
3.2. Resultados	70
3.3. Discussão dos resultados.....	76
4.Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	81
Anexos	88
Anexo 1.....	88
Anexo 2.....	89
Anexo 3.....	90
Anexo 4.....	92
Anexo 5.....	93
Anexo 6.....	94
Anexo 7.....	95
Anexo 8.....	97
Anexo 9.....	98
Anexo 10	98
Anexo 11	99
Anexo 12	100
Anexo 13	103
Apêndices	106

Apêndice 1.....	106
Apêndice 2.....	106
Apêndice 3.....	107

Declaração de honra

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit, or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização da/o presente tese/dissertação/relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out this thesis/dissertation/report.

Guimarães, 15 de fevereiro de 2025

Anna Paula Rodrigues Marques

Agradecimentos

"The size of your dreams must always exceed your current capacity to achieve them. If your dreams do not scare you, they are not big enough."

Ellen Johnson Sirleaf, 2009

Foi todo um percurso difícil, porém construído por uma vontade imensa de ser realmente professora. Estive para adiar o sonho logo no primeiro mês do primeiro semestre do primeiro ano de mestrado. Contudo, cruzei-me com pessoas maravilhosas e professores excepcionais que tornaram este caminho mais tranquilo. Assim, agradeço primeiro ao Domingos, que me proibiu de desistir, às minhas filhas, Gabriela e Mariana, que, findas as suas formações superiores, souberam sempre relativizar as minhas angústias, e à minha família “grande”, pela confiança cega e o apoio incondicional.

O meu agradecimento sincero e muito especial à minha professora de didática de português Isabel Margarida Duarte que muito me ensinou, a fazer, mas também a ser, pelo exemplo. Não esqueço o professor José Domingues de Almeida que, para além dos comentários inestimáveis nas aulas supervisionadas, confiou em mim para representar o júri do prémio *Goncourt* em Portugal e graças a quem pude viver uma das mais belas experiências da minha vida, - a Universidade devia ser mais assim-, o professor Miguel, a professora Zulmira, com quem Camões teve mais encanto, a professora Luciana, a professora Rosinha e a professora Sónia Valente que sabe como ninguém repor-nos no trilho certo.

Finalmente, devo um agradecimento especial à minha colega de curso e de estágio, Sabrina, pela sua generosidade e grande humildade e à minha orientadora de estágio, Ana Elisabete Lourenço, pelos ensinamentos, pelo humanismo e pela amizade.

Resumo

Realizado durante o estágio de Português e Francês, na Escola Secundária de Penafiel, no âmbito do 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, este relatório descreve o estudo norteado pelos princípios da investigação-ação, tentando sublinhar a importância da participação ativa no desenvolvimento da oralidade, implementando estratégias para que todos os alunos fizessem parte integrante das aulas lecionadas. Através da observação direta e posteriores registos no diário do investigador de uma turma de 9.º ano para a língua francesa, de uma de 10.º ano e de outra de 12.º ano para o português, constatamos aulas maioritariamente expositivas, numa abordagem tradicional na sala de aula, com rara participação dos alunos. Assim, no quadro da investigação-ação, foram consultados documentos chave e para atingir os objetivos, adotamos um plano de atribuição de tarefas individualizadas a preparar em casa, como se de uma aula invertida se tratasse, corrigidas antes da aula, para, finalmente, serem partilhadas com a turma, de forma planeada. A estratégia foi aplicada nas aulas zero e em dois ciclos supervisionados, o que permitiu um acompanhamento da sua evolução e a aplicação de reajustamentos necessários. A intervenção pedagógica parece ter sido bem-sucedida na turma do 9.º ano de Francês. Enquanto na turma do 10.º ano de português, fomos confrontados com inúmeros contratemplos. O trabalho finda com um comentário crítico e uma reflexão sobre os resultados obtidos, bem como sugestões para melhorar esta abordagem no futuro.

Palavras-chave: Português, Francês, participação ativa, oralidade, tarefas de casa

Abstract

Conducted during the internship in Portuguese and French at Penafiel Secondary School, within the scope of the master's degree in teaching Portuguese and foreign languages in the third cycle of Basic Education and in Secondary Education, specialising in French, this report describes a study guided by the principles of action research. It seeks to highlight the importance of active participation in the development of oral skills by implementing strategies that ensure all students are integral participants in the lessons taught. Through direct observation and subsequent entries in the researcher's diary of a 9th-grade French class, a 10th-grade class, and a 12th-grade class for Portuguese, we found that most lessons were expository, following a traditional classroom approach, with minimal student participation. Thus, in the context of action research, key documents were consulted, and in order to meet the objectives, we adopted a plan for assigning individualised tasks to be prepared at home, in a flipped classroom approach. These tasks were corrected before the lesson and then shared with the class in a structured manner. The strategy was implemented in initial sessions and two supervised cycles, allowing for monitoring of its progress and the necessary adjustments to be made. The pedagogical intervention appears to have been successful in the 9th-grade French class. However, in the 10th-grade Portuguese class, we encountered numerous setbacks. The report concludes with a critical commentary and reflection on the results obtained, as well as suggestions for improving this approach in the future.

Keywords: Portuguese, French, active participation, oral skills, homework.

Résumé

Rédigé à l'issue du stage de Portugais et de Français, à Escola Secundária de Penafiel, dans le cadre du Master en Enseignement du portugais et des langues étrangères au sein du 3^e cycle de l'enseignement fondamental [7^e, 8^e et 9^e années d'études] et secondaire [10^e, 11^e et 12^e années d'études], dans le domaine de spécialisation de la langue française, ce rapport décrit l'étude guidée par les principes de la recherche-action, visant à souligner l'importance de la participation active dans le développement des compétences orales, en mettant en œuvre des stratégies pour que tous les élèves fassent partie intégrante des cours. À partir de l'observation directe d'une classe de 9^e année pour le Français, d'une classe de 10^e année et d'une classe de 12^e année pour le Portugais, et des annotations ultérieures sur le journal de bord du chercheur, nous avons surtout constaté des cours magistraux, dans le contexte d'une approche traditionnelle, avec une participation rare des élèves. Ainsi, dans le cadre d'une recherche-action, des documents clés ont été consultés et, pour atteindre nos objectifs, nous avons adopté un plan d'attribution de tâches individualisées à préparer à la maison, comme s'il s'agissait d'une classe inversée, corrigées avant le cours, pour être finalement partagées en classe, de manière planifiée. La stratégie a été appliquée pendant le cours zéro et pendant deux cycles supervisés, ce qui a permis de suivre son évolution et d'apporter les ajustements nécessaires. L'intervention pédagogique semble avoir été un succès dans la classe de français de 9^e année. Néanmoins, dans la classe de Portugais de 10^e année, nous avons rencontré de nombreux contretemps. Le travail se termine par un commentaire critique et une réflexion sur les résultats obtenus, ainsi que des suggestions pour améliorer cette approche à l'avenir.

Mots-clés: Portugais, Français, participation active, oralité, devoirs

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- POPULAÇÃO TOTAL RESIDENTE DESEMPREGADA POR GRAU DE INSTRUÇÃO EM 2001	23
--	----

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – ATRIBUIÇÃO DE TAREFAS POR ALUNO - 1.º CICLO SUPERVISIVO - FRANCÊS	60
TABELA 2 – ATRIBUIÇÃO DE TAREFAS POR ALUNO - 1.º CICLO SUPERVISIVO - PORTUGUÊS	63
TABELA 3 – ATRIBUIÇÃO DE TAREFAS POR ALUNO - 2.º CICLO SUPERVISIVO - FRANCÊS	65
TABELA 4 – ATRIBUIÇÃO DE TAREFAS POR ALUNO - 2.º CICLO SUPERVISIVO - PORTUGUÊS	68
TABELA 5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL DE FRANCÊS	72

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- QUESTIONÁRIO 9.º ANO – PERGUNTA 6	74
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ES	ENSINO SUPERIOR
ESP	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
OEP	ORIENTAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO
PAE	PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PE	PROJETO EDUCATIVO
PNPSE	PROGRAMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR
QECRL	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

A ideia, segundo Nicolas Hurst (2018) e citando Richards & Lockart (1996), é ter “teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices” (p. 12) e, para tal, os alunos do segundo ano de mestrado elaboram um pequeno projeto de investigação que servirá de “motor” para o seu próprio desenvolvimento, “where their practice is made explicit through reflection and writing, as has been described in the relevant literature” (p. 164-165). Assim, neste contexto, surge o presente relatório no âmbito do estágio pedagógico de Português e de Francês, no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, que decorreu no ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária de Penafiel, localizada neste concelho do distrito do Porto, acompanhando uma turma de Francês de 9.º ano e duas turmas de Português de 10.º e 12.º ano.

A melhoria da participação ativa dos alunos em sala de aula para o desenvolvimento da oralidade constituiu o desafio deste estágio. Este domínio encontra-se contemplado nas matrizes do ensino de Português e de Francês, nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (2017), segundo os quais deve ser promovido de forma equitativa, proporcionando a todos os estudantes oportunidades de desenvolver as suas capacidades de comunicação verbal, e também neste enquadramento educativo que visa preparar os estudantes para uma cidadania plena, para o ingresso no ensino superior ou para a inserção no mercado de trabalho. Contextualizada no primeiro capítulo, veremos que a Escola Secundária de Penafiel, estabelecimento de ensino situado numa região com características socioeconómicas e culturais particulares, através do seu Projeto Educativo e do Plano de Promoção do Sucesso Escolar, tem sublinhado a importância de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que possam responder, de forma eficaz, às necessidades e dificuldades dos alunos, promovendo o sucesso escolar e a equidade educativa.

Dentro deste quadro, esta investigação tem como base o pressuposto de que a utilização das tarefas de casa individualizadas, alinhada com a correção colaborativa e a participação ativa “dirigida” pode fornecer um ambiente mais envolvente e estimulante

para os alunos, influenciando positivamente a oralidade. Ao centrar-se nas suas necessidades individuais e ao promover a interação entre pares, estas estratégias podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências orais.

As questões, a ausência de participação eficiente e a falta de competências orais, foram identificadas através de análise empírica baseada na observação direta e sistemática e do registo no diário do investigador, confrontada, em todas as turmas, com aulas excessivamente expositivas, participação rara ou limitada a um grupo restrito de alunos, os “bons”, enquanto a maioria permanece passiva ou alheia às dinâmicas propostas. Ainda acresce que, apesar de não ser nem incentivada nem trabalhada, a oralidade faz parte de avaliação em item próprio, nos três períodos.

Aquelas abordagens, ao serem implementadas de forma estruturada e consciente nesta área da Didática das Línguas, têm o atributo de não só envolver os alunos de maneira mais direta no seu processo de aprendizagem, como desenvolver competências comunicativas essenciais.

Tendo em conta o diagnóstico realizado, a questão de investigação que norteia este estudo é: "Em que medida a utilização de tarefas de casa individualizadas e a correção colaborativa com participação ativa “dirigida” dos alunos em sala de aula podem estimular o desenvolvimento da oralidade?". Esta orienta a investigação para a análise da eficácia destas práticas educativas. Pretende-se explorar não apenas os resultados diretos na participação e na oralidade dos alunos, assim como compreender como estas metodologias podem ser ajustadas para alcançar os objetivos educativos propostos.

As pedras angulares da fundamentação teórica deste estudo constituem-se de três tópicos, um conceito-chave da Didática das Línguas, a oralidade; uma metodologia, os trabalhos de casa no contexto da aula invertida e uma abordagem pedagógica, a participação ativa em sala de aula. A revisão da literatura efetuada aborda estas temáticas e dá corpo ao segundo capítulo deste relatório. Em primeiro lugar, apresentamos autores e documentos orientadores que defendem que a linguagem oral é um ato de criação de significado, essencial para o desenvolvimento cognitivo e histórico da consciência e a construção da realidade social dos alunos, como é vital para

o desenvolvimento de competências da linguagem, realçando a sua importância no contexto educacional e como é crucial para a interação e a comunicação eficaz. Em segundo lugar, destacamos os autores que sugerem que o trabalho de casa e a aula invertida fornecem ao aluno meios para se tornar mais autónomo, responsável e disciplinado. Reflete-se, ainda, sobre o propósito da tarefa de casa como instrumento para promover a correção colaborativa, que propicia um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Por fim, convocamos os nomes dos que salientam a necessidade da participação ativa dos alunos em sala de aula para a construção do conhecimento.

Neste contexto, o plano de ação proposto, detalhado no final do mesmo capítulo, consiste na atribuição de tarefas de casa individualizadas a cada aluno, que serão posteriormente corrigidas pela professora estagiária e apresentadas aos colegas da turma numa ordem estruturada e planeada. Esta abordagem visa não só fomentar a preparação individual, assim como incentivar a troca de ideias fundamentadas e o desenvolvimento da competência oral através da interação com os pares, e ainda incluir todos os alunos no decorrer da aula para ganhar em tempo, para mais dinamismo na sala de aula, mas também e sobretudo para uma progressão positiva na aprendizagem.

A metodologia, explanada no terceiro capítulo, baseia-se em ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão. A recolha de dados foi realizada através de várias ferramentas, incluindo troca de emails, observação direta, questionários e entrevistas informais com os discentes. Os ciclos de investigação-ação na disciplina de Francês aconteceram em todas as aulas supervisionadas num total de quatro aulas, permitindo uma análise contínua dos efeitos dos procedimentos realizados. Na disciplina de Português, adotamos a estratégia na aula zero do 12.º ano para percebermos se tinha viabilidade prática e em duas aulas supervisionadas do 10.º ano.

É também neste capítulo que os resultados serão apresentados de forma a evidenciar a relação entre as estratégias pedagógicas utilizadas e os progressos observados nas competências orais. A análise dos dados recolhidos será conduzida utilizando métodos quantitativos e qualitativos. A abordagem quantitativa permitirá medir as melhorias na

oralidade, enquanto a análise qualitativa explorará as percepções dos estudantes e a dinâmica das interações em sala de aula.

Na discussão dos resultados, serão interpretados os dados à luz das características específicas do contexto letivo. Pretende-se entender de que forma as práticas pedagógicas adotadas contribuíram ou não para o desenvolvimento da competência visada, bem como identificar possíveis limitações e áreas de melhoria. A reflexão sobre os resultados permitirá também tirar conclusões sobre a aplicabilidade desta estratégia em contexto educativo do quotidiano.

Interpretados os dados, parece que a aplicação de tarefas de casa individualizadas e a correção colaborativa dirigida se mostraram uma abordagem promissora para o aumento da participação de todos e o desenvolvimento da oralidade, contribuindo para a melhoria global da qualidade das aprendizagens, no entanto, temos bem presente que este método envolve muito trabalho a montante, muita dedicação e tenacidade para resultados positivos. Não obstante, permite-nos alinhar com Audrey Glotin (2018), que no seu documento científico "L'autonomie et la responsabilisation des élèves comme réponses à l'hétérogénéité des classes [...]", defende que "Il revient donc au professeur la difficile tâche de faire des choix pédagogiques afin de mettre en place un système d'apprentissage dans lequel chaque élève sera à même de comprendre, d'apprendre et donc, de progresser." (p. 4).

1. Justificação da ação

1.1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Pedro Freitas (2023) escreve, no seu ensaio, que “a economia da educação insere-se neste caminho de discussão e de busca de uma escola que chegue a todos” (p.9), porquanto os dados e as informações sustentam que os resultados dos alunos derivam de muitos fatores: as características do aluno e da sua família, os recursos da escola, e os sistemas de ensino em que esta se enquadra. O autor defende, por exemplo, que, à luz desses mesmos dados, as turmas maiores tendem a ter melhores resultados tendo em conta que se inserem nas escolas mais procuradas, compostas por estudantes que provêm em maioria de contextos socioeconómicos mais favorecidos, sendo este um dos fatores que mais contribui para as diferenças de resultados. Retira-se dos estudos que é extremamente relevante o contexto social das famílias que maioritariamente compõe a escola para resultados positivos ou negativos, e seus reflexos nos rendimentos na idade adulta. Assim, importa descrever o contexto socioeducativo onde teve lugar o estágio pedagógico. A recolha das informações para o subcapítulo seguinte fundamentou-se em técnicas alicerçadas na observação, com o registo de bordo do investigador, durante os conselhos de turma bem como na análise de documentos oficiais relacionados com o concelho de Penafiel, a Escola Secundária de Penafiel, nomeadamente o *Projeto Educativo* referente aos anos de 2022/2026, o plano de ação delineado e as planificações anuais das disciplinas de Português e Francês, elaboradas pelos professores do Departamento de Línguas.

1.1.1. Caracterização do contexto educativo

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária de Penafiel, no ano letivo 2023/2024, no âmbito do 2.º ano do 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. A prática de ensino supervisionada decorreu no contexto de uma instituição escolar, com características muito próprias que detalharemos. Também será pertinente considerar o perfil das turmas e dos discentes que colaboraram com este projeto.

1.1.1.1. Análise Socioeconómica e Cultural do Concelho de Penafiel

No site da Câmara Municipal de Penafiel pode ler-se “Penafiel é a melhor cidade do Vale do Sousa para viver”. Concelho localizado no distrito do Porto, inserido na região Norte de Portugal e na sub-região do Tâmega e Sousa, é marcado por características socioeconómicas e culturais que refletem tanto a sua herança rural como a sua proximidade a importantes centros urbanos.

Segundo a Carta Social Municipal de 2022, que cita os dados do Censo de 2021, Penafiel registava uma população de 69 629 habitantes, distribuídos por 28 freguesias. Este número representa uma diminuição de 3,65% face ao censo anterior de 2011, seguindo uma tendência nacional de decréscimo populacional, superando um pouco a percentagem nacional que se situa nos 2,07%. A densidade populacional do município é de cerca de 327,5 habitantes por quilómetro quadrado, que reflete uma distribuição relativamente dispersa da população, com maior concentração nas áreas urbanas de Penafiel.

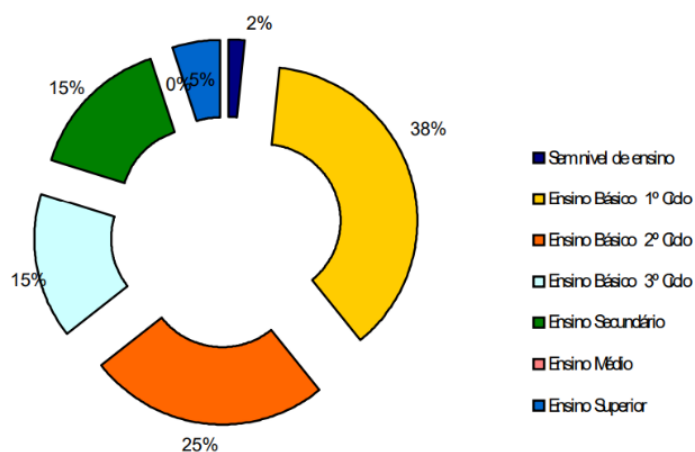
A sua estrutura etária reflete um processo de um envelhecimento da população, verificando-se um aumento significativo da faixa etária acima dos 65 anos, sendo a taxa de variação entre 2011 e 2021 de quase 35%, segundo dados do site da Câmara Municipal de Penafiel (2022). Este cenário é explicado pela baixa taxa de natalidade, que apresenta um saldo natural negativo, e pela emigração dos jovens para outros centros urbanos ou para o estrangeiro, resultando num saldo migratório negativo.

Ainda segundo o mesmo documento, o concelho apresenta uma economia diversificada, com destaque para os setores da indústria, da construção civil, do comércio e dos serviços. A agricultura ainda desempenha um papel importante, com a produção de vinho e produtos hortícolas. A indústria, especialmente a extrativa, do têxtil, do calçado e do mobiliário, constitui um dos pilares económicos do município, beneficiando da proximidade das infraestruturas de transporte nomeadamente do Porto de Leixões e do aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro.

A taxa de desemprego no concelho situava-se em cerca de 8,03% em 2021, ligeiramente abaixo da média nacional de 8,13 %, segundo o documento Diagnóstico Social da Câmara Municipal de Penafiel de 2023.

O nível de escolaridade da população ativa de Penafiel apresenta-se, em geral, relativamente baixo, especialmente entre as faixas etárias mais velhas. Uma proporção significativa possui apenas o ensino básico, sendo que uma menor parte completou o ensino secundário ou possui formação superior. Especificamente, cerca de 55% da população com 15 ou mais anos completou apenas o ensino básico. Aproximadamente 25% concluiu o ensino secundário e 15% possui formação superior, números que mostram uma disparidade educacional acentuada. Para além disso, a carta educativa 2006, a mais recente encontrada no site do município, mostra como, à medida que o grau de instrução aumenta, o número de desempregados diminui, como ilustrado na figura 1. Destarte, conclui-se que existe uma forte correlação entre estes dois parâmetros.

Figura 1- População total residente desempregada por grau de instrução em 2001



Fonte: Câmara Municipal de Penafiel. Carta Educativa 2006

Considerada a população total desempregada, a maior percentagem dos indivíduos detém o 1.º ciclo do ensino básico (38%), seguindo-se os que detêm o 2.º ciclo do ensino básico (25%).

Penafiel tem-se posicionado como um polo atrativo para o turismo da natureza e “5000 anos de herança cultural”, capitalizando, na sua história e património, monumentos nacionais, como o Mosteiro do Salvador de Paço de Sousa, imóveis de interesse público, como o Castro de Monte Mozinho, a Mamoa inserida na necrópole megalítica da Tapada de Sequeiros, perto de um afloramento granítico gravado com as “pegadinhas de S. Gonçalo”, túmulos pré-históricos e arte rupestre (Câmara Municipal de Penafiel, 2022).

Culturalmente, Penafiel é uma terra fértil em tradições. Profundamente influenciado pela história milenar da região, o concelho é conhecido pelas suas festividades religiosas e populares, como a festa e feira anual de São Martinho, a festa do Corpo de Deus e a incomum festa das Endoenças, procissão noturna que atravessa o rio Tâmega.

A nível de infraestruturas culturais, Penafiel dispõe de vários espaços de destaque, como o Museu Municipal de Penafiel, que preserva e divulga o património arqueológico e etnográfico da região. A biblioteca municipal e o auditório municipal são outros polos de dinamização cultural, promovendo regularmente atividades que vão desde exposições de arte a ciclos de conferências e espetáculos.

De acordo com o Gabinete de Estratégia e Estudos, do Ministério da Economia, a despesa do município de Penafiel, em 2022, em cultura e desporto por habitante foi de 74,6 euros, muito acima da média nacional que se situou nos 55,3 euros.

Um expoente máximo de um evento cultural anual é a Escritaria, festival literário que consagra a vida e obra de escritores lusófonos. Depois de Urbano Tavares Rodrigues, José Saramago, Agustina Bessa-Luís, Mia Couto, António Lobo Antunes, Mário de Carvalho, Lídia Jorge, Mário Cláudio, Alice Vieira, Miguel Sousa Tavares, Pepetela, Manuel Alegre, Mário Zambujal, Germano Almeida e Ana Luisa Amaral, em 2023 celebraram a vida e a obra de Miguel Esteves Cardoso e, em 2024, homenagearam o músico e poeta Arnaldo Antunes.

1.1.2. A instituição escolar

1.1.2.1. O Estabelecimento de ensino

A Escola Secundária de Penafiel (ESP) localiza-se no Sameiro, no concelho de Penafiel, distrito do Porto, sub-região estatística do Tâmega e Sousa (NUTS III). A ESP começou a sua atividade no ano de 1978, inicialmente como Escola Comercial e Industrial, fundada em 1963, e depois no antigo Liceu, em 1968, com uma secção do Liceu Alexandre Herculano. Foi sujeita a várias obras de requalificação no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, em 2007. Atualmente, acolhe cerca de 2400 alunos e dispõe de uma equipa docente composta por aproximadamente 170 professores, além de 52 funcionários não docentes que auxiliam no funcionamento da escola. O espaço físico inclui, entre outros, diversas salas de aula, salas de conferências, um anfiteatro, laboratórios, uma biblioteca e instalações desportivas.

Em 2010, no relatório de avaliação externa das escolas, redigido pela Direção geral da educação, a ESP obteve classificação de Muito Bom em três domínios da avaliação, na prestação do serviço educativo, na organização e gestão escolar e na liderança e dois Bom nos resultados e na capacidade de autorregulação e na melhoria da escola. Nesse mesmo relatório, é mencionado que as profissões de 58% dos pais pertencem em 47,6% a operários, artífices e trabalhadores similares, em 20% a serviços e comércio, em 16% a quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais, em 8,9% a técnicos e profissionais de nível intermédio, em 5,5% a trabalhadores não qualificados e 2% a agricultura e trabalho qualificado de agricultura e pescas. Por fim, as habilitações académicas de 74,2% dos pais distribuem-se em 36,3% pelo 1º ciclo, 29% pelo 2º, 14,4% pelo 3º, 11,7% pelo ensino secundário e 8,6% têm habilitações de nível superior.

1.1.2.2. O discurso do diretor

No dia 9 de setembro de 2023, o grupo de estágio da Escola Secundária foi convidado a participar na reunião geral de boas-vindas aos professores. O seu diretor, Vítor Leite, num discurso de meia hora, muito claro e incisivo, numa mensagem positiva e de ânimo, deixou bem patente o que pretendia dos professores para a “sua” escola. Tendo em conta a importância deste cargo, legitimado pelo decreto-lei 75/2008 em vigor, onde

nos termos do artigo 18.º, podemos ler que é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, destacamos então os pontos que mereceram a nossa atenção. Segundo este diretor em funções há 28 anos, a escola de ontem, dos últimos 5 anos, não se parece em nada com a escola de hoje. Convidou os professores a implementarem estratégias para que fossem os estudantes a ficar “cansados” e defendeu o uso dos trabalhos de casa para o sucesso escolar. Destacou o fator estabilidade pelo facto de, no universo de 170 professores, só cinco serem contratados. Relembrou aos presentes que o papel do professor é dar aulas. Solicitou cooperação entre todos os departamentos e desejou que tudo fosse feito com alegria. Salvaguardou que a vida da escola não era só as aulas, no entanto era sobretudo aulas. Acrescentou que o funcionamento da escola devia ir ao encontro das expectativas das pessoas que não são só números. Era absolutamente necessário encontrar soluções para todos. Apelou para se falar das dificuldades sentidas no início do ciclo, mas sem os docentes se lamentarem do que têm, porque “os alunos são iguais, todos os anos. Já sabemos que não sabem falar, não estudam e não querem saber”, ironizou. Incentivou a ter um discurso moralizador, a apontar as dificuldades, como também as soluções, sendo que as lacunas deviam ser preenchidas muito rapidamente.

Também aflorou a avaliação dos estudantes, nos efeitos duvidosos de muitos métodos de avaliação, na sua monitorização que ficava aquém do que se era capaz de fazer. Era premente a associação de notas de qualidade, em todas as disciplinas e “perder tempo” na sala de aula. Ressalvou mais uma vez que os discentes tinham de trabalhar para tirar boas notas. Cabia ao professor estar disponível para os alunos. Reforçou que ter um dossier pedagógico era de suma importância e que o registo do sumário devia ser rigoroso com os conteúdos dados e os materiais usados. Sabia que as medidas tomadas pela direção eram antipáticas, mas afirmou que nunca dariam apoio à inércia e “à balda”, ao descuido, ao esquecimento e ao desleixo.

Por fim, não deixou de referir a educação inclusiva, rematando que a diferença estava cada vez mais presente nos corredores da escola e que a devíamos pensar como se dos nossos filhos se tratasse.

Numa entrevista dada à jornalista Mónica Ferreira do *Jornal de Notícias* a 12 de julho de 2024¹ por a Secundária de Penafiel já ser uma referência por ser a melhor escola do Concelho e ser preferida por estudantes de localidades vizinhas como Lousada, Marco de Canaveses e Paredes, Vítor Leite explica o sucesso:

“Penso que isto acontece pelo nosso projeto e trabalho, pois damos o trabalho de disciplina e envolvemos o aluno na escola, o que os faz ter um desempenho que nos agrada e que vai de encontro às suas expectativas. Um sucesso para o bem dos alunos, que entram aqui com expectativas elevadas e saem daqui com essas expectativas cumpridas.”

No âmbito desta investigação-ação, a consulta dos documentos orientadores da ESP era obrigatória. Durante a sua leitura, depreendemos que estes refletem toda a comunicação do diretor, seguem o mesmo ideal e rumo consistente com os mesmos objetivos bem definidos.

1.1.2.3. O Projeto Educativo

O *Projeto Educativo*, para o período de 2022 a 2026, foi aprovado em Conselho Geral a 24 de novembro de 2022 e define-se como um documento estratégico que orienta as práticas pedagógicas, organizativas e administrativas da escola. Este documento foi elaborado com base na missão, visão e valores da instituição, incorporando as diretrizes nacionais de educação e as necessidades específicas da comunidade escolar de Penafiel. O projeto procura proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e capaz de preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea. Está estruturado em várias áreas chave, que abrangem desde a gestão pedagógica até à interação com a comunidade. A missão da escola é clara: os seus discentes devem tornar-se “indivíduos altruístas, que compreendem e aceitam a diferença, que assumem a sua liberdade com responsabilidade, que valorizam o espírito crítico e defendem com elevação as suas ideias e ideologias, ou seja, um ser humano íntegro [...]” (p.6).

¹ <https://www.jn.pt/4520357571/secundaria-de-penafiel-ja-e-uma-referencia-para-concelhos-vizinhos/>, consultado a 15/08/2024.

Este objetivo é perseguido através de uma oferta formativa diversificada e de qualidade, que procura responder às necessidades dos alunos e prepará-los para o prosseguimento de estudos e inserção no mercado de trabalho. Oferta esta que inclui: cursos científicos e humanísticos, como Ciências e Tecnologias, Ciências Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais e cursos profissionais, como Técnico de Manutenção Industrial, Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico Auxiliar de Saúde.

A escola defende um conjunto de valores fundamentais, entre os quais se destacam a valorização do indivíduo e da instituição, a equidade educativa, a responsabilidade e a integridade, a democraticidade e a liberdade. Estes valores permeiam toda a ação educativa e priorizam o desenvolvimento da autonomia e o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade singular de cada um, enriquecidos na possibilidade de múltiplas expressões – artística, desportiva, científica e tecnológico.” (p.7)

O projeto educativo dá grande ênfase à promoção do sucesso escolar, “a escola perfilha uma política de educação determinada em obter resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens [...], sendo consideradas prioritárias todas as medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar” (p. 13) e à inclusão de todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconómicas ou dificuldades de aprendizagem, com a existência de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Considera estratégias específicas de apoio pedagógico, orientação escolar e vocacional, e articula-se com diversas entidades externas para garantir que todos os discentes têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Este plano está alinhado com as diretrizes nacionais, procurando responder de forma eficaz aos desafios específicos do contexto escolar deste município.

Organiza-se em várias dimensões estratégicas, que vão desde a análise diagnóstica até à implementação de ações concretas para alcançar os objetivos delineados.

Em primeiro lugar, começa com uma análise detalhada do contexto escolar e a identificação de necessidades que afetam o sucesso escolar dos alunos. Este diagnóstico baseia-se em dados estatísticos sobre o desempenho académico, taxas de retenção e

abandono escolar. A escola reconhece a existência de assimetrias no desempenho dos alunos, muitas vezes relacionadas com fatores socioeconómicos e contextos familiares, e propõe medidas para mitigar essas desigualdades. Em segundo lugar, define um conjunto de objetivos claros estratégicos, focados na redução das taxas de insucesso e abandono escolar, na promoção da equidade e na melhoria das aprendizagens. Entre os objetivos destacam-se o aumento da taxa de sucesso escolar em todos os níveis de ensino; a redução significativa das taxas de retenção e abandono; a promoção da inclusão educativa, garantindo que todos os discentes têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem; a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno. Em terceiro lugar e a fim de alcançar os objetivos definidos, propõe uma série de estratégias e ações de intervenções, entre as quais se mencionam o apoio pedagógico acrescido com a implementação de programas de tutoria e de apoio individualizado para estudantes em risco de insucesso, com reforço nas disciplinas de maior dificuldade; a inovação pedagógica com a adoção de metodologias ativas e diferenciadas que favoreçam o envolvimento dos alunos e a personalização das aprendizagens, como o ensino por projetos, a utilização de tecnologias digitais e a aprendizagem colaborativa; a Formação Contínua dos Professores com a promoção de ações de formação para os docentes, com foco em práticas inclusivas, gestão da sala de aula e novas abordagens pedagógicas; o Envolvimento Parental e Comunitário com o fomento da participação ativa dos pais e encarregados de educação no processo educativo, através de reuniões, *workshops* e atividades que promovam uma maior ligação entre a escola e as famílias. Por fim, inclui também mecanismos de monitorização e avaliação contínua das ações implementadas, com o intuito de assegurar a eficácia das medidas e fazer ajustamentos sempre que necessário. São ainda definidos indicadores de sucesso que permitem avaliar o impacto das intervenções, tais como a evolução das taxas de sucesso, retenção e abandono escolar.

O ponto 6.7 do PE traça o perfil do aluno que visa formar tendo como objetivo que este demonstre um espírito crítico e inovador nas diferentes situações do quotidiano, que seja proativo e criativo, estabelecendo referenciais educativos sólidos e mantendo o desejo constante de aprender. O objetivo é desenvolver cidadãos livres, autónomos e

responsáveis, com capacidade de reflexão e busca por novas soluções. Além disso, os alunos são incentivados a contribuir para a harmonia e integração de todos no ambiente escolar, a participar e cooperar nas atividades educativas e organizativas da escola, a valorizar o rigor e a excelência, e a conhecer e respeitar os princípios fundamentais da sociedade democrática. No ponto 6.8, não descarta o perfil do professor que, para além daquele definido em diversa legislação, deve envolver os estudantes no processo de aprendizagem, esforçando-se para que alcancem bons resultados; demonstrar disponibilidade, valorizar cada indivíduo e promover a inclusão. Também deve assumir a responsabilidade de garantir o cumprimento integral das suas funções, contribuir com iniciativas para o plano de atividades, trabalhar em equipa para promover um ambiente de respeito e segurança, enfrentar desafios, valorizar a Escola e dedicar-se à vida escolar.

O documento em apreço, extenso de 35 páginas, debruça-se ainda sobre a organização e gestão curricular, a formação de turmas, a distribuição de serviço, os horários, a qualidade pedagógica, as atividades, a formação de professores, a avaliação, a educação para a cidadania, o projeto de educação para a saúde e educação sexual, os departamentos curriculares, a ocupação dos tempos escolares, o desporto escolar, a escola digital, a orientação escolar e profissional, o perfil dos assistentes técnicos e operacionais, mas também a segurança, a proteção civil, e finalmente a relevância da avaliação interna. Conclui que o projeto educativo, como instrumento orientador, não é exonerado do processo avaliativo, que ajuizará se é coerente com os objetivos e as finalidades da educação, as metas da escola, se as ações nele inscritas são pertinentes e se é eficaz face aos efeitos desejados.

1.1.2.4. O Plano de Ação Estratégica da ESP

A 20 de junho de 2016, é aprovado o Plano de Ação Estratégica (PAE), no quadro do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) criado através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2026, que tenciona promover um ensino de qualidade para todos, com foco na valorização da igualdade de oportunidades e no aumento da eficiência e qualidade da escola. O documento contém três medidas. A primeira foca-se na preparação para o Exame Nacional que abrange os 9.º, 11.º e 12.º

anos, tendo por objetivo colmatar lacunas e garantir a preparação adequada e diminuir o desvio entre as classificações internas e as provas finais ou exames nacionais. Para tal, foi decidido atribuir 90 ou 45 minutos de reforço da componente letiva, uma vez por semana. Os responsáveis pela execução da medida serão os professores das respetivas disciplinas. A segunda medida incide sobre a coadjuvação/assessoria para todas as turmas identificadas, a fim de aumentar o tempo útil da aula, diminuir as situações de indisciplina e garantir o cumprimento das tarefas propostas. O professor e o coadjuvante/assessor planeiam aulas de 90 minutos em conjunto, uma ou mais vezes por semana, num total de 40 horas. A terceira medida diz respeito à monitorização do processo de avaliação devido a incoerências e falhas detetadas, em diferentes fases, com implicações na aprendizagem e a falta de tratamento dos resultados da avaliação. Estão implicados nesta medida os professores, os diretores de turma, os coordenadores de Departamento, o Diretor e o Conselho Pedagógico que devem calendarizar provas aferidas, analisar os resultados e monitorizar os instrumentos de avaliação. Esta medida pretende anular o desvio entre as classificações internas e o valor esperado.

A menção do PAE neste relatório pareceu-nos oportuna por ter as mesmas características da investigação-ação: identificação de uma fragilidade/problema e fonte de identificação, dos anos de escolaridade a abranger, a designação da medida, a indicação dos objetivos e das metas a alcançar, a discriminação do tipo de atividades a desenvolver, a sua calendarização, os agentes que a executarão, os recursos necessários e também os meios de verificação da eficácia da medida. Ora, o que normalmente se verifica é que “sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de proceder a mudanças, [...], de intervir na reconstrução de uma realidade, a I-A regressa [...] para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças” (Coutinho et al., 2009, p. 356). Neste caso, portanto, estamos perante um procedimento muito semelhante.

1.1.3. Perfil das turmas

As estagiárias do núcleo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) das disciplinas de Português e línguas estrangeiras foram recebidas de braços abertos e numa dinâmica muito positiva por todas as professoras cooperantes, no dia 5 de

setembro de 2023. Nesse mesmo dia, seríamos convidadas a participar na reunião geral, nos conselhos de turmas e nas reuniões de departamentos e de grupos. A professora cooperante da disciplina de Português, Dalila Guerra, e a professora cooperante para a língua francesa, Ana Elisabete Lourenço procederam à indicação dos seus horários e da marcação da primeira reunião de Orientação do Estágio Pedagógico (OEP). Analisados os horários e apuradas as disponibilidades e as compatibilidades devido à imposição da professora de Português em termos de acompanhar dois níveis de ensino, as turmas selecionadas foram o 9.º E para a Iniciação à Prática Profissional (IPP) de Francês, o 10.º N e o 12.º E para a de Português. As OEP, que tinham lugar às quintas-feiras das 10h10 às 11h40, para a disciplina de Francês e às quartas-feiras das 15h15 às 16h45 e às sextas-feiras das 11h55 às 13h25 para a disciplina de Português, serviram, em primeiro lugar, para a transmissão de informações, veiculadas verbalmente, sobre o perfil dos estudantes. Além disso, também tivemos a oportunidade de preparar questionários, elaborar os critérios de classificação e respetivos descritores do nível de desempenho e corrigir provas. Para uma caracterização das turmas, contribuíram os respetivos conselhos de turma, o acompanhamento das turmas, que teve início na segunda semana de setembro, e consequente observação das aulas. De ressaltar que no caso da disciplina de Francês, a professora titular convidou-nos, imediatamente na primeira aula, a lecionar em parceria. Assim, a gestão das aulas era ajustada durante a OEP.

De referir ainda que foram observadas/participadas, ao longo do ano, mais de 2000 minutos de aulas lecionadas pela orientadora na turma de Francês e observadas mais de 8000 minutos de aulas lecionadas pela professora cooperante de Português. Finalmente, importa registar que observamos e participamos na apreciação das regências das colegas de estágio, Sabrina Miranda e Liliana Pereira.

1.1.3.1. Caracterização da turma do 9.º ano

A turma é constituída por um grupo de 29 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Para a maioria, o professor titular acompanha-os desde o 7.º ano. A turma tem, no início do ano escolar, um aproveitamento escolar considerado muito bom, pois transita para o 9.º ano com uma média de 4,3 valores. 21 estudantes alcançaram uma média acima de 4, sendo que sete deles obtiveram o nível máximo a

todas as disciplinas. Um aluno chegou ao 9.º ano com apenas uma disciplina abaixo do satisfatório e dois discentes com uma média abaixo do 3 com duas negativas cada um. A turma termina o 9.º ano com os mesmos alunos com média acima de 4, sendo que cinco mantiveram a nota máxima a todas as disciplinas. Três alunos transitaram para o 10.º ano com uma disciplina abaixo do satisfatório e um aluno com duas.

Em relação a comportamentos, em Conselho de turma de 8 de setembro de 2023, foi identificado um aluno merecedor de particular atenção ao nível disciplinar, o que se veio a confirmar durante todo o ano, pois era considerado hiperativo (“Não para quieto”, “É implicativo”, “destabiliza a turma”), mas apresentou alguma melhoria depois das férias do 2.º período e um outro aluno que, não sendo desestabilizador, tinha características inadequadas em sala de aula (“mal-educado”, “atitude arrogante”). Pudemos verificar que se formou, neste ano letivo, um grupo de seis discentes que se distraía com facilidade, tendo bastantes dificuldades em concentrar-se durante as aulas e em acatar as instruções dos professores. Os outros estudantes tiveram um comportamento adequado em sala de aula, muito tranquilos e atentos, cumprindo com as instruções dadas. Contudo, percebemos que sendo uma aula ao primeiro tempo, 8h25, estes eram apáticos e com muitas dificuldades em participar. À exceção de cinco alunos que imprimiam algum dinamismo à aula, respondendo às perguntas colocadas, os outros mantinham-se calados. Foi o caso de um aluno, cuja voz ainda não tínhamos ouvido, que nos interpelou profundamente, impelindo-nos a procurar uma solução. Considerado muito bom aluno e solicitado a responder, não conseguiu emitir nenhuma resposta. A professora titular indicou ser um aluno novo na turma, extremamente tímido, transferido por sofrer de *bullying* recorrente e persistente.

De referir que esta turma incluía um aluno diagnosticado desde 2015 com Perturbação da Hiperatividade – Défice de atenção de gravidade moderada, apresentando ainda uma disgrafia de gravidade severa e défice de interação social, conforme indicado no relatório técnico-pedagógico. Seria, desde então, sujeito a medidas universais e seletivas como a diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, apoio psicopedagógico dado por um professor de educação especial e adaptações ao processo de avaliação.

No que à língua francesa diz respeito, a turma encontrava-se no terceiro ano de aprendizagem e os estudantes atingiram, à exceção de três alunos, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais 9 – Francês* (DGE, 2018), o nível de proficiência A2.2 definido pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECRL, 2021) no final do ano letivo.

Desafiados pela professora estagiária, examinadora-corretora habilitada pelo Ministério da Educação Francês para os exames DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) desde 2009 e DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) desde 2014, 12 alunos candidataram-se ao nível A2. A 24 de maio de 2024, realizam as provas nas competências de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita. Todos obtiveram o diploma sendo de salientar que um deles obteve 97,50 valores em 100 e que o valor mais baixo foi 66,50. Mérito incontestável da professora Ana Elisabete Lourenço, orientadora deste estágio, que lhes ensinou francês, durante três anos letivos, de forma brilhante, tendo em conta os escassos 90 minutos semanais. Também será de salientar, para este sucesso, o interesse destes alunos em estarem presentes em todas as aulas de preparação disponibilizadas pela professora estagiária fora do horário escolar. Para além de simulações de exame em todas as competências, o nosso trabalho consistiu igualmente em indicar-lhes pormenorizadamente o que era esperado que fizessem neste nível e como iam ser avaliados. Este “treino” foi fundamental para realizarem a prova com mais segurança e menos angústia.

As aulas de Francês do 9.º ano decorreram às quintas-feiras das 8h25 às 9h55, um bloco de 90 minutos por semana.

1.1.3.2. Caracterização da turma do 10.º ano

A turma do Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades é constituída por um grupo de 29 alunos, dos quais 12 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino, cuja idade ronda os 15 anos no início do ano letivo, oriundos do Concelho de Penafiel. É o primeiro ano com a professora titular, embora tenham frequentado, na sua maioria, este estabelecimento público de ensino nos anos letivos precedentes, mas provenientes de diferentes turmas do 9.º ano.

Em relação ao aproveitamento escolar, a turma apresenta uma média de 11,3 valores no primeiro período. 23 estudantes alcançaram uma média positiva, sendo que 17 atingem entre 10 e 13 valores e seis entre 14 e 15 valores. Seis discentes obtiveram valores negativos. Terminou o ano com uma ligeira melhoria, pois atinge uma média de 11,9 valores, reduziu para cinco alunos os valores abaixo do 10 e 8 situam-se entre os 14 e 16 valores.

Assim, esta turma apresenta um perfil global médio, tendo sido detetadas, durante o primeiro trimestre, lacunas nos vários domínios, compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral, nomeadamente na avaliação da apresentação de um livro e na seleção e organização da informação solicitada nos questionários escritos de avaliação para o primeiro e o segundo.

Na primeira aula do ano letivo, os alunos foram questionados sobre a profissão desejada no final do percurso académico. Para além de alguns indecisos, a maioria tencionava seguir psicologia, outros advocacia, uma medicina e outro seria treinador de futebol. Era expectável que fosse uma turma aplicada e estudiosa, o que não se veio a verificar. Numa conversa informal com alguns elementos, constatou-se um desfasamento considerável entre o objetivo desejado, os meios a aplicar e os resultados a atingir (“Não querias ser psicóloga? - “Tenho de ter positiva a Português no 10.º ano?”)

Quanto a comportamentos, é uma turma muito barulhenta, com muitas conversas paralelas, respostas desadequadas, desorganizada e, em geral, muito pouco interessada. Os discentes são desconfiados e revelam medo de estar na sala de aula, como se estivessem sempre a ser julgados pelos seus pares. Apesar de considerada, em conselhos de turma, muito problemática, não foram implementadas medidas significativas para além da revisão da planta da turma, para que os estudantes estivessem sempre no mesmo lugar de forma a mitigar problemas de indisciplina, o que aconteceu pelo menos três vezes ao longo do ano, e chamadas para os pais por parte da diretora de turma, sem resultados satisfatórios. Durante as aulas de Português, os casos de indisciplina foram raros devido à atuação cirúrgica e eficaz, ainda assim constante, da professora titular, que lhes exigiu e impôs um comportamento adequado em contexto de sala de aula. Em resultado de uma observação apurada, parece que existe

um verdadeiro efeito de grupo para o desinteresse e avaliações médias, na sua grande maioria. Muitos elementos revelam, individualmente, ter capacidade para terem um melhor aproveitamento. Pareceu-nos que reunir com pais, alunos e dois ou três professores, a meados do primeiro período, elencando estas constatações e promovendo uma mensagem positiva e um acompanhamento aturado, poderia ter alavancado melhores resultados. Segundo Vieira (2010) “é o próprio PISA que o admite: “[...] a contribuição dos pais na educação dos seus filhos é um factor-chave do êxito escolar” (p. 79).

É importante mencionar que o tipo de sala de aula atribuída a esta turma, associada ao mau funcionamento do material de apoio, também influenciaram o comportamento. É uma sala muito comprida com carteiras individuais: os alunos estão muito longe do quadro e do professor e o retroprojetor deficiente provoca muito “ruído” que destabiliza a aula (“Não se vê nada!”, “apague a luz!”, “acenda a luz!”, “o que está ali escrito?” “Pode ampliar?”, “Mande para o telemóvel”).

As aulas de Português do 10.º ano decorreram às quartas-feiras das 17h00 às 18h30 e sextas-feiras das 10h10 às 11h40, dois blocos de 90 minutos por semana.

1.1.4. Caracterização da turma do 12.º ano

A turma do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias é constituída por um grupo de 29 alunos, dos quais dez são do sexo masculino e 19 do sexo feminino, cuja idade ronda os 17 anos no início do ano letivo, oriundos do Concelho de Penafiel. Para a maioria, o professor titular acompanha-os desde o 10.º ano.

A turma tem no início do ano escolar um aproveitamento escolar considerado bom, pois obteve uma média de 15,4 no 10.º ano de 15,6 valores no 11.º ano, não se registando nenhum aluno com negativa. No primeiro período, um aluno tinha o valor máximo a todas as disciplinas, 16 discentes registavam uma média superior a 15 e cinco estudantes tinham uma classificação inferior a 10 à disciplina de matemática. A turma termina o 12.º ano com uma única aluna com uma classificação inferior a 10 a matemática e três alunos atingem 20 valores.

Esta turma teve sempre um comportamento muito próximo das qualidades éticas, morais e cívicas mencionadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Corteses e deferentes, joviais, mas tranquilos, os estudantes destacaram-se por manifestar um dinamismo propício a atividades coletivas, tais como debates, troca de opiniões ou de apreciações acerca de qualquer tema. Todavia, após aturada observação, identificamos que este dinamismo, que satisfaz qualquer professor, era conduzido essencialmente por um grupo restrito de seis alunos. Nem sempre as respostas eram corretas ou apropriadas, no entanto, tinham a particularidade de imprimir um ritmo muito próprio às aulas de Português.

As aulas do 12.º ano tinham lugar às terças-feiras, das 8h25 às 9h55, quartas-feiras, das 11h55 e sextas-feiras das 8h25 às 9h55, três blocos de 90 minutos por semana.

1.2. Identificação de uma questão/problema

Constatamos, principalmente através da observação, durante os meses de setembro e outubro, que as aulas eram mormente expositivas e que os estudantes dependiam totalmente do professor. Como detalhado no perfil de cada turma, a participação relevante era praticamente inexistente, restringindo-se a alguns discentes, e muitas vezes desadequada.

Identificamos, portanto, algumas dificuldades ao nível da oralidade. Sendo que as principais são:

- Insegurança e falta de confiança: detetamos discentes inseguros (e um incapaz de) ao falar em público, especialmente em situações formais ou em frente a colegas e professores.
- Vocabulário limitado: registamos falta de vocabulário diversificado com o uso repetido das mesmas palavras o que pode ter dificultado a fluência e a capacidade de expressar ideias complexas.
- Inadaptação ao registo linguístico exigível: apontamos o uso constante de vocabulário “regional” e expressões familiares como “você” dirigindo-se ao professor, “tipo”, “bué”, “bró”.

- Construção frásica: verificamos frases curtas, incorretas e incoerentes, discursos desestruturados ou confusos.
- Falta de fluência: observamos o uso de interjeições como “hum”, “ha”, pausas preenchidas.

Sendo a oralidade domínio das *Aprendizagens Essenciais (2018)*, avaliada com diferentes ponderações nestas duas disciplinas, em 50% para a disciplina de Francês, dividido equitativamente entre compreensão e produção, e em 30 %, percentagem dividida igualmente entre compreensão, produção e atitudes, como desenvolver esta competência de forma eficaz, considerando as diferentes abordagens e especificidade de cada turma e de cada aluno?

Inquiridos sobre as dificuldades em trabalhar a oralidade em sala de aula, os professores apresentaram a falta de tempo, tendo em conta o número de estudantes. Como incluí-la então de forma sistemática na planificação das aulas?

Relembramos ainda o Projeto Educativo da ESP, nomeadamente o seu anexo “Projeto Curricular de Escola” cujos princípios orientadores são, entre outros, “Desenvolver uma cultura e uma prática pedagógica e metodológica de excelência”, “Incentivar a conceção de projetos inovadores de ensino aprendizagem integrados no contexto curricular das diferentes disciplinas”, e ainda “Ativar condições de ensino aprendizagem que sejam uma nova resposta para os desafios do século XXI para que todos os alunos atinjam as competências previstas no PASEO, proporcionando uma educação inclusiva” (p.4).

Destacamos também Gonçalves (2011), que considera que a grande maioria das dificuldades de aprendizagem se deve ao simples facto de todos os alunos, dos seis aos dezoito, estarem na escola, e serem naturalmente diferentes entre si, e argumenta

O carácter universal do chamado ensino obrigatório, a multiculturalidade, a individualização, o hedonismo, a estimulação excessiva, a velocidade a que quase tudo acontece na vida de todos os dias, tudo isto colide com muitas das características tradicionais e uniformizadoras dos atuais contextos educativos: o currículo único, a padronização dos tempos de aprendizagem, a insuficiência ou a banalização dos recursos e o carácter restritivo e uniforme das avaliações. A

uma diversidade psicológica, social e cultural crescente, a escola contrapõe um sistema uniformizado, padronizado e rígido. (p.3).

Assim, tentamos implementar uma combinação de várias metodologias e abordagens na sala de aula, respeitadoras da diversidade dos discentes. Consequentemente, neste trabalho, analisa-se alguns dos resultados obtidos, bem como o modo como esses resultados podem ajudar a responder à questão de investigação: "Em que medida a utilização de tarefas de casa individualizadas e a correção colaborativa com participação ativa "dirigida" dos alunos em sala de aula podem influenciar o desenvolvimento da oralidade?".

2. Fundamentação teórica e plano de ação

Este capítulo aborda o quadro teórico que fundamenta o plano de ação implementado no ano letivo 2023/2024, no quadro desta investigação-ação. Deste modo, três tópicos serão abordados no quadro da revisão da literatura, a saber a oralidade, a aula invertida e, em consequência, os trabalhos de casa e, em último lugar, a participação ativa em sala de aula. De seguida, destacamos autores e documentos orientadores que defendem a linguagem oral como essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Também mencionamos autores que veem os trabalhos de casa na aula invertida como uma forma de promover autonomia e responsabilidade, refletindo-se sobre a finalidade dos trabalhos de casa como um instrumento que promove a correção colaborativa, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Por fim, ressaltamos a importância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento em sala de aula.

2.1. Revisão da literatura

2.1.1. A oralidade

A importância da oralidade é amplamente reconhecida nos documentos curriculares e orientadores, como as *Aprendizagens Essenciais (2018)*, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (2021)* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*. Nestes, a oralidade não é apenas uma competência comunicativa fundamental, mas também uma ferramenta para o desenvolvimento global dos estudantes. Tendo em conta que o nosso estudo de caso recaiu sobre o 9.º ano de Francês e o 10.º e 12.º de Português, procuramos informação relevante sobre a oralidade nos documentos correspondentes.

Nas *Aprendizagens Essenciais (2018)* de Francês para o 9.º ano, a competência comunicativa oral é central. Esta deve ser desenvolvida através de atividades que incentivam os estudantes a expressarem-se em situações comunicativas “variadas, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente, usando vocabulário muito frequente e frases com estruturas gramaticais elementares e pronunciando de forma suficientemente clara” (p. 9), reforçando a capacidade de interagir em contextos

autênticos e significativos. A ênfase está em atividades que promovam a interação, a fluência e a pronúncia, preparando os discentes para situações reais de comunicação. Muitas vezes, a oralidade é relegada para segundo plano embora seja, paradoxalmente, avaliada (Monteiro, 2020). É, no entanto, claro no folheto orientador que “A competência comunicativa abrange a compreensão, a interação e a produção orais e escritas e articula-se com a competência intercultural essencial para a construção de uma identidade como cidadão global [...]” (p. 5).

No contexto do Português, tanto no 10.º como no 12.º ano, a oralidade é um dos domínios dos documentos e é abordada como uma competência transversal, imprescindível para a construção da identidade linguística e cultural dos alunos. No final de ambos os anos, pretende-se que os estudantes estejam preparados para “compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa, a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos” (p. 2-3). A oralidade é crucial para o desenvolvimento de um pensamento crítico e para a capacidade de argumentar de forma estruturada e coerente. O documento sugere que, objetivamente, a aula de Português seja direcionada para o desenvolvimento dessa competência “com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar [no 10.º], expor [no 12.º] e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas” (p. 3).

O QECRL (2021) oferece uma estrutura detalhada para o ensino e avaliação das línguas estrangeiras, onde a oralidade é parte integrante da aprendizagem. Este documento divide a competência oral em várias subcompetências, como a produção, a compreensão, a interação e a mediação, cada uma com descritores específicos para os diferentes níveis de proficiência. O QECRL salienta que a comunicação oral é uma habilidade fundamental para qualquer aprendente/utilizador de língua, imperiosa para a integração social, académica e profissional e também encoraja o uso de estratégias que permitam aos alunos adaptar-se a diferentes contextos comunicativos, promovendo uma competência linguística mais ampla e flexível.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), documento de referência para o sistema educativo, nas tomadas de decisões no quadro de desenvolvimento curricular, explana o que se espera dos jovens enquanto cidadãos. Está organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, que lhes possibilitam intervir na vida e na história, terem ferramentas para decidir livremente e de forma fundamentada e serem capazes de participar cívica, ativa, consciente e responsavelmente. Nas áreas de Competências, atente-se na área de Linguagens e Textos que remete para “a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber” (p. 18). Com estas competências, os estudantes serão capazes de usar proficientemente diversas linguagens e símbolos relacionados com as línguas materna e estrangeiras, com a literatura, a música, as artes, as tecnologias, a matemática e as ciências. Além disso, deverão aplicar essas linguagens de maneira adequada aos diferentes contextos de comunicação, dominando habilidades essenciais de compreensão e expressão nas formas oral, escrita, visual e multimodal. Nos descritores operativos, reforça-se que utilizarão linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens e, entre outros aspetos, que passarão a compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. A oralidade não está limitada a esta competência, estando também patente nas áreas da Informação e Comunicação, do Pensamento Crítico e Pensamento Criativo e do Relacionamento Interpessoal.

Posto isso, as *Aprendizagens Essenciais (2018)*, o QECRL (2021) e o PASEO (2017) destacam a importância de desenvolver a competência comunicativa oral, a par de todas as outras, bem como a sua autorregulação e avaliação, para que os discentes se tornem comunicadores eficazes, respeitadores e colaboradores na sociedade contemporânea, em diferentes contextos sociais, académicos e profissionais. Todavia, parece haver uma contradição entre os documentos reguladores e a prática docente, já que “os professores veem-se pressionados pela necessidade de cumprir a leção dos conteúdos curriculares, recorrendo a aulas de cariz expositivo e menos estimuladoras da competência comunicativa oral, [...]” (Monteiro, 2020, p. 96).

Ademais, de acordo com Vygotsky (1934), defensor do ensino para progredir e ganhar consciência do que fazemos para aplicar conscientemente as nossas qualificações, não são os fatores congênitos que determinam as nossas faculdades mentais e como estruturamos o pensamento. Elas resultam das atividades praticadas conforme os hábitos sociais da cultura em que crescemos, da história da nossa sociedade e da nossa história pessoal. Em todo o processo, a linguagem tem um papel determinante, visto que é através de palavras que nos são legadas formas elaboradas de pensamento. Para este psicólogo, pensamento e linguagem proporcionam recursos um ao outro, existindo uma inter-relação fundamental entre ambos. Deste modo, a linguagem desempenha um papel essencial na formação do nosso pensamento e por conseguinte no nosso caráter.

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem. (Vygotsky, 1934, p. 39)

As suas investigações experimentais confirmaram que o significado das palavras só é um fenómeno de pensamento tendo em conta que é encarnado pela fala e só é um fenómeno linguístico porque se encontra ligado com o pensamento e se encontra iluminado por este. Desenvolveu uma outra tese, para ele ainda mais relevante, de que “o significado das palavras evolui” (p. 84). O seu estudo termina com a frase “as palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo” (p. 107) e assim confirma que a oralidade é uma competência essencial muito para além da simples capacidade de falar.

O desenvolvimento da oralidade em contexto da sala de aula colide com múltiplos desafios. Em primeiro lugar, os professores indicam terem falta de conhecimento do que é ensinar explicitamente a oralidade, que requer ciência acerca de elementos linguísticos como a consciência fonológica, morfológica e sintática, que é necessário dominar as regras socioculturais do discurso em função de um contexto particular

(Monteiro, 2021). Em segundo lugar, observar atividades orais ocupa muito tempo letivo, a sua implementação e análise são difíceis. Assim essa competência comunicativa é afinal subestimada (Dumais, 2016). Em terceiro lugar, não podemos descurar a questão emocional, que provoca ansiedade em muitos alunos. Segundo Krashen (1982), filtros afetivos como a motivação e a autoconfiança têm um impacto substancial na aquisição de uma segunda língua. Receosos por medo de cometer erros, serem incapazes de lidar com críticas, ou porque ainda não adquiriram competências comunicativas para uma interação fluída, alguns estudantes não se sentem confortáveis com a exposição pública (Bandura, 1997). Finalmente, a limitação de vocabulário sobre um tema específico, apesar de os alunos poderem ter alguma ideia sobre o assunto, pode limitar a sua produção oral. Daí resulta pouca ou nenhuma participação oral e passividade na sala de aula.

Contudo, para Lafontaine et al. (2017), o discurso oral não pode ser unicamente um meio para ensinar, visto ser fulcral na aquisição da leitura e da escrita e que as três competências juntas são basilares em todo o processo de aprendizagem escolar. Também para Monteiro (2021) é incontestável o potencial da competência oral para o desenvolvimento do vocabulário, da escrita e da leitura: os discentes deveriam trabalhar a comunicação oral da mesma forma como fazem para a leitura e a escrita.

Ainda acresce que para Miranda, H., D'Angiolillo, G., Esteves, M. L., & Magalhães, J. (2020) citando Silva (2014), é possível desenvolver subcompetências para minimizar o medo de se exprimir oralmente em público e estas passam pela preparação da intervenção, o conhecimento do conteúdo, o treino e o conhecimento da audiência.

Por tudo isso, parece perceptível que os professores desempenham um papel fundamental no treino da oralidade. É capital que eles proponham um ambiente de aprendizagem acolhedor e tranquilo onde os estudantes se sintam à vontade para cometer erros. Além disso, é importante oferecer oportunidades de participação através da planificação bem estruturada de atividades com objetivos bem definidos. Acrescenta Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013)

A clareza, coerência, eficácia e adequação da comunicação ao contexto são essenciais no percurso escolar e no desenvolvimento humano, estando associadas à competência de comunicação verbal, paraverbal e não-verbal. Deste modo, a comunicação oral deve ser adquirida e treinada em sala de aula, a par de outras competências. (p. 130)

Uma procura superficial no *google scholar* com o conjunto de palavras: “importância da oralidade no ensino” apresenta 103 000 entradas. Supomos que muito se tem investigado sobre o assunto e supomos também que em nenhum documento se tenha chegado à conclusão da secundarização desta competência.

Acedemos ao *Guião de implementação do programa de Português no ensino básico – Oral* de 2011, editado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Os seus autores oferecem orientações eficazes para o ensino da oralidade, enfatizam a importância do desenvolvimento desta competência nos alunos, mas sobretudo propõem estratégias pedagógicas e quatro blocos de atividades que visam melhorar as capacidades articulatórias e prosódicas, de compreensão do oral, de expressão oral e de interação baseadas na expressão oral, complementados com os descritores de desempenho, os conteúdos, os conhecimentos prévios e guiões para os professores. Nas notas iniciais, Silva, Viegas, Duarte & Veloso (2011) mencionam que “o preconceito grafocêntrico das sociedades modernas [é] um dos principais responsáveis por algumas ideias menos apropriadas acerca das produções orais e, porventura pela secundarização a que estas têm sido votadas pela tradição escolar portuguesa” (p. 12). Como entender este preconceito perante a vasta bibliografia, as evidências empíricas e a reconhecida utilidade prática do desenvolvimento da competência da oralidade, que muitos professores continuam a perpetuar [o preconceito], sendo evidente a desvalorização quando observamos que muitos estudantes chegam ao final do 12.^o ano com sérias dificuldades em expressar-se verbalmente de forma eficaz? Esta “tradição escolar” não só compromete a sua capacidade de comunicação em contextos variados, como limita o seu sucesso académico e profissional, evidenciando ainda uma lacuna significativa na formação educativa.

2.1.2. Sala de aula invertida e as tarefas de casa

2.1.2.1. Sala de aula invertida

A Unidade de Inovação Educativa da Universidade do Porto tem como missão ajudar “o desenvolvimento do potencial académico de todos os estudantes”², concedendo apoio técnico para percursos de ensino e aprendizagem pautados pela inovação e inclusão. No portal, acede-se à abordagem da sala de aula invertida através do separador Ensino e Aprendizagem. É referido que a sala de aula invertida altera a dinâmica tradicional de ensino. Nesse método, centrado nos alunos, estes são responsáveis por uma primeira exposição aos conteúdos fora da sala de aula, devendo preparar com antecedência a aula presencial, apontando as dúvidas, utilizando recursos pedagógico-didáticos como vídeos e leituras, para compreender a matéria estudada, elaborados e disponibilizados previamente pelo professor. O tempo de aula é então dedicado a atividades mais complexas e interativas, como resolução de problemas, aplicação prática de conceitos, esclarecimento das dúvidas, discussões em grupo e projetos. Neste contexto, tendo em conta que os discentes têm um conhecimento antecipado da matéria, conseguem participar mais eficazmente nas aulas. Citando o *Flipped Classroom Field Guide* de 2014, indica que os professores dispõem de mais tempo para se debruçar sobre as dificuldades individuais dos estudantes, ajustando as atividades, se necessário. Esta proposta permite percursos diferenciados, respeitadores do ritmo de cada aluno, melhorando a aprendizagem. Um outro princípio que lhe está subjacente é a avaliação formativa orientada pelo professor, através da indicação dada na hora, aos estudantes, durante o desenrolar das atividades.

Em 1996, Lage & Platt, professores de economia na Universidade de Miami, perante a falta de tempo e o pouco envolvimento dos estudantes, idealizaram uma experiência designada *inverting the classroom*. Inspirado pelos trabalhos de Lage & Platt, o conceito da aula invertida emergiu formalmente no início dos anos 2000, promovido por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, professores de química que também procuravam

² <https://www.up.pt/portal/pt/inovacao-educativa/apresentacao/inov-educativa/> consultado a 15 de agosto de 2024

formas de envolver mais eficazmente os seus alunos. Contudo, a ideia de reverter o ensino tradicional tem raízes em práticas pedagógicas anteriores e pode ser vista como uma extensão moderna de metodologias de ensino que enfatizam a aprendizagem ativa e a autonomia do aluno (Tucker, 2012).

Robert Talbert (2019) sublinha que a aula invertida

literally inverts the focus in terms of Bloom's taxonomy, so that the bottom parts of Bloom are reserved for student self-instruction through structured activities, and class time is focused on the upper parts of the taxonomy - the most complex tasks, which are best served by having a rich social environment in which to work (i.e. class time).

Ainda de acordo com esta abordagem, no Portal da Unidade de Inovação Educativa, as suas vantagens apontam para a melhoria do “desempenho académico dos/as estudantes” porque as aulas são planificadas de acordo com as dificuldades e lacunas sentidas por eles, desenvolvendo as suas competências. Aplicada a vários níveis de ensino, os estudos revelam que tende a promover a melhoria do desempenho académico dos estudantes, pois, citando Remião & Veiga (2022), os alunos são mais cooperantes e estão mais envolvidos nas atividades apresentadas em sala de aula. Porém, a melhoria das aprendizagens implica que o professor prepare cuidadosamente as aulas o que requer motivação, esforço e tempo da sua parte, pois pode significar trabalho adicional e também pode exigir novas competências (Educause, 2012).

2.1.2.2. Tarefas para Casa

É essencial que o professor, como principal responsável por preparar, atribuir e supervisionar os trabalhos para casa, compreenda o impacto dessa ferramenta educativa no comportamento, autonomia, responsabilidade e desempenho dos alunos. Os trabalhos de casa são, segundo Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio et al. (2005), provavelmente, a estratégia de ensino mais duradoura e amplamente utilizada em todo o mundo. São simplesmente catalogados como trabalhos o que o professor impõe ao aluno, normalmente, fora do horário letivo (Cooper, 1989; 2001). Todavia, os trabalhos de casa excedem o ambiente escolar, intrometendo-se também no ambiente físico e

familiar de cada aluno. Segundo Corno (2000), os trabalhos de casa envolvem os pais, os explicadores, e outros elementos do processo educativo, não se limitando à esfera da sala de aula. Para Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel e Green (2004), os trabalhos de casa representam não raras vezes o único elo que envolve os pais na educação escolar dos filhos e funcionam como barômetro do conhecimento adquirido. Goldstein e Zentall (1999) atribuem extrema relevância aos trabalhos de casa, devido a esse elo. Para os professores são facilitadores de aprendizagem, motivo primeiro pelo qual são atribuídos, na medida em que existe um aumento das práticas básicas acadêmicas como a leitura e a escrita (Goldstein & Zentall, 1999). A realização dos trabalhos de casa implica, segundo Epstein e Van Voorhis (2001), por parte dos alunos, uma organização muito própria, na gestão do tempo, em fortalecer o sentido da responsabilidade e até mesmo em valorizar o esforço e a perseverança para atingir os objetivos. Hallam (2004) argumenta que os trabalhos de casa são uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Ela explica que "os trabalhos de casa proporcionam aos estudantes a oportunidade de trabalhar de forma independente, gerir o seu tempo e estabelecer uma rotina de estudo, o que contribui significativamente para o desenvolvimento da responsabilidade" (Hallam, 2004, p. 45). O grande desafio é a necessidade de saber lidar com distrações internas ou externas presentes, por isso, o envolvimento dos pais é relevante, pois ajuda a ultrapassar as dificuldades e a superar as frustrações emergentes (Xu & Corno, cit. por Rosário et al., 2005). Segundo Rosário et al. (2005), os professores só se preocupam com o produto final, questionando muito raramente sobre os processos implicados na sua resolução. Os ambientes em que os estudantes realizam os trabalhos de casa são frequentemente desestruturados e pouco controlados, resultando em muitas situações em que os discentes completam as tarefas sozinhos, sem receberem as orientações e o apoio necessários. Deste modo, a falta de envolvimento ativo dos pais ou um investimento insuficiente, aliada à ausência de monitorização adequada, compromete a oportunidade de utilizar os trabalhos de casa como ação educativa de aprendizagem (Rosário et al, 2005).

São muitos os modelos teóricos que, ao longo dos últimos anos, prosseguiram na tentativa de explicar a importância dos trabalhos para casa. Defendem que a execução dos trabalhos de casa é um indicador de um bom desempenho escolar, ou seja, argumentam que existe uma correlação positiva entre a sua execução e o bom desempenho dos alunos (Cooper, 1989). “Homework has a positive effect on achievement, but the effect varies dramatically with grade level. For high school students, homework has substantial positive effects.” (p. 88) Mas Cooper (1989) ressalva que a tarefa não pode ser nem demasiado complexa nem completamente desconhecida. “I did conclude, [...], that homework probably works best when the material is not too complex or completely unfamiliar” (p. 88)

Nunes, T., Cunha, J., Mourão, R. & Nunes, A.R. (2014) elencam os vários objetivos pelos quais se atribui o trabalho de casa: praticar e rever a matéria dada na aula; preparar a aula seguinte; envolver todos os discentes na aprendizagem, principalmente aqueles que mais hesitam em participar na aula; promover a transferência de aprendizagens; promover o desenvolvimento pessoal; estabelecer comunicação entre a escola, pais e filhos e mesmo punir devido a problemas de comportamento ou de rendimento escolar (Cooper et al., 2006; Epstein & Van Voorhis, 2001). Ressalvamos que em nenhum momento o trabalho de casa deve servir para castigar, uma vez que resulta em elevados níveis de frustração e confusão nos alunos (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Destaca-se que o mais importante é que o professor marque trabalhos de casa com objetivos bem definidos e variados, nos quais as tarefas correspondam aos propósitos delineados (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Nunes et al. (2014, p.63) tecem as seguintes considerações para a prática educativa,

Um TPC de qualidade resulta da conjugação das diferentes características do TPC com o tipo de alunos e turmas que o professor tem à sua responsabilidade. Isto sugere a necessidade de um conhecimento profundo dos alunos (e.g., necessidades, dificuldades, horário) para que o TPC seja o mais adequado e equilibrado possível.

Assim, seria importante que cada professor, em primeiro lugar, refletisse sobre o seu papel no momento de preparação de TPC (e.g., quantidade e frequência de TPC que costuma marcar, se costuma individualizar o TPC) e no acompanhamento no retorno à aula (i.e., controlo da realização).

Finalmente, interessa aqui ressaltar também que a empatia, a colaboração e a partilha de experiências entre professor e discentes promovem a construção de uma relação humana mais sólida e favorecem o processo de ensino aprendizagem (Suehiro; Boruchovitch, 2019).

2.1.3. Participação ativa

Pelo que observámos, persiste um modelo escolar no qual os estudantes se limitam a escutar o professor durante mais de três quartos do tempo de aula, sendo-lhes negada a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. (Niza, 2012) Podemos afirmar que, no estado atual do ensino, o seu objetivo primeiro está na preparação para as provas e para as respostas corretas a serem dadas nos exames. Segundo Moreira (2022), já está consagrado o termo “teaching for testing” e as escolas mais bem classificadas são aquelas que alcançam os índices mais elevados de aprovação e as médias mais altas dos seus alunos nas provas nacionais. Ainda assim, testes de escolha múltipla medem, mas não avaliam. Por exemplo, a Prova Final de Português da 1.ª Fase do 3.º Ciclo do Ensino Básico do ano de 2024 para 9.º Ano de Escolaridade³ é composta por 17 itens, todos de escolha múltipla, cuja cotação é de 92 pontos. Dos restantes quatro itens, apenas contribuem para a classificação final os dois itens cujas respostas obtenham melhor pontuação, estes de resposta aberta, cotados em oito pontos. Ainda segundo o autor, na educação básica, é difícil evitar o ensino voltado para a avaliação, devido à enorme pressão socioeconómica para que as escolas operem mais como centros de treino do que como instituições educacionais. Embora existam escolas que priorizam a educação para a cidadania e busquem desenvolver atividades não

³ <https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/9ano/2024-1fase/Portugues.pdf>, consultado a 13 de janeiro de 2025.

relacionadas diretamente com a avaliação, o foco principal ainda é a preparação para as provas nacionais.

A educação associada ao ensino tradicional é a “educação bancária” (Freire, 1970). Neste caso, a educação “monológica” resume-se ao ato de “depositar,” ou seja, transferir e transmitir valores e conhecimentos. “O “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1970, p. 33). O professor fala e os alunos escutam, estudar é memorizar conteúdos mecanicamente, sem significados. Não é importante compreender e perceber o significado (Moreira, 2022). Em contraponto, na educação dialógica, estudar exige a apropriação do significado dos conteúdos, procurando estabelecer conexões entre eles e os aspectos históricos, sociais e culturais dos conhecimentos adquiridos. Volto a Moreira (2022) quando menciona que estudar “Requer que o educando se assuma como sujeito do ato de estudar e adote uma postura crítica e sistemática” (p. 409). Sem diálogo, o aluno não verbaliza os significados que está a apreender e o professor não sabe se o aluno aprendeu ou não. Se não houver captação e partilha de significados, não há aprendizagem significativa. E sem aprendizagem, não houve ensino. Os estudantes só passam a ser ativos na sua aprendizagem quando são implementadas metodologias ativas. As metodologias ativas são as que são centradas no aluno sem que o papel do professor seja minimizado, ou desmerecido, mas só alterado.

Pois para Camargo, C. A. C. M., Ferreira Camargo, M. A., & Oliveira Souza, V. de. (2019, p. 604)

O professor é, por excelência, o principal agente motivador. Precisa estar motivado, ter compromisso pessoal com a educação, demonstrar dedicação, entusiasmo, amor e prazer no que faz. O educador deve ser aquele que estabelece uma relação de afetividade com o aluno, que busca mobilizar a energia interna do mesmo. Se o clima de calor humano, desenvolvido pelo professor, é percebido no processo de interação, passando a imagem de pessoa digna de confiança, amistosa, é provável que os estudantes se esforcem para corresponder às suas expectativas.

Assim, o aluno deve ser estimulado a participar sendo responsável pela sua própria aprendizagem. Para além de desenvolver o espírito crítico, deve também incentivar a colaboração entre pares. Além disso, a introdução de métodos de ensino-aprendizagem em que os estudantes têm uma participação ativa no processo tem impactos positivos na avaliação (Alves, 2003).

Para um outro ensino, será preciso tudo isso e abandonar o modelo da narrativa (Finkel, 2008) em que o professor narra, os alunos escutam, anotam e decoram. Parece que a ESP alinha com a mudança de paradigma, pois introduz desta forma o seu Projeto Curricular de Escola,

No modelo emergente da escola, baseado nos normativos legais, urge que a escola se desvincule do modelo tradicional escolar, fundamentado em aprendizagens separadas de conteúdos disciplinares e construa um modelo sustentado nas necessidades e interesses individuais e coletivos e que os discentes aprendam, convocando os saberes disciplinares não só ao serviço de aprendizagens específicas mas também aprendizagens que remetam a um saber coletivo e à cidadania, cumprindo as competências plasmadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (p. 3).

Para concluir, argumentamos com os documentos orientadores do nosso sistema educativo, recorrendo às *Aprendizagens Essenciais (2018)* na sua articulação com o PASEO. Atente-se que ao domínio da oralidade corresponde, entre outros, o descritor participativo/colaborativo que remete para as áreas de competências B, C, D, E e F ou seja, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento pessoal e autonomia respetivamente.

2.2. Plano de ação

O acompanhamento e a assistência das aulas das turmas do 9.º ano em Francês e do 10.º e 12.º ano em Português, e o consequente registo no diário do investigador, realizados entre setembro e outubro de 2023, pretenderam “identificar, desenvolver e refinar o problema da pesquisa”, ou o que Elliot (1990) citado por (Moura, 2003), denomina de ‘ideia geral’.

Identificada a problemática, a ação empreendida junto das turmas com as quais a professora estagiária contactou ao longo do ano letivo 2023/2024 teve como principal objetivo intervir, como já mencionado, sobre a melhoria da competência da oralidade, alicerçada sobretudo na participação. Para isso, no contexto deste estágio pedagógico e da criatividade e originalidade que se pretende de um futuro docente, nomeadamente, durante a preparação das unidades didáticas para as aulas supervisionadas, o estudo esteve ligado à planificação rigorosa das aulas e ao uso de materiais originais em sala de aula.

De salientar que as atividades desenvolvidas tanto nas disciplinas de Francês como de Português regeram-se pelos propósitos estabelecidos nas *Aprendizagem Essenciais* (DGE, 2018) e as metas traçadas pelos departamentos respetivos, os conteúdos temáticos dos manuais adotados e as planificações anuais.

Então, para atingir o objetivo, depois de submetida e validada a sequência didática pela professora cooperante e o supervisor, um plano de atribuição de tarefas individualizadas a preparar em casa foi elaborado. Através da plataforma *Classroom*, utilizando os seus endereços de correio eletrónico escolar, as tarefas eram enviadas aos alunos, com a antecedência mínima de uma semana, como se de uma aula invertida se tratasse. Os discentes tinham de responder em tempo estabelecido. A professora estagiária sugeria correções, novas pesquisas e felicitava pelo trabalho efetuado, quando a tarefa era concluída com sucesso. Durante a regência da aula, respeitando o planeamento, a professora chamava os alunos ao quadro e estes partilhavam o trabalho feito, oralmente e, em algumas situações, também por escrito, com o resto da turma.

O método foi implementado numa primeira fase nas aulas zero, pois era fundamental ter a percepção real da aplicabilidade das estratégias em contexto da aula e do retorno dos estudantes, que acabou por revelar-se muito positivo. Nessas mesmas aulas zero, todos os alunos da turma fizeram as tarefas de casa e foram chamados a participar na realização da aula o que lhe imprimiu bastante dinamismo.

Em Português, a experiência recaiu na turma do 12.º ano onde, no entanto, não voltamos a aplicar a estratégia. A decisão de não efetuar este projeto neste ano de escolaridade justifica-se pelo facto de este ser um ano em que são realizados exames finais nacionais, pelo que não permite uma intervenção muito criativa e experimental, visto esta estar condicionada por constrangimentos externos.

Um primeiro ciclo de investigação aconteceu a 16 de novembro de 2023 para a disciplina de Francês e a 9 de fevereiro de 2024 para Português.

Levamos a cabo um segundo ciclo que teve lugar a 19 de janeiro para o 9.º ano e 19 de abril para o 10.º.

Entre estes ciclos supervisivos, houve avaliações da oralidade, que serviram de suporte à interpretação de resultados.

Ainda pusemos em prática estas estratégias em mais dois ciclos supervisivos, devido ao seu sucesso, nesta turma, nos ciclos anteriores, no que diz respeito à participação dos discentes, à fluidez e ritmo das aulas e ao desenvolvimento da oralidade, nas aulas da disciplina de Francês a 11 de abril e a 23 de maio, sendo esta uma aula extraordinária, com a intervenção do supervisor externo Alexandre Marinho.

3. Desenho de estudo

3.1. Metodologia

Segue-se o estudo empírico elaborado no âmbito do estágio pedagógico na ESP, desenvolvido com base num processo de investigação-ação que, segundo Moreira (2016), promove a autorreflexão como um elemento essencial do desenvolvimento profissional. Os professores são encorajados a questionar as práticas pedagógicas, transformando-as com base em evidências obtidas através da investigação prática.

3.1.1. Ferramentas para recolha de dados

A recolha de dados nos dois ciclos de investigação-ação realizados no ano letivo 2023/2024 nas turmas do 9.º e do 10.º foi materializada através do diário, “instrumento de investigação” (Alves, 2004) que, segundo Bolívar et al. (2001), citados por aquele, é o “registo reflexivo de experiências – pessoais e profissionais – ao longo de um determinado período de tempo” (p. 3), concebido a partir da observação direta, da análise documental dos emails trocados com os alunos e de dois inquéritos partilhados através da plataforma *wooclap*.

3.1.2. Metodologia científica

Segue a descrição dos ciclos de investigação-ação, do que foi realizado e como.

Ressalve-se que se decidiu aplicar, em todas as aulas, os conhecimentos adquiridos no primeiro ano deste mestrado, em Didática do Português. Assim, o sumário será sempre redigido no final da aula, pois, para Mira & Moreira da Silva (2007), esta é um contrato pedagógico entre professor e estudante, uma vez que este "vai documentar, naturalmente, no final da aula, essa “construção”". Os autores defendem, entre outras ideias, que "para as finalidades educativas em que nos vemos envolvidos, o sumário na aula tem um relevante alcance formativo". Na preparação de todas as nossas sessões, também procuramos responder às propostas estabelecidas por Anderson, L. W., et al. (2001), como o que desejávamos que os alunos aprendessem no final do processo de aprendizagem que foi organizado, que noções serão aprendidas e que competências

serão desenvolvidas. Finalmente, quanto às estratégias a adotar, tivemos em conta o conceito de Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008).

3.1.2.1. Aula zero

As aulas zero foram pensadas de forma a perceber se as estratégias que desejávamos implementar tinham aplicabilidade prática, se se comprovava, nesta primeira abordagem, a dinâmica da aula e se era relativamente exequível “dirigir” a participação dos discentes, sem lhes retirar a espontaneidade.

3.1.2.1.1. Francês

A aula decorreu no dia 19 de outubro de 2023, das 8h25 às 9h55 durante 90 minutos.

O tema da unidade abordava «Les médias et moi», abrangendo as competências comunicativas, interculturais e estratégicas dos domínios das AE referentes ao 9.º ano. Os objetivos comunicativos, lexicais, gramaticais e (inter)culturais consistiam em descrever 3 imagens; compreender um documento sonoro e visual na sua totalidade; identificar particularidades relativas aos meios de comunicação; responder a perguntas; enunciar hipóteses; interagir com os pares; identificar o léxico relativo aos meios de comunicação; relembrar os fundamentos do *Passé Composé*; e conhecer a relação dos jovens franceses com os meios de comunicação.

Recorreu-se exclusivamente ao manual *Ça marche – Niveau A2.2. – 9.º ano* da Porto Editora. As atividades solicitadas como tarefa de casa consistiam em: enunciar a data e escrevê-la no quadro, descrever três imagens (uma por cada aluno), responder às questões de um vídeo sobre redes sociais, completar um *quiz* acerca da dependência em relação às novas tecnologias, responder oralmente a uma sondagem referente às redes sociais mais utilizadas, escrever por extenso o número de participantes, preparar a leitura em voz alta de dois textos (um por cada aluno), responder a três questões sobre o texto, identificar e enunciar o tempo verbal utilizado, explicar oralmente as regras do *Passé Composé*, corrigir um exercício de aplicação e finalmente, recapitular a aula e enunciar o sumário. Em relação a estas duas últimas tarefas, os alunos eram informados por mail que lhes caberia realizá-las em aula.

Esta primeira distribuição de tarefas, devido ao ainda desconhecimento do perfil de cada aluno, baseou-se no grau de dificuldade tendo em conta os desempenhos escolares anteriores. Todos os alunos solicitados fizeram as tarefas de casa e, consequentemente, participaram positivamente na aula.

3.1.2.1.2. Português

A aula decorreu com o 12.º ano a 25 de outubro de 2023, das 11h55 às 13h25, num bloco de 90 minutos.

As aulas de Português respondem ao repto lançado pelo Plano Nacional de Leitura⁴ (PNL2027) “Ler sempre. Em qualquer lugar.”, através do projeto “10 minutos a Ler”, que se encaixava, no início, com o romance saramaguiano *Memorial do Convento*.

A planificação da aula integrava os domínios da AE como a educação literária, a expressão oral e gramática, abordando uma breve introdução ao Cubismo com a análise global do quadro *Guernica* de Pablo Picasso, a análise do poema *Chuva oblíqua* de Fernando Pessoa ortónimo e o valor modal.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pretendia-se que os estudantes fossem capazes de reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos, interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX, contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais, expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores, produzir intervenções orais adequadas à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical; utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das intervenções orais a realizar, analisar com segurança frases do poema e identificar o valor modal.

As atividades solicitadas como tarefa de casa foram: preparar 10 minutos de Leitura partilhada atribuída a quatro alunos. De seguida, como atividade introdutória da aula e tendo em conta o quadro *Guernica* de Pablo Picasso, enunciar a definição do Cubismo,

⁴ cf. 10 minutos a ler – Plano Nacional de Leitura. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/10minutosaler.html> (consultado em 24 de outubro de 2023)

dizer quem foi Pablo Picasso, pesquisar sobre o acontecimento referenciado na pintura *Guernica*, enunciar a simbologia das cores do quadro, do olho/lâmpada, do touro, do soldado caído, da pomba, da mãe com o filho ao colo e do cavalo; enunciar a definição do interseccionismo, preparar a leitura em voz alta do poema *Chuva Oblíqua* de Fernando Pessoa, comentar o título (simbologia da chuva/definição ou descrição da obliquidade), apontar os elementos de rutura com o lirismo português: estrutura do poema, estrofes, metro, rima, ritmo, procurar descobrir porque é que o poema é interseccionista, identificar os planos objetivos e os planos subjetivos, confrontar realidades presentes com realidades ausentes, presente e passado, decodificar os planos subjetivos e os objetivos, interpretar a intenção do poeta na segunda estrofe, determinar o papel do poeta na terceira estrofe, reconhecer o plano que é nomeado em primeiro lugar, identificar, na quarta estrofe, a fusão dos dois planos, interpretar a interseção da última estrofe. Finalmente, para a atividade gramatical: enunciar em que consiste o valor modal, enunciar em que consiste a Modalidade apreciativa, como a reconhecemos e mencionar exemplos, enunciar em que consiste a Modalidade epistémica, como a reconhecemos e mencionar exemplos, enunciar em que consiste a modalidade deôntica, como a reconhecemos e mencionar exemplos, corrigir o exercício gramatical, enunciar e redigir o Sumário.

Esta distribuição de tarefas, por ainda não se conhecer as dificuldades sentidas pelos alunos, foi elaborada com a cumplicidade da professora de Português. Todos os alunos fizeram as tarefas de casa e, quando solicitados, durante a aula, foram participativos e muito dinâmicos.

3.1.2.2. 1.º ciclo supervisoivo

3.1.2.2.1. Francês

As aulas decorreram nos dias 9, 16 e 23 de novembro de 2023, das 8h25 às 9h55, e incidiram sobre a unidade 2, «Les médias et moi», do manual *Ça marche – Niveau A2.2.* – 9.º ano, de Porto Editora. Afigurou-se-nos importante que todas as lições consistissem em quatro etapas: compreensão global, compreensão detalhada, conceptualização e, reutilização ou produção, para além da receção dos alunos na sala de aula, do resumo

da aula anterior e do sumário, que faziam sempre parte da planificação, independentemente da abordagem adotada.

Na elaboração do planeamento de cada aula, concebemos uma etapa de introdução motivadora, realizada através da visualização de um vídeo no canal *Arte*⁵ sobre os diferentes tipos de meios de comunicação para a primeira, imagens e um vídeo⁶ sobre os diferentes tipos de notícias para a segunda, e uma montagem de uma notícia, integralmente realizada pela professora estagiária, no *tiktok*⁷, para aprendizagem do *imparfait*, para a terceira. Estas introduções permitiram apresentar a nova unidade de uma forma menos teórica. Mayer (1997) observa que o desempenho aumenta quando o sujeito recebe simultaneamente informação verbal e visual. Também serviu ao professor para verificar o conhecimento que os estudantes já possuíam sobre os meios de comunicação e ajudou-os principalmente a encontrar parâmetros de referência do ponto de vista temático e permitiu-lhes estabelecer analogias ou comparações com aspetos que já lhes eram familiares. De seguida, a compreensão global e a compreensão detalhada concentrar-se-iam no texto transcrito dos vídeos. Exploramos o vocabulário relativo a cada tema e os alunos foram convidados a pronunciar-se oralmente. Os articuladores de discurso integraram a etapa de reutilização da primeira aula, a redação de uma notícia para a segunda e, para a última um exercício escrito com verbos no tempo verbal *imparfait*, para consolidar esse conhecimento. Parece-nos essencial indicar que as duas primeiras aulas foram totalmente preparadas com materiais originais sem recurso ao manual, mas seguindo os objetivos e respeitando as AE, enquanto a última aula provém do manual, apoiada por um vídeo caseiro.

Os objetivos comunicativos, lexicais, gramaticais e (inter)culturais consistiam, entre outros, em ouvir, ver e compreender um vídeo curto e simples sobre os diferentes meios de comunicação; identificar as ideias principais; expressar-se sobre o tema; ler e compreender o texto transcrito do vídeo na sua globalidade; identificar as suas ideias

⁵ <https://www.arte.tv/fr/videos/074787-179-A/qu-est-ce-qu-un-media-2-5/>, consultado a 3/11/2023.

⁶ <https://www.tiktok.com/@hugodecrypte/video/7296923819619388704?lang=fr>, consultado a 4/11/2023.

⁷ <https://photos.app.goo.gl/XJ8KoiNSanw4LhF56>, realizado a 5/11/2023

principais, bem como as suas especificidades; responder a perguntas na ficha entregue a cada aluno; reconhecer os articuladores de discurso e descobrir os diferentes meios de comunicação francófonos para a primeira aula. Para a segunda, aqueles eram, sobretudo: compreender um documento audiovisual sobre os diferentes tipos de notícia na sua globalidade; emitir opinião sobre a sua relação com a informação; usar vocabulário relacionado com a atualidade e as notícias; compreender informações; identificar as rubricas de um telejornal; compreender particularidades das atualidades francesas; conhecer jovens jornalistas franceses que apresentam notícias para os jovens; escrever uma notícia e rever o *passé composé* e, finalmente, para a terceira aula, compreender as particularidades dos boletins noticiosos televisivos franceses, e compará-los com os portugueses e saber o *imparfait*.

A estratégia delineada recaiu sobre a aula do dia 16 de novembro de 2023. No dia 9 de novembro, uma semana antes da aula, as atividades enviadas e solicitadas como tarefa de casa incidiram essencialmente sobre a ficha de trabalho (Anexo 1), sem se limitarem a esta.

Tabela 1 – Atribuição de tarefas por aluno - 1.º ciclo supervisoivo - Francês

Número do aluno	Tarefa
24	Enunciar a data e escrevê-la no quadro.
14	Recapitular oralmente a aula anterior.
1, 3, 9, 11, 20, 21, 22, 23, 25, 28	Associar um símbolo à rubrica correspondente.
2, 15, 18, 29	Indicar que tipo de notícias ouvem e em que suporte.
10	Ver um vídeo e selecionar a rubrica correspondente.
13, 19	Ver um vídeo e indicar se as afirmações são verdadeiras ou falsas.
16, 17, 27	Ver um vídeo e completar as afirmações.
4, 6, 7	Preparar a leitura de três textos.
26	Identificar os verbos do <i>passé composé</i> .

8	Pesquisar e enunciar o que compõe uma notícia breve.
5	Redigir uma notícia breve.
12	Enunciar e escrever no quadro o sumário no quadro.

É possível observar, nas trocas de emails (

Anexo 2), o envolvimento dos alunos, se tinham entendido o que se esperava deles ou se a tarefa estava bem resolvida. Estas trocas serviram para proceder à correção, mas também ao esclarecimento de dúvidas, individualmente. A aula só seria bem sucedida se as tarefas de casa eram realizadas, compreendidas e se estavam corretas. Pensamos que, ao interagirmos sistematicamente, fomentamos a responsabilidade e uma certa cumplicidade com o aluno. Colocadas numa pasta própria, também serviram de suporte para monitorizar os que não respondiam, mas também perceber e registar quais as dificuldades sentidas, o que permitiu fazer ajustes e adaptações nos ciclos supervisivos posteriores.

Durante a aula, seguia-se a planificação, e, como numa peça de teatro, seguindo um guião, os alunos entravam em cena, solicitados pela professora, por exemplo, enunciando e escrevendo a data, corrigindo o exercício, explicando como se redige uma notícia ou enunciando e escrevendo o sumário.

3.1.2.2.2. Português

Esta sequência didática realizou-se no dia 7 de fevereiro, das 17h00 às 18h30 e 9 de fevereiro de 2024, das 10h10 às 11h40, em blocos de 90 minutos.

Tal como as aulas do 12.º ano, estas também se iniciaram com “10 minutos a Ler”, do Plano Nacional de Leitura, com um excerto de *Contos* de Eça de Queirós.

A planificação inseria-se na unidade dedicada ao dramaturgo Gil Vicente e à *Farsa de Inês Pereira*. Esta tinha sido previamente introduzida pela professora orientadora quanto à contextualização histórico-literária, ao conceito de farsa, às personagens-tipo e aos processos de cómico. A docente também a tinha abordado detalhadamente até ao momento em que Pero Marques, pretendente de Inês Pereira, é de forma jocosa

dispensado por esta. As aulas foram concebidas de forma a trabalhar a sequência da peça até ao aparecimento dos judeus casamenteiros que “encontram” e “vendem” o homem tão desejado pela sonhadora Inês, de forma a realçar as características das várias personagens, dos seus conflitos, da sua dimensão satírica e destacar as características do texto dramático, analisando a linguagem, o estilo e a estrutura. O texto foi retirado do Manual *Mensagens Português 10.º ano* da Texto Editora. Os discentes foram convidados a visualizar o excerto teatralizado seguido de uma leitura silenciosa, de modo a responderem, em grande grupo, a um questionário/guião acerca das aprendizagens acima referidas.

Na primeira aula, depois da observação com breves comentários do quadro *Jeune fille devant un miroir* de 1932 de Pablo Picasso (Apêndice 1), introduziu-se, ao nível gramatical, os Atos de Fala, no contexto de excertos estudados em aulas anteriores. Perante uma lista de diferentes enunciados retirados da *Farsa de Inês Pereira*, solicitou-se a um aluno a explicação do conceito. Depois, os alunos foram capazes de identificar a intenção comunicativa subjacente, conforme se os enunciados expressavam um ato de afirmar, prometer, aconselhar, lamentar ou declarar. Depois de explicarem, partilharem e justificarem as suas escolhas, cada um dos cinco atos ilocutórios foi explicado e exemplificado por um discente diferente. Este ponto de gramática foi explorado através de uma atividade digital interativa realizada na plataforma *wooclap*, como forma de consolidar esta aprendizagem, mas também para avaliar se todos tinham compreendido e, se fosse preciso, repetir os conceitos. Para finalizar, foi-lhes pedido para criarem os seus próprios enunciados, em grupos de dois, considerando cuidadosamente a intenção que desejavam transmitir, a fim de os submeterem aos colegas, para que estes identificassem os atos ilocutórios.

A planificação das aulas integrava os domínios das AE como a educação literária, a leitura, a expressão oral e a gramática.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pretendia-se que os alunos fossem capazes, entre outros, de ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade; expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela obra de Pablo Picasso; relacionar situações de comunicação,

interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala e produzir intervenções orais adequadas à situação de comunicação para a primeira aula, e interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XV, no caso em apreço, a *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente; relacionar características formais do texto dramático com a construção do sentido, analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, para a segunda aula.

A aplicação da estratégia incidiu na aula do dia 9 de fevereiro de 2023. No dia 6 de fevereiro, as tarefas foram enviadas e solicitou-se resposta até ao dia 8 de fevereiro. Estas recaíram sobretudo sobre a ficha de trabalho (Anexo 3). O Anexo 4 mostra a captura de ecrã de algumas trocas de emails.

Tabela 2 – Atribuição de tarefas por aluno - 1.º ciclo supervisivo - Português

Número do aluno	Tarefa
7, 8, 17, 19	Preparar a leitura do conto <i>Singularidades de uma rapariga loura</i> extraído da obra <i>Contos de Eça de Queirós</i>
15	Recapitular oralmente a aula anterior.
1	Tendo em conta o excerto do manual, p. 144-145, identificar as partes.
21	Escrever uma frase referente a cada uma delas
27	Ordenar afirmações, de forma a obter a sequência certa dos acontecimentos.
3, 4	Transcrever os versos que definem o retrato do que é, para Inês, o marido ideal.
24,25	Caracterizar a mãe e Inês em três ou quatro palavras.
14	Explicar como se evidencia o conflito de gerações no diálogo entre mãe e filha.

9	Enumerar os defeitos e as qualidades dos judeus.
10	Enunciar e escrever no quadro o sumário no quadro.

Procedeu-se como na disciplina de Francês, seguindo a planificação, solicitando os alunos conforme a progressão da aula. Estes deslocavam-se até ao quadro, enunciavam oralmente a sua resposta e escreviam-na no quadro.

3.1.2.3. 2.º ciclo supervisoivo

3.1.2.3.1. Francês

As aulas realizaram-se nos dias 4, 11 e 18 de janeiro de 2024, das 8h25 às 9h55, em blocos de 90 minutos e dedicaram-se à unidade 3, «Traditions et visions», do manual *Ça marche* – Niveau A2.2. – 9.º ano, de Porto Editora. Propusemos para todas as aulas uma introdução motivadora, através de uma imagem de Hélène Aldeguer (Apêndice 2) que caracteriza os diferentes tipos da cultura francófona para a primeira, o mapa mundo dos países francófonos para a segunda e uma canção de Georges Brassens, de 1954, *L'étranger* acompanhada por um recorte de banda desenhada referente aos diferentes pontos de vista (contra a xenofobia) para a terceira. O docente pôde verificar os conhecimentos que os estudantes possuíam acerca das diferenças culturais e linguísticas de países onde o francês é falado, e também serviu de referência ao nível temático, para que estabelecessem analogias com os aspetos que lhes eram familiares. De seguida, a compreensão global e a detalhada incidiram sobre a transcrição textual de um vídeo⁸ sobre viagens a países francófonos, para a primeira aula, um vídeo⁹ sobre as características de diferentes países francófonos, que realizamos recorrendo à inteligência artificial para a segunda e uma banda desenhada para a terceira. A nominalização foi o tópico de gramática da primeira aula, as preposições usadas com os diferentes países, para a segunda onde ainda tiveram tempo de redigir um texto curto

⁸ <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/21985155/lesson>, consultado a 28/12/2023

⁹ <https://photos.app.goo.gl/DDD32qV871Dkvycy5>, realizado a 29/12/2023

de opinião e, na terceira, aprenderam a usar e diferenciar os determinantes e os pronomes possessivos.

Os objetivos comunicativos, lexicais, gramaticais e (inter)culturais consistiram, entre outros em identificar os diferentes países francófonos; compreender os vídeos acima referenciados; identificar as ideias principais e expressar-se sobre o tema da francofonia; identificar as ideias principais dos textos, definir conceitos simples relacionados com a francofonia e os países francófonos; usar vocabulário relacionado com os países, a cultura; redigir um texto curto de opinião; usar vocabulário relacionado com os países, continente, capital, população e gastronomia, sobre xenofobia e estrangeiros, paisagens e culturas; conhecer as preposições para indicar países de residência ou de destino, os determinantes e os pronomes possessivos; falar sobre o respeito pela diferença e o outro e comparar com as diferenças culturais dos países lusófonos.

Escolheu-se a aula do dia 11 de janeiro de 2024 para aplicar a estratégia. No dia 6 de janeiro, as tarefas a realizar foram enviadas via *Classroom* e solicitada resposta até 9 de janeiro. A ficha de trabalho (Anexo 5) serve de referência para as atividades principais.

Tabela 3 – Atribuição de tarefas por aluno - 2.º ciclo supervisoivo - Francês

Número do aluno	Tarefa
21	Enunciar a data e escrevê-la no quadro
6	Recapitular oralmente a aula anterior.
1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 22, 25, 26, 27, 29	Dizer o nome de um ou dois países francófonos e saber situá-lo(s) no mapa mundo.
28	Ver o vídeo enviado e identificar os países mencionados.
13, 16, 17, 19, 20, 23	Ver o vídeo e preencher o “bilhete de identidade” do país atribuído.
2	Ver o vídeo e selecionar as preposições utilizadas para cada país.

5	Pesquisar e explicar a regra das preposições referentes aos países, enunciar oralmente.
18	Redigir um texto curto de opinião sobre um país francófono.
24	Enunciar e escrever no quadro o sumário.

Excetuando a data, o resumo da aula anterior e o sumário, todas as atividades são realizadas em sala de aula por todos os alunos. A correção é realizada pelo aluno a quem essa tarefa foi distribuída. Algumas trocas de emails podem ser observadas no Anexo 6.

No terceiro ciclo supervisivo de Francês realizado a 3 e 11 de abril de 2024 e igualmente no quarto ciclo supervisivo, que se realizou a 23 de maio de 2024, mantivemos as estratégias didáticas delineadas por se verificar cumprimento das tarefas de casa, dinamismo e fluidez na sala de aula, entusiasmo por parte dos alunos e rigor no cumprimento da planificação dos conteúdos e do tempo, factos testemunhados pelo supervisor da Faculdade de Letras.

3.1.2.3.2. Português

Esta sequência didática realizou-se no dia 17 e 19 de abril de 2024, das 17h00 às 18h30 e sexta-feira 24 de abril de 2024 das 10h10 às 11h40, em blocos de 90 minutos. Os poemas em análise foram retirados do manual *Mensagens Português 10.º ano*, da Texto Editora.

Esta unidade é dedicada ao poeta Luís Vaz de Camões e às *Rimas*. Ela foi previamente introduzida pela professora orientadora quanto à contextualização histórico-literária, com um tempo dedicado à representação da amada e à representação da natureza. Continuou-se, no início de cada aula, a responder ao repto lançado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL2027).

Concebida por forma a abordar o tema da reflexão sobre a vida pessoal de Camões, explorou-se dois poemas, “O dia em que nasci, moura e pereça” e “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.

Na primeira aula, projetou-se o quadro *Les Amants I*, pintado em 1928 por René Magritte (Apêndice 3) merecedor da surpresa dos discentes, que teceram comentários acertados sobre a tela. Introduziu-se, ao nível gramatical, o complemento do adjetivo. Perante um texto sobre amor, solicitou-se a identificação dos adjetivos e dos seus complementos, inferindo-se, a partir daí, uma explicação do conceito. Este ponto de gramática foi explorado através de uma atividade digital interativa realizada na plataforma *wooclap*, como forma de consolidar esta aprendizagem, mas também de avaliar se todos tinham compreendido. Para finalizar, foi pedido aos alunos para criarem os seus próprios enunciados, em grupos de dois, considerando cuidadosamente o uso do complemento do adjetivo.

A segunda aula foi dedicada à análise e exploração do poema “O dia em que nasci, moura e pereça”, contextualizado e introduzido com o vídeo¹⁰ *O dia em que Camões nasceu* da Universidade de Coimbra, difundido a 24/01/2024 e seria completado com o excerto do texto bíblico retirado do livro poético de Jó do antigo testamento Jó 3:3-28 para a intertextualidade, dada a relação de semelhança do poema com estes versículos, mas que não abordamos por falta de tempo.

Na terceira aula, abordamos o poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente” com um vídeo do soneto dramatizado pelo ator João Reis, retirado da RTP Ensina, para despoletar o comentário oral, seguido de um questionário escrito para compreensão deste poema.

A estratégia delineada incidiu sobre a aula do dia 24 de abril de 2024. No processo da primeira sequência didática, a sua aplicação, para a participação ativa dos alunos, não foi cumprida devido ao seu desinteresse pela tarefa de casa enviada via *Classroom*. Propusemo-nos, desta feita, avançar para um pedido verbal e pessoal para uma maior responsabilização dos discentes.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=35HQ9kWGwi8>, consultado a 12/04/2024.

No dia 20 de abril, as atividades a realizar foram entregues em papel, com base, sobretudo, na ficha de trabalho (Anexo 7) preparada pela professora para suporte da aula.

Tabela 4 – Atribuição de tarefas por aluno - 2.º ciclo supervisivo - Português

Número do aluno	Tarefa
2, 6, 20, 22	Preparar a leitura do conto: <i>Um poeta lírico</i> extraído de <i>Contos</i> de Eça de Queirós
7	Recapitular oralmente a aula anterior.
23	Tendo em conta o soneto do manual, p. 213, apresentar o poema a partir do esquema indicado.
11, 15	Fazer a correspondência entre excertos e sentimentos evidenciados.
12	Nomear os recursos expressivos presentes no primeiro verso do soneto.
26	Fazer o levantamento das marcas linguísticas da presença do eu e justificar o seu recurso.
13, 16	Listar o vocabulário com conotação negativa.
18	Referir a decisão do sujeito poético expressa na segunda quadra, justificando-o.
28	Assinalar a afirmação correta.
24	Enunciar e escrever o sumário no quadro.

Durante o terceiro ciclo supervisivo de Português, realizado a 7, 8 e 14 de maio de 2024, com a turma de 12.º ano, não foi considerado desejável pelo núcleo de estágio, proceder à aplicação da estratégia pedagógica em estudo, dada a aproximação dos exames finais e estarmos a analisar a obra *Memorial do Convento* de José Saramago, tão importante para os discentes.

Contudo, durante a preparação da sequência didática, pareceu-nos que, atendendo às balizas temáticas e às características da turma supramencionada, teria sido possível ter experimentado a mesma estratégia. Por um lado, a professora estagiária mantinha uma relação privilegiada e empática com os alunos, pois acompanhava-os desde o início do ano. Por outro lado, assinala-se o apreço e o conhecimento da obra em estudo. Assim, a planificação foi construída em torno de vários excertos da obra, um dos dois romances do autor que podem ser lecionados no 12.º ano, como indicado no documento das *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). Tendo em conta o preconizado neste, a abordagem do romance deve ser feita na íntegra. Esse foi previamente introduzido pela professora orientadora quanto à contextualização histórico-literária, todas as categorias de narrativa, debruçando-se sobre o título e as várias linhas de ação da obra. A linha de ação que orientou estas unidades didáticas é a da construção do convento de Mafra nomeadamente com a “epopeia da pedra”, o falecimento de Francisco Marques, a decisão do dia da sagração da basílica e o recrutamento dos trabalhadores. A unidade temática começou com uma rápida retoma/revisão, em constante interação com os alunos, dos conteúdos dos capítulos de *Memorial do Convento* já estudados bem como das características da escrita saramaguiana. Este trabalho inicial constituiu um essencial ponto de partida, para os estudantes se situarem quanto à progressão da narrativa. Realizamos um mini caderno, para cada aluno, intitulado “Construção do convento, apontamentos” com a menção dos referentes temporais históricos, quando existiam, e os excertos mais relevantes, retirados da 36ª edição de agosto de 2005 da Editorial Caminho, tendo por finalidade tornar a aula mais dinâmica e fluída, porquanto todos os alunos seguiriam pelo mesmo “guião” não se distraíndo e/ou confundindo com diferentes edições de livros ou qualquer outra versão no telemóvel. Depois da análise, em grande grupo, foi-lhes apresentado questionários, para a consolidação do conhecimento adquirido e o levantamento de possíveis dúvidas. Porém, apesar dos esforços desenvolvidos, deparamo-nos com aulas muito entediantes, centradas no professor, expectante por respostas que os alunos, talvez naturalmente, não tinham.

3.2. Resultados

Reproduzidos os ciclos de investigação, propomo-nos descrever os métodos de tratamento de dados e apresentar os respetivos resultados. Para além do diário do investigador, sustentado pela troca de emails, onde apontamos as tarefas a realizar, a quem se destinavam e se estas tinham sido devidamente executadas e corrigidas quando necessário, usamos também as grelhas de avaliação das turmas, nomeadamente da produção oral, para inferir se houve ou não evolução positiva, e dois questionários através da plataforma, *wooclap*, para o retorno/*feedback* dos alunos em fim de ciclo.

Consultados o diário e as trocas de emails, retiramos que no primeiro ciclo da disciplina de Francês, só um aluno não realizou a tarefa de casa e, no segundo, todos os alunos a realizaram. É importante salientar que esta participação não foi imediata, pois tivemos sempre de recorrer à professora titular, fundamental no processo, confrontada com a ausência de respostas. [O professor-estagiário não avalia, por isso tem menos autoridade? Questão para uma outra investigação]. Numa primeira fase, a orientadora “pressionou” os alunos via *Classroom*, plataforma de contacto, em uso na ESP, entre professores e discentes. Depois de devidamente identificados, os que continuavam a não responder eram solicitados pessoalmente e, em última instância, sendo diretora desta turma, informados os pais da omissão do TPC por parte dos seus educandos. Nos terceiros e quartos ciclos, constatamos que o procedimento tinha sido totalmente integrado pela turma, o que é um excelente sinal de que as boas práticas se podem tornar rotinas.

Ressalve-se, embora pareça evidente, ser crucial para esta estratégia que, em primeira instância, sejam cumpridas as tarefas enviadas. O que não aconteceu na disciplina de Português com a turma do 10.º ano. Antes disso, mencione-se que a experiência com o 12.º ano, na aula zero, foi responsável por altas expectativas, pois todos os alunos responderam (Anexo 8), nem todos corrigiram, mas contornamos esse contratempo durante o decorrer da aula. Deduzimos que, por inexperiência, não tivemos em consideração o perfil da turma, devido a uma abordagem diferente, e obviamente

legítima, por parte da professora titular. Assim, no primeiro ciclo supervisivo de Português, apenas 11 alunos realizaram a tarefa de casa, dos quais três não procederam à respetiva correção. Devemos relatar ainda que uma aluna realizou a tarefa de casa, procedeu à sua correção, mas, durante a aula, respondeu de forma totalmente inadequada, como se estivesse a ser questionada pela primeira vez. Interrogada no final da aula, retorquiu que não se lembrou que o trabalho de casa servia para esta aula em particular. No segundo ciclo supervisivo, tendo em conta que decidimos abordar pessoalmente os estudantes entregando-lhes as tarefas por escrito, obtivemos uma participação ainda menor, pois percebemos que, não havendo registo na plataforma, inquiridos os alunos informalmente antes da aula, a “obrigação” era inexistente. Assim, apenas foram realizadas por dois alunos mais aplicados e por três estudantes mais próximos¹¹ da professora-estagiária.

As grelhas de avaliação da expressão oral da turma de Francês relatam, conforme se pode verificar na tabela 5, a existência de uma melhoria nas classificações dos discentes. A primeira avaliação de produção oral realizou-se no dia 23 de novembro de 2023, a segunda avaliação no dia 8 de fevereiro de 2024 e a última no dia 16 de maio de 2024.

Os critérios que nortearam a avaliação oral são constituídos, ao nível de competência intercomunicativa e intercultural, na categoria de conhecimento/comunicação, pelo âmbito, cujo valor máximo corresponde a 30 pontos, pela fluência com o máximo de 25 pontos e na categoria de resolução de problemas, pela correção linguística, pontuada igualmente com o máximo de 25 pontos. Ao nível da competência estratégica, na categoria de atitudes são pontuadas a responsabilidade e a postura, cujo valor máximo é de 20 pontos (Anexo 9). Todos os critérios são acompanhados de níveis de desempenho, de 1 a 5, detalhadamente explanados.

¹¹ Esta proximidade provém de uma proximidade efetivamente física. A professora-estagiária assistiu às aulas, até final de maio, no fundo da sala, junto destes alunos.

Tabela 5 – Grelha de avaliação final de francês

Francês														
1CO	1CE	1PE	1PO	2CO	2CE	2PE	2PO	3CO	3CE	3PE	3PO	CIF1	CIF2	CIF3
70	48	75	50	95	58	34	68	60	54	45	100	3	3	3
90	78	95	100	95	98	94	96	80	77	85	100	5	5	5
80	87	95	95	95	88	75	100	70	80	85	100	5	5	5
70	48	75	95	50	67	85	92	60	44	80	100	4	4	4
80	79	90	100	100	76	94	100	70	80	85	100	5	5	5
90	87	85	95	100	81	80	96	70	79	75	100	5	5	5
90	79	90	100	95	72	90	100	60	63	80	100	5	5	5
80	57	75	85	100	58	40	64	60	63	70	90	3	3	3
70	29	45	80	50	43	35	64	30	56	45	70	3	2	3
80	28	45	95	50	56	44	92	60	72	45	100	3	3	4
80	88	100	100	100	95	96	92	90	92	100	100	5	5	5
80	83	95	100	95	93	91	100	70	92	95	100	5	5	5
100	66	85	100	95	85	94	96	60	73	90	100	4	5	5
80	81	75	85	95	72	55	84	70	71	70	95	4	4	4
60	65	60	90	95	68	44	84	60	61	70	100	3	4	4
80	83	90	100	95	88	84	92	60	69	80	100	4	5	4
80	86	90	95	100	88	80	92	70	85	80	100	4	5	5
90	92	95	95	100	100	90	92	100	85	100	100	5	5	5
90	76	70	95	75	70	89	92	60	61	75	100	4	4	4
80	72	80	95	100	92	90	96	50	53	75	100	4	5	5
70	43	60		55	40	40	74	30	35	60	85	2	2	3
90	42	45		90	60	35	74	70	60	60	90	2	3	3
70	85	90	95	90	95	95	96	90	77	80	100	5	5	5
80	57	85	95	90	78	74	96	50	41	80	95	4	4	4
80	71	55	65	55	74	45	80	60	55	65	90	3	3	4
80	63	90	85	95	73	74	88	70	67	70	90	4	4	4
60	64	70	95	95	74	54	76	100	65	70	100	3	4	4
60	30	35	50	100	58		64	60	68	30	70	3	2	3
80	65	70	95	75	56	95	76	60	61	70	90	4	4	4
79,0	66,6	76,2	90,0	87,1	74,3	68,8	86,8	65,5	66,9	72,9	95,3	3,9	4,1	4,2

Fonte: Grelha de monitorização da turma do 9.º da Professora Ana Elisabete Lourenço

A grelha de avaliação dos 29 alunos da turma discrimina os três períodos (1, 2 e 3) com os quatro itens avaliados, a saber a compreensão oral (CO), a compreensão escrita (CE), a produção escrita (PE) e a produção oral (PO). As últimas três colunas referem-se às

médias das quatro competências convertidas à escala de classificação do 9.º ano de escolaridade.

Como referido acima, percebemos que, no primeiro período, a média da turma para a produção oral foi de 90%, sofrendo uma ligeira descida para 86,8% no segundo período, mas para melhorar significativamente no terceiro período, atingindo o valor de 95,3%.

Quanto à disciplina de Português do 10.º ano, para a avaliação da oralidade, cabia aos estudantes apresentarem, no primeiro período, um livro que, de preferência, fizesse parte do Plano Nacional de Leitura, no segundo, um poema e no terceiro um *cartoon*. Estes últimos deveriam ser submetidos à aprovação da professora titular tal como o livro, caso escolhessem um não referenciado pelo Plano.

Os níveis de desempenho distribuem-se pelos critérios de Marcas de Género, Pertinência, correção linguística e postura (elementos não verbais) de 0, em que estes não foram de todo observados, a 5, caso o estudante respeite integralmente as marcas de género, apresente informação relevante, assegure progressão da informação, inicie, mantenha e conclua o discurso de forma eficaz, recorra a mecanismos de coesão, se exprima com correção linguística e utilize vocabulário rico e variado, adequado ao tema/assunto; se exprima com fluência e ritmo, dicção/pronúncia clara e audível; assuma uma atitude corporal e gestual adequada que permita captar a atenção do auditório. (quadro cedido pela professora titular, Anexo 10).

Juntamos a grelha de avaliação da turma de Português (Anexo 11), para registo, interpretando-a com muitas reservas, tendo em conta a participação reduzida quanto à estratégia adotada. Contudo, acrescentamos que a média de expressão oral no primeiro período foi de 11,8/20, que acusou uma melhoria no segundo período fixando-se em 13,9/20 e que sofreu uma redução no terceiro período, registando 12,3/20.

Finalmente, propusemos um questionário com 10 perguntas, das quais mencionamos as oito primeiras. Quatro eram contextuais e seis destinavam-se a medir a estratégia implementada.

1. Gostas de vir para a escola?

2. Qual é tua disciplina favorita?
3. Gostas da disciplina de Francês/Português (conforme a turma)?
4. Gostaste de participar na aula?
5. Preferiste este método?
6. Sentiste-te mais confortável a vir ao quadro ou em participar por teres as questões preparadas?
7. Pensas ter aprendido mais matéria?
8. Gostavas de ter aulas mais dinâmicas?

No que concerne a turma de Francês, vinte oito alunos acederam ao *wooclap* através da *Classroom* da turma. (Anexo 12)

Destacamos as respostas que se nos afiguram mais oportunas, a saber: que 52% dos 24 respondentes nem sempre gosta de vir para a escola, 58% não sabe dizer se gosta da disciplina, 42% gostou de participar na aula, sendo que foi indiferente para 33%, 50% não sabe dizer se preferiu o método, 54% sentiram-se mais confortáveis, e 63% pensam ter aprendido mais matéria. Um último registo para a preferência de 18 votos para aulas em trabalhos de grupo contra 2 para aulas participativas e 3 para aulas expositivas.

Gráfico 1- Questionário 9.º ano – pergunta 6



Fonte: *Wooclap*

Em relação ao 10.º ano de Português, dos 29 alunos solicitados só 16 responderam a pelo menos uma pergunta. (Anexo 13)

Apresentamos as respostas que nos pareceram pertinentes, a saber: 63% dos 16 respondentes nem sempre gosta de vir para a escola, 50% gosta da disciplina embora os outros 50 não saibam dizer, 38% gostou de participar na aula, sendo que foi indiferente para 44%, 50% não preferiu o método, 38% não se sentiram mais confortáveis contra 31% e 25% que nunca sentem desconforto, sete alunos pensam que teriam aprendido mais matéria de qualquer maneira e seis que aprenderam mais. Fica igualmente o registo para a preferência de nove votos para trabalhos de grupo contra seis para participação na aula e um para aulas expositivas.

3.3. Discussão dos resultados

A análise dos dados recolhidos através dos questionários, do diário do investigador e das grelhas de avaliação nos primeiros e segundos ciclos da disciplina de Francês no 9.º ano e da disciplina de Português no 10.º ano, revela alguns elementos quanto ao comportamento, desempenho e percepções dos alunos, no que diz respeito à realização de tarefas de casa e à participação nas aulas.

A percepção empírica apresenta que as aulas são, de facto, muito mais dinâmicas quando existe uma participação “dirigida” que se revela impulsionadora de proatividade por parte dos discentes.

No entanto, importa responder à nossa problemática: em que medida a utilização de tarefas de casa individualizadas e a correção colaborativa com participação ativa “dirigida” dos alunos em sala de aula influenciaram o desenvolvimento da oralidade?

Por um lado, no que concerne à avaliação da expressão oral, as grelhas mostram uma evolução positiva na disciplina de Francês. A média das classificações aumentou ao longo dos três períodos, passando de 90% no primeiro período para 95,3% no terceiro período. Esta melhoria sugere que a estratégia adotada, aliada ao esforço contínuo dos alunos, resultou num desenvolvimento positivo das competências da oralidade.

Por outro lado, a disciplina de Português apresentou uma evolução mais instável. A média da expressão oral aumentou do primeiro para o segundo período (de 11,8/20 para 13,9/20), todavia voltou a descer no terceiro período (12,3/20), embora reconheçamos que não houve envolvimento cabal por parte dos alunos para se nos afigurar que o método teve algum mérito ou desmérito nas avaliações.

O questionário aplicado fornece algumas informações sobre a percepção dos alunos em relação à estratégia adotada. Na turma de Francês, 42% gostaram de participar na aula, e 54% sentiram-se mais confortáveis, o que pode indicar um resultado positivo parcial da estratégia, embora 50% não soubessem dizer se preferiram o método utilizado. Surpreendentemente, 63% dos alunos sentiram que aprenderam mais matéria, o que sugere que, apesar de algumas hesitações, a estratégia pode ter sido eficaz na promoção da aprendizagem.

Já na turma de Português, dos 16 que responderam e provavelmente participaram, apenas 38% gostaram desta estratégia, com uma indiferença marcada em 44% dos respondentes, e 50% indicaram não ter preferido o método utilizado. Além disso, 38% não se sentiram mais confortáveis durante estas aulas, sugerindo que a abordagem adotada pode não ter sido suficientemente eficaz para tranquilizar os alunos. Refira-se, contudo, que a percentagem refere-se a seis discentes. Outros cinco sentiram-se mais confortáveis e quatro afirmaram nunca sentir desconforto em participar.

Tendo em conta a experiência positiva na disciplina de Francês, que com a ajuda da professora titular melhorou no cumprimento das tarefas e obteve evoluções positivas nas avaliações orais, comprova-se, de alguma forma, que esta estratégia pode ser implementada.

Em Português, os resultados obtidos sugerem que as características específicas da turma, elencadas no capítulo da sua caracterização, não foram tidas em conta e a ausência de um acompanhamento mais adequado pode ter contribuído para o desinteresse destes alunos.

Por fim, as percepções dos discentes indicam que, embora a metodologia adotada tenha tido algum impacto positivo, especialmente na disciplina de Francês, há ainda espaço para melhorar a estratégia, particularmente no que diz respeito à motivação e ao envolvimento dos alunos nas aulas de Português. Em contexto real do exercício da profissão, para implementá-la, teríamos de adaptar o pedido da tarefa, conforme o perfil da turma, por exemplo, em presencial, para uma aula seguinte, ou reservar 10 minutos da aula anterior para realizarem a tarefa e, tendo em conta que a maioria dos alunos aprecia os trabalhos de grupo, incluí-los na metodologia.

4. Considerações Finais

Pretendia ser, o presente estudo de investigação-ação, uma contribuição para percebermos o benefício da atribuição da tarefa individualizada para a participação ativa de todos os alunos, desenvolvendo principalmente a oralidade, competência praticamente ignorada em contexto de sala de aula. Consideramos as palavras de Sérgio Niza (2012, pp. 513-514) em relação ao papel do professor que “não tem de dirigir, no sentido pleno. Tem de orientar, cooperar [...]. No fundo tem de ajudar o aprendiz a vencer o esforço e as dificuldades da aprendizagem. Ajudar os alunos a garantir essa conquista oferecendo-se como mediador esclarecido”, pois este entendimento norteou a nossa ação.

Relevante agora será voltar, uma vez mais, à questão de investigação deste estudo: "Em que medida a utilização de tarefas de casa individualizadas e a correção colaborativa com participação ativa “dirigida” dos alunos em sala de aula podem estimular o desenvolvimento da oralidade?".

Constatamos que nos deparamos com duas realidades bem diferentes. Na disciplina de Francês, esta abordagem foi muito positiva tendo em conta os resultados, a dinâmica e fluidez da aula. Na disciplina de Português, os dados compulsados não permitem tirar conclusões definitivas.

Estamos conscientes dos constrangimentos encontrados, no caso de Português, sobretudo:

- O número de aulas consignadas ao projeto de investigação-ação, dado que a prática pedagógica se dividiu entre duas turmas, o que impediu mudanças de abordagens para promover a realização das tarefas de casa, para alterar e afinar a abordagem e para avaliar o seu impacto.
- O professor-estagiário deixou de assistir às aulas do 10.º ano, depois do último ciclo supervisivo, e em consequência, não participou em todas as avaliações da produção oral. (Aquando da apresentação do *cartoon*, foi pedido que realizasse, numa outra sala, a vigilância de dois alunos que não tinham efetuado o teste de compreensão oral).

- O professor-estagiário não avalia, por isso tem menos autoridade para solicitar os trabalhos de casa? (A professora titular de Francês precisou de comunicar em aula que tinha mandado um email aos pais dos “faltosos” e que a ausência destes trabalhos de casa seria tida em conta, o que resolveu a questão até ao final do ano).
- As turmas são providas de dinâmicas distintas e era imperioso ter tido em conta a sua caracterização.

Ainda assim, indica-se outros elementos que se julga importantes:

- “Dirigir” a turma requer obrigatoriamente uma planificação apurada das sessões, descartando assim grandes improvisações que não favorecem o tempo útil da aula dada. Este método impeliu ao cumprimento rigoroso da planificação e ao aproveitamento eficiente do tempo.
 - Todas as tarefas atribuídas contribuíram para o uso da oralidade em contexto da sala de aula.
 - Foi possível incluir todos os alunos, numa só aula, nesta abordagem. O V., aluno diagnosticado com perturbação da hiperatividade, défice de atenção de gravidade moderada, disgrafia de gravidade severa e défice de interação social, participou ativamente devido às tarefas adaptadas.
 - Os alunos explicam alguma matéria aos seus colegas, à sua maneira, contribuindo para um melhor entendimento.
 - Os alunos, conscientes do decurso da aula e da nova metodologia, já solicitavam determinadas tarefas.
 - Apesar de estarmos focados na competência da oralidade, a troca de email pode ter favorecido a compreensão escrita e a produção escrita. Em alguns casos, os alunos tiveram de recorrer à pesquisa de informações, ao uso do tradutor, promovendo, assim, a aquisição de hábitos de gestão e de responsabilização para com a sua aprendizagem.
- Relembra-se a secundarização a que têm sido votadas as produções orais, apesar de constituir item de avaliação. Assim, supõe-se que esta abordagem, porque integrada na

aula, incluindo alguma “teatralidade”, favorece o uso da oralidade e o seu consequente desenvolvimento.

Deste modo, considera-se que os objetivos de investigação estabelecidos foram alcançados, mesmo que parcialmente em Português, no que diz respeito à implementação e avaliação de atividades que promovam o desenvolvimento da oralidade.

Temos a firme convicção de nos termos dedicado à causa do ensino, ao tentarmos fazer de forma diferente para alcançar resultados positivos. Regressamos à escola pública volvidos 30 anos, depois de uma (in)experiência em miniconcurso, animados por uma renovada vontade de fazer parte, contribuindo com outras vivências, em outros ambientes escolares. Descobrimos que ainda temos vários desafios pela frente porque muitos professores estão “cansados”, muitos alunos estão “distraídos” com as novas tecnologias e parece que a escola está sempre em transformação. Aprendemos que é fundamental desenvolver um sentido de análise das práticas pedagógicas, para refazer, mudar de estratégia ou resistir e insistir, sempre tendo em conta as perceções dos alunos, mas imperativamente a sua aprendizagem.

Na memória, levamos o V. que, contra todas as probabilidades, disse a data e a escreveu no quadro, a alegria dos alunos que se apresentaram ao Delf A2, o S. e o D. porque disseram que as aulas nunca mais serão as mesmas, o riso da J., e a falsa má disposição do A. Servimo-nos deste espaço para uma declaração de intenção pois estivemos atentos, e não se nos afigura repetir os mesmos erros: depois da aula zero, nunca mais ouvimos a voz da M.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alves, F. C. (2004). Diário-um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium*, 222-239. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/578>
- Alves, M. P. (2003). Avaliação de competências. Mudar os nomes ou mudar as práticas? *Revista Elo Especial*, 203-211.
- Anderson, L. W., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Logman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (Vol. 604). W.H. Freeman and Company.
- Câmara Municipal de Penafiel. (2006). Carta educativa - 2.ª versão. <https://www.cm-penafiel.pt/wp-content/uploads/2016/10/Cartaeducativa2006.pdf> consultado a 05/08/2024
- Câmara Municipal de Penafiel. (2022). Carta Social. <https://www.cm-penafiel.pt/wp-content/uploads/2023/07/Carta-Social-Municipal-2022.pdf>, consultado a 05/08/2024
- Câmara Municipal de Penafiel. (2023). Diagnóstico social. Conselho Local de ação social. <https://www.cm-penafiel.pt/wp-content/uploads/2023/12/Diagnostico-Social-Penafiel2023.pdf> consultado a 05/08/2024
- Camargo, C. A. C. M., Ferreira Camargo, M. A., & Oliveira Souza, V. de. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598–606. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Cameira, C., Andrade, A. & Dias Pinto, A. (2021). *Mensagens. Português. 10 Ano*. Texto Editores.

- Conselho da Europa (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Costa, S., Loureiro, M., & Neves, C. (2023). *Ça marche!* Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, 3340-3364 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Dumais, C. (2016) Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37–56. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1347> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Educause. (2012). 7 Things you should know about flipped classrooms. <https://library.educase.edu/-/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf>, consultado a 15 de agosto de 2024.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.

https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4, consultado a 15 de agosto de 2024.

Escola Secundária de Penafiel (2016). Plano de Promoção de Sucesso Escolar. Plano de Ação Estratégica. <https://espenafiel.org/2022-docs/anexos/pae-esp.pdf>, consultado a 25/09/2023.

Escola Secundária de Penafiel (2022). Projeto Curricular de Escola. <https://espenafiel.org/2022-docs/anexos/projeto-curricular-escola.pdf>, consultado a 25/09/2023.

Escola Secundária de Penafiel (2022). Projeto Educativo 2022/2026. [Projeto-educativo-2022-26 \(espenafiel.org\)](https://espenafiel.org/2022-docs/anexos/projeto-educativo-2022-26.pdf), consultado a 25/09/2023.

Ferreira, M. (2024, 12 de julho). Secundária de Penafiel já é uma referência para concelhos vizinhos. *Jornal de Notícias*. <https://www.jn.pt/4520357571/secundaria-de-penafiel-ja-e-uma-referencia-para-concelhos-vizinhos/> consultado a 15/08/2024.

Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*. 49-60. https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Carbonell/publication/40885848_Recension_de_Dar_clase_con_la_boca_cerrada_de_Don_Finkel/links/544e55f10cf29473161bd954/Recension-de-Dar-clase-con-la-boca-cerrada-de-Don-Finkel.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido* (23ª ed). Paz e Terra

Freitas, P. (2023). *Economia da educação: um olhar sobre o sistema de ensino português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Glotin, A., (2018). *L'autonomie et la responsabilisation des élèves comme réponses à l'hétérogénéité des classes et solutions aux bavardages ?* DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance.

<https://coilink.org/20.500.12592/12pw6gy> , consultado a 08/11/2023.

- Gonçalves, M. D. (2011) Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais. *VIII Congresso anual ibero-americano de Avaliação Psicológica*. <http://hdl.handle.net/10451/6320>
- Hallam, S. (2004). *Homework: The Evidence*. Institute of Education, University of London.
- Hurst, N. (2018). Learning teaching: Research and reporting in the post-graduate language teaching practicum at the faculty of letters, the University of Porto, Portugal. In Carvalho, A., Hurst, N., Ponce de León, R., Tomé, S., & Almeida, J., *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros*. Faculdade de Letras e APROLÍNGUAS - Associação Portuguesa de Professores de Línguas Estrangeiras do Ensino Superior, 161-172
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Edição eletrónica.
https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Mayer, R.E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32 (1), 1-19.
- Ministério da Economia. (2024) Gabinete de Estratégia e Estudos. Conselho de Penafiel <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/porto/penafiel/3253-penafiel/file>, consultado a 10/08/2024.
- Ministério da educação (2010). Direção geral da educação. Delegação Regional do Norte da IGE. Avaliação externa das escolas. Relatório da escola. Escola secundária de Penafiel.
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_ES_Penafiel_R.pdf, consultado a 05/08/2024.
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>, consultado a 06/11/2023.

- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: DGIDC. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(mec.pt\)](#), consultado a 06/11/2023.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Francês: Ensino Básico – 3.º Ciclo. Lisboa: DGIDC. [frances 3c 9a ff.pdf \(mec.pt\)](#), consultado a 06/11/2023.
- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Português: Ensino Secundário – 10.º e 12.º Anos. Lisboa: DGIDC. [10 portugues.pdf \(mec.pt\)](#) e [12 portugues.pdf \(mec.pt\)](#), consultado a 27/01/2024.
- Mira, A. R., & Moreira da Silva, L. (2007). Questões sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula. *Educação-Temas e Problemas*, (4), 295-307. <http://hdl.handle.net/10174/6144>.
- Miranda, H., D'Angiolillo, G., Esteves, M. L., & Magalhães, J. (2020). Medo de falar em público: estudo piloto da glossofobia em contexto de alunos universitários. *Revista de Psicología*, n. º1, Volume 1, Asociación INFAD, Universidad de Extremadura, 263-272. <http://hdl.handle.net/10662/13935>
- Monteiro, C. F. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 95–115. <https://doi.org/10.21814/rpe.18912>
- Monteiro, C. F. (2021). *A didática da competência comunicativa oral: pensar, falar e participar em situações de interação oral*. XV Congresso Nacional de Educação – Educere, Curitiba, setembro de 2021. <https://hdl.handle.net/1822/75948>
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 111–138. <https://doi.org/10.21814/rpe.3248>
- Moreira, M. (2016). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In F. Vieira et al., *Caleidoscópio da Supervisão:*

- Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pedagogo, 109-128.
<https://hdl.handle.net/1822/85366>
- Moreira, M. A. (2022). Aprendizagem ativa com significado. *Revista Espaço Pedagógico*, 29(2), 405-416. <https://doi.org/10.5335/rep.v29i2.13887>
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: Passos de uma investigação-ação. *Educação*, 09-32.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Tinta-da-China.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - Os professores e a sua formação. Dom Quixote, 13-33
<http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nunes, T., Cunha, J., Mourão, R. & Nunes, A.R. (2014) O papel do professor: Enfoque nas características de um TPC de qualidade. *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 9, N.º. 2, 57-70 <https://rppe.es/pdf/20140902.pdf#page=59>
- Produções Fictícias. (2005). Voz. Até ao Fim do Mundo. RTP Ensina. <https://ensina.rtp.pt/artigo/joao-reis-le-luis-vaz-de-camoes/>, consultado em 12/04/2024.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., ... & Gonzalez-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10, 343-351.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/H3kdX7HHL8zvyK9PZBgqvTt/>
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I.M. & Veloso, João. (2011). Guia de implementação do programa de português do ensino básico – Oral. Ministério de Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76057/2/43847.pdf>
- Suehiro, A. C. B., & Boruchovitch, E. (2019). Motivação para Leitura e Lição de Casa no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 35.
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3535>, consultado a 10/12/2023.

- Talbert, R. (2019). Re-thinking Bloom's Taxonomy for flipped learning design. <https://rtalbert.org/re-thinking-blooms-taxonomy-for-flipped-learning-design/> consultado a 20/08/2024.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82-83. https://www.educationnext.org/wp-content/uploads/2023/04/ednext_XII_1_what_next.pdf
- Universidade de Coimbra. (2024). *O dia em que Camões nasceu* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=35HQ9kWGwi8>, consultado a 12/04/2024.
- Vieira, M. D. C. (2010). O ensino do Português. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vygotsky, L.S. (1934) *Pensamento e linguagem*. Edição eletrónica: Ridendo Castigat Mores. https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotsky_pensamento-e-linguagem.pdf

Anexos

Anexo 1



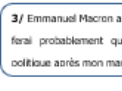
Activité 1 : associe chaque symbole à la bonne rubrique d'un journal télévisé.
Une **rubrique** est une catégorie pour « ranger » les différents types d'informations.

1.		•	• La politique
2.		•	• L'éducation
3.		•	• Le sport
4.		•	• La météo
5.		•	• Les nouvelles technologies
6.		•	• L'économie
7.		•	• La cuisine
8.		•	• La santé
9.		•	• La culture
10.		•	• L'international

Activité 4 : écoute le flash infos et complète avec les mots manquants.



1/ « ... et ... personnes ont été blessées, après le passage de la tempête ... qui a frappé le nord-ouest de la France. Météo France a mis fin à l'alerte ... ce matin, dans les départements concernés ... »
2/ « L'Égypte a ouvert sa ... avec le territoire Palestinien de Gaza. (...) Par ailleurs, des centaines de ... palestiniens ont également été évacués.



3/ Emmanuel Macron a déclaré lors d'un ... au Kazakhstan qu'il ferait probablement quelque chose complètement ... de la politique après mon mandat présidentiel.



4/ « Un ... qui ne pouvait pas avoir de greffe humaine pour des raisons de santé est décédé six semaines ... s'être fait greffer ... »
5/ « La chanteuse a publié une ... (...) On peut y voir la chanteuse sortir d'un bloc de glace aidée de ... personnes en costume d'Halloween... »

Activité 5 : Relis attentivement les bulles. Relève tous les verbes au passé composé.

Activité 6 : Dans la rédaction d'un fait-divers, il y a :

1.
2.
3.

Activité 2 : écoute et coche les rubriques du flash infos du journaliste youtubeur et Hugo décrypte »

☐	☐	☐	☐	☐

☐	☐	☐	☐	☐

Activité 3 : regarde et écoute le flash infos. Dis si les informations sont vraies ou fausses.

1. Les actualités sont du 7 novembre 2023.		
2. 5 actualités vont être résumées.		
3. La 1 ^{re} information concerne la tempête Cyril .		
4. Le passage de la tempête a fait 6 personnes blessées.		
5. La 2 ^e information est en rapport avec le conflit Israël-palestinien.		
6. L'Égypte a ouvert sa frontière avec le Maroc.		
7. La 3 ^e information indique que Emmanuel Macron est candidat présidentiel en 2027.		
8. Le président a visité le Kazakhstan.		
9. La 4 ^e information est une mauvaise nouvelle.		
10. Un Français s'est fait greffer un cœur de porc.		
11. La 5 ^e information est l'annonce d'une nouvelle chanson.		
12. La chanteuse s'appelle Kajet Carey .		

Activité 7 : Rédige un fait-divers de 60 mots environ à partir du titre ci-dessous et des informations proposées.

Qui ? Walter Dupont, 13 ans
Quoi ? Installer un « banc de l'amitié » peint de couleurs chaleureuses et joyeuses
Où ? Dans la cour de récréation à Gerzat
Quand ? en septembre 2023
Pourquoi ? Avoir un lieu pour les collégiens qui se sentent seuls
Pouvoir faire des amis
Venir chercher du réconfort

« Solitude à l'école : un collégien français crée un banc pour y remédier »

Anexo 2

Olá, bom dia

As minhas perguntas eram:
Est-ce que tu es attentif aux informations?
Sur quel support vois-tu les informations?
Quelle est ta rubrique préférée?

Oui, je fais attention aux informations.
Je les vois sur les réseaux sociaux.

A outra pergunta não percebi o que era para dizer.

Boa noite, aqui estão as respostas ao exercício pedido. A...Dim 12/11/2023 19:14

Vous
Merci Joana, à jeudi ! C'est très bien. Acrescenta que é co...Dim 12/11/2023 19:44

Como na foto nao esta muito visivel .
Deixo aqui as minhas respostas

7. F la troisième information indique que Emmanuel Macron ne peut être candidat qu' après deux mille
et vingt sept
8 - V
9 - V
10.F Un français avait un coeur de porc modifié
11-F La cinquième information est l'annonce d'une video
12-V

À :  Anna Paula MarquesMer 15/11/2023 14:46

Boa tarde professora está aqui a notícia

Les médecins ont découvert un remède
contre la maladie d'Alzheimer

A quarta, 15/11/2023, 14:30, Anna Paula Marques
<up202204781@edu.letas.up.pt> escreveu:
exemplo de uma notícia:

Des médecins ont découvert un vaccin contre le cancer.

...

Vous
Super! Merci beaucoup!Mer 15/11/2023 14:53

Anexo 3



Data: ____ / ____ / ____

“Aparece um escudeiro e é solteiro ...”

Tendo em conta o excerto do teu manual, páginas 144 e 145

1. Delimita-o em partes.

2. Escreve uma frase referente a cada uma.

3. Ordena as afirmações, de forma a obteres a sequência correta dos acontecimentos.

	a) Os judeus não se entendem em relação a quem deverá contar a Inês o que se passou.
	b) Inês elucida a Mãe sobre o seu ideal de homem: pode ser feio e pobre, mas tem de ser bem-falante e tocar viola.
	c) Inês informa que já contratou judeus casamenteiros para a ajudar a encontrar um marido.
	d) A Mãe chama-a à razão, argumentando que não se pode viver só de música.
	e) Os judeus dão a entender que não encontraram ninguém com o perfil pretendido.
	f) Os judeus contam que percorreram muitos lugares para encontrar um homem com as características requeridas por Inês.
	g) A Mãe questiona Inês sobre Pero Marques.
	h) Os judeus acabam por anunciar a chegada iminente de um escudeiro.
	i) A Mãe e Inês discutem novamente sobre as escolhas da filha.

4. Transcreve os versos que definem o retrato do que é para Inês o marido ideal.

5. Caracteriza a Mãe e Inês em três ou quatro palavras

Mãe	Inês

6. Explica como se evidencia o conflito de gerações no diálogo entre mãe e filha.

7. Os judeus participam numa longa intervenção.

Enumera os seus defeitos e qualidades, considerando a sua atuação e a linguagem utilizada.

Anexo 4

Cara Leonor,

Preciso da tua ajuda para a minha aula. Agradeço que faças este trabalho, **que é só teu**, e que me devolvas a resposta por mail para que eu o possa corrigir.

Na sexta-feira, no início da aula, deverás recapitular a aula de quarta-feira. Aguardo entre quarta de tarde e quinta-feira o teu texto (sucinto e eficaz) que poderás decorar ou levar escrito como preferires.

Posso contar contigo?

Aguardo a tua resposta, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Anna



leonor 28075

Olá Bom dia está aqui o trabalho

quinta, 8/02, 09:44



Cara Mafalda,

Preciso da tua ajuda para a minha aula. Agradeço que faças este trabalho, **que é só teu**, e que me devolvas a resposta por mail para que eu o possa corrigir.

“Aparece um escudeiro e é solteiro ...”

Tendo em conta o excerto do teu manual, páginas 144 e 145

Existe **um conflito de gerações entre mãe e filha**. Explica como se evidencia no diálogo (podes escrever com as tuas palavras, transcrever versos para apoiar e mencionar recursos estilísticos)

Posso contar contigo?

Aguardo a tua resposta, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Anna

Mafalda 20

quinta, 8/02, 15:22



No excerto da obra "A farsa de Inês Pereira" de Gil Vicente, o conflito de gerações entre mãe e filha pode ser evidenciado pri...

Anna Paula Marques <up202204781@g.uporto.pt>
para mafalda ▼

quinta, 8/02, 17:49



Cara Mafalda,

Muito bem! É exatamente isso.

Anexo 5



REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

TRADIÇÕES E VISIONS

Prénom et nom : _____

Date du cours : _____

Activité 1 : Regarde et écoute la vidéo, coche (X) les pays mentionnés.

	Nouvelle-Calédonie	
	Madagascar	
	Seychelles	
	Québec	
	Suisse	
	France	
	Luxembourg	
	Belgique	

Activité 2 : Complète leur carte d'identité

→ Pays	→
→ Capitale	→
→ Continent	→
→ Gastronomie	→
→ Population	→

→ Pays	→
→ Capitale	→
→ Continent	→
→ Gastronomie	→
→ Population	→

→ Pays	→
→ Capitale	→
→ Continent	→
→ Gastronomie	→
→ Population	→

Page 1 sur 6

Unité 3 – Tradições et Visions



REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



REPÚBLICA PORTUGUESA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

→ Pays	→
→ Capitale	→
→ Continent	→
→ Gastronomie	→
→ Population	→

→ Pays	→
→ Capitale	→
→ Continent	→
→ Gastronomie	→
→ Population	→

→ Pays	→
→ Capitale	→
→ Continent	→
→ Gastronomie	→
→ Population	→

Activité 3 : Soit attentif. Identifie les prépositions utilisées avant le nom des pays.

Rédige la règle pour les prépositions pour indiquer un pays de résidence ou de destination

Exceptions :

Exemples :

Activité 4 : Des pays présentés, dans lequel aimerais-tu vivre? Et celui où tu n'aimerais pas vivre? Tu peux parler du climat, des conditions de vie et des paysages. Rédige un texte court de 60 mots environ

Page 2 sur 6

Unité 3 – Tradições et Visions

Anexo 6

[Redacted]

À : 📧 Anna Paula Marques

Bonjour,

Pays: Nouvelle-Calédonie
Capitale: Nouméa
Continent: Océanie
Gastronomie: Riche en fruits de mer et des plats comme le bougna et des fruits tropicaux
Population: 273 mille personnes

Jusqu'à jeudi

[Redacted]

Anna Paula Marques <up202204781@edu.letras.up.pt> escreveu no dia sábado, 6/01/2024 à(s) 19:26:

Cher Luis,

Ton devoir pour jeudi est de compléter une carte d'identité après l'écoute d'un audio.

Pays	
Capitale	
Continent	
Gastronomie	
Population	

N'hésite pas à me répondre pour m'indiquer ta réponse.

Merci de ta participation.

Anna

Anna Paula Marques sábado, 6/01, 19:48 ☆
Chère Carina, Ton devoir pour jeudi est d'écrire la date au tableau. Envoie-moi ta réponse! Merci de ta participation, Anna

[Redacted]

[Redacted] segunda, 8/01, 14:21 ☆
Bonjour! Jeudi, le 11 janvier 2024 (onze) Aqui está o meu trabalho para confirmar Bonne semaine,

Anna Paula Marques <up202204781@g.uporto.pt> segunda, 8/01, 16:03 ☆ ↩ ⋮
para carina ▼
Très bien, merci!
...

Anexo 7



Anexo V

Data: ____ / ____ / ____

“Erros meus, má fortuna, amor ardente.”

1-

Apresenta oralmente à turma (3-5 minutos) este poema, a partir do esquema apresentado.



• O sujeito poético faz uma retrospectiva da sua vida;
• Avaliação pessimista do percurso vivencial;
• Responsabilização de tal percurso atribuído a três causas: *erros meus, má fortuna e amor ardente*.
Exemplo de texto
Estamos perante o soneto de Luís de Camões “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.
Neste soneto, o sujeito poético faz uma introspeção da sua vida passada e enumera os seus três maiores inimi-

gos: os erros, a fortuna e o amor, acusando-os, num discurso perpassado pela frustração e pelo desespero, de se terem unido para o destruir.
Confessa que durante o seu percurso vivencial só praticou erros, fazendo com que a Fortuna castigasse o que ele considerava “esperança” e afirma que do amor não viu “senão breves enganos”. Assim, responsabiliza o seu percurso de vida, associado à “má fortuna”. Profundamente desesperado, pede que o seu “génio de vinganças” o liberte e o deixe viver em paz.

2. Faz a correspondência entre os excertos e os sentimentos evidenciados no soneto.

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”	●	●	O sujeito poético sente-se perseguido pela má sorte.
“em minha perdição se conjuraram”	●	●	Chegou a acreditar no futuro, mas as suas expectativas deram lugar à frustração.
“a não querer já nunca ser contente”	●	●	Assume a culpa da sua má sorte.
“Errei todo o discurso de meus anos; / dei causa que a Fortuna castigasse”	●	●	Manifesta um desejo intenso de vingança.
“as minhas mal fundadas esperanças”	●	●	Identifica as causas do seu infortúnio.
“Oh! quem tanto pudesse que fartasse / este meu duro génio de vinganças!”	●	●	Parece desistir de ser feliz, desiludido com a vida.

25

3. Nomeia o recurso expressivo presente no verso que identifica as causas do seu infortúnio, explicitando a sua funcionalidade.

[Erros meus, má fortuna, amor ardente; está presente a enumeração e adjetivação, que acentuam o desalento do sujeito poético e marca o ritmo do poema.]

4. Faz um levantamento das marcas linguísticas da presença do eu e apresenta uma justificação para o seu recurso.

[O recurso à primeira pessoa do singular – marca da subjetividade do eu poético – justifica-se por se tratar de um soneto de pendor reflexivo, provavelmente pelo caráter autobiográfico]

5. Lista o vocabulário com conotação negativa interpretando o seu sentido e relacionando-o com o primeiro verso.

“erros”, “má fortuna”, “perdição”, “dor”, “magoadas iras”, “mal fundadas esperanças”, “enganos”, “vinganças”; estas expressões traduzem o lamento do sujeito poético, que sente que os erros que cometeu, o destino (“má fortuna”) e o amor enumerados no 1º verso e desenvolvidos ao longo do poema, conspiraram para o fazer infeliz.

6. Refere a decisão do sujeito poético expressa na segunda quadra, justificando.

O sofrimento e a revolta que vivenciou ao longo dos anos fizeram com que o sujeito lírico decidisse não querer voltar a tentar ser feliz, pois sabe que a felicidade não passa de um breve engano, o que revela a sua total ausência de esperança.

7. Os dois últimos versos do último terceto evidenciam uma mudança de atitude do sujeito poético. Assinala a afirmação correta. Justificando o recurso à exclamação e à interjeição.

- ☐ A um estado de impaciência anterior, segue-se um sentimento de revolta e a expressão de um desejo de vingança.
- ☐ A um desejo de vingança anterior, segue-se um sentimento de impaciência.
- ☐ A uma certa resignação anterior, segue-se um sentimento de revolta e a expressão de um desejo de vingança.
- ☐ A um estado de arrependimento anterior, segue-se um sentimento de tristeza.

No último terceto, o eu lírico conclui que não conheceu o verdadeiro amor senão por breves momentos e manifesta o seu desejo de vingança por ter sido alvo de um destino que considera demasiado cruel. A exclamação e a interjeição acentuam o caráter emotivo e hiperbólico do poema, e traduzem a revolta do sujeito face ao destino, mas também o desejo de libertação desse destino.

Anexo 8

Aula 0 ☆		Sélectionner Filtre	
De	Objet	Reçu	
> ? Non v	← Aula 0 Ok combinado! Anna Paula Marques <up202204781@edu.letas.up.pt> escreveu em ter, ...	24/10/2023	
> ? Non v	← Aula 0 Boa tarde, professora, Peço desculpa por manda muito tarde. Cumprimentos , Henrique S... Digitalizações.pdf	24/10/2023	
> ? Non v	← aula 0 Sem problema, obrigada! Vou acrescentar isso então. On Tue, 24 Oct 2023 at 18:44, Anna ...	24/10/2023	
> marco	← Aula 0 Boa tarde, Sim, pode. Obrigado pela correção e até amanhã. Marco Lopes Anna Paula Mar...	24/10/2023	
> □ Non v	← Aula 0 Nous ne pouvons pas obtenir d'aperçu. Aula 0 (2).docx	✉ 🚩 🔗	
> ? Non v	← Aula 0 Boa tarde, envio-o o trabalho pedido em aula. Matilde Moura n23 guernica.rtf	24/10/2023	
> ? Non v	← Aula 0 Boa tarde, Envio o meu trabalho proposto na aula. Poderia-me dar uma opinião sobre o tr... Fernando Pessoa...	24/10/2023	
> ? Non v	← aula 0 Bom dia professora, segue-se a análise da minha parte do trabalho. Tive algumas dúvidas ... 	24/10/2023	
> MJ Maria	← Aula 0 Obrigada pela ajuda! Amanhã darei o meu melhor, beijinhos! Anna Paula Marques <up20...	24/10/2023	
> ? Non v	← Aula 0 Boa tarde novamente Já corrigi os exercícios mas confesso que tive algumas dúvidas em a... Valor Modal - G... Valor Modal.pdf	23/10/2023	
> ? Non v	← Aula quarta-feira: modalidade epistémica Está bem, obrigado. Até quarta! Le lun., 23/10/2023 à 1...	23/10/2023	
> ? Non v	← Aula 0 Bom dia professora, Envio-lhe em anexo a resolução da tarefa que foi me solicitada, na se... 	23/10/2023	
> ? Non v	← Aula 0 olaaa, sim acho que pode contar comigo, vou dar o meu melhor. beijinhos Aula 0.docx Aula 0.docx	22/10/2023	
> JM Jacinta	← Aula 0 Nous ne pouvons pas obtenir d'aperçu. 	21/10/2023	
> T2 tiago 2	← Aula 0 12°E, Tiago Oliveira, n°28 "Observa o quadro 'Guernica' de Pablo Picasso. Que representa...	20/10/2023	

Anexo 9



Rubrica de avaliação da INTERACÇÃO ORAL

NÍVEIS DE DESEMPENHO	Competência comunicativa e intercultural				Competência Estratégica
	Conhecimento/ Comunicação			Resolução de Problemas	Atitudes
	Âmbito 20 pontos	Fluência 20 pontos	Interação 20 pontos	Correção linguística 20 pontos	Responsabilidade / Postura 20 pontos
5	- Expressa-se com: - um leque bastante alargado de recursos linguísticos; - Não apresenta dificuldades de formulação, nem recorre a repetições. (20)	Expressa-se com relativo à-vontade. Apesar de alguns problemas de formulação que resultam em pausas e impasses, é capaz de prosseguir com eficácia e sem ajuda. (20)	- Inicia, mantém e conclui conversas simples, respondendo de forma pertinente e adequada ao discurso do interlocutor, com uma sequência muito coerente e coesa. - Expressa as suas opiniões, a sua concordância ou a sua discordância de opinião. (20)	- Comunica com correção geralmente elevada. Podem ocorrer alguns erros, mas o que está a tentar exprimir é muito claro. - A pronúncia é claramente inteligível. (20)	- Cumprir sempre as tarefas que lhe são distribuídas. Gere bem o tempo. - Envolve-se ativamente na tarefa; - Interage com bastante responsabilidade e empatia; - Mantém contacto visual exemplar e evidencia postura e expressões faciais muito eficazes, assim como uma utilização muito adequada das mãos. (20)
4	- Expressa-se com: - um leque alargado de recursos linguísticos; - Não apresenta dificuldades relevantes de formulação e apresenta poucas repetições; (16)	Expressa-se com algum à-vontade. Apesar de alguns problemas de formulação que resultam em pausas e hesitações, é capaz de prosseguir com alguma eficácia. (16)	- Inicia, mantém e conclui conversas simples, respondendo de forma pertinente e adequada ao discurso do interlocutor, com uma sequência geralmente coerente e coesa. - Expressa as suas opiniões, a sua concordância ou a sua discordância de opinião. (16)	- Comunica com razoável correção. Podem ocorrer erros, mas o que está a tentar exprimir é claro. - A pronúncia é inteligível. (16)	- Cumprir normalmente as tarefas que lhe são distribuídas. Gere bem o tempo. - Envolve-se com bastante eficácia na tarefa; - Interage com responsabilidade e empatia; - Mantém contacto visual eficiente e evidencia postura e expressões faciais eficazes, assim como uma utilização adequada das mãos. (16)
3	- Expressa-se com: - um leque suficiente de recursos linguísticos; - algumas dificuldades de formulação, que consegue resolver; - algumas repetições. (12)	Expressa-se com à-vontade suficiente para se fazer entender, embora com pausas, hesitações e reformulações. É capaz de remediar alguns problemas de comunicação. (12)	- Inicia, mantém e conclui conversas simples, respondendo ao discurso do interlocutor, por vezes solicitando a repetição de certas palavras ou expressões, e com uma sequência nem sempre coerente, mas adequada. - Expressa as suas opiniões, mas sem expor concordância/discordância de opinião. (12)	- Comunica com alguma correção. Podem ocorrer alguns erros, mas consegue exprimir-se com alguma clareza. - A pronúncia é suficientemente clara para ser entendida. (12)	- Cumprir as tarefas que lhe são distribuídas. Nem sempre gere bem o tempo. - Envolve-se na tarefa com alguma eficácia; - Interage com alguma responsabilidade e empatia; - Mantém contacto visual quase sempre eficiente e evidencia postura quase sempre correta e expressões faciais eficazes, assim como uma utilização adequada das mãos. (12)
2	- Expressa-se com: - um leque muito elementar de recursos linguísticos ou de frases memorizadas; - dificuldades de formulação, que não consegue resolver; - repetições sistemáticas. (8)	Expressa-se através de enunciados muito curtos e isolados, com muitas pausas e muitas repetições. A comunicação é muito pouco eficaz. (8)	- A comunicação numa conversa simples falha. Os condicionamentos linguísticos interferem na interação com o interlocutor, criando frequentes interrupções e/ou mal-entendidos. A sequência é pouco adequada e pouco coerente. - Expressa uma opinião, de forma pouco clara e sem expor concordância/discordância de opinião. (8)	- Comunica com pouca correção. Manifesta influências da língua materna. Ocorrem muitos erros graves que tornam a comunicação pouco eficaz. - A pronúncia é pouco clara para ser entendida. (8)	- Raramente cumpre sempre as tarefas que lhe são distribuídas. Não gere bem o tempo. - Envolve-se com reduzida eficácia na tarefa; - Interage com pouca responsabilidade e empatia; - Mantém contacto visual pouco ligado à audiência e evidencia postura e expressões faciais pouco eficazes, assim como uma utilização pouco adequada das mãos. (8)
1	- Expressa-se com: - um leque muito elementar de recursos linguísticos ou de frases memorizadas; - muitas dificuldades de formulação; - repetições sistemáticas (4)	Tem dificuldades em exprimir-se, utilizando palavras isoladas e muitas pausas. A comunicação é ineficaz. (4)	- A comunicação numa conversa simples falha. Os condicionamentos linguísticos dificultam a interação com o interlocutor. - A opinião não é clara, podendo desviar-se do assunto. (4)	- A falta de correção impede a comunicação. Recorre frequentemente à língua materna. - A pronúncia é entendida com muito esforço. (4)	- Nunca cumpre sempre as tarefas que lhe são distribuídas. Não cumpre o tempo. - Não se envolve na tarefa; - Não interage com responsabilidade e empatia; - Não mantém contacto visual adequado e evidencia postura e expressões faciais muito pouco eficazes, assim como uma utilização desadequada das mãos. (4)

Anexo 10

EXPRESSÃO ORAL (disciplina de Português)					
CRITÉRIOS	Níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
Marca de Género	• Respeita integralmente as marcas de género (texto expositivo, de apreciação crítica ou texto de opinião).		• Respeita globalmente as marcas de género (texto expositivo, de apreciação crítica ou texto de opinião).		• Não respeita as marcas de género (texto expositivo, de apreciação crítica ou texto de opinião).
Pertinência	• Apresenta informação relevante para o esclarecimento do tema/assunto. • Assegura a progressão da informação.		• Apresenta a informação, mas não esgota o esclarecimento do tema. • A informação não aparece de forma progressiva.		• Não apresenta a informação necessária ao esclarecimento do tema. • Não assegura a progressão da informação.
Correção Linguística	• Inicia, mantém e conclui o discurso de forma eficaz. • Recorre a mecanismos de coesão. • Expressa-se com correção linguística. • Utiliza vocabulário rico e variado, adequado ao tema/assunto.		• Faz a apresentação com falhas pontuais quanto aos mecanismos de organização e coesão. • Expressa-se com falhas pontuais ao nível da correção linguística e/ou da utilização do vocabulário específico do tema/assunto.		• Apresenta um discurso pouco organizado, com ruturas de coesão frequentes. • Apresenta falhas sistemáticas ao nível da correção linguística.
Postura (elementos não verbais)	• Expressa-se com fluência e ritmo, dicção/pronúncia clara e audível. • Assume uma atitude corporal e gestual adequada que permite captar a atenção do auditório.		• Expressa-se com fluência e ritmo, mas utiliza um tom de voz nem sempre audível. • Apresenta falhas pontuais na atitude corporal e gestual.		• Tem uma dicção inaudível ou não clara. • A atitude corporal e gestual é desadequada.
					• Os níveis de desempenho não foram observados.

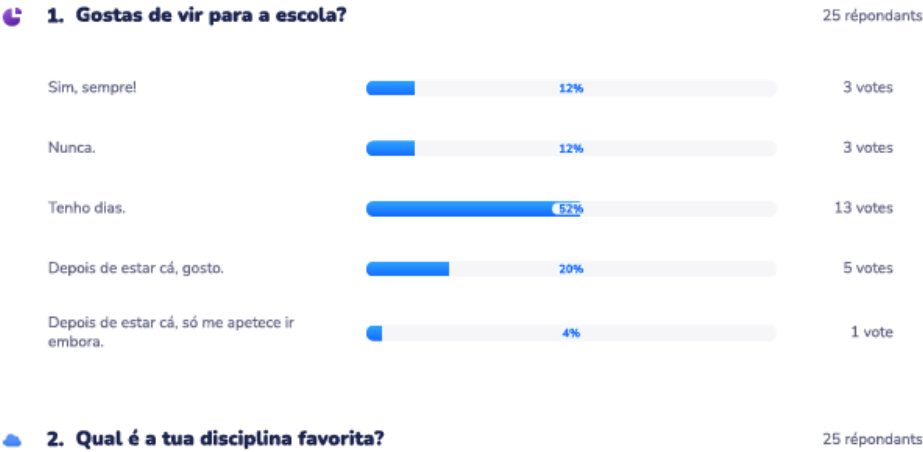
Anexo 11

1º PERÍODO										2º PERÍODO										3º PERÍODO										
1º teste	2º teste	70% Av. Escrita	20% Oral		10%	30% Av. Oral	média 1º P	NOTA 1º P		1º teste	2º teste	70% Av. Escrita	20% Oral		10%	30% Av. Oral	média 2º P	média 1º/2º P	NOTA 2º P		1º teste	70% Av. Escrita	20% Oral		10%	30% Av. Oral	média 3º P	média 1º/2º/3º P	NOTA 3º P	
			10% Produg	10% Compr				Atitudes	pedida				DADA	10% Produg					10% Compr	Atitudes			pedida	DADA					10% Produg	10% Compr
11.8	8.0	9.9	16.0	20.0	14.0	16.7	11.9	11	13	12.3	10.4	11.4	16.0	11.5	14.0	13.8	12.1	12.0	11	13	7.8	7.8	14.0	18.0	16.0	16.0	10.3	11.4	11	13
15.4	13.1	14.3	15.0	18.5	16.0	16.5	14.9	14	15	13.7	12.9	13.3	15.0	19.0	16.0	16.7	14.3	14.6	14	15	8.7	8.7	14.0	18.0	16.0	16.0	10.9	13.5	13	15
13.2	11.4	12.3	14.0	20.0	16.0	16.7	13.6	13	14	14.7	15.0	14.9	15.0	18.5	16.0	16.5	15.3	14.5	14	15	15.6	15.6	14.0	12.0	16.0	14.0	15.1	14.4	14	16
8.5	9.8	9.2	10.0	11.3	11.0	10.8	9.6	10	10	7.5	7.0	7.3	11.0	7.5	11.0	9.8	8.0	8.8	9	9	6.5	6.5	11.0	14.8	13.0	12.9	8.4	9.0		9
10.3	10.2	10.3	12.0	15.8	11.0	12.9	11.1	10	11	14.2	9.4	11.8	13.0	10.5	13.0	12.2	11.9	11.5	11	12	6.0	6.0	13.0	20.0	13.0	15.3	8.8	10.4		11
10.8	9.7	10.3	12.0	17.5	13.0	14.2	11.4	11	12	11.5	12.0	11.8	11.0	16.0	10.0	12.3	11.9	11.7	11	12	8.7	8.7	12.0	16.0	10.0	12.7	9.9	11.0	10	12
5.6	7.4	6.5	10.0	15.5	11.0	12.2	8.2	9	8	8.5	4.7	6.6	12.0	6.0	11.0	9.7	7.5	7.9	9	8	7.6	7.6	10.0	16.0	10.0	12.0	8.9	8.3	9	8
10.1	8.7	9.4	14.0	17.5	13.0	14.8	11.0	10	11	9.0	9.8	9.4	14.0	10.0	10.0	11.3	10.0	10.5	10	11	11.0	11.0	14.0	18.0	10.0	14.0	11.9	11.1	11	12
12.9	11.8	12.4	14.0	20.0	15.0	16.3	13.5	12	14	13.6	13.8	13.7	16.0	15.5	15.0	15.5	14.2	13.9	14	15	14.4	14.4	13.0	15.6	15.0	14.5	14.4	14.0	16	15
8.7	7.3	8.0	11.0	16.3	12.0	13.1	9.5	10	10	8.7	8.3	8.5	15.0	10.0	13.0	12.7	9.8	9.6	10	10	11.1	11.1	12.0	18.0	13.0	14.3	12.1	10.4	11	11
13.7	14.7	14.2	15.0	20.0	13.0	16.0	14.7	14	15	12.2	14.8	13.5	15.0	14.0	14.0	14.3	13.8	14.2	14	15	14.5	14.5	15.0	16.0	16.0	15.7	14.9	14.6	15	16
5.4	8.0	6.7	10.0	18.5	10.0	12.8	8.5	10	8	8.8	7.8	8.3	13.0	3.0	10.0	8.7	8.4	8.5	9	9	5.7	5.7	11.0	12.8	10.0	11.3	7.4	8.1	9	8
14.4	14.1	14.3	15.0	20.0	16.0	17.0	15.1	15	15	13.0	15.1	14.1	16.0	14.5	15.0	15.2	14.4	14.7	15	15	14.2	14.2	14.0	19.0	18.0	17.0	15.0	14.9	16	16
8.9	8.3	8.6	11.0	15.0	11.0	12.3	9.7	9	10	8.2	8.8	8.5	15.0	13.0	12.0	13.3	10.0	9.8	10	10	7.7	7.7	13.0	15.8	12.0	13.6	9.5	9.7		10
11.4	12.2	11.8	14.0	17.0	13.0	14.7	12.7	12	13	12.8	14.7	13.8	15.0	12.5	14.0	13.8	13.8	13.2	13	14	13.4	13.4	15.0	18.0	14.0	15.7	14.1	13.3	14	14
9.2	10.8	10.0	13.0	17.0	12.0	14.0	11.2		12	10.0	10.0	10.0	15.0	10.5	13.0	12.8	10.9	11.0	12	12	11.8	11.8	14.0	14.0	13.0	13.7	12.4	11.5		12
9.9	10.4	10.2	16.0	18.5	14.0	16.2	12.0	13	13	10.8	12.5	11.7	15.0	8.5	13.0	12.2	11.8	11.9	13	13	13.2	13.2	14.0	13.6	16.0	14.5	13.6	12.5	14	14
8.8	8.7	8.8	13.0	16.0	12.0	13.7	10.2	10	10	7.9	8.3	8.1	14.0	13.0	12.0	13.0	9.6	9.9	10	10	6.3	6.3	12.0	16.0	12.0	13.3	8.4	9.5		10
10.1	10.0	10.1	12.0	16.5	12.0	13.5	11.1	11	11	10.6	12.1	11.4	15.0	14.5	13.0	14.2	12.2	11.6	12	12	9.5	9.5	12.0	16.0	13.0	13.7	10.8	11.2	12	12
10.0	9.4	9.7	12.0	16.5	10.0	12.8	10.6	10	11	10.9	9.9	10.4	14.0	13.0	14.0	13.7	11.4	11.0	10	11	9.6	9.6	13.0	14.0	14.0	13.7	10.8	10.8	11	12
6.9	7.5	7.2	0.0	13.5	11.0	8.2	7.5	9	8	2.7	6.8	4.8	13.0	7.5	11.0	10.5	6.5	7.0		8	5.3	5.3	11.0	12.0	11.0	11.3	7.1	7.2		8
6.7	9.5	8.1	12.0	14.5	11.0	12.5	9.4	10	10	8.9	8.8	8.9	13.0	11.5	16.0	13.5	10.2	9.8	11	11	10.0	10.0	11.0	7.6	16.0	11.5	10.5	9.9	11	11
8.7	9.5	9.1	12.0	17.0	11.0	13.3	10.4	10	11	13.1	9.6	11.4	14.0	16.0	14.0	14.7	12.3	11.4	11	12	11.4	11.4	11.0	16.0	14.0	13.7	12.1	11.3	12	13
12.9	15.9	14.4	15.0	20.0	13.0	16.0	14.9	15	15	10.8	16.9	13.9	15.0	18.5	13.0	15.5	14.3	14.6	14	15	14.1	14.1	14.0	18.0	13.0	15.0	14.4	14.6	14	15
13.2	10.0	11.6	10.0	16.0	13.0	13.0	12.0	12	12	10.0	10.5	10.3	10.0	7.5	12.0	9.8	10.1	11.1	10	11	8.7	8.7	11.0	13.6	12.0	12.2	9.8	10.9	10	11
5.6	7.2	6.4	11.0	11.5	12.0	11.5	7.9	9	8	7.7	6.4	7.1	13.0	13.0	12.0	12.7	8.7	8.3	9	9	7.5	7.5	13.0	18.0	12.0	14.3	9.6	8.6	10	10
5.2	7.1	6.2	8.0	16.8	8.0	10.9	7.6	8	8	7.1	5.4	6.3	13.0	6.0	10.0	9.7	7.3	7.4	9	8	10.0	10.0	0.0	14.8	10.0	8.3	9.5	8.2		8
11.3	12.9	12.1	16.0	17.0	14.0	15.7	13.2		13	13.0	10.8	11.9	15.0	11.5	15.0	13.8	12.5	12.8	11	13	10.9	10.9	14.0	16.0	15.0	15.0	12.1	12.7	11	13
4.5	7.7	6.1	0.0	16.5	8.0	8.2	6.7	8	7	8.0	8.0	8.0	13.0	12.0	11.0	12.0	9.2	8.0	9	8	10.0	10.0	13.0	12.8	11.0	12.3	10.7	8.5		10

Anexo 12

Enquête 2

Nombre de participants : 28



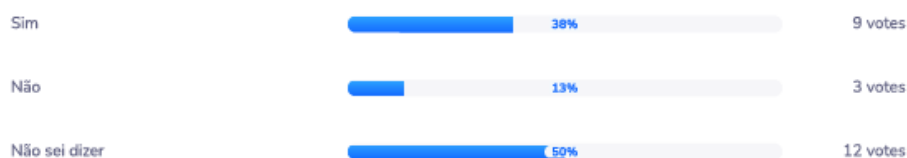
3. Gostas da disciplina de francês? 24 répondants



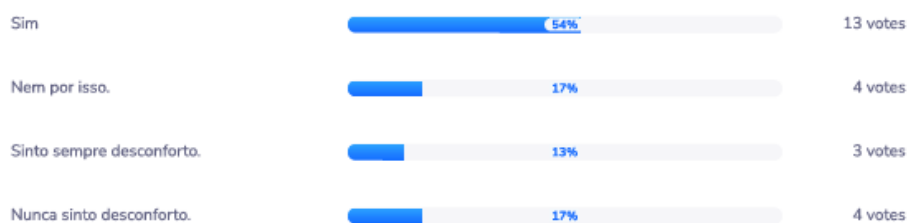
4. Gostaste de participar na aula? 24 répondants



5. Preferiste este método? 24 répondants



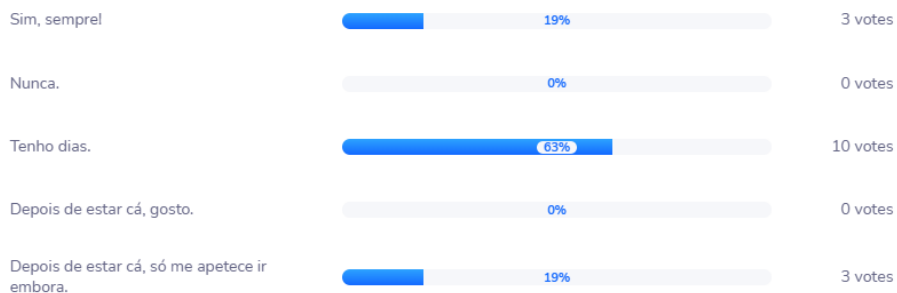
6. Sentiste-te mais confortável a vir ao quadro ou em participar por ter as questões preparadas? 24 répondants



Anexo 13

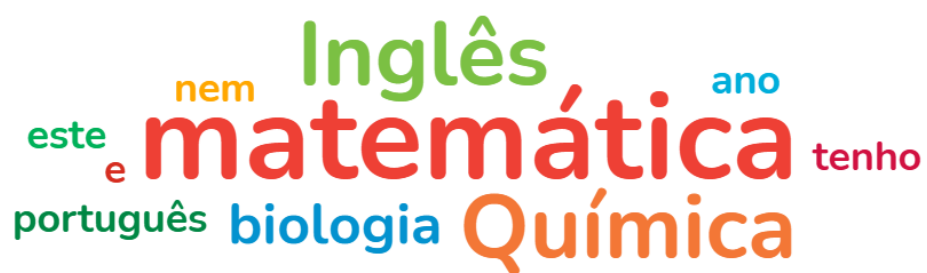
1. Gostas de vir para a escola?

16 répondants



2. Qual é a tua disciplina favorita?

16 répondants





3. Gostas da disciplina de português?

16 répondants

Sim, muito.



8 votes

Não, de todo.



0 votes

Não sei dizer.



8 votes



4. Gostaste de participar na aula nº 0?

16 répondants

Sim



6 votes

Não



3 votes

Indiferente



7 votes



5. Preferiste este método?

16 répondants

Sim



5 votes

Não



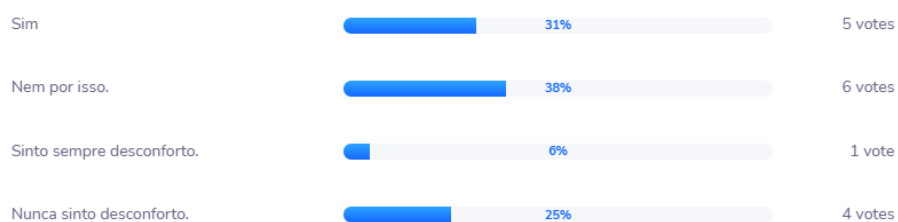
8 votes

Não sei dizer

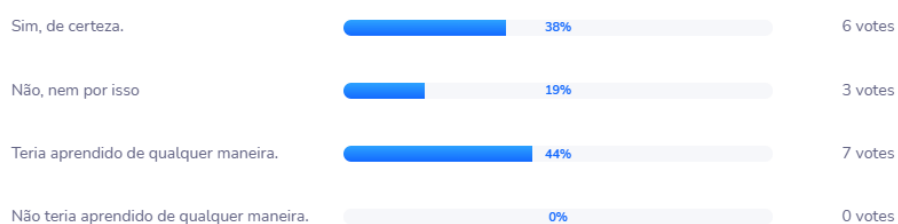


3 votes

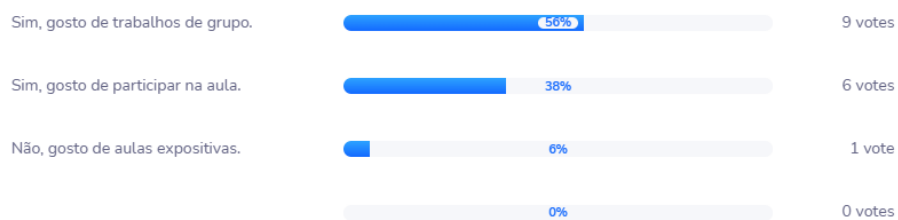
6. **Sentiste-te mais confortável a vir ao quadro ou em participar por ter as questões preparadas?** 16 répondants



7. **Pensas ter aprendido mais matéria?** 16 répondants



8. **Gostavas de ter aulas mais dinâmicas?** 16 répondants



Apêndices

Apêndice 1



Pablo Picasso. Jeune fille devant un miroir. (1932), óleo sobre tela, 162.3 x 130.2 cm -

Museum of Modern Art Crédito fotográfico ou Procedência

<https://www.moma.org/collection/works/78311>

Apêndice 2



Hélène Aldeguer. Où va la francophonie ? (2022), desenho, Procedência

<https://orientxxi.info/va-comprendre/ou-va-la-francophonie,5341>

© [Hélène Aldeguer](#), 2022.

Apêndice 3



René Magritte. Les Amants I. (1928), óleo sobre tela, 54 × 73,4 cm - Museum of Modern Art

Crédito fotográfico ou Procedência <https://www.moma.org/collection/works/79933>