

2.º CICLO DE ESTUDOS

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 INGLÊS

# **O impacto da multimodalidade na motivação e na literacia da leitura dos alunos no ensino de Português e Inglês**

Inês Castro Ferreira

**M**

2025



Inês Castro Ferreira

# **O impacto da multimodalidade na motivação e na literacia da leitura dos alunos no ensino de Português e Inglês**

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 Inglês, orientado pelo Professor Doutor Francisco Topa

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



*Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0*

*Aos que me mantiveram à tona.*



# Sumário

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i> .....               | 5  |
| Agradecimentos .....                                                   | 6  |
| Resumo.....                                                            | 7  |
| Abstract .....                                                         | 8  |
| Índice de Figuras .....                                                | 9  |
| Índice de Tabelas.....                                                 | 10 |
| Índice de Gráficos.....                                                | 11 |
| Lista de abreviaturas e siglas.....                                    | 13 |
| Introdução.....                                                        | 14 |
| 1.Contextualização da intervenção e justificação da ação .....         | 17 |
| 1.1. Contexto escolar.....                                             | 17 |
| 1.2. Perfis das turmas .....                                           | 20 |
| 1.2.1. Turmas de Português.....                                        | 21 |
| 1.2.2. Turmas de Inglês.....                                           | 22 |
| 1.3. Identificação do tema de investigação.....                        | 23 |
| 2.Enquadramento teórico .....                                          | 26 |
| 2.1. Multimodalidade .....                                             | 26 |
| 2.1.2. Multimodalidade em Portugal.....                                | 30 |
| 2.2. Literacia .....                                                   | 35 |
| 2.3. Motivação.....                                                    | 44 |
| 2.4. Limitações.....                                                   | 49 |
| 3.Desenho do estudo .....                                              | 50 |
| 3.1. Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação ..... | 50 |
| 3.1.1. Aulas de Português .....                                        | 52 |
| 3.1.2. Aulas de Inglês .....                                           | 63 |
| 3.2. Ferramentas para recolha de dados.....                            | 78 |
| 3.3. Resultados .....                                                  | 81 |
| 3.3.1. Questionários.....                                              | 81 |
| 3.3.1.1.Questionários de Português .....                               | 81 |
| 3.3.1.1.1. Discussão de resultados dos questionários de Português..... | 95 |
| 3.3.1.2.Questionários de Inglês .....                                  | 97 |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.1.2.1. Discussão de resultados dos questionários de Inglês .....    | 108 |
| 3.3.2. Entrevistas .....                                                | 109 |
| 3.3.2.1. Entrevistas de Português .....                                 | 110 |
| 3.3.2.1.1. Discussão de resultados das entrevistas de Português .....   | 112 |
| 3.3.2.2. Entrevistas de Inglês .....                                    | 113 |
| 3.3.2.2.1. Discussão dos resultados das entrevistas de Inglês.....      | 116 |
| 3.3.3. Fichas de trabalho.....                                          | 117 |
| 3.3.3.1. Fichas de Português e discussão de resultados.....             | 117 |
| 3.3.3.2. Fichas de Inglês e discussão de resultados.....                | 118 |
| 3.3.4. Observação direta.....                                           | 120 |
| 3.3.4.1. Observação direta das aulas de Português.....                  | 120 |
| 3.3.4.2. Observação direta das aulas de Inglês.....                     | 121 |
| 3.3.5. Discussão de resultados gerais sobre todos os instrumentos ..... | 122 |
| Considerações Finais .....                                              | 123 |
| Referências Bibliográficas .....                                        | 126 |
| Anexos.....                                                             | 130 |
| Anexo 1.....                                                            | 130 |
| Apêndices .....                                                         | 132 |
| Apêndice 1.....                                                         | 132 |
| Apêndice 2.....                                                         | 137 |
| Apêndice 3.....                                                         | 143 |
| Apêndice 4.....                                                         | 145 |
| Apêndice 5.....                                                         | 147 |
| Apêndice 6.....                                                         | 149 |
| Apêndice 7.....                                                         | 153 |
| Apêndice 8.....                                                         | 154 |

## **Declaração de honra / *Declaration of Honour***

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (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 auto-plágio constitui um ilícito académico.

*I hereby declare that this 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 de parte(s) do presente relatório.

*I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.*

Porto, 26 de setembro de 2025

Inês Castro Ferreira

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, pelo amor incondicional e por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Ao meu namorado, por me fazer sentir capaz nos momentos de dúvida, por ser o meu refúgio e porto seguro.

Aos meus amigos, por serem uma fonte motivadora, por me ouvirem e celebrarem comigo cada pequena conquista.

Às professoras cooperantes, Marta e Cristina, pelos ensinamentos, pela disponibilidade e pelo apoio constante.

Ao professor supervisor do relatório, Francisco Topa, pela orientação atenta, pela escuta cuidadosa e pela disponibilidade em cada etapa.

Aos alunos, por me lembrarem, dia após dia, porque escolhi este caminho e por tornarem este ano mais leve, alegre e profundamente significativo.

À escola de Pedrouços, por me ter recebido e acolhido tão bem.

## Resumo

O ensino contemporâneo encontra-se profundamente digitalizado. Os professores deixaram de utilizar o livro de ponto, passaram a usar os manuais digitais com frequência, recorrendo sempre ao computador e projetor. Este cenário reflete um uso intensivo de recursos multimédia, entendido como a integração de diferentes formatos num suporte tecnológico. Contudo, dado que a vida dos alunos está cada vez mais imersa em tecnologia, torna-se imperativo que a prática pedagógica vá além da simples incorporação de recursos digitais e promova abordagens inovadoras. Neste contexto, a multimodalidade emerge como um conceito recente, ainda pouco utilizado ou utilizado de forma inconsciente no contexto educativo. O seu foco não reside apenas na tecnologia, mas na comunicação e na construção de sentido mediante a articulação de diversos modos que interagem para produzir significado.

O presente estudo de investigação-ação teve como objetivo compreender em que medida o recurso a textos multimodais, entendidos como textos que combinam língua verbal, imagens, sons, cores, podem contribuir para o aprimoramento da literacia da leitura e para o aumento da motivação dos estudantes, aproximando-os das formas de comunicação contemporâneas. O projeto foi realizado no âmbito do estágio do Mestrado em Ensino de Português e Inglês, em turmas do ensino secundário, e estruturou-se em dois ciclos de investigação, de forma a verificar se estas estratégias favorecem uma interpretação mais eficaz dos textos por parte dos alunos que, em geral, apresentam grandes dificuldades neste domínio.

A recolha de dados incluiu questionários aplicados aos alunos sobre as unidades didáticas lecionadas, entrevistas semiestruturadas para aprofundar a informação, fichas de leitura para avaliar o desempenho em contexto extraaula e autónomo, bem como observação direta para registar comportamentos e atitudes. Os resultados apontaram para um impacto positivo, demonstrando a utilidade e eficácia da abordagem, embora não se tenham verificado melhorias significativas nas fichas de leitura.

**Palavras-chave:** [multimodalidade, literacia, motivação]

## **Abstract**

Contemporary teaching is deeply digitised. Teachers no longer use physical attendance registers, instead they use digital textbooks, always resorting to computers and projectors. This scenario reflects an intensive use of multimedia resources, understood as the integration of different formats into a technological medium. However, given that students' lives are increasingly immersed in technology, it is imperative that teaching practices go beyond the simple incorporation of digital resources and promote innovative approaches. In this context, multimodality emerges as a recent concept, still little used or used unconsciously in the educational context. Its focus is not only on technology, but on communication and the construction of meaning through the articulation of different modes that interact to produce meaning.

The aim of this action research study was to understand the extent to which the use of multimodal texts, understood as texts that articulate verbal language, images, sounds, gestures, can contribute to improving reading literacy and increasing student motivation, bringing them closer to contemporary forms of communication. The project was carried out as part of the Master's Degree in Portuguese and English Teaching, in secondary school classes, and was structured in two research cycles, in order to verify whether these strategies favour a more effective interpretation of texts by students who, in general, have great difficulties in this area.

Data collection included questionnaires given to students on the teaching units covered, semi-structured interviews to gather more detailed information, reading sheets to assess performance outside the classroom and independently, as well as direct observation to record behaviour and attitudes. The results pointed to a positive impact, demonstrating the usefulness and effectiveness of the approach, although no significant improvements were seen in the worksheets.

**Key-words:** [multimodality, literacy, motivation]

## Índice de Figuras

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1- AS LITERACIAS MULTIMODAIS .....                                      | 37 |
| FIGURA 2- A CONJUGAÇÃO DE MODOS .....                                          | 39 |
| FIGURA 3- O PROCESSO DE LEITURA .....                                          | 41 |
| FIGURA 4- APRESENTAÇÃO SOBRE AS MARCAS ROMÂNTICAS E OS INDÍCIOS TRÁGICOS ..... | 53 |
| FIGURA 5- ANÁLISE DA CENA .....                                                | 55 |
| FIGURA 6- EXERCÍCIOS DE CONSOLIDAÇÃO EM FORMATO DIGITAL .....                  | 56 |
| FIGURA 7- ESQUEMA SÍNTESE DO POEMA .....                                       | 58 |
| FIGURA 8- IMAGEM CRIADA POR IA .....                                           | 59 |
| FIGURA 9- ESQUEMA SÍNTESE DO POEMA .....                                       | 61 |
| FIGURA 10- QUADRO DE TARSILA DO AMARAL .....                                   | 61 |
| FIGURA 11- QUADRO DE SCHJERFBECK E DOIS QUADROS DE PICASSO .....               | 62 |
| FIGURA 12- IMAGEM SOBRE EMOÇÕES.....                                           | 64 |
| FIGURA 13- CARTOON DE SCOTT E BORGMAN.....                                     | 65 |
| FIGURA 14- TEXTO SOBRE MODA .....                                              | 67 |
| FIGURA 15- GRÁFICO DE OBJETIVOS FUTUROS .....                                  | 68 |
| FIGURA 16- EXERCÍCIO DE VOCABULÁRIO.....                                       | 69 |
| FIGURA 17- POEMA SOBRE VOLUNTARIADO .....                                      | 70 |
| FIGURA 18- DIAPOSITIVO SOBRE VOLUNTARIADO.....                                 | 71 |
| FIGURA 19- NOTÍCIA FALSA .....                                                 | 72 |
| FIGURA 20- FICHA DE LEITURA .....                                              | 73 |
| FIGURA 21- CARTOON SOBRE PRIVACIDADE <i>ONLINE</i> .....                       | 74 |
| FIGURA 22- POEMA DE ROBERT CREELEY.....                                        | 76 |
| FIGURA 23- ESQUEMA SOBRE O VÍDEO DE IA.....                                    | 77 |

## Índice de Tabelas

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| TABELA 1- EXERCÍCIO DE INTERTEXTUALIDADE ..... | 60 |
|------------------------------------------------|----|

## Índice de Gráficos

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| GRÁFICOS 1- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....    | 82  |
| GRÁFICOS 2- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....    | 82  |
| GRÁFICOS 3- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....    | 83  |
| GRÁFICOS 4- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....    | 83  |
| GRÁFICOS 5- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....       | 84  |
| GRÁFICOS 6- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....       | 84  |
| GRÁFICOS 7- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....       | 85  |
| GRÁFICOS 8- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....       | 86  |
| GRÁFICOS 9- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....       | 86  |
| GRÁFICOS 10- RESULTADOS DA APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS ..... | 87  |
| GRÁFICOS 11- RESULTADOS DA APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS ..... | 88  |
| GRÁFICOS 12- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 88  |
| GRÁFICOS 13- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 89  |
| GRÁFICOS 14- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 89  |
| GRÁFICOS 15- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 90  |
| GRÁFICOS 16- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 91  |
| GRÁFICOS 17- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 91  |
| GRÁFICOS 18- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 92  |
| GRÁFICOS 19- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 92  |
| GRÁFICOS 20- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 93  |
| GRÁFICOS 21- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 93  |
| GRÁFICOS 22- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 94  |
| GRÁFICOS 23- RESULTADOS DA APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS ..... | 95  |
| GRÁFICOS 24- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 98  |
| GRÁFICOS 25- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 98  |
| GRÁFICOS 26- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 99  |
| GRÁFICOS 27- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 99  |
| GRÁFICOS 28- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 100 |
| GRÁFICOS 29- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 100 |
| GRÁFICOS 30- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 101 |
| GRÁFICOS 31- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....      | 101 |

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| GRÁFICOS 32- RESULTADOS DA APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS ..... | 102 |
| GRÁFICOS 33- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 103 |
| GRÁFICOS 34- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 103 |
| GRÁFICOS 35- RESULTADOS DA 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO .....   | 104 |
| GRÁFICOS 36- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....       | 104 |
| GRÁFICOS 37- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....       | 105 |
| GRÁFICOS 38- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....       | 105 |
| GRÁFICOS 39- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....       | 106 |
| GRÁFICOS 40- RESULTADOS DA APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS ..... | 106 |
| GRÁFICOS 41- RESULTADOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....       | 107 |
| GRÁFICOS 42- RESULTADOS DA APRECIÇÃO GLOBAL DAS AULAS ..... | 107 |

## Lista de abreviaturas e siglas

|            |                                                    |
|------------|----------------------------------------------------|
| FLUP ..... | FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO       |
| AE .....   | APRENDIZAGENS ESSENCIAIS                           |
| IA .....   | INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL                            |
| I-A .....  | INVESTIGAÇÃO-AÇÃO                                  |
| PES .....  | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA                   |
| PPT .....  | POWERPOINT                                         |
| PISA ..... | PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALU-<br>NOS |
| PLM .....  | PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA                           |
| ELE .....  | INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA                          |

## Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no 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 Inglês, lecionado na FLUP. A prática foi desenvolvida no ano letivo de 2024/2025, na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, no concelho da Maia, instituição que acolheu as intervenções pedagógicas necessárias para a concretização deste projeto.

O projeto desenvolvido segue a metodologia de investigação-ação, adequada aos contextos educativos por combinar a intervenção prática com a reflexão crítica sobre os seus efeitos. Foram, assim, concebidos dois ciclos de investigação em quatro turmas do ensino secundário, duas de inglês e duas de português. A investigação partiu de um problema comum identificado nas duas disciplinas. Insere-se no domínio da literacia da leitura, designação que varia nas Aprendizagens Essenciais: em português surge como “leitura” e em inglês como “compreensão escrita”. Ambas se articulam diretamente com a promoção da literacia da leitura e com o desenvolvimento da sensibilidade interpretativa e crítica dos alunos.

A delimitação da problemática resultou da observação de aulas, acompanhada de notas de campo, da lecionação das aulas zero e dos diálogos frequentes com as professoras cooperantes. Estes dados permitiram constatar que os estudantes não se encontram no nível esperado, segundo o documento das AE que, para a disciplina de inglês do 10.º ano, destaca aspetos como “ler e compreender diversos tipos de texto (...); decodificar palavras-chave/ideias (...); interpretar informação explícita e implícita, pontos de vista e intenções do(a) autor(a)” (DGE, 2018, p. 5). A disciplina de português do 12.º ano apresenta objetivos similares, incluindo “ler, em suportes variados, textos de diferentes graus de complexidade (...); realizar leitura crítica e autónoma; interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa; analisar a organização interna e externa do texto; clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista” (p. 6).

A relevância deste domínio justifica-se por corresponder a um pilar central do currículo e da vida dos estudantes e, sendo uma competência ainda pouco consolidada, revela-se uma área prioritária de intervenção pedagógica. Paralelamente, responde a uma preocupação crescente, a motivação dos alunos, fator determinante para o sucesso escolar e frequentemente apontado como um dos maiores desafios no ensino atual.

Diante deste enquadramento, optou-se por trabalhar a multimodalidade como eixo orientador da intervenção pedagógica, entendendo-a como a integração de diferentes modos para a construção de sentido. “Multimodality is the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined” (Kress & Leeuwen, 2001, p. 20). Esta escolha procura diversificar as formas de interpretação e criação de significado, tornando as aprendizagens mais significativas e próximas das práticas comunicativas dos alunos, por isso, a comunicação é vista “as a process in which a semiotic product or event is both articulated or produced and interpreted or used.” (p. 20). Ao articular textos multimodais que conjugam modos linguísticos, visuais, aurais, gestuais, entre outros, a multimodalidade potencia o desenvolvimento das competências de interpretação de texto, favorecendo a análise crítica. Além disso, este projeto propõe-se a responder não apenas às orientações atuais para o ensino de línguas, mas também ao desafio de aumentar a motivação dos estudantes através da multimodalidade, criando oportunidades para que os alunos interajam ativamente com os conteúdos e se sintam bem ao fazê-lo.

Partindo desta ideia, formulou-se a seguinte pergunta de investigação: *De que modo o uso de textos multimodais pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos e melhorar a sua literacia da leitura em PLM e ELE?* Esta questão decorre tanto da constatação das dificuldades referidas, como do reconhecimento de que a integração de diferentes modos semióticos no ensino do texto pode constituir um caminho profícuo para envolver os alunos e apoiar o desenvolvimento das suas competências de leitura.

Para analisar o impacto desta abordagem privilegiou-se o uso de instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, de modo a obter uma visão mais ampla e completa do fenómeno em estudo. Entre os instrumentos utilizados contam-se os questionários aplicados aos alunos, destinados a recolher perceções e opiniões sobre as práticas letivas; a observação direta das aulas, complementada por notas de campo; as fichas de trabalho de leitura, concebidas para integrar textos multimodais; e, ainda, entrevistas semiestruturadas aos alunos, que permitiram recolher testemunhos mais aprofundados e explorar dimensões mais subjetivas.

No que respeita à organização do presente relatório, este encontra-se estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo dedica-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática, abrangendo a caracterização da escola e das turmas envolvidas, bem como a identificação e a justificação do tema escolhido. O segundo capítulo corresponde à revisão crítica da literatura, que permitirá enquadrar e articular teoricamente os conceitos de literacia e motivação com a multimodalidade. O terceiro capítulo apresenta o plano de estudo, descrevendo as aulas lecionadas, a forma como a metodologia foi abordada e os materiais utilizados, concluindo com os instrumentos de avaliação usados e a análise detalhada dos resultados obtidos. O relatório termina com as considerações finais, nas quais se sintetizam os contributos da investigação, avalia-se o impacto e limitações da intervenção e, por último, apontam-se caminhos para futuras práticas e estudos na área.

## **1. Contextualização da intervenção e justificação da ação**

Este capítulo apresenta a contextualização pedagógico-didática da PES, iniciando-se com a caracterização do contexto escolar onde decorreu a prática letiva. Segue-se a descrição do perfil das turmas com as quais se desenvolveu o trabalho, procurando evidenciar as suas especificidades e dinâmicas de funcionamento. Por fim, identifica-se e delimita-se a área de investigação do projeto realizado, clarificando o enquadramento que sustentou a sua implementação.

### **1.1. Contexto escolar**

O estágio curricular decorreu na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, escola sede do Agrupamento de Pedrouços, situada na Maia. O organograma geral é composto pelo diretor, conselho geral, conselho pedagógico, conselho administrativo e serviços administrativos, o que permite que os recursos humanos, materiais e pedagógicos estejam geridos de forma eficaz e funcionem com eficiência. Tendo em conta esta estrutura organizativa, é fundamental destacar os vários documentos estruturantes que “definem os princípios, normas e estratégias que sustentam a organização pedagógica, administrativa e financeira da instituição” (AEP, 2025) sendo alguns deles o Regulamento Interno, as Perceções da Comunidade Educativa sobre o Agrupamento e a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola, assegurando transparência e consistência com as pedagógicas vigentes.

O agrupamento tem uma oferta formativa e educativa que inclui o pré-escolar, o ensino básico, secundário e profissional. O ensino secundário está dividido em três cursos: Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas. Também no ensino profissional existem vários cursos, em parceria com o “E-Redes”, que disponibiliza formação na área da Saúde e das Redes Elétricas, permitindo escolher entre o curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde e o curso Profissional de Técnico de Redes Elétricas. Este projeto denomina-se *European Quality Assurance in Vocational Education and Training* (EQAVET), cujo objetivo principal é melhorar e assegurar a qualidade da

Formação Profissional. Para além deste projeto, a escola funciona no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e do Programa Integrado de Educação e Formação, nomeadamente “TEIP, PIEF, Mais Sucesso”. Este projeto “é uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social.” (AEP, 2025). Os principais objetivos da instituição estão alinhados com este projeto e, por isso, procuram garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades, promover o sucesso educativo, aprimorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar e o absentismo. Estas escolas distinguem-se por terem características diferentes, como a redução do número de alunos por turma, o acesso a apoio adicional para materiais e projetos pedagógicos, a autonomia para desenvolver esses projetos próprios e a monitorização contínua para garantir a eficácia do projeto.

Além disso, a escola beneficia de apoio financeiro externo da União Europeia e de apoio regional/nacional de um projeto designado “PESSOAS 2030”, que pretende colocar o aluno, a sua família e a escola no centro da intervenção, criando condições para que as aprendizagens sejam mais efetivas e desenvolvendo cidadãos ativos e informados. O agrupamento está envolvido também noutros projetos educativos como o projeto Educação Bilingue Precoce no 1º Ciclo do Ensino Básico que foi criado em colaboração entre o Ministério da Educação e Ciência e o *British Council* Portugal. Visam introduzir a educação bilingue no sistema de ensino público. Através deste projeto, os alunos têm acesso a partes dos currículos de estudo do meio e de expressões em português e inglês, reforçando a sua aquisição linguística desde cedo.

Quanto ao “Plano Anual de Atividades” da escola, este inclui um calendário de todo o ano escolar com todos os eventos e visitas de estudo que acontecerão. Há uma gama diversificada de atividades para todas as áreas de ensino como, por exemplo, o dia de *Halloween*, o dia das Línguas, o dia dos Namorados, o dia da Saúde Mental, o dia do Agrupamento, entre muitos outros. Nesses dias a escola também está decorada e tem exposições feitas pelos alunos.

Estes eventos fomentam um sentido de comunidade e proporcionam aos alunos uma experiência educativa que enfatiza a necessidade de crescimento acadêmico e pessoal. Assim, a escola torna-se um refúgio para os jovens em risco, um lugar para aprender, mas ao mesmo tempo para se divertirem.

O grupo de professores estagiários de línguas fez parte de alguns projetos. No dia de *Halloween* acrescentamos às celebrações habituais a criação de uma página de *Instagram*, na qual conseguimos envolver mais de 150 alunos na descoberta da história, artefactos e curiosidades relacionadas com este feriado. Criamos várias publicações onde desafiámos os alunos a rodearem-se de filmes, literatura, música e história, e divulgámos o projeto, espalhando panfletos por toda a escola, lançando um feitiço de curiosidade em muitos dos alunos e promovendo o crescimento cultural. Relativamente à atividade de português, participamos no dia do Agrupamento, que traz todos os estudantes do agrupamento à escola sede e lá podem passar o dia a realizar atividades no exterior ou no interior relacionadas com todas as disciplinas. Cada sala está decorada pelos estudantes e professores de acordo com uma disciplina. Os professores estagiários criaram um jogo *online* sobre poesia contemporânea para incentivar os alunos do 12º ano a visitar a sala e a fazer parte do dia.

O ambiente na escola é globalmente positivo e está bem organizado. As turmas observadas são pequenas, não ultrapassando, normalmente, os 23 alunos. Esta medida cria um tipo de aula mais facilitador para os professores, que conseguem controlar e avaliar melhor os alunos e as suas necessidades. A comunidade estrangeira cresce a cada ano, contando com cerca de 360 alunos em 2024. As turmas observadas revelaram, ao longo do ano, um comportamento correto e, de maneira geral, não há problemas disciplinares. Existem alguns desafios relacionados com as infraestruturas. As instalações estão um pouco ultrapassadas, embora esteja em curso um projeto de renovação para resolver estas preocupações. A conectividade à internet pode não ser fiável em certas salas de aula, o que ocasionalmente dificulta o acesso a recursos *online*. Porém, a presença de um quadro interativo em todas as salas de aula facilita bastante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possui várias ferramentas úteis. O *website* da escola

é também um recurso importante, oferecendo toda esta informação, de uma forma estruturada e organizada, assim como atualizações e anúncios que apoiam ainda mais a comunidade.

Relativamente à educação inclusiva, a escola acolhe vários alunos com necessidades especiais, através da adaptação de materiais e da avaliação, e do valioso trabalho de profissionais formados. Estas medidas são necessárias, porque permitem que estes estudantes tenham uma atenção mais personalizada, algo que não é possível quando apenas existe um professor para várias turmas com diferentes níveis de proficiência. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer e estes alunos necessitam não só de mais acompanhamento como de mais professores de ensino especial que estejam capacitados para ensinar disciplinas específicas.

## **1.2. Perfis das turmas**

Para compreender adequadamente o contexto deste projeto é fundamental caracterizar as turmas envolvidas. Tal como sucede na maioria dos contextos escolares, a composição das turmas revela-se marcadamente heterogénea. É praticamente impossível reunir num mesmo grupo alunos com características idênticas, e tal diversidade refletia-se em múltiplas dimensões, incluindo diferenças culturais, socioeconómicas e de nacionalidade, assim como variações significativas nas competências linguísticas, no desempenho académico e no grau de envolvimento no processo de aprendizagem.

Até este ponto, o cenário correspondia ao esperado. O que se revelou mais surpreendente foram as discrepâncias de perfil entre as turmas de inglês e de português, que constituíram um desafio acrescido, tanto para o trabalho didático como para o desenvolvimento da I-A. A principal diferença observada foi o contraste na motivação. Os alunos demonstravam maior entusiasmo e participação nas aulas de inglês, enquanto nas de português predominava uma atitude mais apática. Este fenómeno pode ser explicado, em grande parte, pela densidade curricular da disciplina e pela seriedade das aulas, assim como pelo peso que contém, uma vez que é de exame obrigatório para

todos, resultando numa perceção negativa e aborrecida do que o português tem para oferecer.

Quanto à caracterização dos perfis, esta foi realizada com base num conjunto de procedimentos complementares: observação direta das aulas, registo de notas de campo, análise de fichas e testes dos alunos, e participação em reuniões regulares com as professoras cooperantes, onde se dialogava sobre as turmas. Este conjunto de dados permitiu obter uma visão abrangente e fundamentada sobre cada grupo-turma, servindo de base para a definição das estratégias pedagógicas e investigativas adotadas ao longo do projeto.

#### **1.2.1. Turmas de Português**

O 11.º D foi a turma selecionada para dar aulas no 1.º e no 3.º períodos. É composta por 21 alunos, incluindo uma aluna abrangida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Trata-se de um grupo bastante heterogéneo, dado que cerca de dez alunos são dedicados e trabalhadores, enquanto os restantes demonstram alguma resistência e desinteresse nas atividades propostas. A maioria das aulas decorriam no primeiro tempo da manhã, por isso os atrasos eram constantes. De forma geral revelavam um bom comportamento, à exceção de dois alunos que eram mais problemáticos, pois recusavam as orientações da professora para executar as atividades ou participar durante as aulas. A participação estava presente, ainda que de forma limitada e com respostas, na maioria das vezes, incompletas. É necessário um esforço acrescido em aula para contextualizar e explicar os conteúdos, uma vez que os alunos estudavam pouco, tendiam a não realizar os trabalhos de casa nem a leitura das obras propostas, mesmo sendo da área de Humanidades. Havia graves dificuldades na leitura em voz alta, pouco conhecimento gramatical, fraca capacidade de interpretação de textos e uma produção escrita e oral aquém do expectável neste ano de escolaridade. As suas classificações refletem esta postura, situando-se, em geral, num nível baixo.

O 12º A foi a turma selecionada para dar aulas no 2º período. É composta por 15 alunos. Trata-se de um grupo também heterogéneo, que demonstra interesse no seu futuro académico e, por isso, na aprendizagem da disciplina, mas porque tem de ser,

não por gosto. Nas aulas eram bem-comportados e empenhados, embora cerca de cinco alunos revelassem desinteresse e nem sempre realizassem as atividades propostas. Quanto à participação é praticamente inexistente e mostram uma certa apatia durante as aulas, o que dificulta o processo de ensino, uma vez que não existe dinamismo ou diálogo nas aulas. Os seus resultados são, no geral, medianos, sem negativas e alguns muito bons. Apresentam dificuldades na educação literária e leitura, assim como nos domínios da gramática e produção escrita e oral, não sendo capazes de realizar leituras expressivas.

### **1.2.2. Turmas de Inglês**

O 10º B foi a turma selecionada para dar as aulas zero e as aulas avaliadas no 1º período. É composta por 21 alunos, incluindo dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Trata-se de um grupo dinâmico e divertido. No entanto, a predominância de rapazes pode tornar o primeiro contacto algo intimidante, sendo por vezes desafiante controlar o barulho e a agitação.

A boa disposição constante dos alunos contribuiu para um ambiente de ensino mais agradável, uma vez que são muito participativos. Em relação ao nível de proficiência em inglês, espera-se que, no 10.º ano, apresentem um domínio mais consolidado da língua. Havia um pequeno grupo com um bom domínio de todos os *skills*, mas uma parte significativa da turma tinha dificuldades na compreensão e produção oral, escrita e na leitura, que os impedia de acompanhar plenamente as aulas. Muitas vezes foi necessário recorrer à tradução, a uma enunciação mais lenta e clara, bem como a diversos recursos visuais, para garantir a compreensão. Os seus resultados variaram entre medianos e bons, e notava-se alguma falta de empenho, que era de certa forma colmatada pela sua participação ativa e entusiasmo nas atividades.

O 10º A foi a turma selecionada para dar aulas no 2º período. É composta por 23 alunos, incluindo dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Trata-se de um grupo com uma atitude trabalhadora e empenhada. Tal como no 10.º B são bem dispostos e criam uma atmosfera positiva que permite uma participação ativa. No que toca ao comportamento, revelam-se mais estáveis e tranquilos e, no geral, têm boas apetências

para o inglês e bons resultados. Porém, uma parte da turma evidencia um nível de proficiência abaixo do que é esperado. De todas as turmas, esta é a que tem mais alunos estrangeiros, por isso, observaram-se maiores dificuldades na compreensão e expressão em língua inglesa, criando uma maior heterogeneidade. Tal como no 10.º B, existe um grupo de alunos que acompanha bem a aula, mas outros revelam fragilidades na compreensão e produção oral, escrita e na leitura, sendo necessárias estratégias semelhantes às utilizadas no 1.º ciclo de investigação.

### **1.3. Identificação do tema de investigação**

Para dar início ao processo de investigação é necessário encontrar uma problemática comum ao ensino das duas línguas, tarefa particularmente complexa dada a natureza distinta de cada disciplina e a heterogeneidade das turmas. Após um período inicial de observação das aulas, dos diálogos frequentes com as professoras cooperantes e da lecionação das aulas zero — no caso de português, estas aulas não foram lecionadas às turmas de investigação, mas as conclusões retiradas foram na mesma úteis, uma vez que as duas turmas de 12.º apresentavam algumas similaridades — foi possível identificar fragilidades consistentes na leitura de textos, na educação literária, na produção escrita, oral e na gramática; em suma, dificuldades transversais a todos os domínios de aprendizagem, porque não acompanhavam os objetivos estipulados nas AE. Por isso, qualquer domínio selecionado para investigar beneficiaria os estudantes, independentemente de corresponder ou não à área de maior dificuldade, uma vez que não é viável circunscrever a intervenção ao aspeto em que apresentam maiores dificuldades, quando se trata de duas línguas com sistemas e práticas tão distintas.

Ao fim de várias semanas, tornou-se evidente que a maioria dos alunos revelava lacunas significativas na capacidade de interpretação textual. Essas dificuldades manifestavam-se na decodificação de palavras e estruturas frásicas, na identificação de inferências e na construção de sentido geral e pormenorizado. Notava-se, mais no caso de português, a falta de habilidade de explicar o que foi lido e de fazer apreciações sobre o texto.

Acresce que, a incapacidade de compreender uma língua, independentemente do formato ou mesmo tratando-se da primeira língua, tende a gerar sentimentos de frustração, vergonha e ansiedade. E estes, por sua vez, conduzem a um menor envolvimento nas atividades, a uma participação reduzida e, inevitavelmente, a um decréscimo da motivação, como veremos adiante. Este padrão foi observável em ambos os contextos, na qual a leitura não se mostrava significativa ou prazerosa para a maioria dos alunos, e, no caso dos estudantes de português, tal apatia estendia-se a todos os domínios da disciplina.

Paralelamente, emerge hoje uma preocupação acrescida com o impacto do uso excessivo das tecnologias por parte dos jovens, que resultam em padrões de hiperestimulação que afetam a capacidade de concentração. Por isso, as tarefas escolares são mais facilmente percebidas como monótonas. Partindo desta premissa, a primeira intenção foi recorrer a meios audiovisuais para tornar as aulas mais apelativas, usando-os como estratégia de facilitação da interpretação textual em fases de pré ou pós-leitura, e de incremento dos níveis de motivação. Porém, este recurso, embora útil, já se encontra amplamente explorado e enraizado no ensino, o que limita o seu potencial inovador na investigação.

Foi partindo desta reflexão que emergiu a necessidade de explorar o uso dos meios audiovisuais e da multimédia, mas através de uma abordagem mais abrangente e ainda pouco explorada em Portugal, a multimodalidade. Consiste numa combinação de diferentes modos (língua verbal, imagem, som, gestos, cor) para construir significados, que pode ser usada em práticas pedagógicas e que espelha os modos de comunicação predominantes na sociedade de hoje. Assim, a multimodalidade surgiu como o tópico ideal para aumentar a literacia da leitura dos alunos. Atualmente um texto pode conter muito mais do que língua verbal. A partir do momento que une mais do que um modo o texto é denominado de multimodal. O trabalho desenvolvido nas aulas partiu de uma análise de múltiplos tipos de textos, com múltiplos modos.

Ao diversificar os modos de acesso ao texto, a multimodalidade potencia a compreensão textual, ativando diferentes canais de processamento cognitivo e promovendo uma construção de significado de forma mais rica e contextualizada. Uma vez que o uso

do digital já está normalizado no ensino e no mercado de trabalho, esta abordagem não se limita a embelezar as atividades, mas assume-se como uma metodologia que pode ser capaz de responder aos perfis variados dos alunos, fomentando a sua motivação intrínseca através de formas de ensinar mais atrativas. Também pode desenvolver competências interpretativas transferíveis para outros contextos extraescolares, uma vez que a análise crítica de todo o tipo de textos é cada vez mais necessária.

Assim, como resultado da escolha do tema de I-A mencionado, a questão principal que foi investigada foi a seguinte:

- De que modo o uso de textos multimodais pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos e melhorar a sua literacia da leitura em PLM e ELE?

## 2. Enquadramento teórico

O enquadramento teórico reúne os princípios, conceitos e correntes que sustentam a investigação. Neste sentido, apresentar-se-á primeiro a noção de multimodalidade, seguindo-se a clarificação do conceito de literacia da leitura e as diferentes teorias da motivação. Simultaneamente, destacar-se-á a forma como a integração de textos multimodais pode potenciar tanto a literacia da leitura como a motivação dos alunos. Por fim, sublinhar-se-ão as limitações desta abordagem, assim como a relevância para o contexto educativo e para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas e eficazes.

### 2.1. Multimodalidade

O conceito de multimodalidade emergiu na década de 1990 e, desde então, tem sido amplamente investigado em diferentes domínios do conhecimento, incluindo os estudos dos *media*, das tecnologias digitais e da educação.

O enquadramento teórico da multimodalidade tem como ponto de partida a teoria semiótica social desenvolvida por Michael Halliday, no âmbito da linguística sistémico-funcional. Esta teoria serviu de base para vários investigadores que procuraram compreender como diferentes modos de comunicação contribuem para a construção de significado. Entre os principais autores que desenvolveram este quadro teórico destaca-se Gunther Kress (2001), que, a partir da teoria de Halliday, propôs uma abordagem conhecida como semiótica social multimodal.

Para compreender a abordagem multimodal é fundamental começar pelo conceito de signo. Na semiótica, o signo constitui a unidade central de análise, resultando da articulação entre forma e significado. Os linguistas Halliday e Hasan, em 1989, alargam o conceito tradicional de semiótica, entendida como o estudo dos signos, ao criticarem a sua visão redutora, que “has tended to be seen as an isolate, as a thing in itself” (p. 9), ou seja, como uma unidade fixa, autossuficiente e atribuída uma única vez, desvalorizando o seu papel na construção de significados em contextos sociais específicos.

No entanto, os signos são concebidos como relações entre forma e significado, moldadas pelas práticas sociais. A génese dos signos está nas ações sociais. “Meaning arises in social environments and in social interactions. That makes the social into the source, the origin and the generator of meaning” (Kress, 2010, p. 54).

Neste sentido, a teoria social-semiótica multimodal foca-se no “meaning and meaning-making; with sign making and signs. ‘Making’ implies a ‘maker’; hence, agency is central” (Kress, 2010, p. 107), sublinhando o papel central dos sujeitos como agentes ativos na criação de signos e no processo comunicativo. Portanto, compreender a língua implica interpretá-la à luz do contexto sociocultural em que ocorre, sendo a própria cultura concebida como um sistema de significação. Historicamente, a língua verbal era considerada o principal modo de comunicação. Kress e Leeuwen contestaram esta visão, não estabelecendo uma relação de prioridade ou importância entre a comunicação verbal e não verbal. Jewitt e Bezemer em 2018 mantêm a mesma ideia e explicam: “speech, or writing, are not ‘more’ resourceful, but ‘differently’ resourceful; they do not have more potential, but different potential for making meaning – just like any other mode.” (p. 7). O significado na sala de aula pode e deve ser feito através de muitos recursos de comunicação e não apenas da língua verbal.

Os recursos multimodais disponíveis numa cultura são utilizados para gerar significados em qualquer signo e em qualquer modo. Em termos rigorosos, a multimodalidade é um domínio de aplicação e não de uma teoria no sentido clássico. Para compreender a sua base é necessário considerar o conceito de modo ou recurso semiótico, definido como “a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication” (Kress, 2010, p. 80). Os signos existem em todos os modos e estes são recursos de significação, pelo que cada um deve ser considerado na sua contribuição específica para o significado, sendo capazes de organizar e moldar o sentido.

Desta forma, a perspetiva multimodal atende a todos os modos “that are in use in a communicational event, and assumes that meanings are made (as well as distrib-

uted, interpreted and remade) through many representational and communicational resources.” (Jewitt, 2010, p.2). Importa então reconhecer que estes modos transportam valores e práticas culturais e que o seu uso varia entre culturas. O que numa cultura é transmitido pela fala pode, noutra, ser expresso por gestos. A escolha de um modo por parte de uma comunidade depende das suas necessidades comunicativas e é essa escolha que define o que é considerado um modo. (Kress, 2010, p. 83).

Cada modo tem um propósito comunicativo distinto. Todos contribuem para a criação de significado, mas não o fazem da mesma forma. É necessário considerar o que se pretende expressar e representar, uma vez que cada modo possui possibilidades e limitações específicas no seu potencial de significação. A esta capacidade dá-se o nome de *affordance* ou acessibilidade. O modo é, assim, o meio pelo qual o significado se materializa. Como refere Jewitt (2010) “Where a mode ‘comes from’ in its history of cultural work, its provenance and its materiality becomes a part of its affordance.” (p. 5). A multimodalidade indica que modos são utilizados, mas não especifica as diferenças estilísticas entre eles, nem o que essas diferenças podem significar.

Kress e Leeuwen (2001) também observaram que, durante vários anos, there has been, in Western culture, a distinct preference for monomodality” (p. 1). Todos os tipos de documentos valorizavam apenas o modo verbal e eram geralmente desprovidos de elementos visuais. Quando o conceito de multimodalidade surgiu, os meios de comunicação e documentos escritos começaram a incorporar cores, imagens e a prestar atenção ao *layout*. Esta transformação influenciou significativamente a semiótica contemporânea, levando os autores a desenvolver uma teoria da multimodalidade ajustada à prática contemporânea.

Embora possa parecer dispensável discutir a originalidade da teoria da multimodalidade, considerando que imagens e sons existem há muito tempo e gestos fazem parte do ser humano, a sua inovação reside na forma como integra conscientemente estes modos de comunicação. A multimodalidade propõe uma articulação intencional entre diferentes sistemas semióticos, promovendo uma prática comunicativa mais rica e eficaz. Quando um sinal apresenta apenas texto, a sua interpretação pode tornar-se complexa. “Using three modes in the one sign – writing and image and colour as well –

has real benefits”, pois facilita a compreensão da mensagem e permite formas de comunicação mais desenvolvidas e acessíveis. (Kress, 2010, p. 1). A imagem mostra o que demora muito tempo a ser lido e a escrita descreve o que seria difícil de mostrar. A cor destaca aspetos específicos da mensagem geral. Sem essa divisão funcional da semiótica, o símbolo comunicativo perderia parte da sua eficácia. Por isso, Kress sugere que a multimodalidade deve ser entendida não apenas como a criação de significado, mas também como a articulação integrada dos diferentes modos, uma vez que, isoladamente, cada um se revela limitado na construção plena do significado.

Ademais, se todos os modos são utilizados na produção de significado, torna-se relevante compreender se determinados modos apenas repetem aquilo que já foi expresso por outros, ou se, pelo contrário, cada modo aporta significados próprios e irreduzíveis à linguagem verbal. Por exemplo, ao incorporar uma imagem num texto, é legítimo questionar se essa imagem serve apenas para ilustrar o conteúdo verbal ou se comunica de forma autónoma, com valor semiótico que não pode ser plenamente traduzido por palavras. Caso se confirme esta segunda hipótese “‘language’ has to be seen (...) no longer as central and dominant (...) but as one means among others for making meaning, each of them specific” (Kress, 2010, p. 79). Os autores, ao defenderem que a comunicação visual tem o mesmo peso analítico que as formas linguísticas, recusam o argumento de Barthes sobre “the meaning of images (and of other semiotic codes) is always related to, and in a sense, depended on verbal text” (Barthes, 1967, cit. por Tran, 2017, p. 165).

Contudo, importa sublinhar que também é legítimo que no contexto deste relatório — o ensino de línguas — a língua verbal assuma um papel central em vários momentos, principalmente no ensino de português, que primazia o texto literário e, por isso, outros modos acabam, muitas vezes, por depender do texto verbal e não ter mais valor.

Apesar de a multimodalidade não suportar totalmente esta ideia, não é possível fugir ao currículo, surgindo aqui uma limitação, pois não considero indispensável que todos os modos aportem significados sempre específicos e distintos, mas que contribuam, de forma articulada, para uma experiência comunicativa mais rica, mesmo que

tenham valores diferentes. A ênfase na multimodalidade é que cada modo deve ser orientado pela intenção de criar significado de quem comunica, por isso, não se trata de estabelecer uma hierarquia de importância rígida entre modos, mas de reconhecer que a escolha e a combinação de modos devem estar alinhadas com os objetivos comunicativos e pedagógicos de cada situação e com a audiência.

### **2.1.2. Multimodalidade em Portugal**

Em Portugal, ainda não existem estudos sobre a multimodalidade no ensino, pelo que os dados recolhidos nos inquéritos aplicados às quatro turmas, ainda que limitados, permitem obter alguns indicadores relevantes. De forma geral, a associação de textos verbais a imagens e áudios, tornando-os multimodais ou a outros textos multimodais como vídeo ou música, surge como ocasional. Nas turmas de português 66,7% e 46,7% dos alunos afirmaram que isso acontece “às vezes”, enquanto em inglês, no 10.º B os resultados foram mais negativos, com cerca de 30% dos alunos a assinalar “às vezes” e “raramente”. No 10.º A foram um pouco melhores, com 47,4% a selecionar “às vezes” e 42,1% “frequentemente”.

No que respeita ao uso individual de textos e recursos multimodais observa-se também alguma variação entre turmas. No 12.º A, a maioria dos alunos referiu que os professores de línguas recorrem a vídeos, imagens e *PowerPoints* “às vezes” enquanto a música foi assinalada sobretudo como “raramente” utilizada. No 11.º D, as respostas foram semelhantes, mas, neste caso, a música passou a ser maioritariamente associada à opção “frequentemente”. Já nas turmas de inglês os resultados mantiveram a tendência. Embora a música não tenha sido incluída no questionário, por lapso, os alunos foram questionados, em aula, e referiram que era utilizada poucas vezes. Quanto a imagens e vídeos, o “às vezes” foi novamente a resposta mais recorrente, enquanto o *PowerPoint* se destacou com uma frequência maior de uso. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Comprovativo destes dados apresentado nos apêndices do relatório.

Perante a falta de dados, os manuais escolares constituem uma fonte alternativa relevante que merece ser analisada com atenção, a fim de compreender mais profundamente o funcionamento da multimodalidade no contexto educativo português. Segundo Andrade e Carvalho (2021) o livro pode ser pensado como um “instrumento portador de textos ‘de verdade’, vinculados a situações próximas da realidade vivida pelos alunos” (p. 26), tornando-se “indispensáveis na formação dos estudantes, para que sejam elaborados de modo a contemplar as mais diversas semioses, (...) direcionando-os para uma compreensão de mundo mais abrangente, crítica e criativa (p. 24).

Para começar, o manual digital em Portugal tornou-se fundamental. Por exemplo, no caso da Escola Virtual da Porto Editora o projeto é lançado em 2005 e em 2007 é divulgado o manual virtual, aliando não só os recursos do manual impresso, como também ligações externas contextualizadas para recursos complementares. Em 2016 surgem os manuais híbridos, trazendo uma nova dimensão, em que se associam recursos multimédia ao manual escolar tradicional. Com o tempo, os professores começam a ter acesso a diferentes tipos de texto multimodal desde jogos interativos, *PowerPoints* a vídeos, sem necessidade de terem de ser criados e valorizando a importância de os usar na aula.

O papel do livro impresso também mudou. Os manuais escolares foram evoluindo tanto na aparência como no conteúdo, de acordo com as mudanças sociais. Dias de Carvalho e Fadigas (2015) referem que na evolução dos manuais de português entre 1978 e 2014, o que se constatou na organização gráfica foi que no manual mais antigo “não há praticamente nenhuma exposição, resumindo-se a uma compilação de textos” (p. 21), com exercícios quase inexistentes, apresentando apenas o modo linguístico e por vezes o visual. Já no manual de 1979, a principal novidade é o facto de já ter, a acompanhar os textos, momentos de trabalho sobre os mesmos. No manual de 2014 há uma preocupação em incluir outros elementos para além do texto, como caixas de informação, informação lateral, títulos com diferentes cores e o que parece ser um vídeo.

Quanto ao uso de cor, nos manuais mais antigos surge apenas nas imagens. No manual de 2014, a cor utilizada está ao longo de todas as páginas, sendo que a multimodalidade começa a fazer parte a partir do momento que a cor “não é apenas um

recurso ao serviço da imagem, mas também da palavra em si, justamente ao destacar títulos, caixas ou até mesmo para “sublinhar” (i.e., bold, a cor) expressões no interior do texto.” (p. 15), o que revela já uma intencionalidade em juntar modos (linguístico e de *design*) para tornar a informação mais acessível.

No caso das imagens “em que a palavra naturalmente tem um primado sobre a imagem, o crescimento não só não foi abrupto como não atinge mesmo os elevados números evidenciados pelos manuais das outras disciplinas” (p. 14). A mesma tendência é observável nos manuais escolares atuais, na qual os de inglês apresentam uma quantidade superior de imagens em comparação com os de português. As imagens surgem nos manuais “de uma forma mais ou menos conseguida, como um complemento do texto, como um meio para melhor realçar as suas mensagens, não intervindo, pois, numa posição concorrente mas antes potenciadora da acessibilidade dos seus conteúdos.” (p. 14). Ainda hoje se verificam estes dados, pois as imagens continuam, na maioria dos casos, a complementar apenas a língua verbal. Portanto, o modo visual continua abaixo do linguístico. Um fator positivo e que ainda hoje se verifica é o facto de enriquecerem o aspeto gráfico (modo do *design*), “o que poderá ter uma influência significativa em termos motivacionais” (p. 15), algo que ainda se constata nos livros de hoje. Nos manuais de 2014, a junção de modos é mais consciente e estes revelam-se muito semelhantes aos atuais, dada a “existência ainda de quadros e outros elementos gráficos que tornam a imagem do manual substancialmente mais apelativa” (p. 13). Por último, os manuais passaram a envolver também os estudantes, notando-se um aumento significativo do número de exercícios.

Nos manuais de inglês o mesmo se sucede. Se compararmos um livro de 1930 a um mais recente podemos ver que o conteúdo “now includes material on popular culture and media”. Em termos pedagógicos, “where before individuals engaged with the book individually, now there are requirements to engage with materials working in groups.”. Agora, as tarefas são pensadas para os alunos estarem envolvidos com a matéria, mais um aspeto da multimodalidade. Em termos gráficos “now there are full colour images on almost every page, both photographs and drawings.” O texto agora consiste em imagem e escrita e as páginas têm-se tornado unidades de significado. “(...) the

'look', the *layout*, the *arrangement* of the site of appearance is a graphic/visual realization of new social relations of the participants in educational environments. (Kress, 2010, p. 142).

A preocupação nos novos manuais vai além da simples didatização dos conteúdos, estendendo-se à disposição dos vários elementos, concebida para ser mais apelativa e, consequentemente, mais eficaz em termos de *design*.

“Imagens de leitura: A gramática do design visual” por Kress e Leeuwen em 2006, tornou-se um livro muito importante para explicar exatamente a importância do *design*. Dentro dele existem três sistemas que descrevem a semiótica social: a composição, a representação e a interação. A composição é a forma como uma imagem ou um texto multimodal organiza os seus elementos para transmitir sentido. Ela liga dois tipos de significados: o representacional — pessoas, objetos e lugares mostrados na imagem; e o interativo — quem a produz e os leitores/observadores que a interpretam. Os autores explicam que a composição se constrói através dos três princípios: o valor da informação, onde se coloca cada elemento; a saliência, o que chama mais a atenção e a moldura, se os elementos estão isolados ou ligados. “These three principles of composition apply not just to single pictures, (...); they apply also to composite visuals, visuals which combine text and image and, perhaps, other graphic elements, be it on a page or on a television or computer screen.” (Kress e Leeuwen, 2006, p. 177)

Proceder-se-á à análise composicional de dois exemplos concretos retirados dos manuais utilizados este ano, ambos contendo textos multimodais lecionados em sala de aula pela professora estagiária. A página do manual de português apresenta um poema estudado na turma do 12.º ano, com uma organização gráfica clara que conjuga língua verbal, imagem e cor. No topo da página - zona ideal - encontra-se o domínio em estudo, o enquadramento do poema e o título, enquanto a parte inferior - zona real - inclui os exercícios de interpretação, com função pedagógica evidente. A imagem, situada à direita, reforça o sentido do poema sem introduzir informação nova. O centro da página contém o texto literário, elemento nuclear, e os restantes componentes funcionam como complementos. A saliência é dominada pela ilustração, destacada pela sua dimensão, nitidez e uso da cor, que também realça o nome do autor e o domínio. Quanto à

moldura, há delimitações visuais que separam blocos de informação, como linhas e espaços em branco, permitindo a leitura segmentada. A articulação entre texto e imagem forma um conjunto coerente, favorecendo a distinção funcional da página.

Já a página do manual de inglês, utilizada na turma do 10.º B, apresenta igualmente uma composição multimodal. Quanto ao valor informativo a parte superior inclui duas perguntas de pré-leitura e o título, orientando a leitura. Na parte inferior surge a imagem e o apoio vocabular. A imagem, posicionada à esquerda e em baixo, cumpre uma função contextualizadora, remetendo para o estilo jornalístico do texto. O texto é o elemento central, com informação complementar nas margens. A saliência recai sobre as cores do título, dos intervenientes da entrevista e das perguntas a negrito, que se destacam ao longo da página. A imagem, por sua vez, tem menor impacto visual, pelo seu posicionamento. A moldura é construída por caixas de cor que delimitam os blocos de pré-leitura e vocabulário, criando unidades coesas sem comprometer a articulação geral. Cada bloco mantém autonomia, mas integra-se no conjunto do *layout*.

Concluindo, os manuais, na sua disposição gráfica, cumprem praticamente todos os requisitos da multimodalidade, embora se verifique que não o fazem com consciência em alguns aspetos, como no posicionamento das imagens. Já em termos de moldura, seguem os requisitos da composição gráfica. O texto escrito continua a ser o que tem mais relevância.

Os inquéritos também evidenciam que a multimodalidade ainda não ocupa um lugar consistente nas práticas de ensino. Apesar de alguns recursos como o *PowerPoint* afirmarem-se como estratégia recorrente, outros, continuam a ter uma presença irregular ou residual. Na observação das aulas verificou-se um uso moderado de vídeos e *PowerPoints*, uma análise de imagens escassa e nenhuma canção. A multimodalidade está presente nos manuais e nas aulas através das composições gráficas e da presença de textos multimodais. No entanto, estes recursos são, na maioria das vezes, apenas apresentados aos alunos, em vez de explorados de forma aprofundada. Este facto evidencia que, embora as aulas apresentem um carácter mais moderno e digital, o foco continua a recair essencialmente sobre o uso de meios audiovisuais, e não numa verdadeira abordagem multimodal.

Os diferentes modos presentes nos textos não eram assimilados de forma consciente nem trabalhados sistematicamente com a turma. Assim, os recursos funcionavam sobretudo como suporte à explicação do modo linguístico, ao convidarem os alunos a dar a sua opinião em atividades com vídeo, música ou imagem, mas restringindo-se quase sempre à interpretação da mensagem transmitida. Quanto às imagens ou ilustrações presentes nos manuais, raramente eram trabalhadas, e mesmo o livro não lhes dedica questões específicas, tratando-as apenas como elementos decorativos que complementam o texto escrito. No caso dos vídeos sobre videocliques, entrevistas, *trailers* de filmes, entre outros, embora existisse algumas questões associadas no manual, estas centravam-se quase sempre apenas no conteúdo verbal. E até nessa exploração raramente eram abordados aspetos como as escolhas lexicais e discursivas. Outros elementos como o efeito do registo sonoro ou da música de fundo, a escolha do cenário, das cores e do tipo/tamanho de letra, a expressividade e representação de certos gestos ou movimentos das personagens e até a intencionalidade do autor, não eram alvo de análise. Deste modo, o conteúdo linguístico permanece em destaque e continua a ser o modo privilegiado no processo de ensino-aprendizagem.

A leitura crítica destes dados sugere, portanto, a necessidade de refletir sobre a integração mais sistemática e intencional da multimodalidade, que ao ser uma abordagem recente, potenciará a motivação e competências comunicativas dos estudantes.

## **2.2. Literacia**

Para além de ler e escrever no papel, “literacy in the digital era enables people to access, understand, evaluate, create, communicate and engage with digital content safely and appropriately.” (UNESCO, s.d.)

O conceito foi sofrendo alterações com o passar do tempo. Tradicionalmente, a ideia de literacia prendia-se com a capacidade de ler e escrever texto alfabético. A comunicação focava-se no discurso e na escrita. Por isso, a literacia alfabética era a única forma de criar significado. No entanto, com o crescimento do mundo digital, a forma de comunicar mudou. “The majority of texts our learners encounter (for example, YouTube videos, memes, social media posts, and infographics) are no longer words on a page –

they are digital and multimodal. Digital technology allows us to create texts and make meaning in a variety of ways and to share meaning easily.” (Peachey et al., 2023, p. 6).

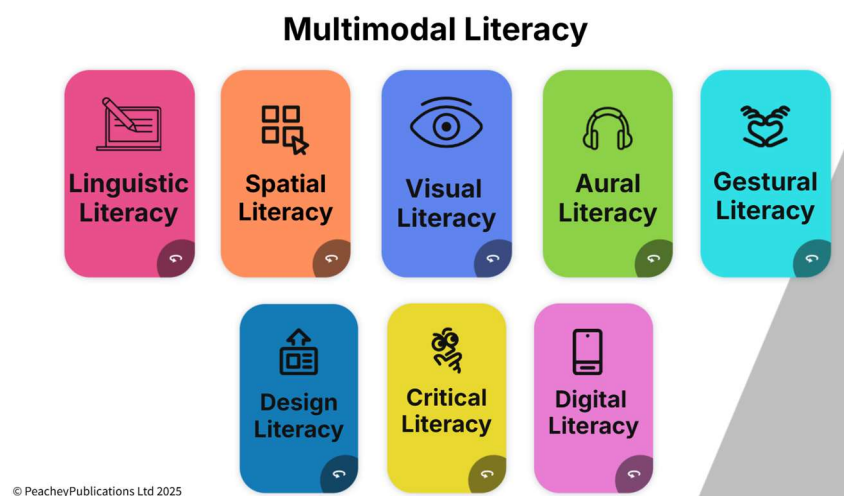
A definição de literacia de leitura, tal como a definição de literacia, foi também mudando ao longo do tempo, porque a sociedade também mudou a nível cultural, tecnológico, social e económico. Antes a leitura era vista como uma capacidade adquirida na infância. Nos dias que correm é definida como "um conjunto de conhecimentos, competências e estratégias em expansão que os indivíduos desenvolvem ao longo da vida em vários contextos, através da interação com os seus pares e com a comunidade em geral." (DGE, 2018). A definição exata do PISA (2022) define a literacia de leitura como “a compreensão, a utilização, a avaliação, a reflexão e o envolvimento com textos, com a finalidade de atingir objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar na sociedade.” (p. 32).

Considerando o tema deste relatório, o conceito de literacia da leitura deve integrar-se no conceito de multimodalidade, de forma a melhorá-la. Define-se, então, textos multimodais como “one in which meaning is communicated through a combination of modes, for example, through language, image, and layout.” (Kress, 2010), podendo ser apresentados em formato de papel ou digital. “Paper-based multimodal texts include picture books, text books, graphic novels, comics, and posters. Here, meaning is conveyed to the reader through varying combinations of linguistic (written language), visual (still image) and spatial modes.” (Peachey, et al. 2023, p. 8)

Desta forma, o conceito de literacia da leitura está a ser progressivamente ampliado para integrar a literacia multimodal, refletindo as novas exigências comunicativas contemporâneas. Serafini (2012) alegou que para se considerar que se tem literacia no século XXI “readers must be able to read and interpret the various modes that are used to construct meaning in multimodal texts.”. Wolstencroft (2006) explicou que a escrita pode ser vista como parte de textos multimodais e por si só. Incluir a multimodalidade no currículo de literacia significa aprender a decidir quando comunicar apenas por escrito e quando utilizar uma forma multimodal.

Os diferentes modos de comunicação podem ser divididos em cinco categorias: linguístico, visual, aural, espacial e gestual. Nik Peachey e os outros autores apresentam os modos de uma forma mais geral e agrupada do que Kress e Leeuwen. Por exemplo, em vez de som designam modo aural, que pode incluir elementos mais específicos como voz, efeitos de som, barulho de fundo e até silêncio. Na conferência APPI, assistida este ano, Peachey explicou que para além dos cinco modos já explorados, mais três foram acrescentados à sua pesquisa: o *design*, o crítico e o digital, desenvolvendo, assim, oito literacias. Por a sua pesquisa estar integrada na área do ensino, mesmo sendo ensino de L2, há um sentido mais pedagógico, que se aplicou melhor a esta investigação, por abarcar especificidades de cada modo em categorias, logo estas denominações foram as usadas no plano de ação. No caso de português a sua adaptação, por vezes, pode ser mais complexa, até porque a multimodalidade ainda é menos trabalhada em português como primeira língua. No entanto, foi possível ajustar estes modos às sequências didáticas.

**Figura 1- As literacias multimodais**



Fonte: PeacheyPublications Ltd 2025

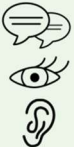
- O modo linguístico refere-se ao uso da língua oral, escrita e visual, incluindo vocabulário, gramática e a adaptação do discurso a distintos objetivos e públicos. Na prática isso traduz-se em exercícios de escrita e oralidade que exploram o vocabulário, o registo, os recursos expressivos, a coesão textual e organização do discurso.

- O modo visual consiste em interpretar e produzir significados através de imagens, reconhecendo como elementos visuais transmitem mensagens e despertam emoções. Pode ser aplicado através de atividades como criar narrativas visuais, analisar imagens, e explorar como elementos gráficos orientam a interpretação.
- O modo aural diz respeito à interpretação de sons, fala, música ou efeitos sonoros, compreendendo como estes moldam percepções e sentimentos. Desenvolve-se em exercícios de escuta crítica, distinguindo entoação, ritmo ou efeitos sonoros e avaliando como a música ou a oralidade contribuem para a construção de sentido.
- O modo espacial envolve a leitura e utilização de informações espaciais em mapas, diagramas ou ambientes físicos e digitais, estabelecendo relações entre objetos, lugares e pessoas. Pode ser trabalhado ao analisar o uso do espaço em textos multimodais, percebendo como a disposição, a proximidade e os vazios influenciam a compreensão e a acessibilidade.
- O modo gestual relaciona-se com a interpretação de expressões faciais, movimentos corporais e gestos e outros sinais não verbais para apoiar a comunicação. Pode ser explorado através de apresentações orais em que os alunos usem postura, contacto visual e linguagem corporal para reforçar a mensagem, bem como na análise de expressões faciais e gestos em interações.
- O modo do *design* corresponde à análise e aplicação de elementos visuais e materiais em objetos ou sistemas, utilizando princípios de *design* para comunicar ideias. Aplica-se ao desenvolvimento de projetos multimodais e análise de *layouts*, equilibrando estética e funcionalidade para comunicar eficazmente.
- O modo crítico centra-se na análise de textos, revelando ideologias, preconceitos e relações de poder, incentivando a reflexão e a adoção de perspetivas informadas. Pode ser trabalhado com atividades de análise de textos e *media*, incentivando os alunos a identificar perspetivas diversas.

- O modo digital abrange a procura, avaliação e criação de informação em ambientes tecnológicos, integrando competências técnicas e pensamento crítico sobre as ferramentas digitais. Concretiza-se na gestão e uso criativo de plataformas digitais para produzir e partilhar conteúdos.

Os textos multimodais podem transmitir significado de diferentes formas, conforme as combinações dos modos que o agente escolhe para criar significado, podendo ser conjugados desta forma:

**Figura 2- A conjugação de modos**

| Modes    | Linguistic and visual                                                             | Visual                                                                            | Linguistic, visual, and aural                                                     | Linguistic and aural                                                               | Linguistic, visual, aural, and spatial                                               |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|          |  |  |  |  |  |
| Examples | Reading a graphic novel or an infographic                                         | Looking at a painting or a photograph                                             | Watching and listening to a film or video                                         | Listening to a podcast or a radio show                                             | Watching and listening to a short film or video, and reading subtitles and captions  |

Fonte: Donaghy, Karastathi e Peachey, 2023

Paes de Barros 2009 citado por Andrade e Carvalho 2021 também aborda as diferentes combinações através do seu modelo *estratégias de observação da multimodalidade*, sendo uma delas a “percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação” (p. 29).

Como num texto tradicional, nos textos multimodais também é possível analisar se o aluno consegue não só interpretar, mas também produzir textos. Ter literacia multimodal significa ter capacidade de “comprehend and respond to multimodal texts and to compose multimodal texts.” (Peachey, et al., 2023, p. 11). A multimodalidade junta, então, dois conceitos num: *viewing* e *representing*. Os autores explicam que “viewing refers to the active process of comprehending and responding to multimodal texts.” (p.

11). Interpretar textos multimodais envolve diferentes níveis de complexidade. Num primeiro momento, os alunos tomam consciência dos diversos modos comunicativos presentes no texto e reagem de forma intuitiva ou emocional. À medida que desenvolvem competências, são capazes de explorar esses textos de forma mais profunda, analisando os significados, as intenções e os efeitos produzidos. “Representing refers to learners communicating information and ideas through the creation of multimodal texts.” (p. 11). Representar envolve a criação de textos multimodais por parte dos alunos, através da produção de diferentes tipos, desde cartazes a bandas desenhadas ou vídeos. A composição multimodal permite que os alunos não só expressem o que aprenderam, como também aprendam durante o próprio processo de criação.

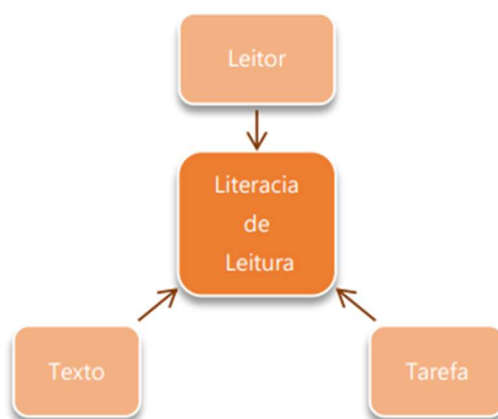
Dada a limitação de tempo de lecionação em cada período não foi possível trabalhar o conceito de “representing” com os alunos, pelo que este relatório analisa apenas o conceito de “viewing”.

Como referido, os textos multimodais estão presentes em todas as formas de interação do cidadão com o texto, seja em formato digital ou impresso. Falamos do suporte digital, porque há novas dimensões de leitura e novos formatos de apresentação dos textos, que está relacionado com o desenvolvimento da informação digital e, por isso, da chegada da multimodalidade. “In this fast-changing world, it is essential for students to be able to learn about different modes of communication and produce multimodal work. They learn from one another and are able to practise modes they have maybe never tried before.” (Williams, cit. por Peachey, et al., 2023, p. 9).

E, por este motivo, o PISA, em 2022 reviu e melhorou a definição de literacia de leitura utilizada no ciclo de 2018. O seu objetivo visa espelhar a evolução atual das exigências de literacia na sociedade e, para isso, recorreu a algumas modificações. Quanto aos formatos de texto, apesar do nome multimodalidade não estar presente, é possível perceber a tendência para integrar diferentes tipos de textos e dimensões da leitura. Assim, integrou os textos digitais e em formatos estáticos e dinâmicos, textos contínuos e não contínuos (que incluem listas, formulários, gráficos ou diagramas) e mistos. Incorporou também construtos como a fluência da leitura, a interpretação no sentido literal,

a identificação de temas principais, a realização de inferências, entre outros, nos processos básicos de leitura. Por fim, reestruturou a organização do domínio da leitura para incluir processos de leitura como a procura de informação e a capacidade de ler e sintetizar informações provenientes de diferentes fontes. Também definiram que “a compreensão do processo de leitura resulta da combinação de um conjunto de três dimensões de influência: o leitor, o texto e a tarefa da leitura.” (p. 33). O leitor, com os seus conhecimentos prévios, motivações e capacidades cognitivas; o texto, que pode assumir diferentes formatos e graus de complexidade da linguagem; e a tarefa, determinada pela sua complexidade, o tempo disponível e a finalidade.

**Figura 3- O processo de leitura**



Fonte: OCDE (2023), *Resultados do PISA 2022*

A multimodalidade, ao unir os modos, revigora a motivação do leitor e as suas capacidades, tornando a leitura mais apelativa. Enriquece o texto ao apresentar múltiplos formatos que exigem novas estratégias de compreensão e envolve os alunos em tarefas que permitem melhorar os construtos referidos, mas de uma forma mais lúdica, que trabalha não só a mensagem do texto verbal, como todos os outros modos. Desta forma, intensifica e dinamiza a interação dos três fatores da leitura, exigindo do leitor uma abordagem mais crítica, atenta e estratégica, indo ao encontro da avaliação cognitiva do PISA que “mede a literacia de leitura através da manipulação de fatores de tarefa e de texto.” (p. 34).

Os dados mais recentes do PISA indicam que os alunos em Portugal alcançaram 477 pontos na área da literacia da leitura em português em 2022, posicionando-se um ponto acima da média da OCDE. Este resultado representa uma diminuição significativa de 15 pontos face a 2018 e de 13 pontos em comparação com 2009, mas traduz um aumento não significativo de seis pontos relativamente ao primeiro ciclo do PISA em 2000, ano em que a leitura foi o domínio central da avaliação. No que diz respeito à média da OCDE, tem-se verificado uma tendência de queda nos resultados médios ao longo dos últimos ciclos.

Não existindo um relatório sobre a literacia da leitura em inglês como língua estrangeira no ensino em Portugal, o documento “Aprendizagens Essenciais” e o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” servirá de base. No 10.º ano, ano que foi lecionado pela professora estagiária, é expectável que no domínio da competência comunicativa, nomeadamente na compreensão escrita, o aluno deva saber “ler e compreender diversos tipos de texto, (...) recorrendo, de forma adequada, à informação visual disponível; identificar o tipo de texto; descodificar palavras-chave/ideias presentes no texto; interpretar informação explícita e implícita, pontos de vista e intenções do(a) autor(a).” (DGE, 2018). Na compreensão de leitura do QECRL um aluno no nível B1 (10º ano) deve ser “capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.” (Europass, s.d.).

Finalmente, este ano, Portugal participou no estudo PISA 2025 para línguas estrangeiras (*Programme for International Student Assessment*), na qual alguns alunos responderam ao «Teste FLA - Avaliação de Língua Estrangeira - Inglês», que avalia as competências de leitura, compreensão e produção oral em inglês. Contudo, os resultados ainda não foram tornados públicos e, por este motivo, não foi possível fazer uma avaliação crítica, como em português. Mais adiante será possível compreender como os alunos de Pedrouços se desempenharam na realização das fichas de leitura, utilizadas como instrumento de investigação. Durante a observação e leção das aulas, cons-

tatou-se que alguns alunos eram capazes de interpretar os textos maioritariamente escritos, como os do manual, de forma aprofundada; contudo, a maioria limitava-se a uma análise superficial e geral.

Fora do espaço escolar, os alunos contactam diariamente com uma grande variedade de textos multimodais. Nos questionários os adolescentes foram questionados sobre os domínios da sua vida em que se servem mais da tecnologia. A grande maioria, em português, respondeu “redes sociais” e a seguir “ver séries e filmes” e “estudar/trabalhar”. Em inglês responderam “redes sociais” e “jogos”, o que se deve prender ao facto de existirem mais rapazes nestas turmas. Ademais, os estudantes dedicam, em média, três horas diárias às redes sociais, sendo os vídeos curtos o formato que mais consomem — uma tendência que corrobora os padrões de consumo típicos de uma sociedade hiperestimulada, marcada pela busca constante por conteúdos rápidos.

Pode-se verificar que se tornou impossível, tanto no dia a dia como na sala de aula, escapar aos meios digitais, mas pode-se tentar que os alunos interpretem estes instrumentos criticamente e que saibam avaliar não apenas o conteúdo verbal, mas também as multimodalidades. Ao reconhecerem que a análise textual em contexto escolar também pode integrar diferentes modos, os estudantes tendem a sentir-se mais confortáveis e envolvidos na tarefa, uma vez que esta se aproxima das formas de fruição textual que já dominam no seu quotidiano. E ao se expor os jovens a textos multimodais, promove-se a compreensão escrita/leitura de uma maneira mais ativa, crítica e autónoma. Cabe, por isso, às escolas “desenvolver novas metodologias, a fim de possibilitar que os alunos adquiram competência comunicativa suficiente para ler e produzir os novos tipos de textos que circulam na sociedade.” (Andrade e Carvalho, 2021, p. 24).

É possível, contudo, que se levante uma crítica à integração da multimodalidade no ensino da leitura; a de que esta abordagem poderá estar a facilitar excessivamente o processo de leitura, atenuando as exigências cognitivas associadas à compreensão textual. De facto, quando um aluno do ensino secundário se confronta com obras literárias juvenis ou dirigidas a um público adulto, é habitual que o modo predominante seja o linguístico. Seria, portanto, expectável que, nesta etapa de escolaridade, os alunos já tivessem desenvolvido capacidades consolidadas de compreensão e análise textual, o

que, na prática, nem sempre se verifica. A realidade mostra que muitos jovens revelam desinteresse pela leitura e apresentam dificuldades em lidar com textos verbais mais densos e, conforme os resultados do PISA, as fragilidades ao nível da literacia da leitura estão a aumentar. Nesse sentido, embora o recurso à multimodalidade possa, à primeira vista, parecer uma forma de simplificar o processo, ela pode, na verdade, funcionar como um meio para ampliar o repertório de estratégias de leitura dos alunos. Ao envolver diferentes modos de representação semiótica, a leitura multimodal não substitui a leitura verbal, mas pode servir de ponte para ela, ajudando os alunos a desenvolver capacidades interpretativas mais refinadas e, gradualmente, a enfrentarem com maior confiança textos exclusivamente linguísticos. Além do mais, também os prepara para os desafios comunicativos contemporâneos.

### **2.3. Motivação**

Segundo Dornyei (2001) a motivação é um termo abstrato e hipotético, que cobre diferentes significados. Usa-se esta palavra para descrever vários comportamentos específicos como um todo, em vez de ter de se explicar todos os motivos pelos quais um aluno parece estar motivado ou não. É difícil descrever no que consiste a motivação, mas sabe-se que é essencial para o sucesso ou fracasso na aprendizagem. Dizer que alguém progride porque “está motivado” ou que resiste porque “não está motivado” evita detalhar os múltiplos fatores que influenciam essas atitudes. Em síntese, a motivação refere-se às causas que levam à ação.

Na psicologia motivacional, um dos conceitos mais antigos explica que a motivação envolve duas dimensões do comportamento do ser humano: a direção e a magnitude (intensidade). Esta definição explica-nos “why people decide to do something, how hard they are going to pursue it and how long they are willing to sustain the activity.” (Dornyei, 2001, p. 7). O autor destaca que, ao longo do tempo, diversas teorias da motivação foram desenvolvidas com o intuito de responder a questões fundamentais sobre o comportamento humano. Embora todas apresentem argumentos válidos, nenhuma foi totalmente bem-sucedida. O principal obstáculo reside no facto de que estas teorias tendem a ignorar-se mutuamente, como se operassem em silos isolados.

As salas de aula, onde os alunos passam uma parte significativa da sua vida, são ambientes ricos em dinâmicas e complexidades. Diante dessa realidade, torna-se evidente que nenhum princípio motivacional, por si só, é capaz de abarcar toda a diversidade de fatores que influenciam o comportamento dos estudantes. Para compreender verdadeiramente as razões por trás das suas ações, é necessário construir uma abordagem detalhada, que integre múltiplas perspectivas.

O objetivo, nesta parte, não é apresentar uma análise exaustiva de cada teoria, mas sim revisitar e explorar brevemente algumas das mais influentes, com o intuito de perceber o que cada autor considera essencial para a compreensão da motivação. A título de exemplo, as teorias condicionantes relacionadas à psicologia comportamentalista, focadas em como estímulos e respostas interagem na formação de hábitos, ainda hoje são relevantes para a compreensão de questões como o papel da prática, do reforço positivo e negativo. Na década de 1960, como uma contrarreação às visões do behaviorismo, Abraham Maslow propôs, na sua «Hierarquia das Necessidades», a criação de uma pirâmide que expôs as fases de necessidades dos humanos, começando na base com necessidades fisiológicas, que devem ser satisfeitas primeiro antes que possamos subir na pirâmide e encontrar “safety needs, social needs, esteem needs, and finally, at the very top, we have self-actualization.” (Poston, 2009, p. 347). Já a teoria da autoeficácia de Bandura, 1997, sublinha a importância que a percepção do próprio em relação às suas capacidades para certas tarefas tem no tipo de tarefas que as pessoas querem fazer, no esforço exercido e na persistência das pessoas. A teoria da atribuição (Weiner, 1992) mostra como experiências passadas de sucesso ou falhanço têm consequências na motivação da pessoa para iniciar tarefas futuras. Por sua vez, a teoria da definição de metas de Locke & Latham, 1990, enfatiza que a motivação aumenta quando os objetivos são específicos, desafiantes e assumidos pelo próprio aluno. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan defende que a motivação pode ser intrínseca, quando se faz algo “for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence”, sendo esta “consequence” já um indicador de motivação extrínseca, pois depende de consequências, recompensas ou pressões externas. (Ryan & Deci, 2000, p.56). Finalmente, a teoria da motivação social (Weiner, 1994; Wentzel, 1999) realça a influência

do contexto e das interações sociais no envolvimento das pessoas. Outras teorias poderiam ser exploradas, mas estas compõem a base que permitiu chegar às teorias de hoje.

A investigação sobre a motivação no ensino de línguas tem características diferentes das abordagens psicológicas. Isto deve-se ao facto de a língua ser o alvo da motivação.

A teoria da motivação de Robert Gardner é considerada uma das mais influentes no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras. Para este autor, aprender uma língua não é apenas uma aptidão linguística, mas também um representante do património cultural dos falantes dessa língua. A motivação para aprender é a combinação de “effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes towards learning the language” (Gardner, 1985, cit. por Kiziltepe, 2015, p. 144). Neste sentido, a motivação é moldada por fatores emocionais e sociais, nomeadamente pelas atitudes face à comunidade da L2, exercendo uma forte influência na aprendizagem na segunda língua. Os objetivos dos aprendentes dividem-se em orientação instrumental (ganhos académicos ou profissionais de proficiência em L2) e orientação integrativa (desejo de aproximação à cultura e aos falantes da L2). A investigação de Gardner culmina, porém, no conceito de *integrative motive*, resultante da interação de três dimensões: integratividade, que inclui a orientação integrativa (o interesse por línguas e as atitudes face à comunidade da L2), atitudes face à situação de aprendizagem (visão do professor e do curso) e motivação propriamente dita, ou seja, desejo, intensidade e atitudes face à aprendizagem. Embora reformulado, o modelo de Gardner continua a ser uma referência central na investigação sobre motivação no ensino de línguas.

Nos anos 90 foram propostas novas perspetivas de motivação. Os investigadores queriam colmatar a lacuna entre as teorias motivacionais na psicologia educacional e no campo da L2, alegando que, ao concentrarem-se tanto na dimensão social, “other important aspects of motivation have been overlooked or played down.” (Dornyei, 2010, p. 17).

Dornyei e outros autores enquadraram os elementos antigos de diferentes teorias, desenvolvendo-as e integrando elementos novos. O seu modelo de 1994 representa uma abordagem educacional da motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, organizada em três níveis. O nível da língua, que inclui aspetos ligados à cultura, à comunidade e aos valores associados à L2, refletindo os elementos tradicionalmente estabelecidos por Gardner. O nível do aprendente foca-se em traços individuais, como a necessidade de realização e a autoconfiança, destacando a influência de Clément sobre o papel desta última. Por fim, o nível da situação de aprendizagem centra-se em fatores contextuais, como componentes motivacionais específicas do curso, do professor e do grupo, que influenciam diretamente a motivação em sala de aula.

No entanto, isso não foi suficiente e em 2000 Dornyei e Ottó propuseram uma abordagem processual da motivação na aprendizagem de L2, conhecida como *process-oriented approach*, baseada na ideia de que a motivação não é estática, mas varia ao longo do tempo. Aprender uma segunda língua é um processo prolongado e a motivação dos alunos tende a oscilar consoante fatores como o tipo de atividade ou a fase do ano letivo. Por isso, os autores introduzem uma perspetiva temporal, dividindo a motivação em três fases: A primeira é a motivação de escolha que leva à “selection of the goal or task to be pursued.” (Dornyei, 2010, p. 21). A segunda fase é a motivação executiva, que diz respeito à manutenção do empenho ao longo da ação, e a terceira fase, a retrospeção motivacional, corresponde à avaliação que os alunos fazem da experiência após concluírem a tarefa, sendo que “a forma como processam as experiências passadas determinará as atividades que estarão motivados a prosseguir no futuro” (p. 21).

A multimodalidade pode ser entendida como um fator que atravessa as diferentes perspetivas sobre motivação na aprendizagem de línguas. De uma forma geral, e relacionando com as teorias estipuladas no início, a multimodalidade pode aumentar a motivação intrínseca, ao ampliar o prazer pelas atividades. Pode igualmente permitir a escolha de percursos de aprendizagem mais ajustados ao nível dos alunos, ajudá-los a sentir-se capazes, oferecer mais oportunidades de sucesso, reduzindo o peso de experiências negativas anteriores, reforçar a autoestima, promover o sentido de pertença e,

por último, propor objetivos claros, desafiantes e ajustados, mas que também deem espaço à autonomia e ao prazer da descoberta.

A maioria dos alunos consome muita cultura inglesa e americana e reconhece a importância da língua inglesa para o seu futuro. Ao se juntar a dimensão social de Gardner, pode-se aproximar os alunos da cultura e da comunidade da L2 através de materiais autênticos em formato *videocasts*, notícias, memes e, conseqüentemente, gerar uma atitude positiva face à comunidade de L2. Isto leva a uma melhoria da aprendizagem, como refere Fadel (2008) “Students engaged in learning that incorporates multimodal designs, on average, outperform students who learn using traditional approaches with single modes” (p.13). Quanto às atitudes face à situação de aprendizagem, a multimodalidade pode atuar de forma criativa e envolvente, melhorando a percepção dos alunos sobre a qualidade do curso e sobre o professor. Por último, pode intensificar o empenho e a persistência dos alunos ao proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, que trarão um maior sentimento de autorrealização. Também é possível relacionar a teoria de Dornyei e Ottó à abordagem, porque ambas se centram no processo e no papel ativo do aluno. Na fase da motivação executiva, o uso de tarefas multimodais, ao criar um ritmo dinâmico, ajuda a sustentar o empenho ao longo da tarefa e reduz o risco de quebra de motivação. Os estudos de Chen e Fu (2003), Moreno e Mayer (2007) e Zywno (2003), citados por Sankey e Gardiner (2010, p. 853), referem que “materials that are presented in a variety of presentation modes may lead learners to perceive that it is easier to learn and improve attention, thus leading to improved learning performance; in particular for lower-achieving students.” Na fase da retrospeção motivacional, a multimodalidade pode influenciar positivamente a avaliação final que os alunos fazem da experiência. Se as atividades forem variadas, apelativas e ajustadas ao seu estilo de aprendizagem, os alunos tendem a recordar a experiência como mais significativa e prazerosa.

Ao usar multimodalidade os alunos sentem-se mais confortáveis, uma vez que a informação está a ser transmitida de forma mais apelativa e acessível, permitindo um

melhor processamento e confirmando que “significant increases in learning can be accomplished through the informed use of visual and verbal multimodal learning.” (Fadel, 2008, p.12)

Dornyei também questionou no seu livro a quem cabe a responsabilidade de motivar os alunos. O autor conclui que esta pertence a todos os professores que se preocupam com o desenvolvimento a longo prazo dos seus estudantes. A verdade é que, mesmo com todas estas estratégias “it is highly unlikely that everybody can be motivated to learn everything and even generally motivated students are not equally keen on every subject matter.” (Dornyei, 2010, p.25). No entanto, a motivação da maioria dos alunos pode ser trabalhada e aumentada e pode ir muito além de castigos e recompensas.

Ainda que não constituam o eixo principal desta investigação, os diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas estudadas ao longo dos anos merecem ser considerados no desenho desta PES. Muitos estudantes não se identificam exclusivamente com um único estilo de aprendizagem e torna-se impraticável para os professores adaptarem-se individualmente a cada perfil. É neste ponto que a multimodalidade se revela particularmente útil, ao trabalhar simultaneamente vários modos, que podem ser utilizados de forma flexível, permitindo chegar a muitos alunos ao mesmo tempo, tornando-se assim inclusiva.

## **2.4. Limitações**

Apesar das suas potencialidades, a abordagem multimodal apresenta algumas limitações que importa considerar. Uma das principais é o risco de sobrecarga cognitiva, uma vez que a exposição simultânea a múltiplos modos pode dificultar a concentração e comprometer a assimilação da informação. Além disso, como já foi referido anteriormente, ao dar o mesmo valor a todos os modos, pode levar a um foco diluído no domínio da compreensão escrita/leitura. Será que em alguns casos não deverá haver uma hierarquia de importância entre modos? E como os programas continuam centrados no modo verbal, é possível encontrar barreiras curriculares e institucionais, limitando o espaço para práticas pedagógicas realmente integradas.

Isto vai ao encontro da opinião de Forceville 1999, que reconhece o contributo de Kress e Leeuwen, mas critica a falta de articulação entre os marcadores e a ausência de exemplos práticos que mostrem como utilizá-los, por exemplo, na análise de imagens concretas. Como refere, embora os autores tenham identificado esses recursos, “have not provided enough discussion on how some of them relate to one another, and how they can be used in the practical analysis of specific pictures.” (cit. por Tran, 2017, p. 167). Haught (2012) revela também ceticismo em relação a várias hipóteses apresentadas no livro de Kress e Leeuwen. Embora acredite em muitas delas, ele defende que é necessário realizar investigação científica, tanto qualitativa como quantitativa, para validar essas ideias. Esta abordagem precisa de mais rigor metodológico para garantir que se está a associar corretamente cada símbolo ao seu contexto social.

Assim, a eficácia desta abordagem na educação requer mais do que entusiasmo teórico: exige rigor e sensibilidade às especificidades dos contextos escolares. O seu sucesso dependerá da capacidade de equilibrar a inovação da fundamentação científica com a intencionalidade pedagógica, promovendo práticas que respeitem tanto a diversidade dos modos como o currículo. Só assim será possível transformar a multimodalidade numa ferramenta verdadeiramente emancipadora e significativa para o desenvolvimento da literacia contemporânea.

### **3. Desenho do estudo**

#### **3.1. Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação**

Este projeto desenvolveu-se em dois ciclos de investigação, realizados no 1.º e no 2.º períodos letivos. Em inglês, os professores estagiários acompanharam turmas diferentes em cada período, para que todos pudessem ter a oportunidade de lecionar tanto a diferentes anos letivos como a diferentes tipos de estudantes, enquanto em português a decisão inicial foi manter o trabalho com a mesma turma, o 11.º. Contudo, considerou-se posteriormente necessária uma mudança, o que levou a lecionar também o 12.º ano no 2.º período e a regressar ao 11.º no último. Desta forma, mesmo tendo ensinado à

mesma turma em português em dois períodos, para garantir coerência entre as duas disciplinas, não foi possível desenvolver uma investigação contínua com o mesmo grupo-turma ao longo do ano. Optou-se, assim, por estruturar o trabalho em dois ciclos distintos, uma vez que devido à escassez de tempo, seria bastante complexo manter a investigação no último período. Por outro lado, considerou-se pertinente manter o foco exclusivamente no ensino secundário, dado que, em português, apenas foram lecionadas turmas desse nível, e em inglês existiu uma turma de 3.º ciclo, no último período.

Na descrição das aulas são indicados os textos e modos multimodais mobilizados em cada atividade. Importa, no entanto, sublinhar que os modos não foram todos utilizados com a mesma frequência nem da mesma forma, nas duas disciplinas. Tal decorre da própria natureza distinta das áreas em questão, que requerem diferentes tipos de atividades, dadas as especificidades das línguas. Por isso, a ênfase foi ajustada ao que era mais adequado aos objetivos de aprendizagem, ao currículo e ao contexto pedagógico.

O objetivo deste capítulo não é descrever exhaustivamente a função de cada modo nem relatar de forma minuciosa tudo o que aconteceu em sala de aula. Pretende-se, antes, evidenciar e destacar os recursos e as atividades em que a multimodalidade esteve presente, no decorrer da aula, destacando a forma como os textos foram usados para promover a literacia da leitura dos alunos.

Um aspeto central da multimodalidade é o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. As atividades multimodais devem, idealmente, envolver os estudantes, permitindo-lhes não apenas receber e analisar, mas também produzir. Como já foi referido, a produção de textos multimodais por parte dos alunos não foi viável, logo as atividades centraram-se sobretudo na análise e interpretação de textos multimodais.

Acerca das aulas de português, estas funcionaram de uma forma um pouco distinta das de inglês. Em português existe o texto literário, o texto que tinha obrigatoriamente de ser explorado, por fazer parte do currículo. No entanto, como foi referido no enquadramento teórico, um texto multimodal contém mais do que um modo, sendo,

supostamente, todos eles da mesma importância. Nesta I-A foi preciso adaptar ao contexto, por isso, a aula esteve sempre centrada no texto literário, que mesmo sendo multimodal, dá primazia ao modo linguístico. Tentou-se, mesmo assim, valorizar todos os modos de igual forma e usar diferentes tipos de textos multimodais, mas que em várias situações funcionavam como complemento ao texto principal. Por esse motivo foi necessário construir uma hierarquia de importância dos modos.

Dado que não assumia o papel de professora principal, a margem de intervenção foi naturalmente mais limitada. No ensino de inglês, a multimodalidade tende a emergir de forma mais espontânea, pelo seu caráter lúdico e dinâmico, o que permitiu adotar abordagens mais criativas e diversificadas. Já no ensino do português, a estrutura das aulas revelou-se mais definida e tradicional, o que constituiu um constrangimento metodológico que não permitiu explorar plenamente os recursos e modos multimodais nem introduzir a mesma originalidade alcançada em inglês.

### **3.1.1. Aulas de Português**

Relativamente à primeira sequência didática, esta decorreu do dia oito a dez de janeiro na turma 11.º D. Foram três aulas de 50 minutos sobre a peça de teatro *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett.

A primeira aula incidiu no Ato I, cena III da peça de teatro. Uma vez que os alunos já tinham sido introduzidos ao contexto histórico-literário e à própria obra, a aula consistiu numa continuação da análise das cenas, pelo que não se previu um momento de pré-leitura. Tal como referido no enquadramento teórico, os manuais escolares já incorporam diferentes formas de multimodalidade. Por essa razão, não se considerou necessário alterar a apresentação do texto, uma vez que este combinava distintos modos semióticos.

A aula começou com a leitura em voz alta realizada por dois alunos. Para facilitar a análise da cena, esta foi projetada no quadro interativo através do manual digital e explorada coletivamente, com base num questionário oral conduzido pela docente. Paralelamente, as ideias-chave da interpretação eram registadas no quadro e copiadas pelos alunos para o caderno. Nesta atividade foram usados o modo linguístico, presentes

na leitura do texto e na capacidade de explicar oralmente em que consiste; o modo crítico ao analisar a cena e o modo visual ao interpretar o significado das imagens do manual para acompanhar a cena.

Um dos aspetos centrais a explorar ao longo da peça é a identificação das marcas do romantismo e dos indícios trágicos presentes em diversas passagens. Os alunos deveriam reconhecer essas características e associá-las aos versos correspondentes. À medida que iam respondendo, as características surgiam gradualmente num tipo de texto multimodal, o *PowerPoint*, acompanhadas de imagens. Esta apresentação assumiu uma natureza multimodal de forma a cativá-los para a procura de informação: o modo linguístico manifestava-se nas frases e na identificação oral das mesmas; o modo visual, na escolha de imagens que dialogavam com o conteúdo; e o modo de *design* refletia-se na organização dos diapositivos, através da revelação progressiva da informação em tópicos, do uso de linhas para separar o título do corpo do texto, da aplicação de cores ‘quentes’ e da seleção de um tipo de letra mais dramático, para intensificar o sentido do romantismo e a dimensão trágica.

**Figura 4- Apresentação sobre as marcas românticas e os indícios trágicos**

## Indícios Trágicos

- **REFERÊNCIA AO SEBASTIANISMO**

«(...) É o da ilha encoberta onde está El-Rei D.Sebastião, que não morreu e que há de vir, um dia de névoa cerrada... que ele não morreu; não é assim, minha mãe?» (Il. 9-10)

- **APARTES DE TELMO**

«Que febre que ela tem hoje, meu deus!» (Il.37-38)



Fonte: PPT criado pela professora estagiária

Por fim, para consolidar o tema central desta cena - o Sebastianismo - já introduzido no questionário oral e fundamental para a compreensão integral da obra, a turma contactou com a canção “*Fizz Limão*”, de Miguel Araújo, que aborda precisamente este tema. O exercício de pós-leitura começou com uma leitura da letra, a partir

da qual os alunos foram desafiados a identificar, sublinhando, possíveis ligações ao Sebastianismo, a opinião do autor sobre o assunto e a percepção da sociedade sobre o fenómeno. Seguidamente, realizou-se uma segunda leitura da letra, agora acompanhada pela audição da canção e pela visualização do videoclipe. Este momento, para além de acrescentar uma dimensão lúdica, permitiu uma análise mais aprofundada do tema, que foi discutido em plenário por meio de outro questionário oral. A canção, enquanto texto multimodal, possibilitou a exploração de diferentes modos: o linguístico, através da discussão, da análise da letra, das inferências e alusões culturais; o aural, pela interpretação da melodia, do tom de voz e do ritmo, que permite perceber o tipo de registo; o crítico, ao incentivar os leitores a avaliar o texto, a questioná-lo e a considerar múltiplas perspetivas; e o visual, embora com menor relevância para o tópico em estudo, funcionou como estímulo adicional. Deste modo, os estudantes consolidaram a compreensão da mensagem central, estabelecendo uma ligação direta com a cena trabalhada.

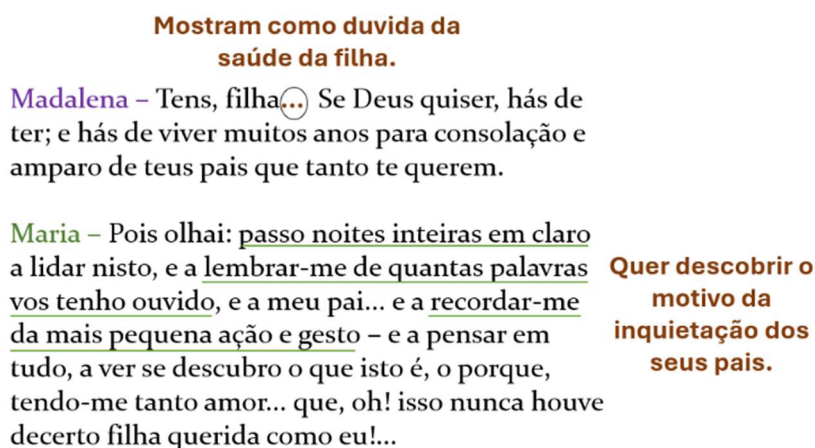
A segunda aula iniciou-se com a correção do trabalho de casa, que consistia numa ficha informativa presente no manual. Os estudantes deveriam lê-la e responder às questões propostas no final da página sobre o Sebastianismo, de modo a garantir que os conteúdos da aula anterior tinham sido assimilados. O próprio texto informativo já incorporava elementos de multimodalidade, de forma que a leitura fosse mais apelativa. Depois desta correção e com a finalidade de consolidar outra parte da cena analisada na aula anterior, os alunos responderam a uma questão do manual sobre a reação de uma personagem à possibilidade de D. Sebastião não ter morrido. Dois alunos leram as suas respostas em voz alta e, com a participação da turma, foram destacados oralmente os trechos mais relevantes de cada contributo. Posteriormente, as respostas foram analisadas coletivamente e foi elaborada uma resposta modelo, redigida por um aluno no quadro. Para evidenciar os elementos essenciais da construção da resposta, o aluno recorreu ao sublinhado e a cores diferentes, reforçando visualmente a clareza da informação. Apesar de ter sido uma aula mais simples, sem grandes elementos multimodais, a turma esteve igualmente envolvida nas atividades e tentou-se que vários modos em conjunto como o crítico, linguístico e de *design* fizessem parte dos exercícios

mais práticos. A aula incluiu ainda a realização de uma ficha de gramática, que, por não se enquadrar nos objetivos desta investigação, não será mencionada.

Na terceira aula, a turma explorou a cena seguinte, a cena IV do Ato I, que, desta vez, foi visualizada. O uso deste texto multimodal permitiu mobilizar os modos linguístico, visual, aural e crítico, porque, possibilitou aos alunos observar a postura das personagens, a sua entoação, o ambiente cénico e a música de fundo durante as falas, permitindo analisar o dramatismo presente na cena. Esta abordagem favoreceu uma compreensão mais global da peça. No entanto, é de salientar que não foi realizada leitura em voz alta ou silenciosa do texto dramático, pelo que, de maneira a complementar a visualização, teria sido pertinente realizar uma segunda leitura, permitindo aos alunos contactar também com a versão escrita antes da análise.

Relativamente à exploração da cena, foi adotada uma estratégia diferente das aulas anteriores. O texto foi inserido num *PowerPoint* e, em vez de os pontos-chave da análise serem registados no quadro, iam surgindo progressivamente nos diapositivos, com uso de cores diferentes e sublinhados, enquanto os estudantes respondiam ao questionário oral conduzido pela docente.

### Figura 5- Análise da cena



**Mostram como duvida da saúde da filha.**

**Madalena** – Tens, filha... Se Deus quiser, hás de ter; e hás de viver muitos anos para consolação e amparo de teus pais que tanto te querem.

**Maria** – Pois olhai: passo noites inteiras em claro a lidar nisto, e a lembrar-me de quantas palavras vos tenho ouvido, e a meu pai... e a recordar-me da mais pequena ação e gesto – e a pensar em tudo, a ver se descubro o que isto é, o porque, tendo-me tanto amor... que, oh! isso nunca houve decerto filha querida como eu!...

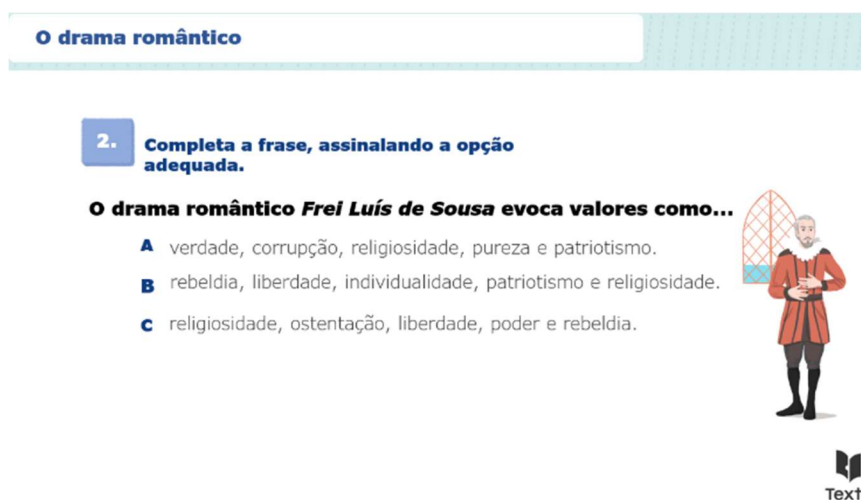
**Quer descobrir o motivo da inquietação dos seus pais.**

Fonte: PPT criado pela professora estagiária

Depois, a turma estudou a diferença entre drama e tragédia, sendo apresentada a própria definição de Frei Luís de Sousa. De seguida, os alunos foram questionados sobre as características do drama - género literário a que pertence a peça em estudo - e, tal como na primeira aula, foram sendo projetadas no *PowerPoint*, por pontos e acompanhadas por imagens.

No final da aula, os estudantes realizaram, em conjunto, exercícios de consolidação via *PowerPoint* gamificado sobre o drama romântico, que incluía três exercícios breves: seleção da melhor definição, identificação de frases verdadeiras e falsas e completar uma frase com a opção correta. Este texto mobilizou os modos linguístico, crítico e digital. A utilização articulada destes modos contribuiu para consolidar os conhecimentos de forma lúdica, potenciando a motivação e recorrendo a exercícios em formatos diferentes daqueles a que estão habituados.

**Figura 6- Exercícios de consolidação em formato digital**



The image shows a digital exercise slide. At the top, there is a header bar with the text "O drama romântico" in blue. Below this, a blue square contains the number "2.". To the right of the square, the text reads "Completa a frase, assinalando a opção adequada." Below this, the question is posed: "O drama romântico *Frei Luís de Sousa* evoca valores como...". Three options are listed, each preceded by a letter in a colored square: "A verdade, corrupção, religiosidade, pureza e patriotismo.", "B rebeldia, liberdade, individualidade, patriotismo e religiosidade.", and "C religiosidade, ostentação, liberdade, poder e rebeldia." To the right of the text is an illustration of a man in a red and black historical costume, holding a book. Below the illustration is a small logo consisting of a stylized 'R' and the word "Texto".

Fonte: Aula Digital da Porto Editora

Depois de concluída a primeira unidade e de aprofundada a pesquisa em torno do tema do relatório, a segunda sequência didática concentrou-se em textos e atividades de carácter ainda mais multimodal, que permitissem uma exploração mais abrangente da multimodalidade. Esta sequência decorreu entre os dias 19 e 21 de março, ao longo de três aulas de 50 minutos, na turma do 12.º A. Teve como tema central a poesia

contemporânea, nomeadamente a poesia de Ana Luísa Amaral. À data, a professora co-operante já tinha introduzido a poesia contemporânea e os alunos tinham contactado com outros poetas, não sendo por isso necessária uma introdução. Tal como na unidade anterior, também os poemas presentes no manual constituíam textos multimodais.

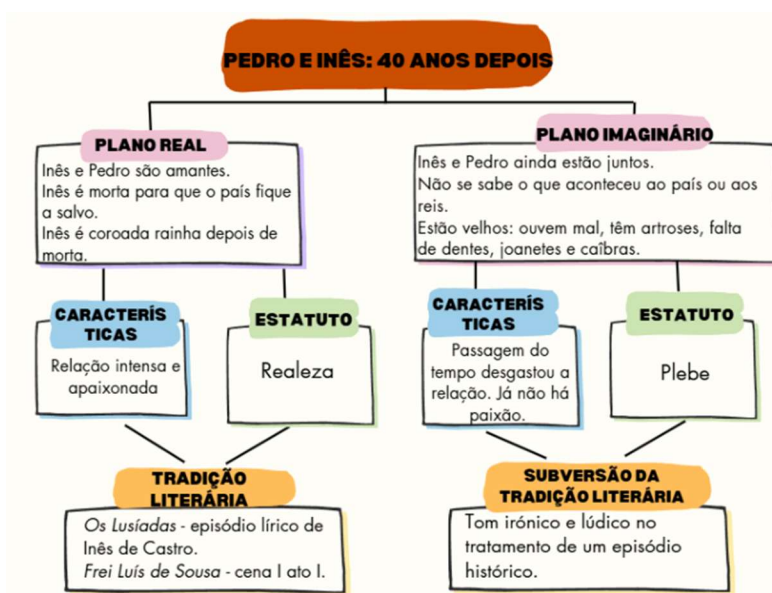
Na primeira aula, dedicada ao poema “Pedro e Inês: quarenta anos depois”, a turma começou, em atividade de pré-leitura, por visionar o vídeo “Ana Luísa Amaral na 1.ª pessoa”, para introduzir a poesia da autora. Foram combinados os modos aural, visual e linguístico, permitindo uma imersão mais rica no seu universo, uma vez que para além das ilustrações, o texto multimodal tinha um outro vídeo no canto superior, criado por IA, com a poetisa a falar sobre a sua poesia (mas com voz de outra pessoa); e algumas das palavras que eram ditas surgiam por escrito. Os alunos estavam envolvidos na atividade ao apontarem no seu caderno as ideias principais, para depois serem discutidas (modo crítico), fazendo pontes, ao longo das aulas, entre os poemas que seriam explorados e o vídeo.

Posteriormente, os estudantes procederam à leitura do poema, primeiro de forma silenciosa e, em seguida, em voz alta. A análise do texto poético seguiu a mesma metodologia da primeira sequência didática: os poemas eram projetados através do manual digital, ou, em alternativa, em *PowerPoint*, e as notas iam sendo registadas no quadro interativo ou já estavam incluídas nos diapositivos. Convém notar que as respostas dos alunos podiam ser diferentes daquilo que estava projetado e eram na mesma consideradas e discutidas. As notas que eram incluídas serviam apenas como um exemplo do que aquele verso ou linha significava, para ajudar os estudantes.

Além do mais, para consolidar os aspetos trabalhados no poema e aprofundar um dos tópicos recorrentes na poesia de Ana Luísa Amaral - a tradição literária subjacente - foi projetado um texto multimodal em modo esquema, de síntese. A ideia era que os alunos compreendessem que existe um plano real e um plano imaginário que leva à tradição literária e também à sua subversão. Esta atividade mobilizou o modo linguístico na informação escrita, o modo do *design* no uso intencional das cores diferentes para destacar categorias (ex.: azul para características, verde para estatuto, rosa

para planos e laranja para a tradição). O contraste de formas retangulares ou circulares também reforça a diferenciação de conceitos e linhas que estabelecem ligações entre informação. O mesmo se passa com o modo espacial na organização em dois polos, o plano real vs. plano imaginário, assim como a disposição em colunas e a hierarquia descendente que conduz a compreensão e evidencia a oposição temática.

**Figura 7- Esquema síntese do poema**



Fonte: Canva – criado pela professora estagiária

Dado que o poema abordava o casal histórico D. Pedro e D. Inês de Castro transposto para a atualidade, foi solicitado à IA que gerasse um retrato do casal nos dias de hoje com base no poema. A partir dessa imagem, os alunos foram convidados a refletir sobre a frase “se esta imagem pudesse falar” e a identificar um detalhe representado incorretamente, à luz do poema. Esta atividade promoveu, em simultâneo, o desenvolvimento do modo linguístico, crítico e do modo visual. A imagem comunica várias ideias e analisa a mensagem passada no poema, de forma a expandi-la ou simplesmente compreendê-la melhor.

**Figura 8- Imagem criada por IA**



Fonte: chatGPT

A última atividade da aula centrou-se na intertextualidade, conceito recorrente no currículo do 12.º ano. O exercício estabeleceu relações entre o poema de Ana Luísa Amaral e três obras canónicas: “Trovas à morte de Inês de Castro”, de Garcia de Resende; “A Castro”, de António Ferreira; e “Os Lusíadas”, de Luís de Camões. Cada fila da turma teve acesso a um excerto de uma destas obras e deveria analisar e registar, em pares, numa tabela fornecida com três colunas, a coluna que correspondia ao seu texto, respondendo a alguns pontos cruciais das obras. Algumas informações já estavam no documento, pedindo-se que outras fossem acrescentadas. No final, cada grupo apresentou a sua análise e as colunas foram sendo preenchidas em conjunto. Esta atividade, por si só, não constitui um texto multimodal, mas sim um exercício de complemento ao poema, que combinou o modo linguístico, crítico e o modo espacial, pela organização das ideias em colunas verticais e horizontais.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Por questões de espaço apenas foi apresentada parte da tabela.

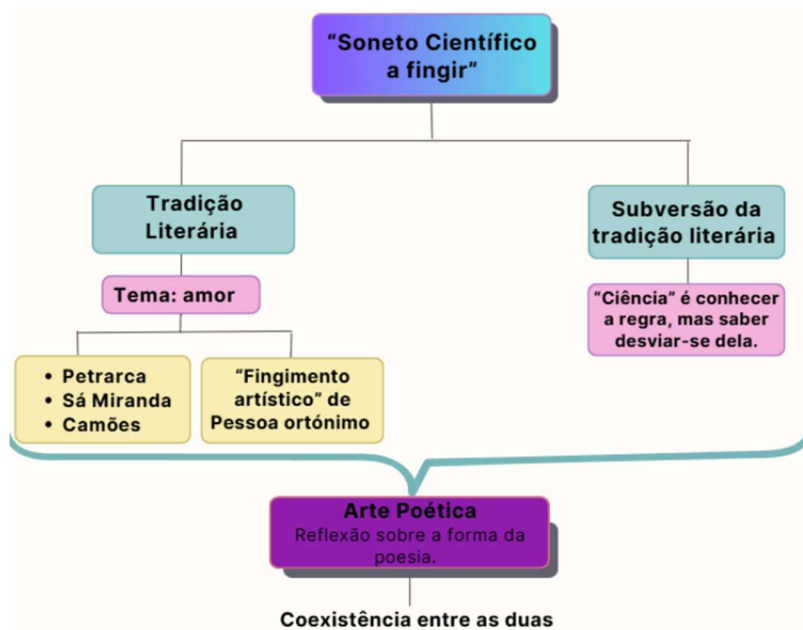
**Tabela 1- Exercício de intertextualidade**

|                                                                                                                              |                                                                                                                         |                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cancioneiro Geral- <u>Trovas à morte de Inês de Castro</u>                                                                   | A Castro                                                                                                                | Os Lusíadas                                                                                      |
| Garcia Resende                                                                                                               | António Ferreira                                                                                                        | Luís de Camões                                                                                   |
| 1516                                                                                                                         | 1557                                                                                                                    | 1572                                                                                             |
| Trovas                                                                                                                       | Tragédia de assunto histórico.                                                                                          | Epopéia                                                                                          |
| Imagem de Inês                                                                                                               |                                                                                                                         |                                                                                                  |
| Ganha voz. Fala na 1ª pessoa.<br><br>Apresentada como alguém famosa e, por isso, privilegiada, por ter sido tornada imortal. | Nas crónicas, Inês saiu manchada; então, nesta peça, a sua imagem muda.<br><br>Apresenta-se como virtuosa, porque amou. | Não é ela quem narra, é Vasco da Gama.<br><br>Ingénua no início, porque não sabia que ia morrer. |

Fonte: tabela criada pela professora estagiária

Na segunda aula, dedicada ao poema “Soneto científico a fingir”, os alunos realizaram leitura silenciosa e autónoma, seguida de um texto multimodal em formato vídeo de recitação do poema pela própria autora, durante uma entrevista. Depois da análise do poema foi explorado outro texto em modo esquema, tal como na primeira aula, sobre outra temática da sua poesia: a arte poética. Através dos mesmos modos, já mencionados, a turma pode compreender como a junção da tradição literária e da subversão da tradição literária leva à arte poética.

Figura 9- Esquema síntese do poema



Fonte: canva – criado pela professora estagiária

Por último, a interpretação do quadro “Abaporu” de Tarsila do Amaral no momento de pós-leitura permitiu questionar os alunos sobre como podiam relacionar o poema com o quadro, questionando como as cores, formas e intenções da artista permitem analisar a subversão artística, facilitando a compreensão do assunto do poema.

Figura 10- Quadro de Tarsila do Amaral

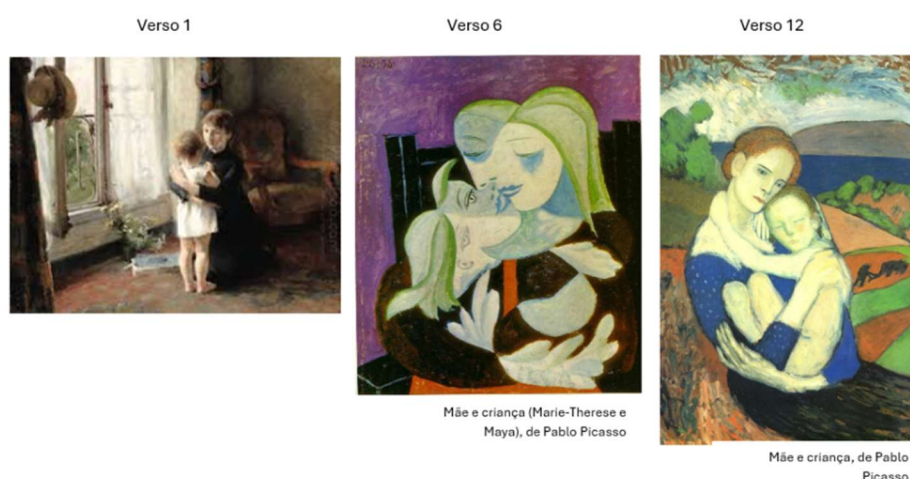


Fonte: BBC News Brasil

A terceira aula deu continuidade ao trabalho desenvolvido na anterior. Os alunos fizeram um novo exercício de intertextualidade, desta vez entre o poema estudado anteriormente, o soneto “Quem diz que Amor é falso ou enganoso” e a cantiga “Menina dos olhos verdes”, ambos de Luís de Camões, combinando os mesmos modos.

De seguida, iniciou-se a aula propriamente dita, com a análise do último poema, “Visitações, ou poema que se diz manso”. Como atividade de pré-leitura, a turma assistiu ao videoclipe da canção “Mãe”, interpretada pela fadista Mariza, e foi-lhes pedido que identificassem tanto o assunto como os versos mais marcantes, e que refletissem sobre o que apreenderam através da entoação da voz e do ritmo musical. Este texto multimodal mobilizou os modos aural, visual, crítico e linguístico, funcionando como ponte para a mensagem do poema. A leitura do texto poético começou com leitura silenciosa individual e passou para a audição de um áudio de declamação, do manual. Depois da sua análise através de mais um questionário oral, voltaram à letra da música e tiveram de encontrar aquilo que distinguia os dois textos. A última atividade envolveu mais obras de arte que deviam ser relacionadas com o poema. O poema estava dividido em três fases e deviam selecionar os versos que correspondiam aos quadros, comparando-os.

**Figura 11- Quadro de Schjerfbeck e dois quadros de Picasso**



Fonte: Meisterdrucke, Most famous painting e Wahoo Art

Para concluir, apresentam-se aqui algumas considerações gerais que, para não se tornarem repetitivas, não foram descritas ao longo do corpo do texto. O modo digital esteve menos presente, dadas as características das aulas. Os alunos avaliaram textos em formato digital, mas não usaram plataformas, como em inglês. A leitura dos textos literários foi realizada através da articulação entre leitura silenciosa e leitura em voz alta, combinadas entre si ou associadas a suportes auditivos e/ou visuais, como vídeos ou áudios. Esta abordagem permitiu que, para além da leitura individual e autónoma, os alunos pudessem experienciar modos aurais e visuais ao ouvir e observar colegas ou outras pessoas a ler de forma expressiva, o que contribui para um dos parâmetros do PISA sobre o enriquecimento da literacia textual, a fluência da leitura.

Outro método recorrente foi a utilização do questionário oral dirigido, elaborado pela professora estagiária. As perguntas funcionaram como guias de leitura, orientando os alunos para os objetivos de leitura referidos nas AE e no relatório PISA. Embora o questionário não constitua um texto multimodal, ao juntar-se aos recursos multimodais revelou-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento deste domínio, promovendo sobretudo o modo crítico e o linguístico.

### **3.1.2. Aulas de Inglês**

No que toca às aulas de Inglês, foram lecionadas quatro aulas de 50 minutos à turma 10.º B, nos dias 14, 20, 21 e 27 de novembro. Foi explorada a unidade 2, “Young People Today”, do manual *Topteen 10* da editora Areal.

A primeira aula teve início com a apresentação de uma imagem composta por quatro colunas, cada uma associada a uma personagem do filme “Divertidamente”, a uma cor e a um conjunto de palavras representativas das emoções típicas de cada personagem. Os alunos foram convidados a fechar os olhos e, ao ouvirem a cor correspondente ao seu estado de espírito, deveriam levantar a mão. Esta dinâmica permitiu explorar de forma articulada os modos linguístico, visual e gestual, criando um momento de expressão emocional partilhada e conduzindo à conclusão de que a adolescência é uma etapa marcada por uma autêntica montanha-russa de emoções. Através desta atividade foi introduzido o tema da unidade, *Teenage Life*.

Figura 12- Imagem sobre emoções

| ZONES OF REGULATION!                                                              |                                                                                   |                                                                                    |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Blue                                                                              | Green                                                                             | Yellow                                                                             | Red                                                                                 |
|  |  |  |  |
| Sick<br>Sad<br>Tired<br>Bored<br>Moving Slowly                                    | Happy<br>Calm<br>Good to Go<br>Focused<br>Ready to Learn                          | Frustrated<br>Worried<br>Silly/Wiggly<br>Anxious<br>Excited                        | Mad/Angry<br>Mean<br>Yelling/Hitting<br>Out of Control<br>I Need Time and Space     |

Fonte: Cronk y Berry School

Seguiu-se a análise de outro texto multimodal - o *cartoon* de Jerry Scott e Jim Borgman - intitulado “5 questions to always answer with a ‘yes’”, que aborda a relação entre adolescentes e pais. Para orientar a leitura, foram projetadas algumas questões em *PowerPoint*, direcionadas para a análise do título, dos balões de fala, das ilustrações, e da postura corporal das personagens, incentivando a partilha de opiniões e a ligação da mensagem às experiências pessoais dos alunos. Valorizou-se, assim, o modo linguístico e crítico na análise das frases do texto e na discussão das respostas; e o modo gestual e visual através da interpretação das ilustrações e *layout*. Esta atividade promoveu a reflexão sobre um dos tópicos associados ao tema da adolescência - a típica relação que têm com os pais.

Figura 13- Cartoon de Scott e Borgman



Fonte: caderno de atividades de inglês

Posteriormente, foram realizadas mais atividades de compreensão escrita. Em pares, os alunos trabalharam um texto multimodal que apresentava a perspectiva de três adolescentes sobre esta fase da vida. Numa primeira etapa, preencheram os espaços em branco do texto com palavras que consideravam mais adequadas, baseando-se na sua própria experiência. De seguida, ouviram o áudio do texto e completaram novamente os espaços, para comparar as suas escolhas com as das personagens. Desta forma, não só exploraram e ampliaram o léxico, como também asseguraram a compreensão do tema ao serem eles próprios a desenvolver o conteúdo.

A aula prosseguiu com a leitura em voz alta de outro texto multimodal do manual em formato entrevista<sup>3</sup>. Foi lido por três alunos, consoante as personagens e tinha como tema a criação de um livro-guia para os pais sobre a adolescência. Após a leitura, a turma foi questionada acerca do vocabulário que não tinham compreendido, de modo a facilitar a interpretação. Paralelamente, procedeu-se à correção da pronúncia dos estudantes que participaram na leitura. Neste caso, também se recorreu ao áudio do texto, que contribuiu para exemplificar uma leitura expressiva, através do modo aural, e para con-

<sup>3</sup> A página deste manual encontra-se nos anexos.

solidar a percepção da pronúncia correta. Para reforçar a compreensão escrita, a atividade culminou numa discussão conduzida por meio de um questionário oral – modo crítico e linguístico.

A atividade final recorreu ao *Mentimeter*, uma ferramenta *online* de apresentações interativas. Através dos telemóveis, os estudantes registaram aquilo que consideravam ser a sua maior dificuldade enquanto adolescentes, assim como possíveis estratégias para a superar. As respostas foram projetadas em tempo real, permitindo visualizar as percepções coletivas da turma relativamente aos principais desafios enfrentados e às soluções encontradas. Esta atividade combinou os modos linguístico, crítico e digital.

Na segunda aula, o tema trabalhado foi *Stylish Teens*. A lição começou com a exploração de imagens de jovens famosos com diferentes estilos, ativando os modos visual, linguístico e crítico através da discussão oral sobre as mensagens transmitidas pelas imagens, as opiniões dos alunos acerca da moda e o significado que esta assume para cada um. A seguir, foi introduzida uma atividade com uma componente mais lúdica: um aluno era escolhido para indicar um colega com determinadas características de moda, que ficava responsável por ler em voz alta um parágrafo do texto “Fashion through the decades”, de forma que em momentos como este, em que ninguém quer ler, fossem associados a uma atividade engraçada. Cada parágrafo abordava uma década específica da história da moda e tinha de ser associado às imagens correspondentes, articulando o modo linguístico com o visual. Desta forma, o léxico presente no texto e aquilo que viam nas imagens foi explorado em simultâneo, aprofundando tanto a consciência lexical, como as estruturas frásicas, como a compreensão temática. O restante tempo da aula foi dedicado ao estudo da gramática que, por não ser relevante para os objetivos desta investigação, não será aqui considerado.

**Figura 14- Texto sobre moda**



- a) The miniskirt originated in the 60s, but there were also garments like three quarter length trousers, longer, knee length skirts and accessories like chunky, colourful hair bands, hair bobbles and handbags. For boys, trousers became more shaped and overall the style of dress became far more relaxed than it had been in the past.
- b) The 70s was the decade that brought some incredible fashions. This was a time of experimentation. Flares were commonplace and even smart trousers would have very wide bottoms. Shoes were chunky, often with large heels. Even some boys wore boots and shoes with a platform sole and many more young women started wearing trousers.

Fonte: caderno de atividades de inglês

A terceira aula foi dedicada ao tema *Dreams and Ambitions*. A fase inicial consistiu numa conversa orientada sobre as diferenças entre sonhos e objetivos. Para introduzir o tópico, a docente apresentou os seus próprios sonhos e objetivos por meio de imagens, incentivando os alunos a colocar questões e criando um momento de interação. Seguidamente, realizou-se uma atividade de escrita individual a partir de um gráfico projetado em *PowerPoint*, na qual os estudantes deveriam produzir frases sobre as suas expectativas futuras para daqui a um ano, dez e quarenta. Havia também dois exemplos de estruturas frásicas que podiam seguir. Este exercício podia ser simplificado com a escrita das frases no quadro ou a serem ditadas, mas a presença de um gráfico que une o modo espacial, visual e verbal torna o exercício mais apelativo.

**Figura 15- Gráfico de objetivos futuros**



Fonte: PPT criado pela professora estagiária

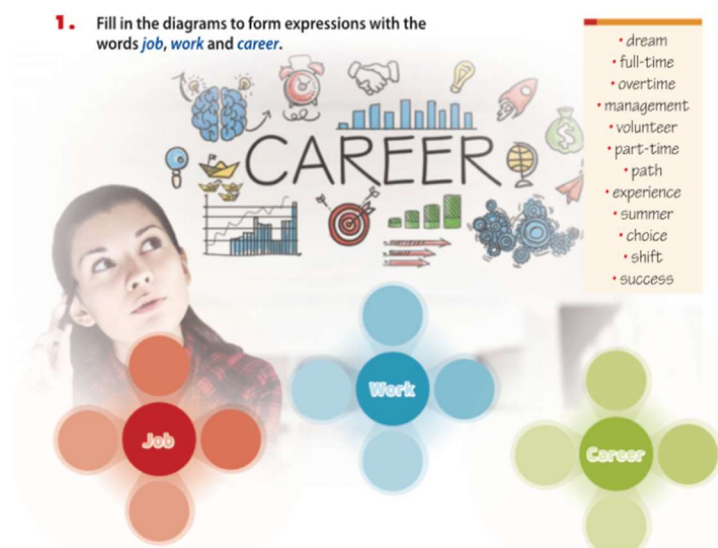
Depois desta tarefa foi exibido o *trailer* do filme “Uma Família no Ringue”, de Stephen Merchant, inicialmente sem som e sem legendas. O objetivo era que, apoiando-se apenas nos modos visual e crítico, os alunos fossem capazes de construir a história, identificar o género cinematográfico, situar o país onde decorria a ação e refletir sobre as emoções suscitadas. Depois de partilharem as suas interpretações num diálogo com a turma, o *trailer* foi novamente apresentado, desta vez com som e legendas, permitindo compreender o texto multimodal na sua totalidade. Esta adaptação tornou-se mais interessante ao confirmar se as hipóteses formuladas anteriormente estavam corretas, agora com a integração também dos modos linguístico e aural. Posteriormente, os alunos também responderam a um *quiz* mais detalhado sobre o vídeo, de modo a consolidar a compreensão. Esta atividade promoveu o processamento crítico da informação e trabalhou também o modo digital, estimulando uma análise que ultrapassava a simples narrativa do filme.

Na fase final da aula, explorou-se a canção “The Nights”, de Avicii. Através de uma atividade de *gap-filling* os alunos completaram as lacunas substituindo as palavras entre parênteses por sinónimos. Em seguida, ouviram a música e visionaram o videoclip, já com a letra completa, envolvendo-os no modo aural, visual e linguístico. Foi-lhes pedido que refletissem sobre a mensagem da canção - centrada na importância de

aproveitar a vida – sobre alguns versos específicos, sobre as imagens passadas no videoclip e sobre a expressividade da melodia, caracterizada como alegre e enérgica. O contraste com a realidade do artista, que viria a suicidar-se, foi também objeto de reflexão através de questões orientadas pela docente, aprofundando a dimensão crítica da atividade.

A quarta aula centrou-se no tema *Preparing for the future*, abordando o mundo do trabalho e do voluntariado. Para iniciar, a turma realizou um breve exercício do manual de exploração lexical, que juntou os modos linguístico e visual. A atividade consistia em três esquemas circulares com diferentes cores e os termos *job*, *work* e *career* no núcleo. À volta de cada círculo central, havia espaços a preencher com vocábulos retirados de uma tabela lateral, promovendo uma introdução a algum vocabulário relacionado com um dos tópicos.

**Figura 16- Exercício de vocabulário**

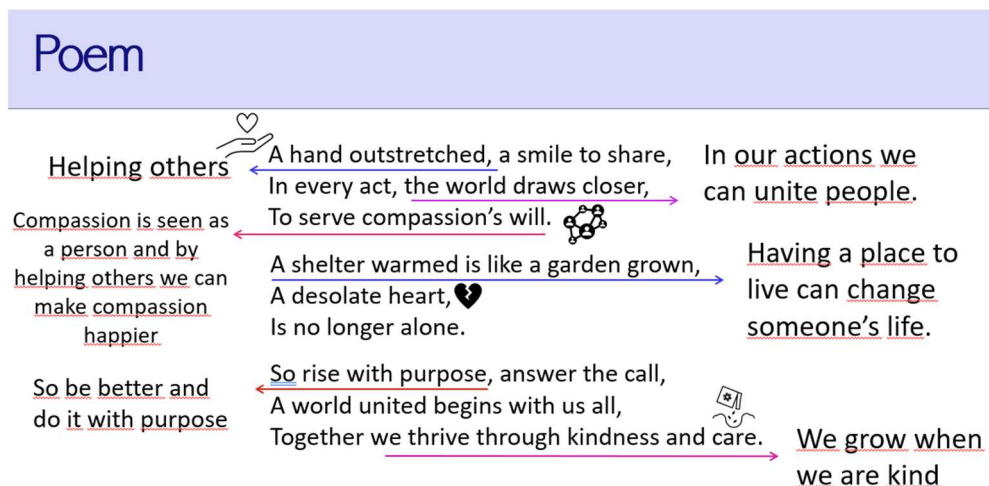


Fonte: manual de inglês

Passando para o voluntariado e considerando que os alunos de inglês não estão habituados a trabalhar poesia nas aulas, pretendeu-se proporcionar-lhes essa experiência através da leitura de um poema sobre voluntariado. O texto mobilizava os modos linguístico e de *design*, integrando símbolos projetados para facilitar a compreensão. A leitura foi realizada em voz alta por um aluno e, em conjunto com a turma, procedeu-se

à análise do poema. Durante a análise, eram projetadas à vez setas coloridas em pontos estratégicos do texto, assim como as ideias-chave daqueles versos, com o objetivo de guiar a interpretação. Pretendeu-se, assim, incentivar os alunos a ultrapassar a leitura literal e a identificar inferências (modo crítico), registrando no caderno as ideias principais e explorando a riqueza multimodal do poema. De seguida, desenvolveu-se mais um pouco o tema do voluntariado. Oralmente, os alunos responderam às duas primeiras perguntas projetadas num diapositivo, sendo as imagens um apoio visual para facilitar a expressão verbal. A terceira pergunta foi registada no quadro por vários alunos, promovendo assim a passagem do oral para o escrito.

**Figura 17- Poema sobre voluntariado**



Fonte: PPT criado pela professora estagiária

**Figura 18- Diapositivo sobre voluntariado**

- Would you like to do some volunteer work?
- What kind of volunteer work do you see yourself doing?
- What are the benefits of doing volunteer work?



Fonte: PPT criado pela professora estagiária

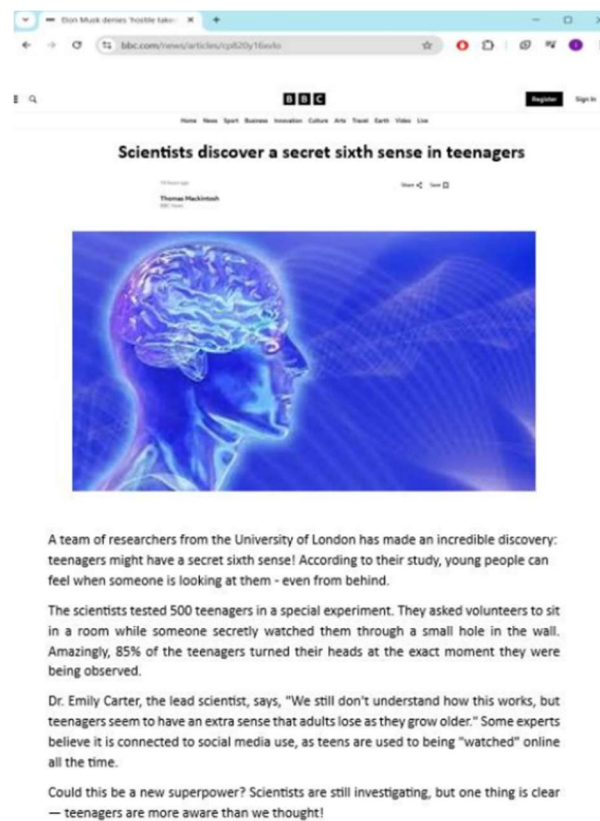
Por fim, a aula incluiu uma atividade de grupo, não diretamente relacionada com a compreensão escrita, mas ainda assim com uma forte componente multimodal. Apesar de não se articular com o tema do futuro, abordou o universo da adolescência, funcionando como momento de encerramento da unidade e da sequência didática. Em grupos, os alunos trabalharam com tiras de papel que apresentavam pares de frases: uma com calão e a outra no correspondente registro formal. O objetivo era estabelecer a correspondência entre ambas, o que permitiu potencializar o modo espacial (através da organização colaborativa na sala), em articulação com o modo linguístico e o modo crítico. Por ser uma atividade mais demorada, a sua conclusão decorreu numa aula posterior, que já não integrou a sequência didática em análise.

O segundo ciclo de investigação realizou-se nos dias 19, 21, 26 e 28 de fevereiro com a turma do 10.º A e centrou-se nos tópicos dos módulos três e quatro do manual: *Technological Frontiers* e *Communicating Globally*.

A primeira aula abordou o tema das *Fake News*. Sem o conhecimento dos alunos, foi criada uma notícia falsa e inserida num *website* com a aparência do jornal *The Washington Post*. Um *website* constitui, por si só, um texto multimodal, na medida em que articula diferentes modos. Numa primeira fase, foi apresentada a página inicial do *website* para que os alunos refletissem e discutissem a sua composição visual, mobilizando

os modos digital e de *design*. De seguida, a notícia foi lida por um aluno e, posteriormente, discutida, através de um pequeno questionário oral. No final, foi revelado que se tratava de uma notícia falsa, criando um momento de surpresa.

**Figura 19- Notícia falsa**



Fonte: word, chatGPT, google imagens

Numa fase posterior, os alunos leram em voz alta um texto do manual sobre *Fake News*, para aprofundar mais o tema, e responderam a uma ficha de leitura que incluía o modo visual, ao exigir que associassem imagens a parágrafos do texto (modo linguístico) e as ordenassem. A ficha incluiu outros exercícios, mas que só contiveram o modo linguístico. A ideia pretendida era que a ficha e o texto funcionassem como um só texto multimodal, integrando-se um no outro.

## Figura 20- Ficha de leitura



10<sup>th</sup> A

19<sup>th</sup> February 2025

**Task sheet**

1. Each image corresponds to one paragraph of the coursebook text, but they're out of order. Put them in the correct order.

A



B



C



D



E



F



G



|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: criado pela professora estagiária

O tema da segunda aula foi *Invasion of Privacy*. Iniciou-se com o jogo *Would you rather*, no qual eram apresentadas várias situações de invasão de privacidade. Os alunos deveriam levantar-se quando ouviam a opção que preferiam, de forma a perceberem que qualquer forma de invasão é negativa e difícil de justificar. Para apoiar a compreensão dos alunos que não entendiam todas as instruções orais, eram projetadas imagens correspondentes a cada opção, unindo, assim, o modo gestual, linguístico e visual. Seguiu-se a análise de um texto multimodal em formato *cartoon*. Tal como no primeiro ciclo de investigação, explorou-se a ilustração, as cores, o porquê de as palavras aparecerem naquele formato e posição e o significado geral da mensagem.

**Figura 21- Cartoon sobre privacidade *online***



Fonte: manual de inglês

Depois visualizaram o trailer do filme “The Circle”, de James Ponsoldt, após a qual responderam às questões do manual sobre o cenário, as personagens, o enredo, os temas e o género. Neste caso, o próprio manual trabalhou a multimodalidade ao fazer questões que envolvem os vários modos presentes no texto. Posteriormente, os alunos trabalharam em grupos, assumindo o papel de funcionários da empresa fictícia *The Circle* e foram desafiados a criar um produto tecnológico e inovador alinhado com a filosofia da empresa, apresentando-o oralmente perante a turma (modo gestual). O trabalho foi organizado em quatro tópicos, sendo cada aluno responsável por apresentar uma parte, o que visava não apenas a compreensão do tema da aula, mas também o aprofundamento da análise crítica do texto multimodal, ao personalizar, mais uma vez, o conteúdo, trazendo-o para a vida dos estudantes.

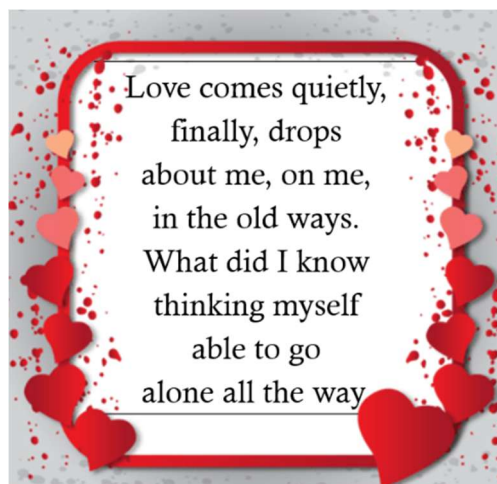
A terceira aula centrou-se na gramática, especificamente nos *prepositional verbs*. Embora o foco não tenha estado na competência escrita, foram utilizados recursos multimodais para a explicação e treino gramatical, o que importa destacar, ainda que brevemente, para demonstrar que a multimodalidade pode estar presente em todos os domínios da aprendizagem, incluindo os de natureza mais formal. Numa primeira fase, foi utilizado um *PowerPoint* para introduzir o tópico. A apresentação recorria a cores fortes e vivas, que destacavam os elementos essenciais e contribuíam para a atratividade do conteúdo. Foram ainda incluídas imagens e espaços em branco para serem

completados pelos alunos, promovendo a interação e a construção gradual do conhecimento. De seguida, realizou-se uma atividade prática: cada estudante recebeu um cartão com um verbo, tendo de se levantar e colá-lo junto da preposição correta afixada no quadro, que no fim se tornou um esquema visual colorido. Após essa ação, o aluno pronunciava o *prepositional verb* em voz alta e explicava o seu significado, ativando simultaneamente a oralidade e a reflexão semântica. Por fim, para consolidar a aprendizagem e aplicar os *prepositional verbs* em frases, foi utilizado um questionário digital através da aplicação *Quizizz*. Esta atividade incluiu diferentes tipos de exercícios, de forma a incentivar a prática em ambiente interativo e gamificado.

A quarta aula foi dedicada ao tema da IA, inserido no tópico *High-tech Horizon*. Numa primeira etapa, a professora estagiária apresentou imagens associadas a diferentes objetivos específicos da IA. Os alunos tinham de identificar oralmente o propósito representado em cada imagem e, de seguida, surgia uma frase escrita de apoio. Sempre que os alunos sugeriam alternativas às opções projetadas, as palavras ou frases eram registadas no quadro, valorizando-se assim a diversidade de contributos. Esta atividade trabalhou os modos visual e linguístico.

Seguidamente, foram apresentados dois poemas: “Love comes quietly”, de Robert Creeley, e um poema criado por IA. Dois alunos leram a versão original em inglês e outros dois a versão traduzida, de modo a apoiar os colegas com maiores dificuldades de compreensão. De seguida, a turma analisou em conjunto as diferenças entre os dois textos, com especial atenção ao vocabulário, estruturas frásicas, tom, tema e estrutura, promovendo a literacia da leitura, a reflexão crítica e a consciência linguística. Os alunos tinham conhecimento de que um dos poemas tinha sido produzido por IA. Para concluir a atividade, cada aluno levantou o braço para indicar qual dos poemas acreditava ter sido escrito por uma pessoa e qual por IA, tornando explícitas as perceções individuais. O recurso à IA teve um efeito surpresa, pretendendo evidenciar a sua capacidade de gerar textos próximos dos humanos, mas também suscitar a reflexão sobre os riscos inerentes à sua utilização.

**Figura 22- Poema de Robert Creeley**



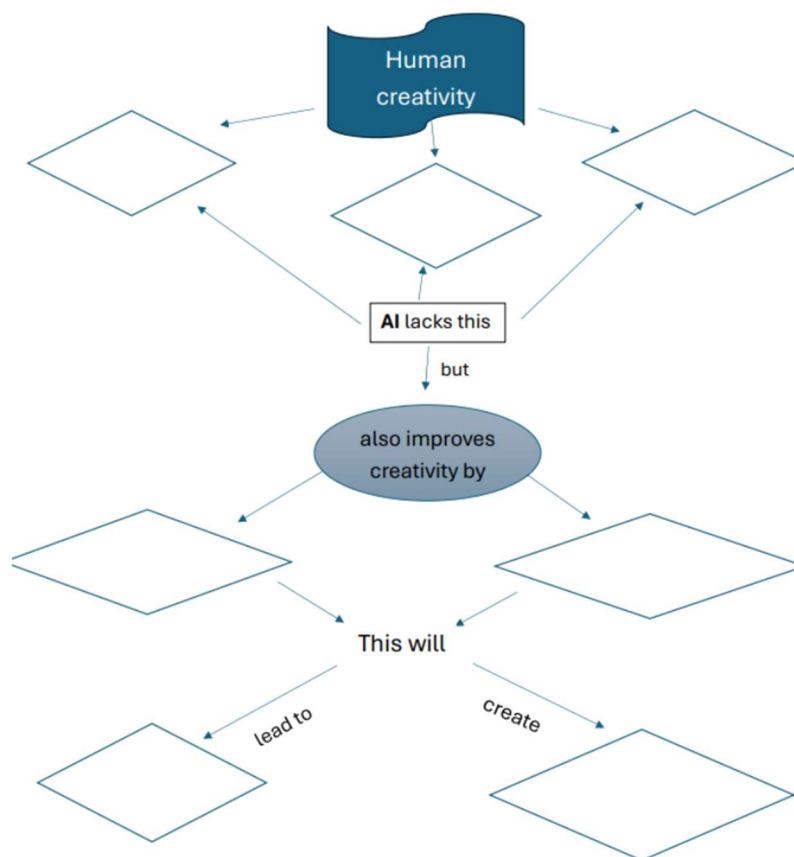
Fonte: PPT criado pela professora estagiária

Por fim, os alunos visionaram o vídeo intitulado “A IA generativa está a substituir a criatividade humana?” e completaram um esquema enquanto assistiam, integrando a escuta ativa e a organização visual da informação, através do modo espacial. <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Por questões de espaço apenas foi apresentado parte do esquema.

**Figura 23- Esquema sobre o vídeo de IA**



Fonte: esquema criado pela professora estagiária

Em relação às considerações finais sobre as aulas de inglês destaca-se que nem todos os modos foram identificados nas atividades de forma a evitar uma repetição excessiva. Além disso, os questionários orais não foram estruturados e detalhados como nas aulas de português, uma vez que não havia obras literárias a servir de base, logo não era necessário escrutinar o texto da mesma forma. No caso do inglês, as questões guias surgiam em diferentes momentos da aula e não apenas na análise dos textos principais. Mesmo assim, foram tidos em conta os vários construtos de construção literária referidos nas AE, como identificar o tipo de texto, decodificar palavras-chave/ideias presentes no texto e interpretar informação explícita e implícita.

Por último, tal como em português, o modo de *design* foi explorado sobretudo pela professora, tendo tido uma presença menos expressiva na produção dos alunos, pelos limites de investigação. Mesmo assim, esteve presente em diferentes momentos

da prática pedagógica, através da relação entre representação e interação presentes na exploração das imagens. E, embora a composição não tenha sido trabalhada diretamente com a turma, encontrava-se patente na organização gráfica dos *PowerPoints*, dos manuais e dos esquemas apresentados, cuja disposição visual procurava orientar a compreensão e estruturar a informação de forma intencional.

### **3.2. Ferramentas para recolha de dados**

Para compreender o impacto das práticas pedagógicas nos alunos foi adotada uma metodologia de natureza mista, integrando instrumentos de recolha de dados quantitativos e qualitativos. Segundo Creswell e Creswell (2017) “Qualitative research is an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem” (p. 57). O processo de investigação envolve análise de dados construída indutivamente a partir de particularidades e o investigador faz interpretações do significado dos dados. Referente ao método quantitativo, é uma abordagem “for testing objective theories by examining the relationship among variables. These variables, in turn, can be measured, typically on instruments, so that numbered data can be analyzed using statistical procedures.” (p. 51)

Esta combinação permitiu cruzar diferentes tipos de informação, mais objetiva e mensurável, por um lado, e mais descritiva e interpretativa, por outro, de forma a obter uma perspectiva mais abrangente sobre os fenómenos em análise.

Os questionários de natureza quantitativa foram aplicados anonimamente a dois ciclos de investigação. O questionário pretende descrever “trends, attitudes, and opinions of a population, or tests for associations among variables of a population, by studying a sample of that population.” (Creswell & Creswell, 2017, p. 61). O objetivo é que através de questões diretas se recolha dados de um grupo representativo e se consiga testar relações entre variáveis sendo, neste caso, a relação entre o uso da multimodalidade e da literacia da leitura/motivação.

A estrutura do instrumento foi pensada em etapas progressivas: começava com questões introdutórias, destinadas a recolher dados básicos sobre os alunos e sobre o

seu consumo extraescolar de meios digitais; seguia-se um bloco com perguntas relacionadas com as práticas habituais nas aulas de línguas, especialmente as de português e inglês, para que se compreendesse se os alunos estão habituados a trabalhar com multimodalidade. A segunda parte do questionário incidia sobre as aulas lecionadas no âmbito deste estudo, procurando recolher a perceção dos alunos acerca das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, no que toca à sua motivação e ao grau de dificuldade e compreensão dos textos e dos elementos multimodais. Seguiu um formato fechado, ou seja, não foi investigado ao longo do tempo, por as turmas variarem.

O questionário foi adotado como instrumento de investigação devido às diversas vantagens que oferece. Segundo os autores destacados, algumas delas são a economia do projeto, a rápida resposta na recolha de dados e as restrições que impedem a realização de outros projetos. Como todos os projetos, este também tem as suas limitações, que foram sendo referidas ao longo do relatório, pelo que o questionário surgiu como um dos instrumentos principais a realizar, que por ser também o único anónimo, permite obter respostas objetivas e honestas.

As entrevistas semiestruturadas, de carácter qualitativo, foram realizadas aos alunos do primeiro ciclo de investigação. Este tipo de entrevista é a mais utilizada, por partir de um guião com perguntas que permitem algum controlo na resposta dos questionados, mas simultaneamente possibilitam um fluxo natural de conversa, ou seja, conciliam “um certo grau de comparabilidade entre o depoimento dos participantes e um espaço para a espontaneidade na emergência de significados não previstos.” (Leitão, 2021, p. 9) Por isso, a sua inclusão teve como objetivo complementar e aprofundar a análise dos dados obtidos pelo questionário, colmatando alguns pontos em falta no primeiro ciclo de investigação, como as aulas que não foram analisadas, de forma a captar as dificuldades e perceções dos alunos de maneira mais detalhada e pessoal. Por não considerar necessário, não foram realizadas entrevistas às turmas do segundo ciclo, uma vez que a investigação se serviu de outros instrumentos.

As fichas de leitura, de natureza mista, foram utilizadas exclusivamente nas turmas do 2.º período. Sentiu-se a necessidade de aprofundar a investigação e avaliar em que medida a presença de textos multimodais influencia (ou não) o domínio da

leitura e da motivação dos alunos, em contexto autónomo e fora da sala de aula. Para viabilizar a realização de um trabalho comparativo e verificar se havia diferenças significativas foram entregues duas fichas aos participantes. A ficha de leitura 1 apresentava um *layout* tradicional, num registo unicamente linguístico, com um texto monomodal. Já a ficha de leitura 2 adotava um *layout* multimodal, em que introduzia elementos multimodais através da união do uso de cores, palavras sublinhadas, imagens e um vídeo. O poema e o texto em prosa tornaram-se multimodais ao conter imagens. Paralelamente, um outro texto multimodal, em formato vídeo, dialogava com o texto literário, oferecendo ao aluno múltiplos pontos de entrada para a interpretação.

No que respeita aos textos e às perguntas, ambas as fichas seguem uma lógica semelhante, com graus de dificuldade parecidos. Os poemas são da mesma autora e os textos de inglês, apesar dos diferentes escritores, são ambos sobre *media*. Em ambos os casos há uma articulação entre respostas de formulação curta e longa, que exigem não só interpretação do ponto de vista do sujeito poético/autor, como permitem uma reflexão pessoal e crítica. Em inglês os exercícios propostos incluíram também questões de ligação e transcrição de informação, permitindo observar diferentes dimensões da competência leitora. No fim da segunda ficha, e como mais uma componente facilitadora da análise de resultados, os alunos deviam responder a um pequeno questionário, através de tabelas, para se perceber se tinham sentido mais facilidade e motivação com os textos multimodais, mesmo se os resultados não revelassem isso.

Por último, a observação direta, com enfoque qualitativo, decorreu ao longo de toda a intervenção. Por meio de registos de campo e notas informais foi possível acompanhar a participação dos alunos, os seus níveis de envolvimento, reações às atividades e dinâmicas de sala de aula. Esta ferramenta é uma “técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.” (Lakatos e Marconi, 2017, p. 224). Cria-se um contacto mais próximo com a realidade que parte da percepção do investigador, permitindo verificar dados que não são possíveis de obter noutros instrumentos e até ajudar na interpretação recolhida dos outros.

Em conjunto, estes métodos permitiram uma análise mais completa e sustentada dos efeitos das práticas implementadas, conciliando a objetividade dos dados quantitativos com a riqueza interpretativa dos dados qualitativos.

### **3.3. Resultados**

#### **3.3.1. Questionários**

No que respeita aos questionários, estes foram aplicados em sala de aula, na presença da professora estagiária, de forma a garantir a fidedignidade do processo e esclarecer eventuais dúvidas durante o preenchimento. Algumas questões foram repetidas, para que se pudesse comparar se ao usar os mesmos recursos havia diferenças entre as aulas e os ciclos.

##### **3.3.1.1. Questionários de Português**

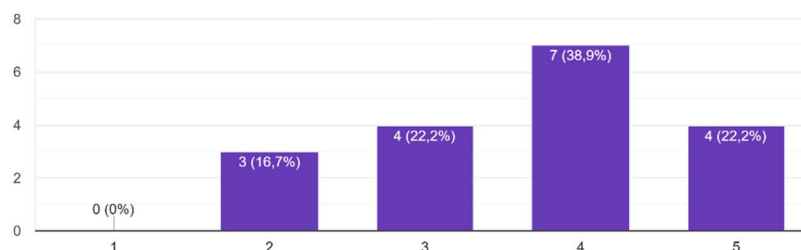
Na turma do 11.º ano, de um total de 21 alunos, 18 responderam ao questionário, tendo-se registado três casos de ausência por falta de comparecimento à aula. No 12.º ano, todos os 15 alunos da turma participaram, o que assegurou uma taxa de resposta total.

No primeiro ciclo de investigação, quando questionados sobre as suas preferências nas aulas de português, em relação à motivação proporcionada pelo uso de vídeo, imagem, *PowerPoint*, jogos *online*, áudio e música, 38,9% dos alunos afirmaram sentir-se mais motivados, enquanto 16,7% discordaram desta afirmação. Relativamente à compreensão da matéria através destes meios, 27,8% dos alunos indicaram concordar totalmente, enquanto 33,3% se mantiveram neutros.

### Gráficos 1- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a de línguas usa vídeo, imagem, PowerPoint, áudio, música sentes-te mais atento/a e motivado/a para a aula?

18 respostas

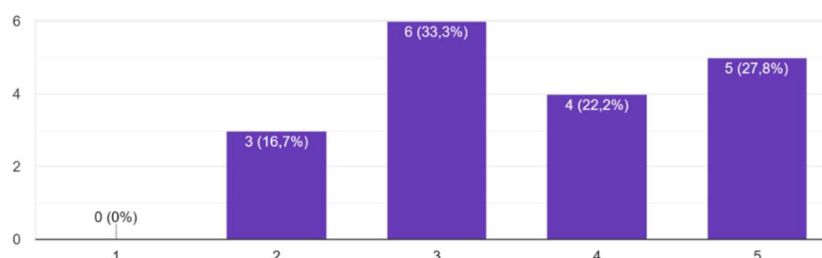


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 11ºD)

### Gráficos 2- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a de línguas usa estes meios audiovisuais entendes melhor a matéria?

18 respostas



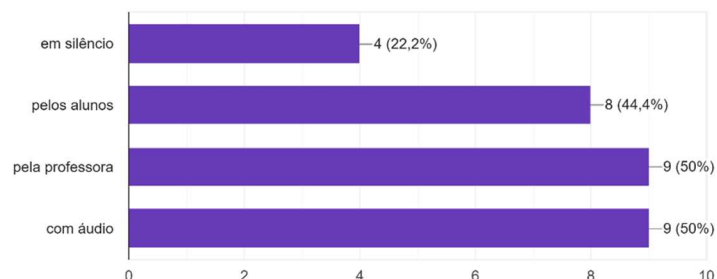
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 11ºD)

No que diz respeito à leitura de textos em aula, os resultados mostram uma repartição equilibrada: nove alunos referiram compreender melhor quando a leitura era feita pela professora, outros nove quando acompanhada por áudio e oito quando realizada pelos colegas. Já a associação de textos escritos a imagens e áudios, tornando-os multimodais, revelou-se benéfica para a maioria, com 55,6% a responder afirmativamente.

### Gráficos 3- resultados da 1ª parte do questionário

Entendes melhor um texto numa aula de Português quando a leitura é feita (escolhe, no máximo, duas opções):

18 respostas

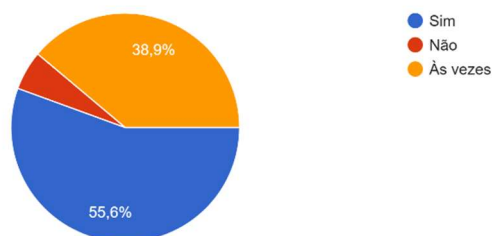


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 11ºD)

### Gráficos 4- resultados da 1ª parte do questionário

Entendes melhor um texto escrito numa aula de Português quando este é associado a áudios ou imagens?

18 respostas

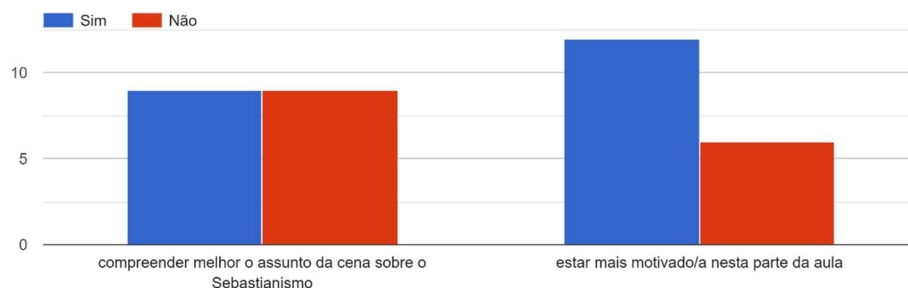


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 11ºD)

Na análise das aulas lecionadas, observa-se que, na primeira, a canção “*Fizz Li-mão*” teve um impacto dividido: nove alunos afirmaram que os ajudou a compreender melhor o tema do Sebastianismo, enquanto outros nove consideraram que não. Contudo, no que toca à motivação, doze responderam positivamente e seis negativamente.

## Gráficos 5- resultados das sequências didáticas

A canção "Fizz Limão" ajudou-me a...



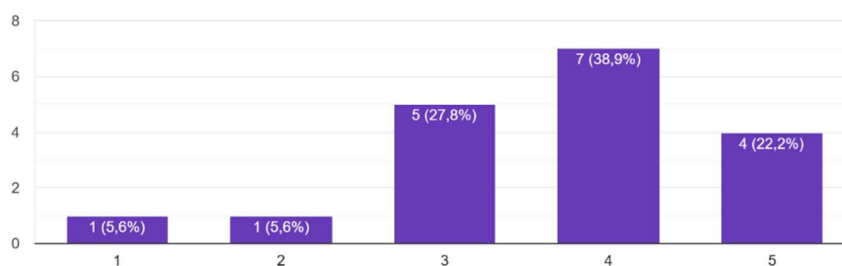
Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 11ºD)

A interpretação da cena III foi facilitada pelo apoio do questionário oral realizado pela professora estagiária, com 38,9% a concordarem e 27,8% a manifestarem-se neutros.

## Gráficos 6- resultados das sequências didáticas

Foi relativamente fácil interpretar a cena III, porque a professora foi colocando questões ao longo da análise.

18 respostas

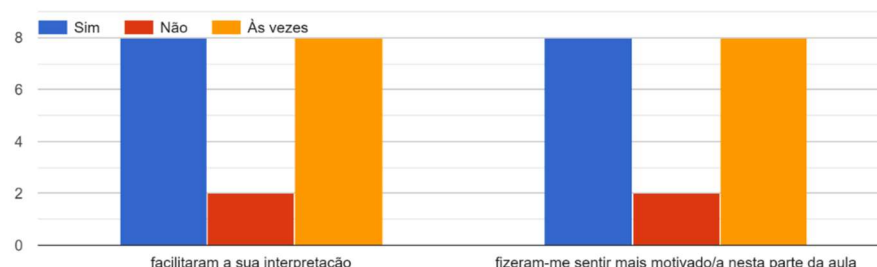


Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 11ºD)

As ilustrações associadas à cena mostraram-se úteis para oito alunos, embora outros oito apenas tenham considerado essa ajuda pontual; os mesmos resultados foram registados relativamente ao impacto motivacional das imagens.

## Gráficos 7- resultados das sequências didáticas

As ilustrações associadas à cena...



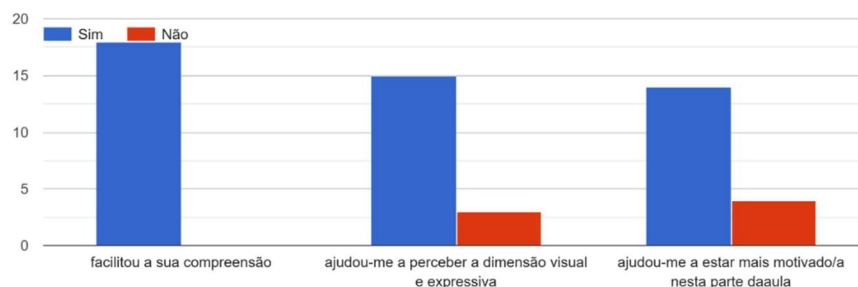
Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 11ºD)

A segunda aula não foi alvo de questionário, uma vez que não integrou textos multimodais e funcionou mais como consolidação da aula anterior. Este facto resultou também de ainda se estar numa fase inicial da investigação, em que o processo de análise do tema de investigação e da recolha de dados estava a ser desenvolvido e ajustado. Apesar disso, verificou-se na mesma a presença de multimodalidade, a qual foi igualmente objeto de investigação, embora restrita às entrevistas.

Na terceira aula, os resultados foram mais consistentes. Todos os alunos consideraram que a visualização da cena facilitou a sua compreensão e 15 afirmaram que permitiu perceber melhor a dimensão visual e expressiva do texto. Quanto à motivação, 14 indicaram sentir-se mais envolvidos nesta aula. Quando questionados sobre a eventual utilidade de uma leitura prévia ou posterior do texto, para complementar a visualização (algo que foi referido na descrição das aulas) nove responderam afirmativamente, cinco negativamente e cinco disseram não saber.

### Gráficos 8- resultados das sequências didáticas

A visualização da cena...



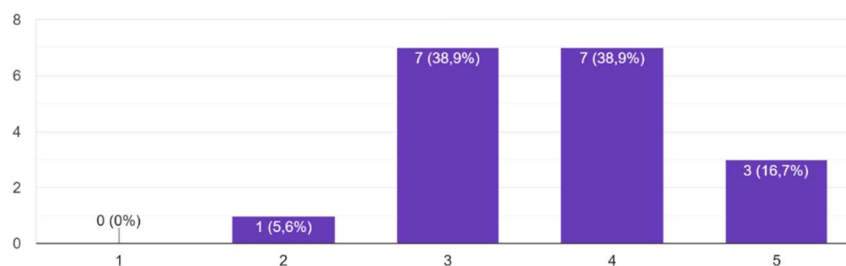
Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 11ºD)

O uso do questionário oral para a interpretação da cena IV foi considerado um facilitador para a compreensão textual por 38,9% dos alunos, enquanto uma percentagem igual se manteve neutra.

### Gráficos 9- resultados das sequências didáticas

Foi relativamente fácil interpretar a cena IV, porque a professora foi colocando questões ao longo da análise.

18 respostas



Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 11ºD)

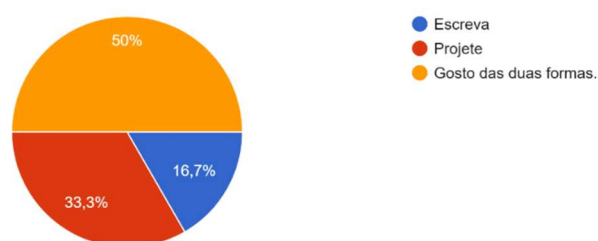
As ilustrações associadas à cena foram também consideradas facilitadoras da sua interpretação por onze alunos e dispensáveis por quatro. Quanto ao impacto motivacional destas imagens, nove alunos responderam afirmativamente e dois em sentido contrário.

No conjunto das aulas, foi ainda questionada a preferência relativamente ao registo de notas feito pela professora estagiária durante a análise das cenas: 50% dos alunos declararam gostar das duas formas (quadro e PPT), enquanto 33,3% preferiram exclusivamente a projeção. Em relação ao impacto do *PowerPoint*, sete alunos consideraram que este aumentou a motivação, ainda que a maioria (11) se tenha mantido neutra. Doze alunos afirmaram que este recurso ajudou a acompanhar melhor a aula e três destacaram que os tópicos relativos aos indícios trágicos e ao drama romântico foram mais claros quando trabalhados através deste suporte. No início do questionário, o *PowerPoint* foi considerado o recurso que mais gostam de ver a ser usado nas aulas de português.

#### Gráficos 10- resultados da apreciação global das aulas

Preferiste que, durante a análise, a professora estagiária escrevesse as notas sobre a cena no quadro ou que as projetasse num PowerPoint?

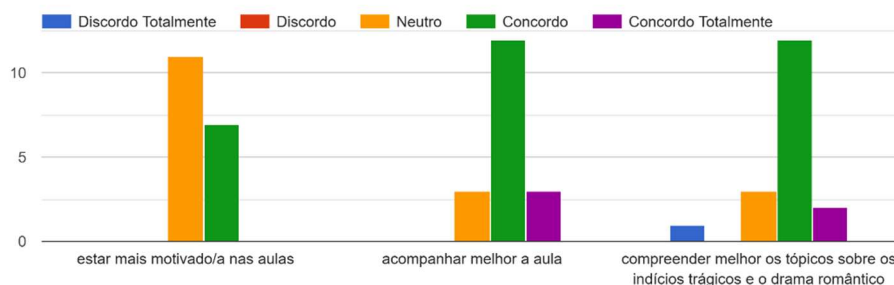
18 respostas



Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 11ºD)

## Gráficos 11- resultados da apreciação global das aulas

O PowerPoint fez-me...



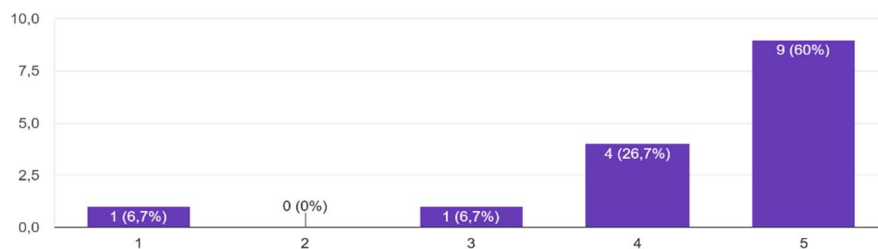
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 11ºD)

Na turma do 12º ano, os resultados apontam para um impacto também positivo da multimodalidade. Relativamente às perguntas sobre as aulas de português, no geral, 86.7% dos alunos afirmaram sentir-se mais motivados quando a professora recorre a recursos audiovisuais. Quanto ao uso destes meios como facilitadores da compreensão da matéria 40% concordou e 33.3% concordou totalmente.

## Gráficos 12- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a usa vídeo, imagem, PowerPoint, áudio, música sentes-te mais atento/a e motivado/a para a aula?

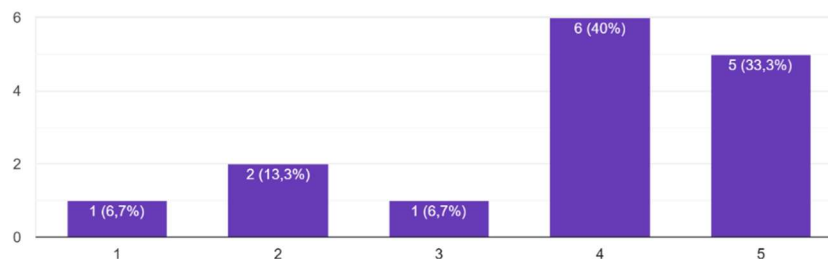
15 respostas



Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

### Gráficos 13- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a de línguas usa estes meios entendes melhor a matéria?  
15 respostas

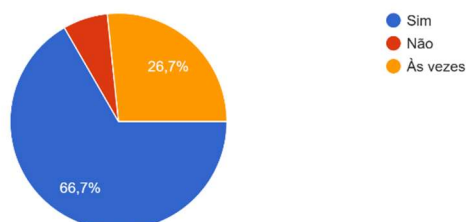


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

Relativamente à leitura de textos, a opção mais valorizada foi a realizada pelos próprios alunos, referida por quase metade da turma; no entanto, o recurso ao vídeo foi também assinalado como uma ajuda à compreensão textual, por 33.3%, e o áudio obteve a preferência de 20% dos participantes. Este questionário não incluiu a leitura feita pela professora, uma vez que isso não aconteceu nas aulas, então percebeu-se que não fazia sentido acrescentar. E também se decidiu acrescentar o uso do vídeo, para além do áudio. A seguir, na pergunta sobre se os estudantes entendem melhor um texto escrito numa aula de português quando este junta áudios e imagens 66.6% selecionou a opção “sim”.

### Gráficos 14- resultados da 1ª parte do questionário

Entendes melhor um texto escrito numa aula de Português quando este é associado a áudios ou imagens?  
15 respostas



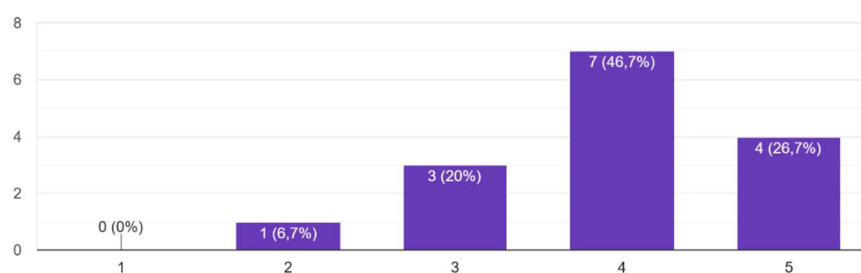
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

Na primeira aula, quase metade dos alunos considerou que ver o vídeo sobre a poesia de Ana Luísa Amaral ajudou a compreender melhor as temáticas da poesia da autora em comparação a ter apenas uma explicação oral. Apenas uma minoria referiu não ter sentido diferença.

### Gráficos 15- resultados das sequências didáticas

Ver o vídeo sobre a poesia de Ana Luísa Amaral ajudou-me a entender melhor as temáticas da poesia da autora do que ouvir uma explicação apenas oral.

15 respostas



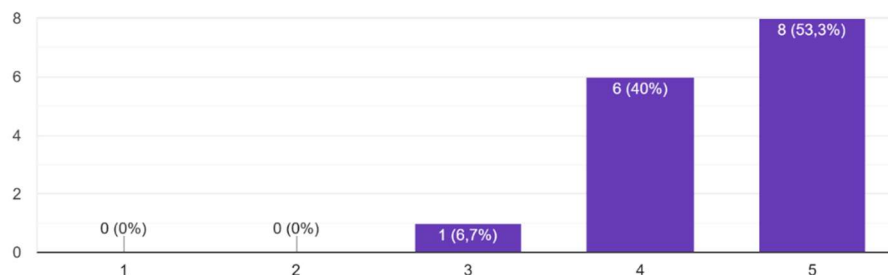
Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 12ºA)

A interpretação do poema foi também considerada facilitada pelo uso do questionário oral, com 93.3% dos alunos a concordar. A ilustração associada ao poema e a imagem criada por IA ajudou também na sua interpretação, de acordo com mais de metade da turma. O esquema foi ainda valorizado em 3 aspetos: sete alunos afirmaram que ajudou totalmente a compreender o poema e apenas um discordou; na compreensão da temática presente da subversão da tradição literária oito concordaram totalmente e cinco concordaram. Por último, no efeito positivo na motivação foi igualmente visível, com 11 alunos a referirem sentir-se mais envolvidos nesta parte da aula.

## Gráficos 16- resultados das sequências didáticas

Foi relativamente fácil interpretar o poema, porque foi combinado com um questionário oral.

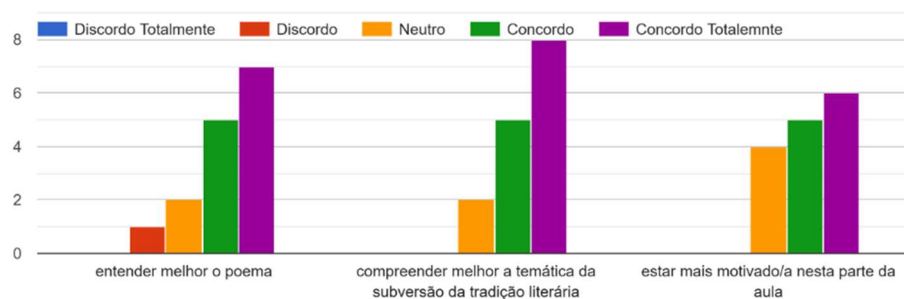
15 respostas



Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

## Gráficos 17- resultados das sequências didáticas

O esquema ajudou-me a...

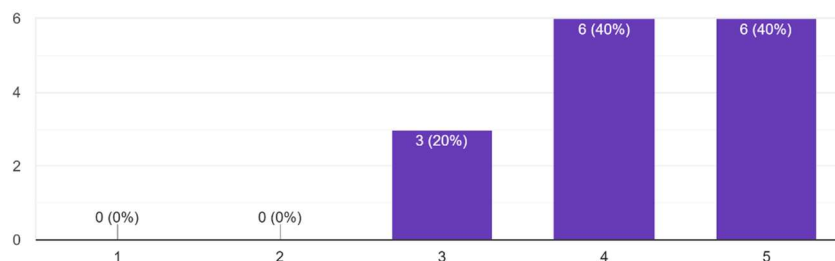


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

Na segunda aula, a ilustração associada ao poema e o quadro foi considerada útil por 80% alunos, sendo que metade concordou totalmente e a outra metade concordou. O questionário oral foi destacado como fator de facilitação da interpretação do poema, repetindo-se a tendência de concordância quase total, ainda que um aluno tenha discordado.

### Gráficos 18- resultados das sequências didáticas

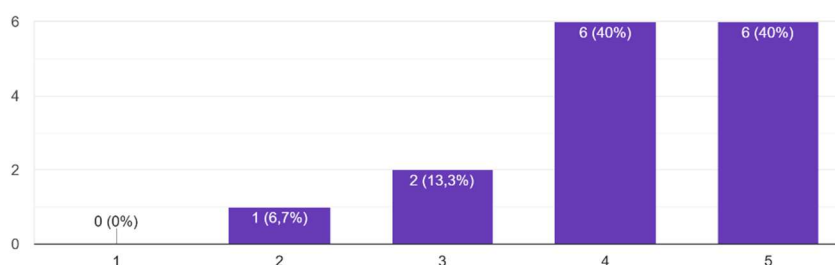
Foi fácil interpretar o poema, porque foi combinado com uma imagem e um quadro.  
15 respostas



Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 12ºA)

### Gráficos 19- resultados das sequências didáticas

Foi relativamente fácil interpretar o poema, porque foi combinado com um questionário oral.  
15 respostas

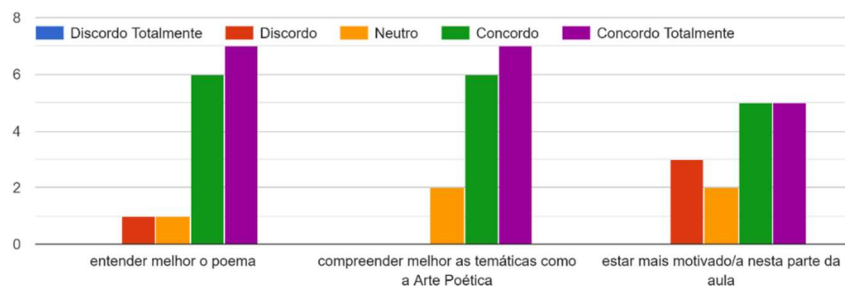


Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 12ºA)

O esquema revelou-se igualmente eficaz: sete alunos afirmaram que lhe permitiu compreender melhor o poema e a temática da arte poética, e apenas dois se mostraram neutros. No entanto, a motivação foi mais dividida, já que enquanto dez alunos disseram sentir-se mais motivados, três referiram o contrário.

## Gráficos 20- resultados das sequências didáticas

O esquema ajudou-me a...

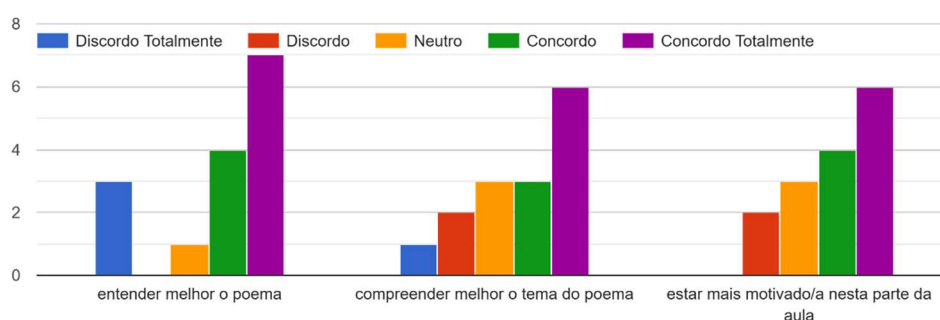


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

Na terceira aula, a utilização da música “Mãe” gerou opiniões mais polarizadas. Sete alunos selecionaram “concordo totalmente” a compreender o poema, mas três discordaram totalmente. Quanto à compreensão do tema, seis alunos concordaram totalmente com a utilidade da música, mas três discordaram. Em termos de motivação, seis alunos sentiram-se mais motivados, três mantiveram-se neutros e dois discordaram.

## Gráficos 21- resultados das sequências didáticas

A música ajudou-me a...

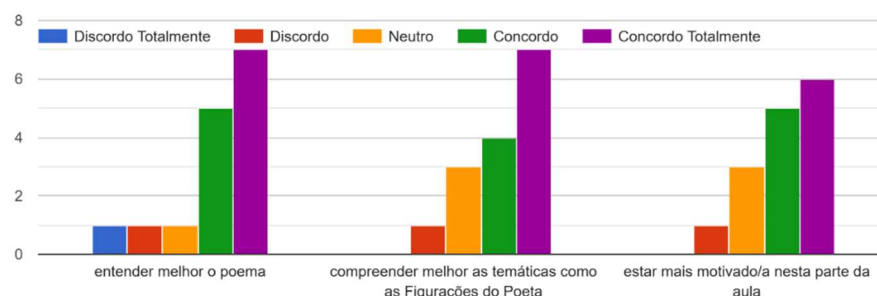


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

Ainda assim, a interpretação do poema foi considerada inteligível por quase todos, uma vez que a grande maioria concordou ou concordou totalmente que o questionário oral facilitava o processo. Nas obras de arte associadas ao poema sete alunos escolheram a opção “concordo totalmente” na parte sobre compreender o texto e a sua temática sobre as figurações do poeta. Também a motivação foi reforçada, com seis alunos a indicar um efeito claramente positivo.

## Gráficos 22- resultados das sequências didáticas

As obras de arte associadas aos poema ajudaram-me a...



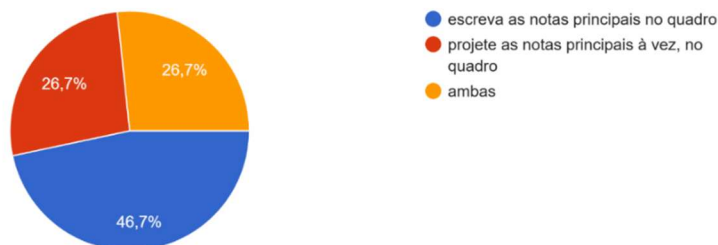
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 12ºA)

Quando questionados sobre aspetos globais das aulas, quase metade dos alunos afirmou preferir que as notas principais da análise fossem escritas no quadro, enquanto cerca de quatro alunos preferiu a projeção em *PowerPoint* e outros quatro declararam gostar de ambas as formas.

### Gráficos 23- resultados da apreciação global das aulas

Prefiro que na análise dos poemas a professora...

15 respostas



Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 12ºA)

Por último, o *PowerPoint* e o vídeo foram considerados os instrumentos que os alunos mais gostam de ver a ser usados nas aulas de português e nesta sequência didática foi o vídeo e a leitura com áudio, comprovado também por resultados anteriores.

#### 3.3.1.1.1. Discussão de resultados dos questionários de Português

As primeiras questões, de carácter mais geral sobre as aulas de português, relativas ao impacto dos meios multimodais na motivação e no entendimento da matéria, revelam resultados muito semelhantes e positivos entre os dois anos de escolaridade. No âmbito da leitura, os resultados oscilaram. No 11.º ano não se verificou uma preferência clara, o que indica que a diversidade de recursos pode ser mais eficaz do que a aposta exclusiva num único formato. Já no 12.º ano destacou-se uma valorização da leitura realizada pelos pares, o que também pode indicar um sinal de que a interação horizontal é percebida como mais autêntica. No entanto, a leitura feita pelos vídeos de recitação do poema e da cena, revelaram-se muito apreciados em ambas as turmas como complemento à leitura em silêncio ou voz (no caso do 11º ano o uso do vídeo não foi questionado aqui, mas sim nas entrevistas), evidenciando abertura a formatos mais dinâmicos, que envolvem diversos modos em conjunto.

No que respeita à integração de textos multimodais mais expressivos, como a música, registou-se uma reação ambivalente em ambos os grupos. Para alguns estudantes a música constituiu um elemento de motivação; para outros, não produziu impacto ou até gerou resistência. O mesmo padrão observou-se no impacto da música para a interpretação do tema ou assunto do texto literário, com resultados praticamente divididos entre concordância e discordância. Este dado revela que textos de natureza mais subjetiva suscitam respostas mais polarizadas, em contraste com outros suportes multimodais mais explícitos.

Nos questionários orais aplicados ao 12.º ano, a maioria dos alunos considerou que estes facilitaram a interpretação do texto. No 11.º ano, a percepção foi semelhante, mas um número mais elevado de estudantes optou pela neutralidade. Como o 11.º ano é uma turma com mais dificuldades e resultados piores, este contraste sugere isso mesmo, embora o questionário tenha sido considerado uma boa ferramenta de apoio. Os esquemas mostraram efeitos particularmente positivos no 12.º ano, ao passo que, no 11.º ano, uma função semelhante foi desempenhada pelos *PowerPoints*. Ambos os textos pretenderam apresentar informação importante relacionada com temáticas ou assuntos patentes nos textos, sendo por isso considerados bastante úteis na compreensão e motivação. Porém, o *PowerPoint* revelou maior neutralidade nas respostas, enquanto os esquemas suscitaram maior entusiasmo. Este resultado sugere que os alunos reagem de forma mais favorável a formatos menos habituais, valorizando a novidade e a clareza organizacional dos esquemas, que tornam a informação mais acessível e apelativa.

Quanto às ilustrações presentes nos manuais associadas às cenas, no 11.º ano as opiniões dividiram-se entre “sim” e “às vezes”. Já no 12.º ano, poucos alunos escolheram a opção neutra e a maior parte concordou totalmente quanto à sua relevância na motivação e compreensão do texto. Este resultado mais positivo pode também dever-se ao facto de no 12.º ano a sequência didática ter contado com obras de arte, para além das ilustrações do manual, sendo um recurso que não estão tão habituados a ver. Assim, os dados mostram que os elementos visuais adquirem um papel significativo

quando articulados com a progressão da análise textual, podendo reforçar a empatia estética e a compreensão crítica dos conteúdos.

No caso dos vídeos, não foi possível estabelecer uma comparação direta, devido à diferença de natureza dos materiais utilizados. Ainda assim, a maioria dos alunos considerou que o vídeo sobre a poesia de Ana Luísa Amaral contribuiu para uma melhor compreensão das temáticas da autora do que uma explicação exclusivamente oral. Estes dados reforçam os resultados de ambas as turmas, em que os vídeos são dos recursos que os alunos mais gostam de usar na aula, por combinarem vários modos, que permitem que o conteúdo seja explícito e apelativo.

Por fim, quanto à organização da informação, observaram-se diferenças subtis: os alunos do 11.º ano não revelaram uma preferência definida, mostrando-se igualmente confortáveis com anotações projetadas ou escritas no quadro. Já no 12.º ano, prevaleceu a preferência pelo quadro, o que pode ser interpretado, mais uma vez, como valorização de uma estratégia mais tradicional (tal como na leitura), e talvez também como sinal de que os estudantes reconhecem nesse suporte maior familiaridade e clareza, dado que se estão a abordar questões mais complexas de análise textual.

#### **3.3.1.2. Questionários de Inglês**

Os questionários aplicados em inglês foram concebidos segundo a mesma estrutura dos utilizados em português. Contudo, no primeiro ciclo de investigação, as questões apresentaram um carácter mais geral, centrando-se sobretudo no impacto global do uso de meios auditivos, visuais e audiovisuais, e não na sua exploração individual, lacuna que foi posteriormente colmatada através da entrevista. Este facto deve-se também ao processo inicial de aprendizagem na construção de instrumentos de recolha de dados, fase em que se procurava ainda compreender de forma mais precisa quais os aspetos a investigar.

Na turma 10.º A, de 21 alunos, 19 responderam e no 10.º B, de 23 alunos, 19 responderam, por questões de ausências em aula ou dificuldade de acesso por falta de

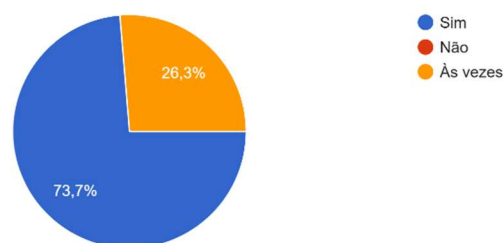
internet. Por vezes, foi usado o termo audiovisuais em vez de multimodais, de forma a facilitar a compreensão das questões.

Para começar, no 10.º A, quando questionados sobre a motivação e o interesse gerados pelo recurso a vídeo, imagem, *PowerPoint*, jogos *online* e música, 73,7% dos alunos afirmaram sentir-se mais motivados.

#### Gráficos 24- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a de Inglês usa vídeo, imagem, PowerPoint, jogos online, música sentes-te mais atento/a e interessado/a na aula?

19 respostas



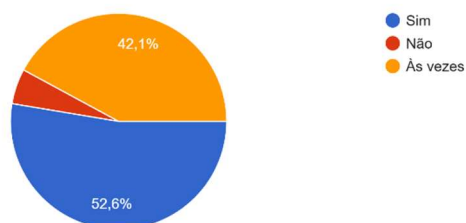
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

Identificou-se valores menos positivos no que toca ao entendimento do tema das aulas, mas mesmo assim, mais de metade da turma, 52,6%, escolheu a opção “sim”.

#### Gráficos 25- resultados da 1ª parte do questionário

Achas que é mais fácil entender o tema de uma aula de línguas quando há PowerPoints, vídeos, imagens ou áudios?

19 respostas

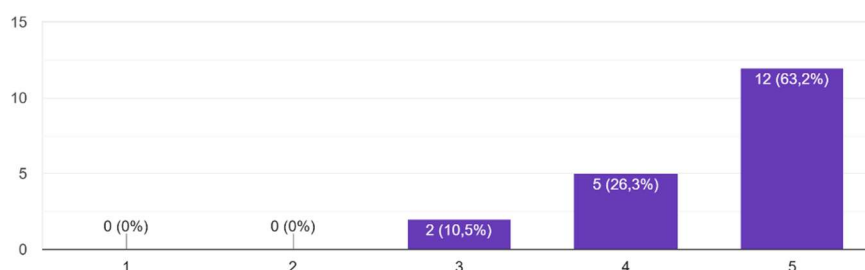


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

Na primeira aula, os resultados foram igualmente expressivos. Relativamente ao impacto dos meios auditivos e visuais na motivação, doze alunos concordaram totalmente e dois mostraram-se neutros.

### Gráficos 26- resultados das sequências didáticas

O uso dos meios auditivos e visuais ajudaram-me a estar mais motivado/a nesta aula.  
19 respostas

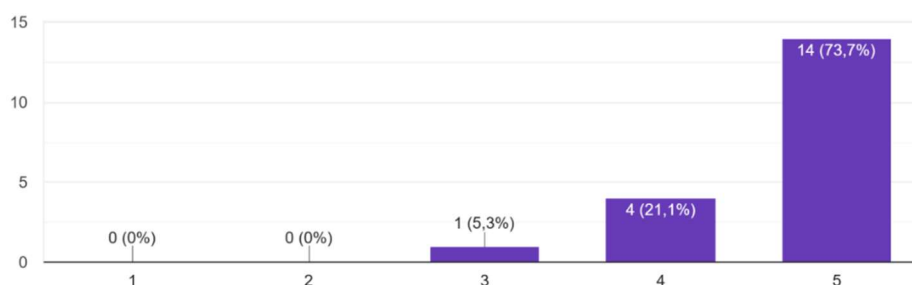


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

No que respeita à compreensão do tema da aula, 14 concordaram totalmente e quatro concordaram, não havendo registos de discordância. A interpretação dos textos foi considerada mais acessível devido ao uso combinado de áudios da leitura e imagens: nove alunos concordaram e oito concordaram totalmente.

### Gráficos 27- resultados das sequências didáticas

O uso destes meios auditivos e visuais ajudaram-me a entender melhor o tema desta aula.  
19 respostas

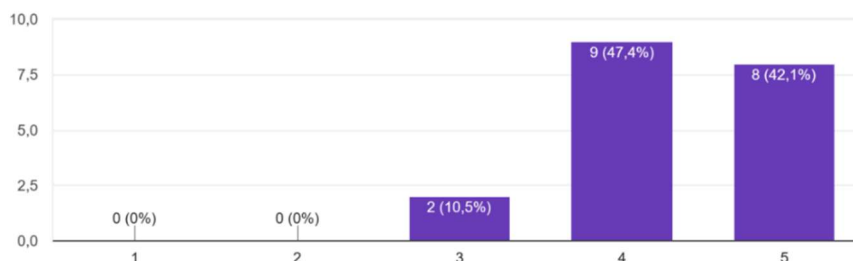


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

## Gráficos 28- resultados das sequências didáticas

Foi relativamente fácil interpretar os textos escritos, porque foram combinados com áudios da leitura e imagens.

19 respostas



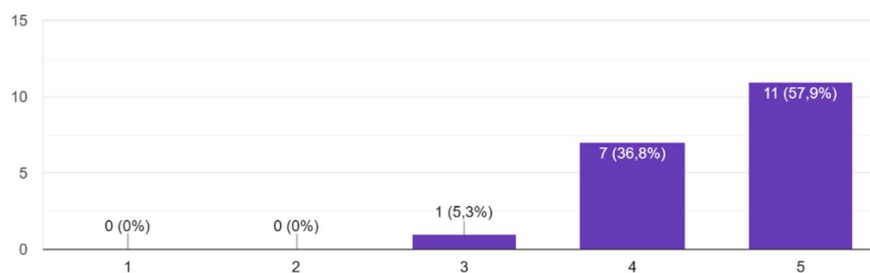
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

Na segunda aula, onze alunos afirmaram concordar totalmente que os recursos multimodais aumentaram a sua motivação. Já na questão sobre o impacto que tiveram na compreensão do tema da aula, doze alunos concordaram totalmente, embora um tenha discordado totalmente.

## Gráficos 29- resultados das sequências didáticas

O uso destes meios auditivos e visuais ajudaram-me a estar mais motivado/a.

19 respostas

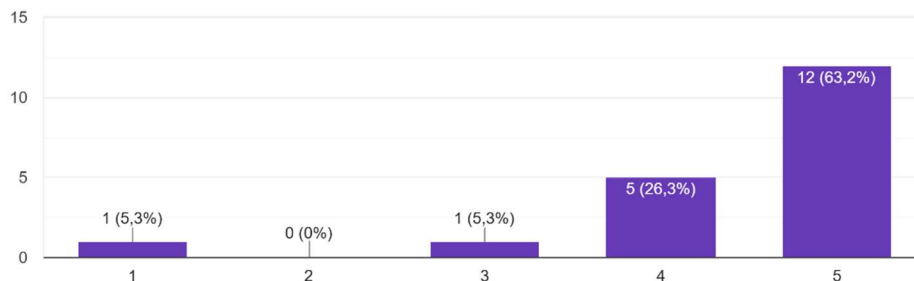


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

### Gráficos 30- resultados das sequências didáticas

O uso destes meios auditivos e visuais ajudaram-me a entender melhor o tema desta aula.

19 respostas



Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

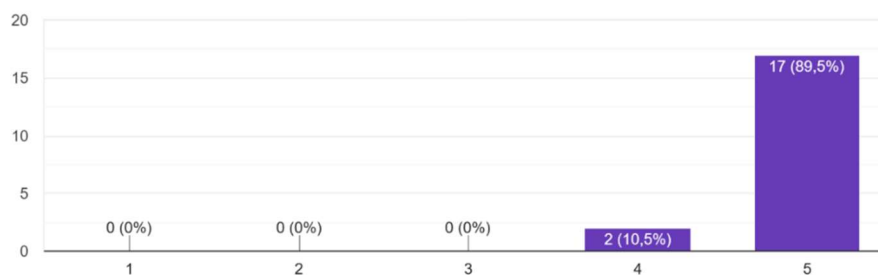
A interpretação dos textos, trabalhados em conjunto com imagens foi igualmente valorizada. A turma quase toda (16) concordou totalmente.

Os resultados da terceira aula foram ainda mais consistentes. Onze alunos declararam concordar totalmente que os meios aumentaram a motivação e sete concordaram. Quanto à compreensão do tema, quase todos os alunos (17) responderam concordar totalmente.

### Gráficos 31- resultados das sequências didáticas

O uso destes meios auditivos e visuais ajudaram-me a entender melhor o tema da aula.

19 respostas



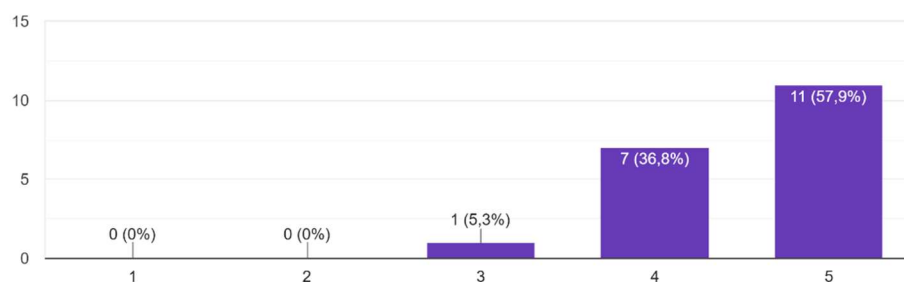
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

A quarta aula não foi alvo de questionário. Este facto resultou, tal como no caso de português, de ainda se estar numa fase inicial da investigação, em que o processo de análise e compreensão do tema de investigação estava a ser desenvolvido e ajustado. Apesar disso, verificou-se posteriormente a presença de multimodalidade, a qual foi igualmente objeto de investigação, embora restrita às entrevistas.

Na opinião global das aulas, o uso do *PowerPoint* foi igualmente reconhecido como vantajoso, pois ajudou a acompanhar melhor as aulas e a compreender melhor os temas, com dezoito alunos a responder afirmativamente.

### Gráficos 32- resultados da apreciação global das aulas

Achas que o PPT te ajudou a acompanhar melhor as aulas e te manteve mais motivado/a?  
19 respostas



Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºB)

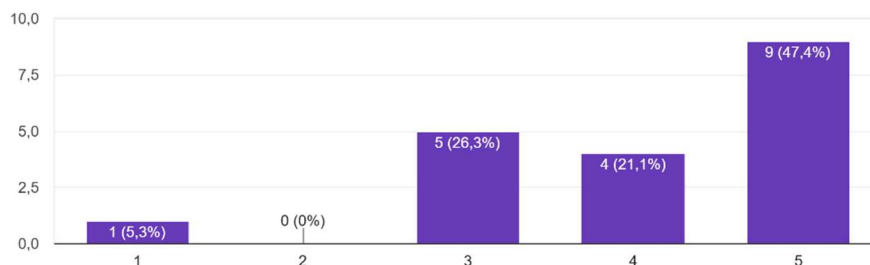
O questionário aplicado à turma do 10.º A apresentou uma estrutura mais completa e organizada do que o realizado no 10.º B, uma vez que, após a primeira experiência, foi possível melhorar a formulação das perguntas, especificando os diferentes recursos utilizados, de modo a recolher informação mais detalhada sobre a perceção dos alunos.

Na questão inicial, sobre a motivação gerada pelos recursos multimodais, nove alunos afirmaram concordar totalmente, cinco mostraram-se neutros e um discordou. Relativamente à questão sobre o uso destes meios para entender melhor a matéria, 15 alunos concordaram e apenas quatro responderam “neutro”.

### Gráficos 33- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a de Inglês usa vídeo, imagem, PowerPoint, jogos online, música sentes-te mais atento/a e motivado/a para a aula?

19 respostas

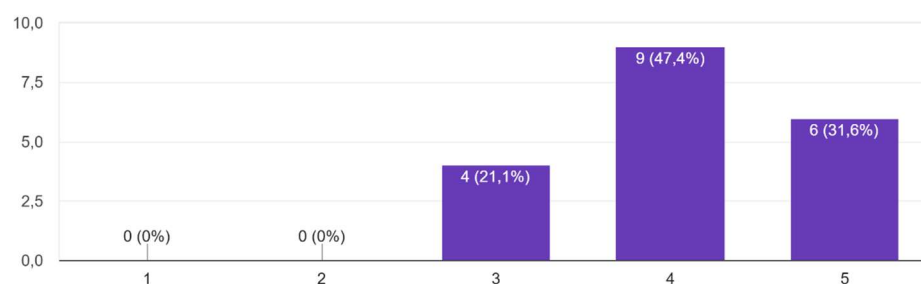


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºA)

### Gráficos 34- resultados da 1ª parte do questionário

Quando um/a professor/a de Inglês usa estes meios entendes melhor a matéria?

19 respostas



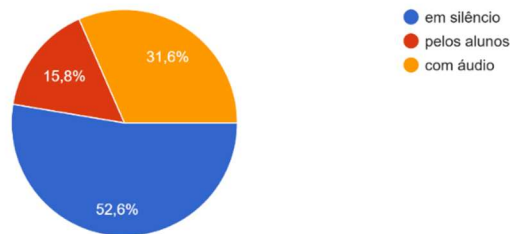
Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºA)

Já sobre a leitura de textos, 52,6% consideraram entender melhor quando o texto é lido em silêncio, sendo que apenas 31.6% prefere o uso de áudios e vídeo. Por fim, à questão sobre a combinação de áudio e imagem para facilitar a interpretação de textos, 57.9% dos alunos respondeu “sim” e 42.1% “às vezes”.

### Gráficos 35- resultados da 1ª parte do questionário

Entendes melhor um texto numa aula de Inglês quando a leitura é feita (escolhe, no máximo, duas opções):

19 respostas

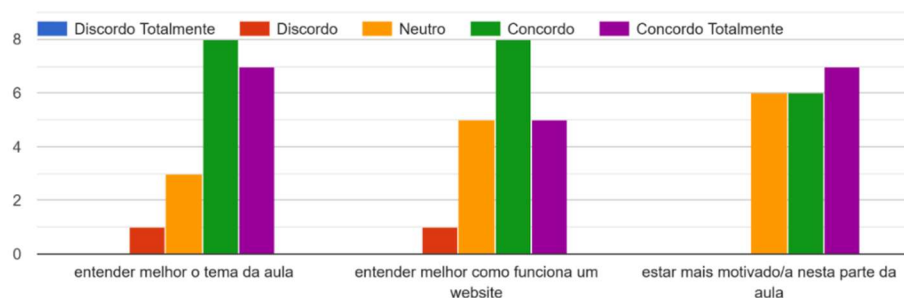


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºA)

Na primeira aula, a análise de um *website* foi avaliada positivamente. Oito alunos afirmaram que esta atividade os ajudou a compreender melhor o tema da aula e a forma de funcionamento de um *website*, enquanto apenas um discordou. A motivação esteve mais dividida: sete alunos concordaram totalmente, seis concordaram e seis mantiveram-se neutros. Quanto à interpretação do texto, dezasseis alunos afirmaram que esta se tornou mais fácil pela associação entre imagem e áudio.

### Gráficos 36- resultados das sequências didáticas

A análise do website ajudou-me a..

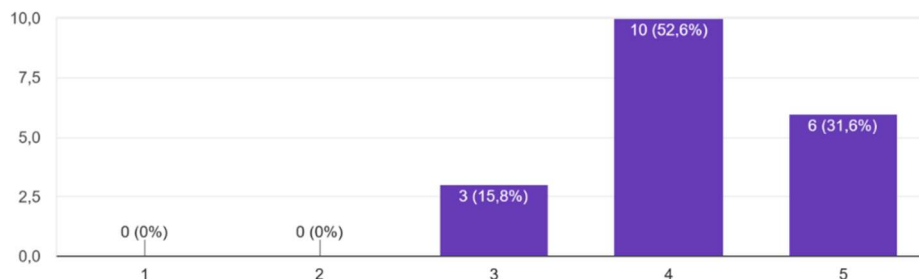


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºA)

### Gráficos 37- resultados das sequências didáticas

Foi fácil interpretar o texto, porque foi combinado com imagens e áudio.

19 respostas

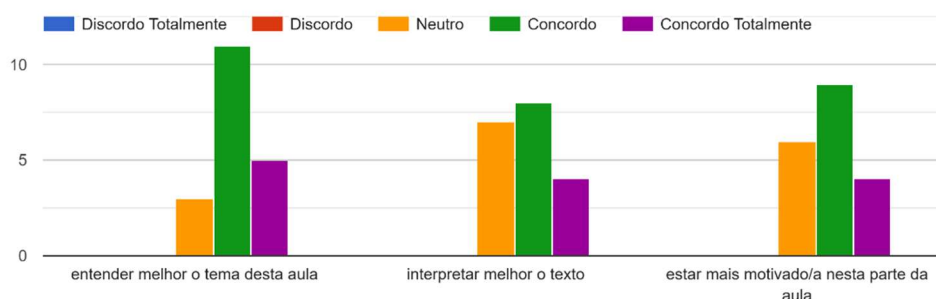


Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 10ºA)

Na segunda aula, a análise de um *cartoon* foi igualmente considerada útil: 16 alunos afirmaram ter compreendido melhor o tema, ainda que a interpretação do texto em si tenha suscitado respostas mais distribuídas, com sete alunos a escolher a opção “neutro”. A motivação foi avaliada de forma consistente, com nove alunos a reconhecerem o efeito positivo, selecionando “concordo.”

### Gráficos 38- resultados das sequências didáticas

A análise do cartoon ajudou-me a...

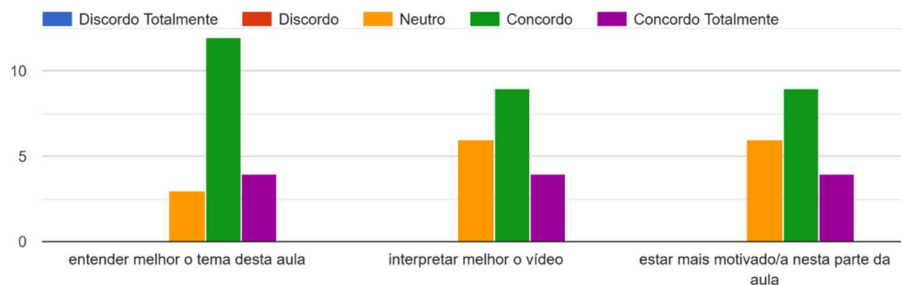


Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 10ºA)

O vídeo sobre o filme e a sua respetiva análise foi considerado vantajoso, pois doze alunos concordaram que ajudou na compreensão do tema da aula, nove na interpretação do próprio vídeo e nove também na motivação.

### Gráficos 39- resultados das sequências didáticas

A análise do vídeo sobre o filme ajudou-me a...

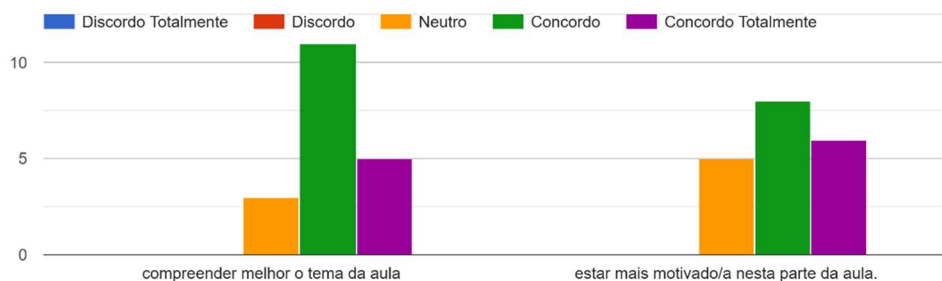


Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 10ºA)

Na quarta aula, as imagens usadas no início da aula e o vídeo trabalhado no fim foram igualmente valorizados. Nenhum aluno discordou e a maioria escolheu as opções mais positivas tanto para a compreensão das aulas como para a motivação. No vídeo, treze alunos consideraram que os ajudou a compreender melhor o tema (“concordo”) e nove reconheceram um aumento da motivação (“concordo”). Já o esquema elaborado sobre o vídeo obteve respostas bastante positivas: treze alunos afirmaram que ajudou na compreensão do tema, onze na interpretação do vídeo e outros onze na motivação.

### Gráficos 40- resultados da apreciação global das aulas

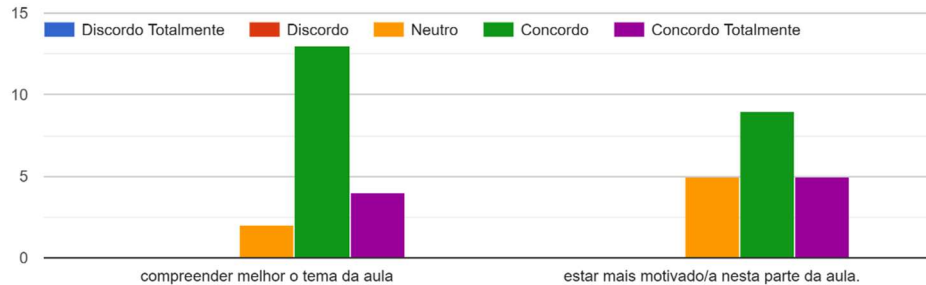
As imagens apresentadas ajudaram-me a...



Fonte: Google forms (questionário respondido pelo 10ºA)

### Gráficos 41- resultados das sequências didáticas

O vídeo ajudou-me a...

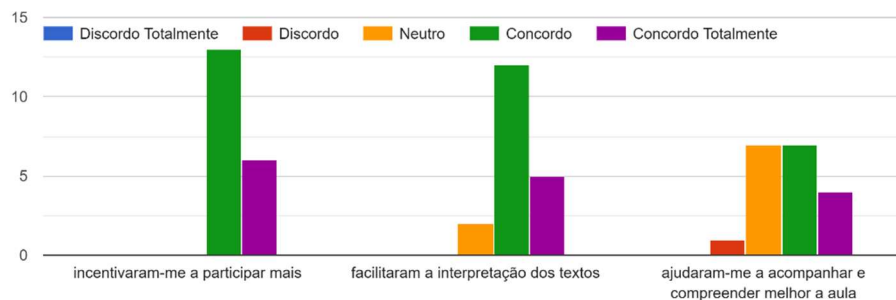


Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºA)

Na avaliação global das aulas, na última pergunta sobre os momentos de discussão dos tópicos, feitos através das questões orais, os resultados foram muito positivos no incentivo a participar mais e na facilitação da interpretação de textos, e mais neutros na questão sobre acompanhar melhor a aula.

### Gráficos 42- resultados da apreciação global das aulas

Os momentos de discussão dos tópicos...



Fonte: Google *forms* (questionário respondido pelo 10ºA)

### **3.3.1.2.1. Discussão de resultados dos questionários de Inglês**

A discussão dos resultados será distinta da de português, uma vez que as questões foram formuladas de maneira diferente, o que nem sempre permite a comparação entre as duas turmas.

Nas primeiras questões, de carácter mais geral, ambas as turmas reconheceram que o uso de recursos multimodais em inglês aumenta a motivação e o interesse pelas aulas. De igual modo, os alunos afirmaram que também contribuem para uma melhor compreensão dos temas abordados, o que demonstra a relação estreita entre envolvimento emocional e eficácia cognitiva. Ainda que previsível, este dado, tal como em português, confirma a importância de integrar a multimodalidade e recursos audiovisuais de forma consistente, já que o impacto positivo não se restringe apenas à motivação, mas estende-se também à clareza do conteúdo. A interpretação dos textos foi também facilitada pela integração de áudios e imagens. Foram escassos os casos em que as turmas selecionaram a opção de discordância ou neutralidade, o que reforça a ideia de que a combinação de modos em textos mais complexos, por serem mais longos e apenas verbais, tende a reduzir dificuldades de interpretação e a tornar o texto mais acessível.

No 10.º B verificou-se que a quase totalidade dos alunos, perante o uso dos meios audiovisuais sentiu-se mais motivado e compreendeu melhor o tema das aulas. A adesão quase unânime dos alunos indica não apenas uma aceitação positiva, mas também uma predisposição para abordagens pedagógicas que valorizem a multimodalidade.

No 10.º A a resposta positiva sobre a análise do *website* revela que plataformas digitais despertam interesse e facilitam a apreensão de conteúdos. As imagens também podem ser importantes para momentos de apoio à expressão oral, como se constatou na quarta aula, ajudando os alunos a compreender melhor o tema da aula e a sentirem-se mais motivados enquanto se referiam os propósitos da IA. Fazer uma exploração de textos multimodais como *cartoons* e vídeos foi essencial para entender melhor o tema

da aula, interpretar melhor o próprio texto e aumentar a motivação na aula. Mais do que apenas mostrar estes textos, saber analisar e explorar cada modo individualmente, integrando-os, é fulcral. Por fim, as respostas mais neutras revelam que para alguns alunos a exposição e análise dos textos multimodais pode ser indiferente.

Numa perspetiva global, a análise mostra que envolver os estudantes do 10.º A na interpretação de textos através de questões orais, revelou-se uma estratégia relevante, que incentivou os alunos a participar e a analisá-los melhor. No 10.º B esta questão foi analisada nas entrevistas.

Em conclusão, apesar da relevância dos dados recolhidos através dos questionários, importa sublinhar algumas limitações inerentes ao instrumento. Ainda que a generalidade das respostas revele uma perceção positiva relativamente às aulas, é necessário admitir que tal resultado pode ter sido influenciado por fatores externos ao objeto de estudo. Alguns alunos poderão ter respondido de forma apressada, sem uma reflexão cuidada. Outros poderão ter sido condicionados pela relação estabelecida com a professora estagiária, respondendo de forma mais favorável por simpatia. Não obstante, estas possibilidades não invalidam os resultados, uma vez que revelam uma tendência globalmente consistente e coerente entre turmas. Além disso, o facto de os questionários terem sido aplicados em sala de aula, com acompanhamento e esclarecimento de dúvidas, reforça a credibilidade dos dados, ainda que não elimine completamente o risco de enviesamento.

### **3.3.2. Entrevistas**

Doze alunos de cada turma foram entrevistados, cerca de metade, uma vez que por limitações de tempo e questões de pesquisa não foi necessário entrevistar toda a turma. Estavam numa sala à parte, em grupos de quatro, para se sentirem confortáveis e ser mais fácil registar as respostas, que foram gravadas. Por os estudantes não estarem a par do tema foram usados termos como meios audiovisuais, em vez de multimodalidade, tal como nos questionários, uma vez que encaixava no que era pretendido perguntar e simplificava a questão para os estudantes.

### **3.3.2.1. Entrevistas de Português**

Foram realizadas nove questões sobre as percepções das aulas de português no geral e das aulas que foram lecionadas. À pergunta “Quando a professora utiliza meios auditivos, visuais ou audiovisuais nas aulas de português, o que muda para ti em relação a uma aula apenas com o uso do manual?”, todos os alunos revelaram opiniões positivas: “fico mais atento, porque os vídeos e músicas tornam a matéria menos cansativa” e “sinto que a aula passa mais depressa, parece mais dinâmica do que só ler no manual”. Outro aluno reforçou a importância da interatividade, ao afirmar: “prefiro assim porque é mais divertido, enquanto no manual às vezes perco a concentração”.

No que se refere à motivação sentida nas aulas lecionadas, a questão “Estes recursos despertam mais o teu interesse e entusiasmo pela aula? Porquê?” gerou respostas maioritariamente positivas. Os alunos afirmaram “achei interessante porque fico mais atenta e menos aborrecida.” e “sim, porque despertam o meu interesse e ajudam-me a compreender melhor o tema.”. Poucos alunos se sentiram menos motivados, respondendo “não me chamou mais a atenção.”. Outra pergunta relacionada com a motivação tocou no ponto do envolvimento. À pergunta: “Sentiste vontade de te empenhar mais nas atividades?” as respostas variaram entre o “é mais fácil participar”, “Sim, esforcei-me porque queria perceber bem a matéria e fazer tudo bem.”. Uma minoria afirmou não sentir diferenças: “Não, não me esforcei mais, porque não gosto da matéria.”

Relativamente aos recursos multimodais que mais ajudam na compreensão textual, a diversidade de opiniões foi notória. Quando questionados “Qual foi o meio que mais te ajudou a compreender os textos ou os seus assuntos nas aulas? Porquê?”, alguns valorizaram os recursos audiovisuais respondendo “o vídeo, porque foi o mais interessante e deu para ver a cena para além de só ler”. Outros sublinharam a importância da organização gráfica: “o *PowerPoint* com informação por pontos e imagens ajudou-me a entender os assuntos e temas das cenas” e “para mim também, porque tem toda a informação organizada de forma clara para depois estudar”. Quanto

à música, os alunos revelaram posições mais ambivalentes: se por um lado reconhecem que “deixa a aula mais divertida e permite relacionar os textos com algo mais atual”, por outro lado alertam que “a música nem sempre é sobre o mesmo tema do texto (neste caso era) e pode ter vários sentidos ou sentidos que não são literais, então é mais um texto para analisar que pode deixar o texto principal mais confuso”. Quanto às imagens “elas ajudaram-me a complementar algumas coisas do texto (literário) e deixaram-me mais interessada no tema”, embora para outro aluno “as imagens não têm grande importância.”

Como o uso do vídeo como complemento à leitura não foi abordado no questionário, os estudantes foram questionados sobre o que preferem: “Preferem ouvir a recitação de um texto ou ver um vídeo?”, as respostas penderam acima de tudo para o vídeo, com variedade de respostas como “prefiro o vídeo, porque me capta mais a atenção”, que “o vídeo permite-me ver a expressão das pessoas e a sua linguagem corporal”. Porém, também houve quem preferisse o áudio dizendo “entendo melhor o texto, porque posso acompanhar a leitura pelo manual enquanto ouço.”

A análise de suportes multimodais nas aulas lecionadas também foi abordada na questão: “Achas que, para além de apenas ouvir a música ou ver o vídeo, trabalhar a letra, os visuais e o som ajuda na sua compreensão textual?”. Aqui, a maioria reconheceu vantagens, como se observa nas respostas: “claro, dá mais profundidade à análise”, “se tivesse só ouvido a música, sem analisar a letra, não teria entendido” e “eu gostei, porque ao explorar a música por partes consigo entender melhor o assunto”. Ainda assim, houve quem relativizasse: “eu não sinto grande diferença” ou “eu concordo, mas às vezes só me ajuda a entender melhor a mensagem e não tanto a relacionar com o texto do livro.”

As entrevistas contemplaram igualmente a perceção dos alunos relativamente ao manual escolar. Quando questionados “Na segunda aula começamos por corrigir o trabalho de casa sobre a ficha informativa. Quando as páginas do manual contêm informação por pontos, cores, tabelas... fica mais incentivado para ler e ajuda-te a compreendê-las melhor?”, a maior parte dos estudantes destacou a utilidade destes elementos: “sim, porque fica mais organizado e é mais fácil de seguir” e que “quando

não é só texto corrido, depois é mais fácil perceber as perguntas, porque facilita a leitura da informação”. Outros, porém, mostraram reservas: “sim, mas às vezes pode distrair um bocado e não fico mais incentivado para responder” e até “não me ajudou a compreender melhor”.

A pergunta seguinte foi: “Na segunda aula, o que achaste da resposta construída no quadro, com recurso ao sublinhado?”, os alunos salientaram que “foi útil para ver como se constrói uma boa resposta” e que “ajudou a destacar melhor a informação”. Um outro referiu que “foi uma boa forma de perceber passo a passo o tipo de resposta que devemos dar”, embora um colega tenha referido “achou um bocado aborrecido”.

Também se procurou perceber as preferências quanto ao suporte de consolidação da matéria. À questão “Sobre a última aula, preferias que as perguntas finais para consolidar a matéria estivessem no *PowerPoint* (como foi feito) ou preferias que fosse uma ficha?”, as opiniões dividiram-se. Uns optaram pelo *PowerPoint*, justificando que “é mais rápido e visual” ou que “ajuda a focar nas perguntas uma a uma”. Outros preferiram a ficha, por permitir “escrever notas e ter o material comigo” e “rever depois em casa”. Um aluno concluiu de forma mais indiferente: “tanto faz, mas talvez *PowerPoint* seja mais dinâmico”.

#### **3.3.2.1.1. Discussão de resultados das entrevistas de Português**

As respostas dos alunos revelam uma reflexão positiva sobre os textos trabalhados em aula. A maioria destacou que as atividades e materiais utilizados facilitaram a assimilação dos conteúdos de maneira mais clara e apelativa, contribuindo para aulas menos monótonas, maior compreensão e organização dos temas, além de promover maior envolvimento e motivação. Ainda assim, nem todas as percepções foram consensuais, o que sublinha a necessidade de uma análise crítica. Poucos alunos relativizaram o impacto da multimodalidade afirmando que era indiferente a sua utilização e que certos recursos nem sempre contribuíram para um melhor entendimento das aulas.

Como exemplo disso, os *PowerPoints* revelaram-se particularmente úteis na consolidação dos temas abordados nos textos, funcionando como um complemento

eficaz. O seu *layout* multimodal mostrou-se mais intuitivo e apelativo, facilitando a assimilação da informação. O vídeo, por integrar diferentes modos de comunicação destacou-se como um recurso atrativo que capta eficazmente a atenção dos estudantes, permitindo-lhes uma imersão mais profunda no conteúdo textual. A música, embora seja igualmente dinâmica e envolvente, requer uma análise textual mais complexa e, por isso, pode fazer com que surja alguma confusão, dificultando o processo de compreensão. No entanto, essa dificuldade parece estar mais associada à resistência dos alunos em ter de realizar mais uma análise comparativa, do que à natureza do recurso em si. As imagens, por sua vez, suscitaram reações distintas: podem ser vistas como úteis ou indiferentes, dependendo da relevância da imagem em questão.

Conclui-se que, de maneira geral, envolver os alunos na análise de todos os textos multimodais revelou-se importante para o aprofundamento da compreensão e um pouco menos para o interesse do aluno, o que pode significar que para turmas desmotivadas e com tantas dificuldades há mais fatores em jogo, como a sua vontade e a dinâmica em sala de aula.

#### **3.3.2.2. Entrevistas de Inglês**

As entrevistas de Inglês seguiram uma estrutura parecida, mas com mais questões específicas sobre cada aula e não tanto sobre as percepções gerais das lições, de forma a aprofundar as análises da sequência didática.

Na primeira aula começou-se por perguntar: “A junção de palavras, cores e ilustrações ajudou-te a compreender melhor o que estava exposto na imagem inicial?” Os alunos consideraram que sim, dizendo que “foi mais fácil ligar as ideias”, “ajudou a entender melhor a mensagem, porque também estava representada com imagens” e que “a imagem ficou mais fácil e interessante de interpretar”.

Quando questionados “O uso do texto em formato de *cartoon* fez-te entender melhor o tema da aula e o texto em si? Porquê?”, as opiniões variaram. Alguns acharam que “foi uma boa forma de introduzir o tema”, “tornou o texto mais leve e mais fácil, porque não há tanta informação escrita e há mais visual”, e que “foi engraçado e percebi

melhor a mensagem por estar neste formato”. No entanto, houve quem dissesse que “não gosta muito de cartoons” e que prefere textos “normais”.

Sobre os textos do manual, perguntou-se “Gostaste que dois textos do manual também tivessem áudio para além da leitura em voz alta? E as imagens ajudaram a compreendê-los?”. Muitos alunos valorizaram o áudio, dizendo que “ao ouvir percebo melhor a pronúncia” e que “ajudou a perceber o tom do texto”. Quanto às imagens, foram vistas como úteis, pois “deram mais contexto” e “ajudaram a criar imagens mentais do que estava a ler”. À questão “Completar os espaços do texto com a tua experiência sobre a adolescência ajudou-te a compreender melhor o significado do texto?” Alguns alunos sentiram que sim, afirmando que “tornou o texto mais próximo da minha realidade e, por isso, consegui analisá-lo melhor”. Outros, no entanto, disseram que “prefiro só analisar o texto, porque assim é mais rápido”.

Por fim, perguntou-se “Usar a aplicação *online* para escrever sobre as tuas dificuldades na adolescência ajudou-te a consolidar o tópico da aula? Preferias ter escrito no caderno?” A maioria respondeu positivamente, dizendo que “foi divertido e fez-me pensar no tema”, “acho mais divertido e interessante usar o telemóvel para escrever do que o caderno”. Ainda assim, houve quem apontasse que “nem todos participaram com atenção e algumas respostas enviadas eram a gozar, o que fez muito barulho”.

Relativamente à segunda aula, perguntou-se: “O que achaste da atividade de correspondência de imagens a parágrafos do texto?”. Os alunos disseram que “as imagens ajudaram-me a visualizar os estilos de cada época” e que “foi útil associar imagem e texto, porque tornou a análise do texto mais fácil”. Alguns referiram que “não ajudou muito a compreender o texto, mas tornou-o mais interessante”.

Na terceira aula, começou-se por perguntar: “O *trailer* do filme fez-te sentir mais motivado?” Os alunos responderam que sim, destacando que “é uma atividade mais dinâmica” e que “chamou logo a atenção”. Seguiu-se a pergunta “O que achaste da atividade de retirar o som do vídeo e fazer suposições sobre o que estás a ver?” Alguns acharam que “foi um desafio diferente daquele a que estamos habituados” e que

“ajudou a prestar mais atenção ao vídeo e a compreendê-lo”. Depois perguntou-se: “Então, quantos mais meios um vídeo tiver (imagem, som, legendas) mais fácil é a sua compreensão?” A maioria concordou, dizendo que “ao combinar tudo ficou mais claro”, que “as legendas ajudaram muito” e que “ajuda a perceber mais o tema da aula e o vídeo em si”. Ainda assim, houve quem referisse que “às vezes distraio-me entre ver as imagens e ler as legendas”. Quando questionados “E com a música, o que achaste?” Alguns sentiram-se muito motivados e inspirados, porque “adoro aquela canção e a mensagem que passa”, enquanto outros disseram que “o vídeo já tinha explorado bem o tema da aula, então não aprofundou muito mais, mas eu gosto sempre de ouvir música”. Por fim, à pergunta “Completar a letra da música ajudou-te a compreendê-la melhor? Os alunos afirmaram que “fez com que prestassem mais atenção à letra”, que “ajudou a aprender o vocabulário”, embora houvesse quem tivesse achado a atividade “cansativa”.

Na quarta aula, a primeira pergunta foi: “O que achaste do gráfico do manual para completar com vocabulário relativo a trabalho? Achas que gráficos ajudam a compreender a matéria?” Os alunos disseram que “foi uma boa forma de consolidar algum vocabulário sobre o tema antes de começar a discutir o tema da aula”, embora alguns tenham dito que “os gráficos costumam ajudar, mas depende da matéria. Aqui era muito fácil e só sobre vocabulário que já conhecemos”. A seguir, perguntou-se: “Foi mais fácil interpretar o poema sobre voluntariado por este ter setas, símbolos e cores? E fez-te sentir mais envolvido na tarefa?” As respostas foram variadas, dado que alguns disseram que “percebi melhor a mensagem do poema e, por isso, tive mais vontade de participar”, “se não tivesse essas ajudas ia ser muito mais difícil perceber” enquanto outros afirmaram que “não facilitou a sua análise”. A última questão foi “E o *PowerPoint* com as imagens e o exercício escrito ajudou-te a compreender melhor o tema do voluntariado? De que forma?” Os alunos responderam que “foi melhor do que o poema para entender o tema”, “ver as imagens ajudou a responder à questão” e “sim, porque só aparece informação essencial e gostei de ir ao quadro escrever a resposta”.

No que toca a todas as aulas os alunos foram questionados sobre se as aulas despertaram o seu interesse e entusiasmo e as respostas foram maioritariamente

positivas: “sim, porque relacionava-se com assuntos atuais que me interessam”, “gostei, porque era interativa e deu explorar muitos temas de forma dinâmica”, “ajudou-me a perceber melhor as aulas.” e duas foram negativas “para mim é um bocado indiferente” e “não senti grande diferença.” Por último, quis-se saber se nos momentos de discussão as questões orais dirigidas pela professora estagiária ajudaram a acompanhar e compreender melhor as aulas e as respostas foram muito positivas, com os alunos a dizerem que “tornaram as aulas mais fáceis de seguir” e “fez com que participasse mais”.

#### **3.3.2.2.1. Discussão dos resultados das entrevistas de Inglês**

Os dados recolhidos nas entrevistas evidenciam que a utilização da multimodalidade nas aulas de inglês teve também um impacto positivo tanto na motivação como na literacia da leitura. A diversidade de formatos contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e apelativas, promovendo maior envolvimento dos estudantes.

A maioria dos alunos reconheceu que a junção da estimulação visual e verbal, presentes na imagem sobre emoções, nas fichas de leitura, nos textos dos manuais e no *cartoon* facilita a interpretação textual, auxiliando mais os alunos a compreender a mensagem. Para além de alguns serem textos menos usuais e, só por isso, captarem mais a atenção, também trazem uma dimensão mais criativa e estimulante.

As atividades digitais, como o uso da aplicação *online*, foi vista como motivadora e inovadora, mas também suscitou comportamentos menos focados, evidenciando que o contexto tecnológico exige estratégias de controlo e acompanhamento mais rigorosas. De forma semelhante, a análise de vídeos com diferentes camadas (imagem em movimento, cores fortes, música, legendas) foi considerada enriquecedora e envolvente, por ser dos meios mais atrativos, mas também desafiante para alguns alunos, que referiram dificuldades em gerir simultaneamente os estímulos.

Constata-se também que o trabalho à volta de um texto, quer seja através de discussão de opiniões, preenchimento de espaços, ligação de informação verbal a imagens, ou personalização dos conteúdos mantém os alunos mais cativados e interessados no texto. Já a junção de símbolos ou cores a textos mais abstratos como os poemas, tanto podem ser uma ajuda como podem não trazer diferenças para aqueles

que têm mais dificuldades com a língua. Os gráficos ou esquemas são benéficos se descomplicarem ou ramificarem um conteúdo, como foi feito em português. Se for algo básico não parece ter grandes consequências. Por fim, o *PowerPoint*, continua a ser definido como um meio benéfico para a compreensão do tema da aula, por ser uma ferramenta mais direta e estruturada.

Concluiu-se que independentemente dos textos utilizados, todos eles têm benefícios para algum aluno, o que levanta questões sobre o equilíbrio entre estímulo artístico e funcionalidade pedagógica. Mais uma vez, a diversidade de respostas reforça a importância de conhecer os alunos e ajustar os recursos às suas necessidades, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

### **3.3.3. Fichas de trabalho**

Na turma de português, 12 alunos em 15 realizaram as fichas. Quanto às fichas de inglês, apesar dos vários esforços e insistências da professora cooperante, apenas 10 alunos enviaram as fichas, sendo que num caso, o aluno apenas enviou uma e, por isso, não pôde ser objeto de avaliação.

#### **3.3.3.1. Fichas de Português e discussão de resultados**

As duas fichas apresentam poemas diferentes da mesma autora, Ana Luísa Amaral. Partem de um modelo semelhante de leitura e interpretação, mas diferenciam-se na forma como estão apresentadas. Ao serem corrigidas, a atenção esteve dirigida para verificar se os alunos conseguiram entender a mensagem e responder de forma completa, e não tanto nos erros ortográficos ou se comprovaram com citações (apesar de isso ser tido em conta), dado o foco da investigação.

A respeito da análise comparativa entre as respostas das fichas 1 e 2, constata-se que não se verificaram melhorias significativas no desempenho global. Em ambas as fichas as respostas revelaram uma grande heterogeneidade. Coexistem produções bem estruturadas, bem articuladas e claras no domínio do conteúdo, com outras demasiado breves, incompletas ou mesmo erradas. A avaliação mostra que apenas alguns alunos conseguiram ir além da simples reprodução do texto, demonstrando capacidade interpretativa e reflexiva. Na segunda ficha, embora a ligação à imagem e à canção

tenham permitido um potencial maior de reflexão pessoal e de mobilização da sensibilidade, as respostas não apresentaram progressos consistentes. Persistem dificuldades ao nível da estruturação textual e da argumentação. Muitos alunos limitam-se a reproduzir trechos ou ideias do poema, sem desenvolvimento crítico ou explicitação suficiente.

No que diz respeito às percepções dos estudantes no final da ficha 2, de forma geral foram positivas, mas os próprios alunos entenderam que a multimodalidade não foi um apoio crucial, pois ninguém colocou uma cruz na opção “concordo totalmente”. Quase todos os alunos concordaram que “A segunda ficha foi mais interessante e relevante”. Dez alunos selecionaram a opção “concordo” na afirmação “O vídeo e as imagens ajudaram-me a estar mais motivado/a durante a realização da ficha”. Este elemento não se pode avaliar nas respostas, por isso, as opiniões dos alunos são um bom indicativo do impacto da estratégia na sua motivação. Outros dez consideraram que o vídeo e a imagem os ajudaram a compreender melhor o texto e oito a compreender melhor as perguntas, sendo que um aluno discordou totalmente e outro discordou. A última pergunta sobre se “O vídeo e as imagens ajudaram-me a responder às perguntas de forma mais completa e detalhada” cinco alunos confirmaram, cinco ficaram neutros e dois discordaram.

#### **3.3.3.2. Fichas de Inglês e discussão de resultados**

As fichas de Inglês partiram da mesma estrutura das de Português. A organização das duas fichas é semelhante, propositadamente, para que se consiga estabelecer uma comparação.

A discussão de resultados nesta secção será mais detalhada, dado que os exercícios apresentavam naturezas distintas da ficha de português. No exercício das tabelas não se registaram diferenças relevantes e os resultados foram muito parecidos. Já nas questões que exigiam formulação de respostas sobre o texto ou de opinião, não se verificaram melhorias significativas. Apenas em dois casos foi notória uma evolução, enquanto a maioria manteve o mesmo nível de desempenho, não conseguindo estruturar melhor as respostas ou argumentar de forma mais profunda sobre o texto.

No exercício de atribuição de um título ao texto, os títulos variaram entre opções simples e funcionais, alguns até vagos ou pouco relacionados com o conteúdo, e outros que revelaram maior pertinência e criatividade, refletindo uma compreensão mais sólida do tema e uma tentativa de captar a essência do texto. Já no exercício de transcrição de frases associadas às imagens, a maioria dos alunos conseguiu identificar passagens relevantes, demonstrando atenção aos detalhes visuais e à sua articulação com o texto escrito.

Por fim, as percepções recolhidas no final da ficha 2 revelaram-se mais positivas do que as de português, contrastando com os resultados obtidos. De forma semelhante, quase todos declararam que os recursos multimodais facilitaram a compreensão do texto, a interpretação das perguntas e a formulação de respostas mais completas, selecionando as opções “concordo” e “concordo totalmente” e sem registo de nenhuma discordância. Quanto às afirmações “A segunda ficha foi mais interessante e relevante” e “O vídeo e as imagens ajudaram-me a estar mais motivado/a durante a realização da ficha” os alunos consideraram a multimodalidade uma estratégia apelativa e motivadora, uma vez que apenas um aluno manifestou neutralidade, enquanto todos os outros assinalaram concordar ou concordar totalmente com a afirmação.

Em suma, os resultados das duas disciplinas revelam que a integração de recursos multimodais, por si só, não garante uma melhoria imediata da compreensão textual dos alunos ou da qualidade das suas respostas. Embora alguns tenham conseguido identificar ideias-chave e estabelecer relações pertinentes entre texto, imagem e canção, muitos continuaram a evidenciar dificuldades em interpretar de forma aprofundada, limitando-se a respostas superficiais ou pouco fundamentadas. Torna-se, por isso, necessário um acompanhamento mais sistemático, com *feedback* orientado e estratégias de treino mais explícitas ao nível da leitura crítica e da interpretação, permitindo que os alunos avancem gradualmente para uma compreensão mais autónoma, rigorosa e sustentada, à qual a produção escrita poderá depois dar forma de modo mais completo.

### **3.3.4. Observação direta**

A observação direta revela-se particularmente pertinente, uma vez que contempla não apenas os comportamentos verbais dos alunos, mas também os sinais não verbais, que muitas vezes escapam aos instrumentos mais completos. A riqueza deste tipo de observação reside na sua capacidade de captar nuances na forma como interagem com os conteúdos. Este instrumento foi complementado com o registo constante de notas de campo.

#### **3.3.4.1. Observação direta das aulas de Português**

Após a análise dos questionários e das entrevistas realizadas verificou-se que os resultados obtidos através desses instrumentos foram, em geral, mais positivos do que aquilo que foi observado em contexto de sala de aula. Esta discrepância sugere que os alunos podem reconhecer e captar internamente o valor das atividades e dos materiais utilizados, mesmo quando não o expressam de forma explícita durante as aulas.

Concernente à turma do 11.ºD, o recurso à multimodalidade, embora não tenha alargado significativamente o número de participantes ativos, parece ter tido um efeito mais motivador nos alunos que já participavam regularmente e, pontualmente, também nos que habitualmente se mantêm em silêncio. Os questionários orais revelaram-se um fator muito importante, pois os alunos não liam as obras e apresentavam dificuldades de interpretação, logo este recurso funcionava como guia de leitura. Mesmo os alunos que não demonstravam um entusiasmo explícito, mostravam-se envolvidos e atentos ao responderem às perguntas, fazerem as suas próprias questões e registarem no caderno a informação. De forma geral, a turma não evidenciava muito entusiasmo, mesmo nos textos multimodais mais lúdicos, que não pareceram aumentar de forma expressiva o prazer pelas atividades, mas geraram reações mais positivas do que o texto do manual, evidenciando que a dimensão interativa e criativa dos recursos desempenha um papel relevante na mobilização dos alunos. Com aulas menos tradicionais e com um uso da multimodalidade mais frequente, estes jovens podem mesmo mudar as suas atitudes em sala de aula.

Ao longo das aulas do 12.º ano, verificou-se que, apesar da introdução de estratégias multimodais, a reatividade dos alunos manteve-se bastante contida. As respostas aos questionários orais estavam, de forma geral, corretas, e preocupavam-se em registar a informação no caderno, o que indica, mais uma vez, a importância deste recurso, que facilita o acompanhamento da leitura e dos conteúdos da aula. Os esquemas visuais utilizados na análise de poemas, assim como as tabelas de intertextualidade, pareceram ser eficazes na facilitação da compreensão textual e os alunos mostraram algum entusiasmo a responder, provavelmente por ser algo inovador e feito em grupo. Apesar da ausência de participação ativa, foi possível observar pequenos sinais de envolvimento, como murmúrios entre colegas durante a apresentação dos quadros e algumas reações discretas, como sorrisos, perante a imagem gerada por IA, o que sugere uma curiosidade latente e uma receção positiva ao estímulo visual. Importa destacar que, durante a exibição de vídeos e canções, mesmo os alunos habitualmente mais distraídos demonstraram atenção e foco, não se verificando conversas paralelas ou comportamentos de desinteresse em nenhum aluno.

#### **3.3.4.2. Observação direta das aulas de Inglês**

Tal como nos resultados dos outros instrumentos, na observação de aulas os resultados foram igualmente positivos, provavelmente por estas turmas terem perfis mais entusiastas. As duas turmas revelaram comportamentos muito semelhantes durante as aulas de Inglês. Os alunos mostravam maior entusiasmo perante textos em vídeo do que com textos do manual ou textos poéticos, por estes serem recursos mais tradicionais e complexos. No entanto, mesmo o vídeo, por si só, não se revelava altamente motivador, já que os estudantes estão habituados a este formato. O interesse aumentava sobretudo quando estavam envolvidos em atividades ligadas aos textos multimodais e que eram dinâmicas - como na aula em que assistiram ao *trailer* de um filme e ouviram uma música - a participação e a atenção cresceram de forma evidente. Se as atividades estivessem relacionadas com o manual os alunos tornavam-se mais apáticos. Porém, o apoio de imagens e áudios nesses textos, aliados à discussão, demonstraram ajudar os alunos a compreendê-los melhor e, no geral, a turma participava bastante. Os trabalhos de grupo foram aquilo que mais os entusiasmou e foi

uma forma interessante de poder trabalhar vocabulário e *speaking* de forma espontânea e motivadora. Apenas os alunos mais tímidos continuavam reticentes em intervir oralmente, mesmo com o uso da multimodalidade.

### **3.3.5. Discussão de resultados gerais sobre todos os instrumentos**

A análise global dos dados recolhidos afirmou que a utilização de textos multimodais no processo de ensino-aprendizagem teve um impacto maioritariamente positivo, tanto ao nível da motivação dos alunos como da acessibilidade e compreensão dos conteúdos.

A integração de recursos multimodais revelou-se eficaz na promoção do envolvimento emocional dos estudantes. Em consonância com as teorias motivacionais referidas anteriormente, esta abordagem estimulou a motivação intrínseca ao fazer com que os alunos estivessem interessados nas atividades, retirando delas maior prazer. Promoveu uma maior atenção e reforçou o sentimento de autoeficácia em alguns alunos, o que pode melhorar o empenho a longo prazo, atitudes mais agradáveis face às línguas e as suas experiências futuras de análise de textos.

Também promoveu o lado cognitivo, relativo ao desenvolvimento da literacia, facilitando a articulação de informação por diferentes vias e formatos, contribuindo, de certa forma, para a superação de dificuldades de interpretação textual e portenciando ainda mais a construção de sentido.

Contudo, os resultados evidenciam que a eficácia da multimodalidade não reside apenas na diversidade dos recursos utilizados, mas sobretudo na forma como estes são geridos pedagogicamente. A escolha dos materiais deve ser intencional e alinhada com os objetivos específicos de cada aula, garantindo que os estímulos visuais e sonoros não se transformam em elementos de distração, mas sim em facilitadores da aprendizagem. A gestão criteriosa destes recursos, aliada à predisposição e dedicação dos alunos para participar nas atividades propostas, revela-se determinante para o sucesso da estratégia.

Importa também sublinhar que a multimodalidade, por si só, não foi suficiente para assegurar aprendizagens consistentes e criticamente fundamentadas. Os dados recolhidos apontam para a necessidade de uma abordagem metodológica mais ampla, que combine diferentes estratégias pedagógicas e promova uma compreensão profunda e reflexiva dos conteúdos.

Concluindo, a análise sugere que a multimodalidade, por si só, não foi suficiente para assegurar aprendizagens consistentes e criticamente fundamentadas. Os dados recolhidos apontam para a necessidade de uma abordagem metodológica mais ampla, que quando aplicada de forma contextualizada, acrescenta camadas de interpretação e aproxima os alunos de universos literários. No entanto, a sua aceitação e impacto variem em função da matéria, do tipo de recursos utilizados, da forma como são explorados, da dinâmica e predisposição da turma e dos objetivos académicos. Assim, deve ser entendida como um recurso valioso e complementar, cuja eficácia depende da sua articulação com práticas pedagógicas diversificadas e intencionalmente estruturadas.

## **Considerações Finais**

Partiu-se, neste estudo, do reconhecimento de que os alunos do ensino secundário, quer em português, quer em inglês, revelam dificuldades persistentes na compreensão e interpretação de textos, contribuindo para a sua desmotivação. Esta constatação motivou a formulação da pergunta central, que é aqui resgatada: de que modo o uso de textos multimodais pode contribuir para o aumento da motivação dos alunos e para a melhoria da sua literacia da leitura em PLM e ELE?

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do estágio procurou responder a esta questão através da planificação e implementação de dois ciclos de investigação em quatro turmas do ensino secundário. Os instrumentos utilizados - questionários, entrevistas semiestruturadas, fichas de leitura e observação direta - permitiram recolher dados de natureza quantitativa e qualitativa, proporcionando uma visão abrangente

sobre os efeitos da multimodalidade nos domínios da leitura/compreensão escrita e na motivação dos estudantes.

Os resultados obtidos confirmam parcialmente a hipótese formulada. Por um lado, os questionários e as entrevistas revelaram um impacto positivo do uso de textos multimodais tanto na motivação dos alunos, que acharam as atividades mais satisfatórias e conseguiram acompanhar melhor as aulas, como na leitura, por conseguirem compreender melhor o texto e os tópicos abordados em aula. A observação direta corroborou em parte estes dados, sobretudo nas turmas de inglês, onde se verificou uma constância ao nível da curiosidade e da participação dos estudantes. Nas aulas de português, por outro lado, os alunos tinham uma postura mais apática e menos interessada. Ainda assim, em ambos os casos, as turmas que já se mostravam participativas mantiveram este perfil, e notou-se, nas aulas que integravam um maior número de modos, um aumento do interesse e atenção na aula. Além disso, as fichas de leitura, elaboradas para comparar textos exclusivamente linguísticos com textos multimodais, não evidenciaram melhorias significativas no desempenho dos alunos quanto à análise textual, embora tenham reforçado a perceção de maior motivação e atratividade ao realizar as atividades propostas na ficha multimodal.

Esta discrepância sugere que a multimodalidade, por si só, não garante progressos imediatos no domínio da literacia da leitura, mas potencia condições favoráveis ao seu desenvolvimento, sobretudo pela via do aumento da motivação.

A investigação realizada evidenciou, além dos resultados obtidos, algumas limitações e desafios que importa reconhecer. O tempo restrito disponível para a lecionação das aulas, aliado à necessidade de cumprir o currículo estabelecido de uma forma mais tradicional, sobretudo em português, e ao facto de a investigadora não assumir o papel de professora titular das turmas, condicionou a possibilidade de implementar de forma plena a abordagem multimodal. Assim, a intervenção concentrou-se sobretudo na leitura e interpretação de textos multimodais, não sendo possível desenvolver a dimensão de produção de textos multimodais pelos próprios alunos. Por estes motivos, também não foi possível dar igual ênfase a todos os modos semióticos. O modo linguístico manteve-se predominante, enquanto outros modos,

como o *design*, o espacial e o gestual, foram pouco trabalhados com a turma. Em aulas de 50 minutos - que na prática se reduziam a cerca de 40 minutos devido ao tempo de introdução e estabilização da turma - não era viável, por exemplo, analisar os gestos presentes num vídeo ou o *design* de uma página do manual. Além disso, no contexto da interpretação textual, alguns destes modos não assumiam grande relevância, exceto se fossem os próprios alunos a produzir um texto ou a criar um *layout*. Ainda assim, garantiu-se o cumprimento dos objetivos das AE, tendo sido possível incluir todos os modos, mas de diferentes formas.

Estas limitações sugerem caminhos futuros para a continuidade do trabalho. Para investigações futuras, as tarefas de produção de textos multimodais pelos próprios alunos, de modo a potenciar ainda mais a literacia da leitura deve ser incluído. Assim como deve ser integrada uma consciência crítica aos alunos sobre o que é a multimodalidade e sobre a forma como os modos devem ser usados, de modo a aferir, tanto pelos professores como pelos estudantes, os que potenciam ganhos mais efetivos. Estes ganhos não precisam de se limitar à literacia da leitura, podendo estender-se a todos os domínios e ir além da motivação, ao promover também o envolvimento dos estudantes. Seria igualmente pertinente estudar a progressão dos efeitos da multimodalidade a longo prazo, alargando o tempo de implementação. Para isso seria essencial acompanhar o desenvolvimento da literacia da leitura e da motivação ao longo de um ano letivo completo, com a mesma turma.

Em síntese, a investigação-ação realizada permitiu responder à questão formulada na introdução. Constatou-se que a multimodalidade é um caminho promissor para tornar as aprendizagens mais significativas e motivadoras, aproximando as práticas de leitura escolar dos modos de comunicação contemporâneos. Embora não se tenham verificado melhorias imediatas reforçou-se a importância de incluir e diversificar os vários modos de criação de sentido e confirmou-se a hipótese de que o uso de textos multimodais pode aumentar a motivação dos alunos. A consolidação dos ganhos na literacia da leitura exigirá, contudo, um investimento continuado, uma integração mais sistemática e equilibrada dos diferentes modos semióticos e um maior espaço para a criatividade e produção por parte dos estudantes.

## Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2025). *Agrupamento de Escolas de Pedrouços*. <https://escolasdepedroucos.com/>

Andrade, M. S., & Carvalho, F. F. (2021). Multimodalidade no livro didático de língua portuguesa: Uma análise das atividades com foco na relação entre discurso e produção de sentidos. *Cadernos Discursivos*, (pp. 23–42)  
[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/8\\_ARTIGO\\_Mirelle\\_Souza\\_Andrade\\_e\\_Flaviane\\_Faria\\_Carvalho.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/8_ARTIGO_Mirelle_Souza_Andrade_e_Flaviane_Faria_Carvalho.pdf)

Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2006). What are multimodal texts? In *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy* 5–11. Sage.

Bezemer, J., & Jewitt, C. (2018). *Multimodality: A guide for linguists*. In L. Litosseliti (Ed.), *Research methods in linguistics* (2.<sup>a</sup> ed.) Continuum  
<https://core.ac.uk/download/pdf/227335935.pdf>

Carvalho, A. D., & Fadigas, N. (2015, novembro). A evolução do manual escolar entre 1975 e 2014. *Observatório dos Recursos Educativos (ORE)*. [https://ore.org.pt/wp-content/uploads/2018/08/estudo\\_manuais\\_1975\\_2014\\_2015.pdf](https://ore.org.pt/wp-content/uploads/2018/08/estudo_manuais_1975_2014_2015.pdf)

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.  
[https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod\\_resource/content/1/creswell.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf)

Cruz, R., Sousa, I., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2024). *Marca a Página: Português – 12.º ano*. Porto Editora.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 485–503). Cambridge University Press.  
[https://www.researchgate.net/publication/317388610\\_The\\_Theory\\_of\\_Multiple\\_Intelligences](https://www.researchgate.net/publication/317388610_The_Theory_of_Multiple_Intelligences)

Direção-Geral da Educação. (2018, agosto). *Aprendizagens essenciais: Disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas,*

*Línguas e Humanidades e Artes Visuais (Despacho n.º 8476-A/2018). Diário da República.* <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Donaghy, K., Karastathi, S., & Peachey, N. (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://erwinwidiyatmoko.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/motivational-strategies-in-the-language-classroom-by-zoltan-dornyei.pdf>

Europass. (n.d.). *Common European Framework of Reference for Language skills*. União Europeia. <https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>

Fadel, C., & Metiri Group. (2008). *Multimodal learning through media: What the research says*. Cisco Systems. [https://www.researchgate.net/publication/237593175\\_Multimodal\\_Learning\\_Through\\_Media\\_What\\_the\\_Research\\_Says](https://www.researchgate.net/publication/237593175_Multimodal_Learning_Through_Media_What_the_Research_Says)

Gonçalves, M. E., & Faria, S. (2025). *Top Teen 10: Inglês – 10.º ano*. Areal Editores.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deakin University Press. [https://www.academia.edu/45601768/Language\\_context\\_and\\_text\\_aspects\\_of\\_language\\_in\\_a\\_social\\_semiotic\\_perspective](https://www.academia.edu/45601768/Language_context_and_text_aspects_of_language_in_a_social_semiotic_perspective)

Jewitt, C. (2010). Technology and learning: A multimodal approach. In K. Littleton, C. Wood, & J. Kleine Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 361–398). Emerald. [https://discovery.ucl.ac.uk/1520156/1/Jewitt\\_Jewitt2010Technology%20%28Chapter%29.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/1520156/1/Jewitt_Jewitt2010Technology%20%28Chapter%29.pdf)

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267.

<https://www.researchgate.net/publication/234649601> *Multimodality and Literacy in School Classrooms*

Kiziltepe, Z. (2015). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Boğaziçi University.

<https://www.researchgate.net/publication/34260353> *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge. <https://cdn.glitch.me/05cf2253-657b-4ca7-a4fe-293daf3e7498%2Fkress%20and%20van%20leeuwen%20-%20reading%20images%20the%20grammar%20of%20visual%20design%202.pdf>

Leitão, C. (n.d.). *A entrevista como instrumento de pesquisa científica: Planeamento, execução e análise*. [https://ceie.sbc.org.br/metodologia/wp-content/uploads/2024/05/livro3\\_cap4\\_Entrevista.pdf](https://ceie.sbc.org.br/metodologia/wp-content/uploads/2024/05/livro3_cap4_Entrevista.pdf)

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas. [https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_8.ed.-\\_www.meulivro.biz/Fundamentos\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_8.ed.-\\_www.meulivro.biz.pdf](https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8.ed.-_www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8.ed.-_www.meulivro.biz.pdf)

OECD & IAVE (Portugal). (2022). *PISA 2022 – Relatório nacional (Portugal)*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>

Porto Editora. (n.d.). *Escola Virtual*. <https://www.escolavirtual.pt/Pagina-Especial/anossahistoria.htm>

Poston, B. (2009). An exercise in personal exploration: Maslow's hierarchy of needs. *The Surgical Technologist*, 41(8), 347–353. <https://www.ast.org/pdf/308.pdf>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

[https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)

Sankey, M. D., Birch, D., & Gardiner, M. (2010). Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE 2010)* (pp.852–863). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

[https://www.researchgate.net/publication/228645848\\_Engaging\\_students\\_through\\_multimodal\\_learning\\_environments\\_The\\_journey\\_continues](https://www.researchgate.net/publication/228645848_Engaging_students_through_multimodal_learning_environments_The_journey_continues)

Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1), 26–32. [https://cfpjs1.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/serafini\\_2012.pdf](https://cfpjs1.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/serafini_2012.pdf)

Tran, T. T. H. (2017). *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (resenha crítica). *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(6), 164-168. [https://www.researchgate.net/publication/322105004\\_READING\\_IMAGES\\_-\\_THE\\_GRAMMAR\\_OF\\_VISUAL\\_DESIGN](https://www.researchgate.net/publication/322105004_READING_IMAGES_-_THE_GRAMMAR_OF_VISUAL_DESIGN)

UNESCO Institute for Statistics. (n.d.). *Literacy*. UNESCO UIS. <https://uis.unesco.org/node/3079547>

# Anexos

## Anexo 1

Ana Luísa Amaral

**Educação Literária | Gramática**

**Prepara a leitura – “Visitações, ou poema que se diz manso”**  
O sujeito poético descreve um momento em que estava a escrever um poema e a sua filha interrompeu-o.

**Visitações, ou poema que se diz manso**

De mansinho ela entrou, a minha filha.

A madrugada entrava como ela, mas não  
tão de mansinho. Os pés descalços,  
de ruído menor que o do meu lápis  
5 e um riso bem maior que o dos meus versos.

Sentou-se no meu colo, de mansinho.

O poema invadia como ela, mas não  
tão mansamente, não com esta exigência  
tão mansinha. Como um ladrão furtivo,  
10 a minha filha roubou-me inspiração,  
versos quase chegados, quase meus.

E mansamente aqui adormeceu,  
feliz pelo seu crime.

Ana Luísa Amaral, *Inversos. Poesia 1990-2010*,  
Lisboa, D. Quixote, 2010, p. 280



1| Indica as duas realidades referidas pelo sujeito poético, comprovando a tua resposta com segmentos textuais.

2| Refere dois sentimentos que dominem o sujeito poético, relacionando-os com as realidades a que se associam.

3| Explicita as duas comparações apresentadas na quarta estrofe.

4| Identifica o recurso expressivo presente no último verso, explicitando o seu efeito de sentido.

5| Apresenta uma interpretação para o título do poema.

Fonte: Cruz, Sousa, Tavares e Pinheiro, 2024

## 1. Discuss in class.

- a) What is it like being a teenager nowadays?  
b) Do you think it is easier or more difficult than before? Why?

## TOP TIP

The word 'teenager' appeared in America in the mid-20<sup>th</sup> century.

## 2. Read/Listen to the following text.

## Teenagers explained

Parents of teenagers will know that there is no greater mystery than what is going on in their children's minds. But now help could be at hand, with the new guide on how to raise teenagers – written by two 17-year-olds, Megan Lovegrove and Louise Bedwell, schoolgirls from London.

**Reporter:** How did you come up with the idea of writing a guide for teenagers' parents?

**Megan:** As a matter of fact, we were selected in a creative writing contest by a publisher.

**Reporter:** What's the name of the book and what advice does it provide for parents?

**Louise:** It is entitled *Teenagers Explained: a manual for parents by teenagers* and contains more than 200 pages of advice for parents on topics from sex and drugs to tidying up their bedroom.

**Reporter:** Really?! What can you tell us about such a contentious issue?

**Louise:** Well, the guide suggests giving children three hours to clean their room and not to check until the time is up. We think this way teenagers feel they are being trusted.

**Reporter:** I'm curious, what about teenagers who are reluctant to come out of their room?

**Megan:** In that case the book recommends simple bribery.

**Reporter:** Are there any other tips you would like to share with us?

**Megan:** Other tips for parents include: do not fuss too much over their own appearance as this can rub off on your teenager and make them sensitive about their looks; use 'scare tactics' to keep your child off drugs: saying how they can ruin their hair and skin would discourage many girls; do not ban your teenager from social networking sites – they will sign up anyway. It is better to make sure they are aware of safety measures.

**Reporter:** How did you come to those conclusions?

**Louise:** We wanted it to be a real manual from the teenagers' perspective, so we wrote it based on our own experiences and interviews with 100 of our peers.

**Reporter:** How did the experience work out for you two?

**Megan:** The six months we spent writing the book increased empathy with our parents.

**Reporter:** Did your parents read the book? What was their opinion?

**Megan:** My mother read it and thought it was very interesting. She recommends the book to all parents of children approaching their teens. But she also hopes that her daughter isn't up to some of these things covered in the book...

Based on <https://www.telegraph.co.uk/news/newstoppers/howaboutthat/9192071/>

## VOCABULARY HELP

raise (l. 2) – take care of children while they are growing up  
rub off (l. 17) – be transferred to • aware (l. 20) – conscious • up to (l. 32) – doing

PROFESSOR

a/situacional

Era Global

Comunicativa

io escrita

ender diversos

i, dentro das

as

, recorrendo, de

ida, à

sual disponível;

palavras-chave/

es no texto.

al

eficácia

Estratégica

i pares

atividades de

inteligência

situações

•

bedor/culto/

; G, I, J)

o (A, B, C, D, G)

a, B, D, E, H)

A, F, G, I, J)



Fonte: Gonçalves e Faria, 2025

# Apêndices

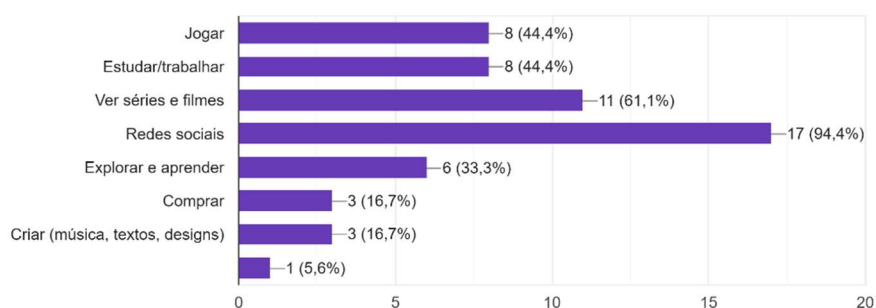
## Apêndice 1

### Resultados da primeira parte dos questionários de português e inglês

#### Questionário 11º D

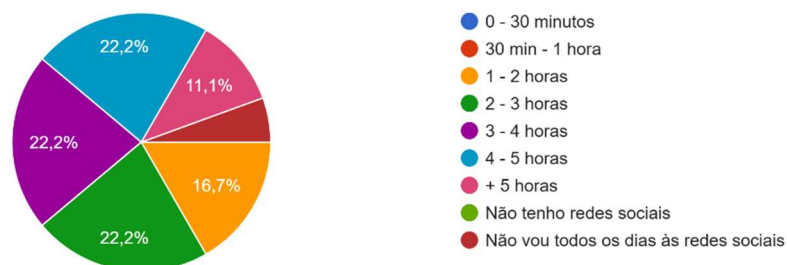
Quais os domínios da tua vida em que te serves mais da tecnologia? (escolhe, no máximo, duas opções)

18 respostas



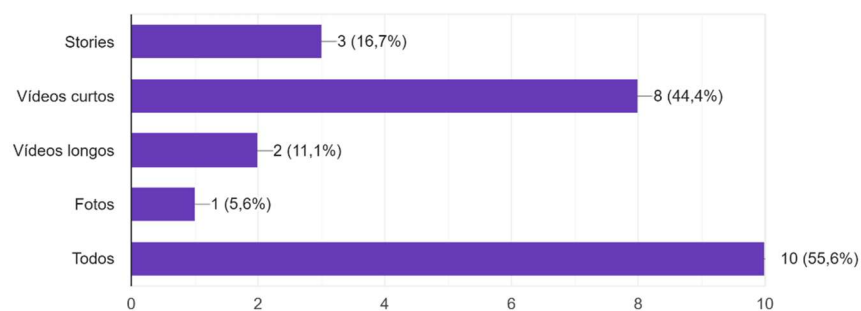
Quanto tempo passas diariamente nas redes sociais?

18 respostas

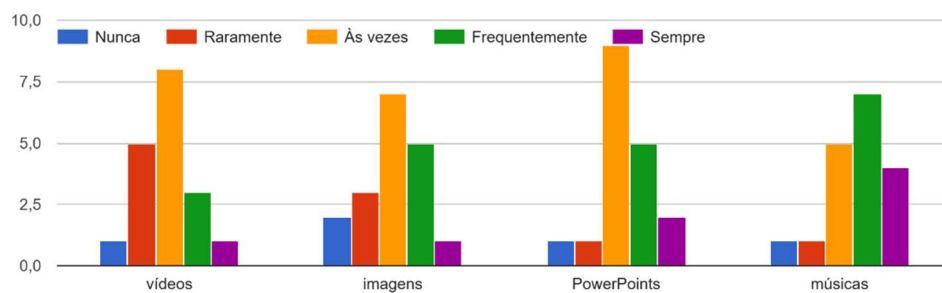


Responda a esta pergunta apenas se tiveres redes sociais. Durante esse tempo costumavas ver mais stories, vídeos curtos (reels, shorts, tiktok), longos ou fotos?

18 respostas

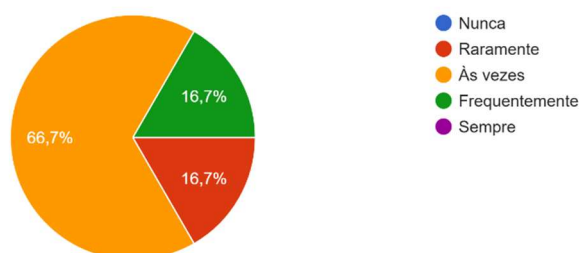


Com que frequência os teus professores de línguas (inglês, português, francês, espanhol) apresentam nas aulas...



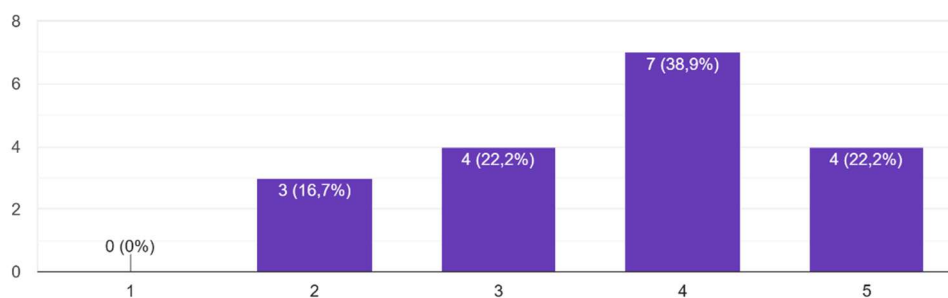
Com que frequência os teus professores de línguas relacionam textos escritos com áudios, imagens, vídeos ou música?

18 respostas



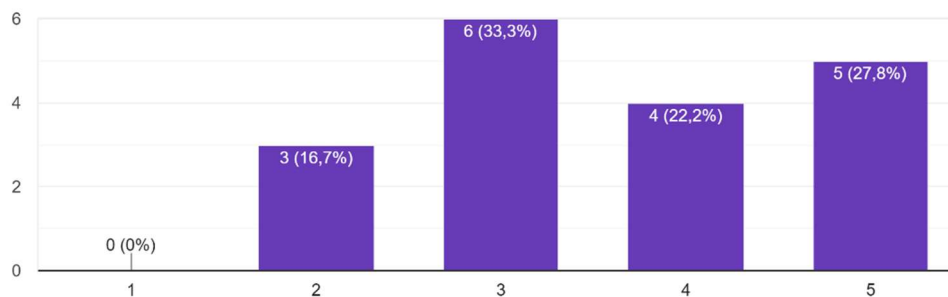
Quando um/a professor/a de línguas usa vídeo, imagem, PowerPoint, áudio, música sentes-te mais atento/a e motivado/a para a aula?

18 respostas



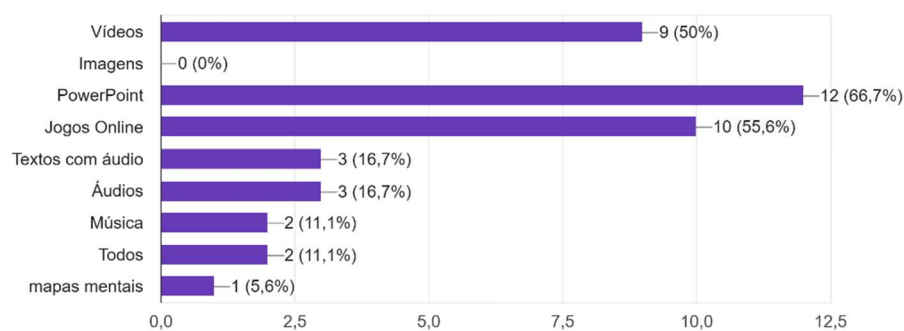
Quando um/a professor/a de línguas usa estes meios audiovisuais entendes melhor a matéria?

18 respostas



De todos estes meios, quais gostas mais de usar em sala de aula?

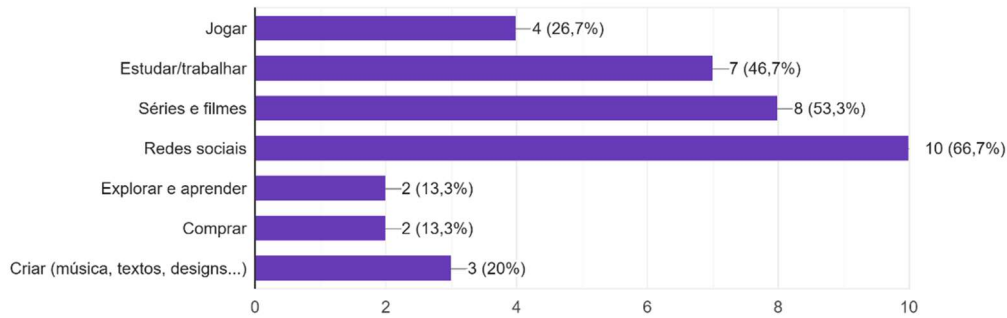
18 respostas



## Questionário 12º A

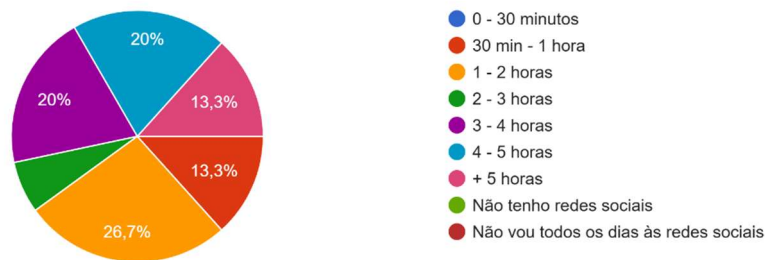
Quais os domínios da tua vida em que te serves mais da tecnologia? (escolhe, no máximo, duas opções)

15 respostas



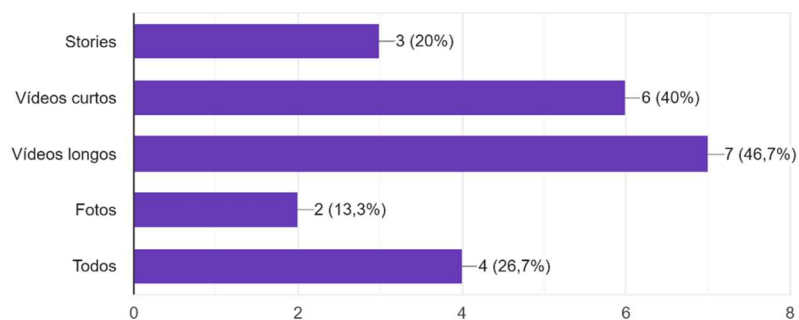
Quanto tempo passas diariamente nas redes sociais?

15 respostas

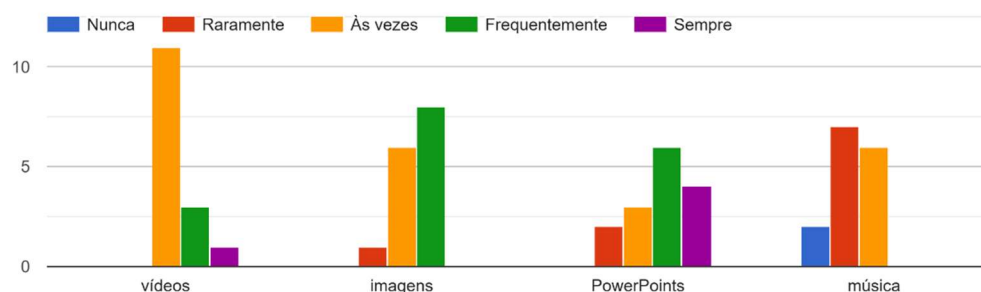


Responde a esta pergunta apenas se tiveres redes sociais. Durante esse tempo costumavas ver mais stories, vídeos curtos (reels, shorts, tiktok), vídeos longos ou fotos?

15 respostas

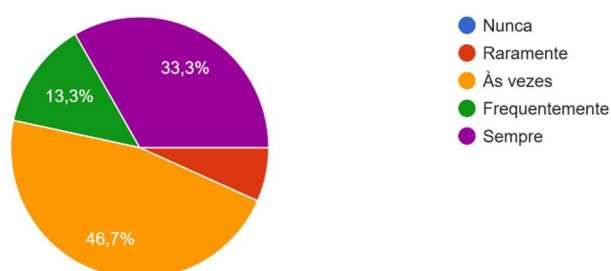


Com que frequência os teus professores de línguas (inglês, português, francês, espanhol) apresentam nas aulas...



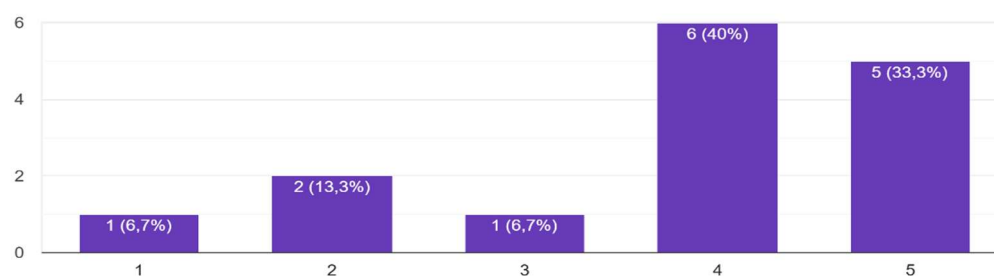
Com que frequência os teus professores de línguas relacionam textos escritos com imagens, áudios, vídeos ou música?

15 respostas



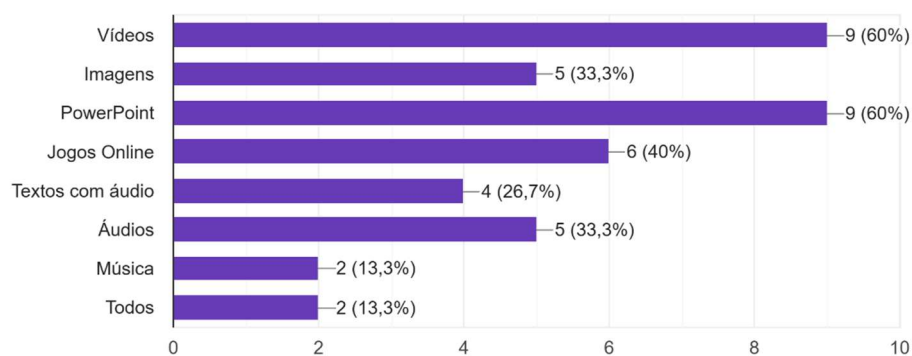
Quando um/a professor/a de línguas usa estes meios entendes melhor a matéria?

15 respostas



De todos estes meios, quais gostas mais de usar em sala de aula?

15 respostas



## Apêndice 2

### Questionário 10º B

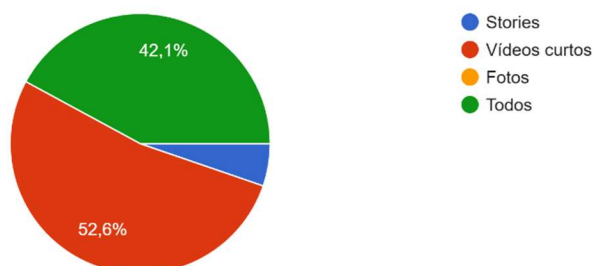
Quanto tempo passas diariamente nas redes sociais?

19 respostas



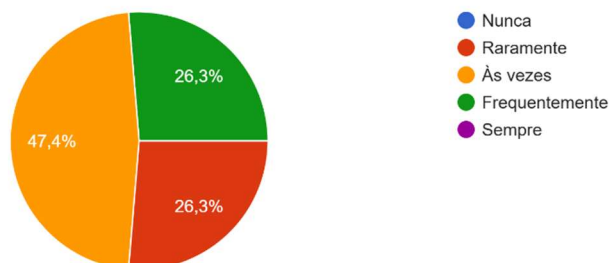
Responde a esta pergunta apenas se tiveres redes sociais. Durante esse tempo costumavas ver mais stories, vídeos curtos (reels, shorts, tiktok) ou fotos?

19 respostas



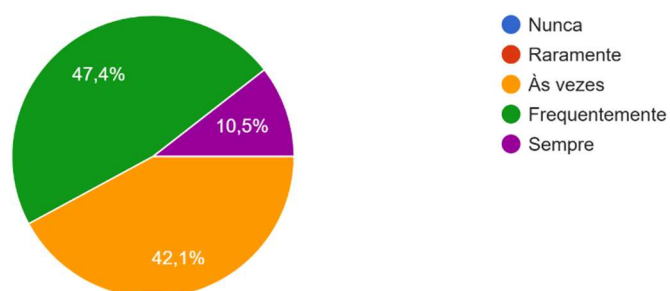
Com que frequência os teus professores de línguas (inglês, português, francês, espanhol) mostram vídeos nas aulas?

19 respostas



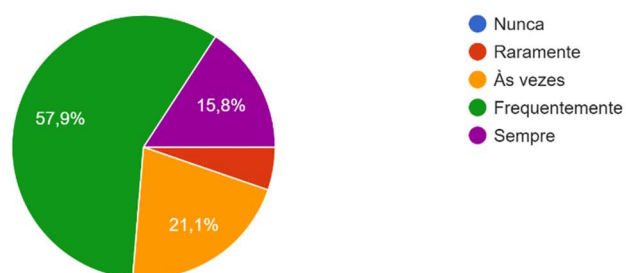
Com que frequência os teus professores de línguas mostram imagens nas aulas?

19 respostas



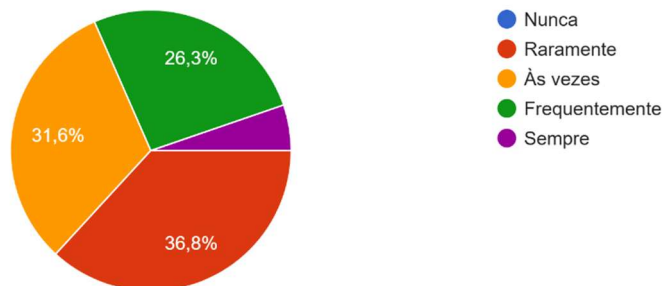
Com que frequência os teus professores de línguas apresentam PowerPoints nas aulas?

19 respostas



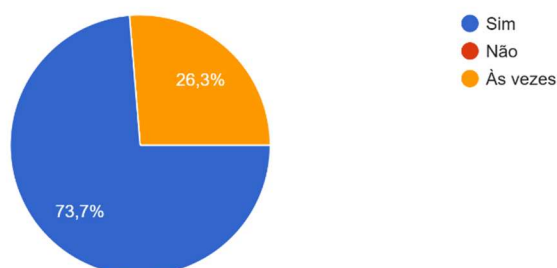
Com que frequência os teus professores de línguas relacionam textos escritos com imagens, áudios, vídeos ou música?

19 respostas



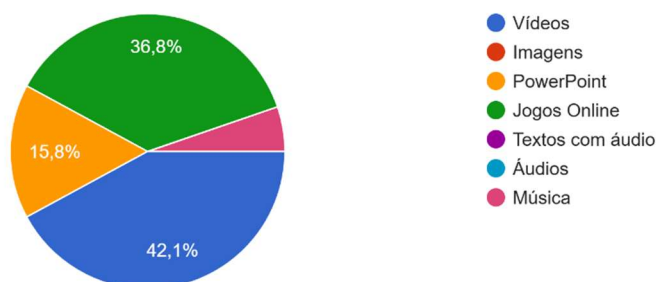
Quando um/a professor/a de Inglês usa vídeo, imagem, PowerPoint, jogos online, música sentes-te mais atento/a e interessado/a na aula?

19 respostas



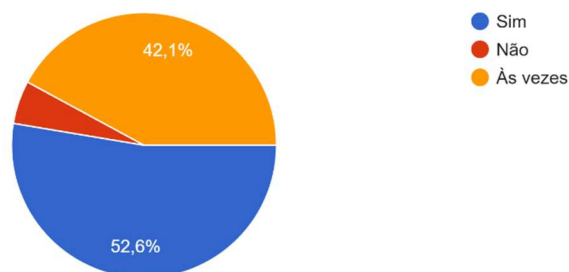
De todos estes meios, quais gostas mais de ver a serem usados em aula?

19 respostas



Achas que é mais fácil entender o tema de uma aula de línguas quando há PowerPoints, vídeos, imagens ou áudios?

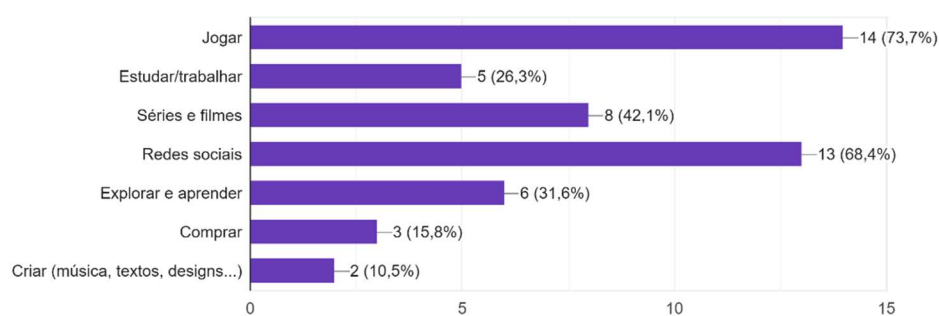
19 respostas



## Questionários 10º A

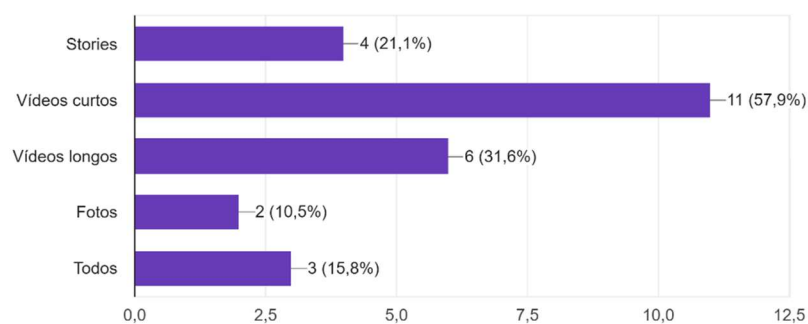
Quais os domínios da tua vida em que te serves mais da tecnologia? (escolhe, no máximo, duas opções)

19 respostas

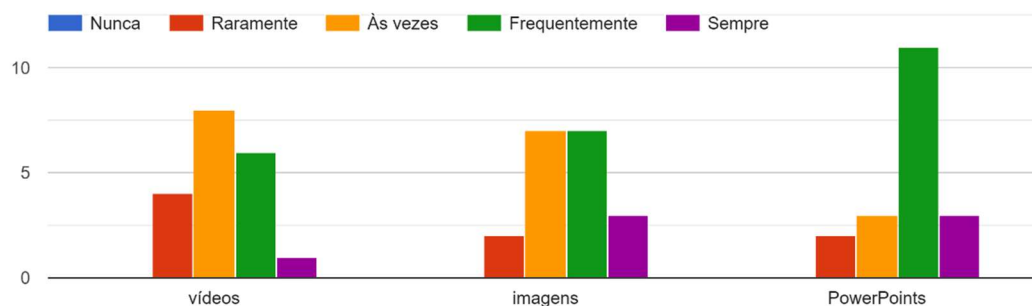


Responde a esta pergunta apenas se tiveres redes sociais. Durante esse tempo costumavas ver mais stories, vídeos curtos (reels, shorts, tiktok), vídeos longos ou fotos?

19 respostas

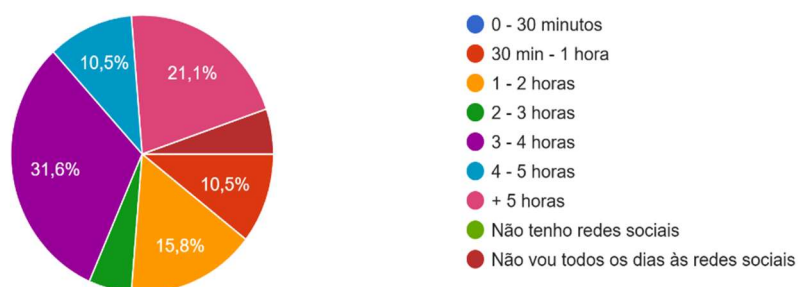


Com que frequência os teus professores de línguas (inglês, português, francês, espanhol) apresentam nas aulas...



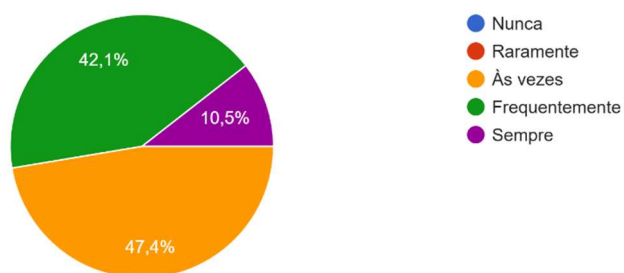
Quanto tempo passas diariamente nas redes sociais?

19 respostas



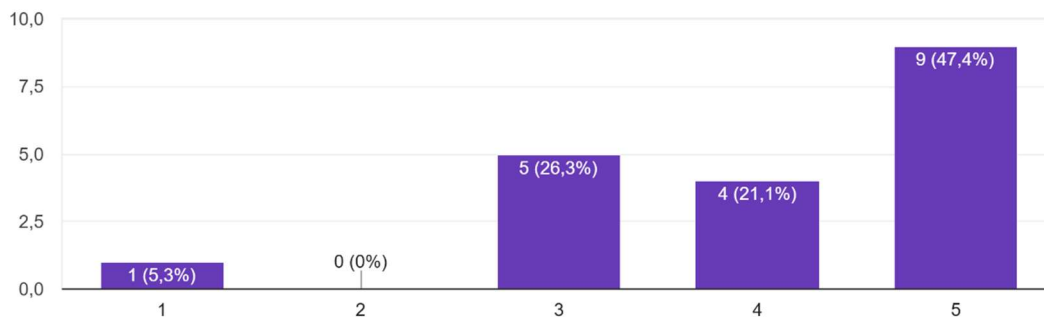
Com que frequência os teus professores de línguas relacionam textos escritos com imagens, áudios, vídeos ou música?

19 respostas



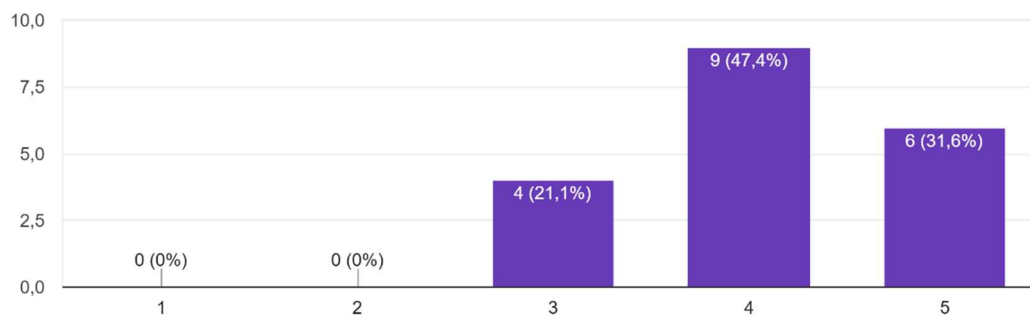
Quando um/a professor/a de Inglês usa vídeo, imagem, PowerPoint, jogos online, música sentes-te mais atento/a e motivado/a para a aula?

19 respostas



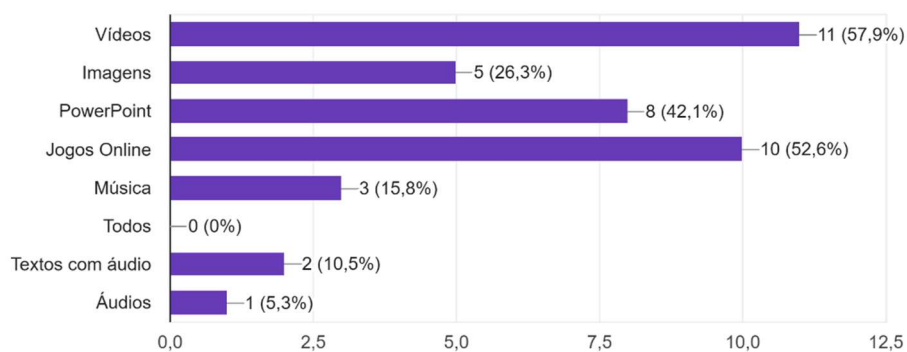
Quando um/a professor/a de Inglês usa estes meios entendes melhor a matéria?

19 respostas



De todos estes meios, quais gostas mais de usar em sala de aula?

19 respostas



## Apêndice 3



2ªA

Abril 2025

Projeto relatório de estágio

### Ficha de trabalho 1

Nome:

Data: / / 2025

**Não uses Inteligência Artificial**

Lê o poema:

#### Testamento

Vou partir de avião

E o medo das alturas misturado comigo

Faz-me tomar calmantes

E ter sonhos confusos

Se eu morrer

Quero que a minha filha não se esqueça de mim

Que alguém lhe cante mesmo com voz desafinada

E que lhe ofereçam fantasia

Mais que um horário certo

Ou uma cama bem feita

Dêem-lhe amor e ver

Dentro das coisas

Sonhar com sóis azuis e céus brilhantes

Em vez de lhe ensinarem contas de somar

E a descascar batatas

Preparem minha filha para a vida

Se eu morrer de avião

E ficar despegada do meu corpo

E for átomo livre lá no céu

Que se lembre de mim

A minha filha

E mais tarde que diga à sua filha

Que eu voei lá no céu

E fui contentamento deslumbrado

Ao ver na sua casa as contas de somar erradas

1



E as batatas no saco esquecidas

E íntegras.

Ana Luísa Amaral

Responde às perguntas.

1. Refere a situação que desencadeia a reflexão do sujeito poético.
2. Comenta os pedidos que o “eu” endereça aos outros na segunda e terceira estrofes.
3. De que forma o eu lírico expressa uma perspetiva feminista no poema?
4. Qual é o tema do poema?

2

## Ficha de trabalho 2

Nome:

Data: / / 2025

**Não uses Inteligência Artificial**

1. Ouve a canção «São rosas», de Carolina Deslandes.



[https://www.youtube.com/watch?v=T0dqi358FE&ab\\_channel=CarolinaDeslandes](https://www.youtube.com/watch?v=T0dqi358FE&ab_channel=CarolinaDeslandes)

Lê o poema:

### As pequenas gavetas do amor

Se for preciso, irei buscar um sol  
para falar de nós:  
ao ponto mais longínquo  
do verso mais remoto que te fiz

Devagar, meu amor, se for preciso,  
cobrirei este chão  
de estrelas mais brilhantes  
que a mais constelação,  
para que as mãos depois sejam tão  
brandas  
como as desta tarde

Na memória mais funda guardarei  
em pequenas gavetas

palavras e olhares, se for preciso:  
tão minúsculos centros  
de cheiros e sabores

Só não trarei o resto  
da temura em resto esta tarde,  
que nem nos foi preciso:  
no fundo do amor, tenho-a comigo.  
quando a quiseres –

Ana Luísa Amaral

B



Reponde às perguntas.

2. Identifica o destinatário com quem o sujeito poético do poema e a autora da canção mantêm uma espécie de diálogo.
- 2.1. Reflete e descreve de que forma a letra da canção se relaciona com o poema.
3. De que maneira o eu lírico expressa a imensidão do seu amor?
4. Explicita a simbologia das "gavetas", associadas à memória do amor no contexto do poema e relaciona com a imagem B.
5. Qual é o tema do poema e como é desenvolvido ao longo dos versos?

A



## Apêndice 4

### Resultados- Ficha de Português 1

| Alunos   | Pergunta 1                               | Pergunta 2                       | Pergunta 3                                                | Pergunta 4                        |
|----------|------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Aluno 1  | Correto e muito bem estruturado.         | Correto e muito bem estruturado. | Correto, mas usa demasiadas citações e pouca explicação.  | Correto e bem estruturado.        |
| Aluno 2  | Resposta vaga e errada.                  | Muito incompleto.                | Errado.                                                   | Errado.                           |
| Aluno 3  | Correto, em parte.                       | Correto, mas muito breve.        | Correto, mas breve e pouco relacionada com o poema em si. | Correto e bem estruturado.        |
| Aluno 4  | Correto e bem estruturado.               | Correto, mas breve.              | Correto e muito bem estruturada.                          | Correto.                          |
| Aluno 5  | Resposta incompleta e pouco específica.  | Muito Incompleto.                | Muito incompleto.                                         | Muito incompleto.                 |
| Aluno 6  | Correto e bem estruturado.               | Correto, mas breve.              | Correto e bem estruturado.                                | Correto e bem estruturado.        |
| Aluno 7  | Resposta mais correta e bem estruturado. | Correto e muito bem estruturado. | Correto e muito bem estruturado.                          | Correto e muito bem estruturado . |
| Aluno 8  | Incompleto e muito breve.                | Incompleto.                      | Correto, mas muito breve e pouco estruturado.             | Errado.                           |
| Aluno 9  | Muito incompleto.                        | Correto, mas mal estruturado.    | Muito incompleto e mal estruturado.                       | Muito incompleto.                 |
| Aluno 10 | Errado.                                  | Errado.                          | Não respondeu.                                            | Errado.                           |
| Aluno 11 | Muito incompleto.                        | Muito incompleto.                | Muito incompleto.                                         | Muito incompleto.                 |

|          |                           |                               |                           |         |
|----------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------|---------|
| Aluno 12 | Muito breve e incompleto. | Correto, mas mal estruturado. | Correto, mas muito breve. | Errado. |
|----------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------|---------|

### Resultados - Ficha de Português 2

| Alunos  | Pergunta 2                              | Pergunta 2.1                                                           | Pergunta 3                                   | Pergunta 4                            | Pergunta 5                       |
|---------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| Aluno 1 | Correto e muito bem estruturado.        | Correto e bem estruturado, mas demasiadas citações e pouca explicação. | Bem estruturado, mas não responde à questão. | Correto e bem estruturado.            | Correto e bem estruturado.       |
| Aluno 2 | Muito incompleto.                       | Errado.                                                                | Correto, mas incompleto e estrutura fraca.   | Muito incompleto.                     | Errado.                          |
| Aluno 3 | Correto, mas muito breve.               | Muito incompleto.                                                      | Correto, mas muito breve.                    | Correto, mas muito breve.             | Correto e bem estruturado.       |
| Aluno 4 | Correto e bem estruturado.              | Correto no poema, mas incorreto na canção.<br>Incompleto.              | Correto e bem estruturado.                   | Correto e bem estruturado.            | Correto e bem estruturado.       |
| Aluno 5 | Correto, mas breve e pouco estruturado. | Correto, mas breve e pouco estruturado.                                | Completo, mas muito breve e mal estruturado. | Muito incompleto.                     | Errado.                          |
| Aluno 6 | Correto, mas breve e pouco estruturado. | Muito incompleto.                                                      | Correto e bem estruturado.                   | Correto e bem estruturado, mas breve. | Correto e bem estruturado.       |
| Aluno 7 | Correto e muito bem estruturado.        | Correto e muito bem estruturado.                                       | Correto e muito bem estruturado.             | Correto e muito bem estruturado.      | Correto e muito bem estruturado. |
| Aluno 8 | Incompleto.                             | Muito incompleto.                                                      | Muito incompleto.                            | Errado.                               | Errado.                          |

|          |                   |                                     |                                     |                               |                               |
|----------|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Aluno 9  | Incompleto        | Muito incompleto e mal estruturado. | Muito incompleto e mal estruturado. | Muito incompleto.             | Correto, mas muito breve.     |
| Aluno 10 | Errado.           | Não respondeu.                      | Errado.                             | Errado.                       | Errado.                       |
| Aluno 11 | Muito incompleto. | Correto, mas muito breve.           | Incompleto.                         | Correto, mas mal estruturado. | Correto, mas mal estruturado. |
| Aluno 12 | Errado.           | Correto e bem estruturado.          | Incompleto.                         | Correto e bem estruturado.    | Correto e bem estruturado.    |

Aluno 2 e 5 fizeram em conjunto, usando as mesmas respostas.

## Apêndice 5



10<sup>th</sup> A

April 2025

Action research project

Worksheet 1

Name:

Date: / 04 / 2025

Recently, a digital tracking study was carried out to discover how exactly young people want their news to be served up to them. The findings reveal that publishers and broadcasters need to make some radical changes if they would like to reach this younger target audience.

According to the study, these consumers expect traditional media to be more accessible and relevant for them rather than being dumbed down and as sensational as it is today. Although this is easier said than done, brands like *The Guardian* and *Vox of Podcasts* have already achieved this balance. The new kind of audio news bulletin they are producing has shifted from being a tool used to attract people to a particular news website to becoming a new way to showcase journalism in full force.

The group of users surveyed for the above-mentioned study declared that they wish the news they are exposed to fulfill an array of social and personal needs. The study clearly demonstrates that younger audiences are focused on what the news can do for them as individuals. They were quick to pinpoint that hard news should be presented in the evening or weekends when people are more open to a deeper understanding of things rather than getting it throughout the day. In addition, they consider that it is vital to start the day with the latest news updates. However, these updates should respect the cardinal rule of being as easy and as accessible as Netflix. This applies to the way that both content and language is approached in the actual news story.

In short, stories need to be told in a way that fits these new generations' mindsets and habits. This means that a sensationalistic approach that promotes relentless negativity and impotence on us viewers needs to become the news of the past.

### Word box:

broadcasters: someone whose job is to speak on radio or television; dumbed down: made less complex, simplified; news bulletin: a news report; showcase: display or represent; array: a large group of people; pinpoint: to say the exact position in space or time of something; relentless: continuing in a severe or extreme way



Do not use Artificial Intelligence

### 1. Match the two halves to build a sentence according to the text.

|                                                    |                                                     |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1. Publishers and broadcasters need to             | a) in the evening or on weekends.                   |
| 2. Hard news should be delivered                   | b) as easy and accessible as Netflix.               |
| 3. News updates in the morning should be           | c) make radical changes to reach younger audiences. |
| 4. Sensationalistic news must                      | d) become a thing of the past.                      |
| 5. News that promotes negativity and powerlessness | e) can push younger audiences away.                 |

1. \_\_\_\_; 2. \_\_\_\_; 3. \_\_\_\_; 4. \_\_\_\_; 5. \_\_\_\_.

### 2. Answer the following questions about the text.

a. What is the main message of this text?

Answer:

b. Do you agree with the results of the survey? Why / Why not?

Answer:

### 3. Write a title for this text.

Title:





10<sup>th</sup> A

April 2025

Action research project

## Worksheet 2

Name:

Date: / 04 / 2025

1. Watch the YouTube video: "Social Media and Your Mental Health".



[https://www.youtube.com/watch?v=uTZXjvcsMIU&ab\\_channel=GoodwillLENC](https://www.youtube.com/watch?v=uTZXjvcsMIU&ab_channel=GoodwillLENC)

### How the Exposure to Negative Media Influences our Behavior

Newspapers, radio, and television programs broadcast the news 24 hours a day, 365 days a year. Therefore, it is nearly impossible to avoid bad news and the negative influence it has on our lives. School shootings, terrorist attacks, and airplane crashes, as well as the incessant onslaught of violence from all forms of media, can have long-lasting psychological repercussions and ultimately lead to thoughts of our world falling apart, stress, and anxiety. It's frightening to note that nearly two-thirds of all TV programs contain some physical violence.

Our brains are hardwired to focus on the shocking and horrific. Much like our obsession with traffic accidents and chasing ambulances, negativity on television is difficult to ignore, and it can significantly influence how we view our lives and the world. Negative TV content can lead to negative thoughts, leading us to view our lives as more distressing than they actually are. Some research has even shown that viewing traumatic images on the news can cause PTSD-like (post-traumatic stress disorder) symptoms.

Psychologists have also noted that this exposure to graphic violence and negative media can either cause an over-sensitization—where we become more sensitive and pessimistic—or lead to desensitization, in which we are actually numb.



to the effects of violence. Unfortunately, this pessimism can lead us to ignore the many things that are positive in the media and in the world.

We only have to look at the many upbeat posts from friends and family on Facebook, the news story about a hero who pulled a young woman from a burning car, or a tweet about a new medicine for AIDS to know that the quality of life for millions of people has actually improved—despite what the headlines suggest.

<https://careersinpsychology.org>

**Word box:**

onslaught: attack; hardwired: genetically or innately determined; distressing: worrying;  
numb: not being able to feel; upbeat: optimistic

A



B



Do not use Artificial Intelligence



2. Using your own words, give one example from the text and one from the video about how the media can influence our mental health in a negative way.

Answer:

3. Match the two halves to build a sentence according to the text.

|                                        |                                            |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Bad news                            | a. <u>are</u> free from physical violence. |
| 2. Only one third of all TV programmes | b. we may ignore because of pessimism.     |
| 3. Our brain is programmed to          | c. by what is shown on TV.                 |
| 4. Our lives can be influenced         | d. has a negative influence on our lives.  |
| 5. Repeated graphic violence           | e. concentrate on shocking information.    |
| 6. There are many positive things      | f. may desensitize viewers.                |

1. are; 2. are; 3. are; 4. are; 5. are; 6. are.

4. Transcribe a sentence from the text that corresponds to image B.

Image B-

5. How do you usually feel after watching negative media content? (Check 2 boxes maximum)

- ☐ Anxious  
☐ Sad  
☐ Angry  
☐ Numb  
☐ It doesn't affect me

- 5.1. Why do you think you feel this way?

Answer:

## Apêndice 6

### Resultados- Fichas de Inglês

|         | Ficha 1  | Ficha 2 |
|---------|----------|---------|
| Alunos  | Tabelas  |         |
| Aluno 1 | Certo    | Certo   |
| Aluno 2 | Certo    | Certo   |
| Aluno 3 | 1 errada | Certo   |
| Aluno 4 | Certo    | Certo   |
| Aluno 5 | Certo    | Certo   |
| Aluno 6 | Certo    | Certo   |

|                                             |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno 7                                     | Certo                                                                                                                                                                                                                     | 3 erradas                                                                                                                             |
| Aluno 8                                     | Certo                                                                                                                                                                                                                     | Certo                                                                                                                                 |
| Aluno 9                                     | Certo                                                                                                                                                                                                                     | Certo                                                                                                                                 |
| Aluno 10                                    | Certo                                                                                                                                                                                                                     | Certo                                                                                                                                 |
| <b>Respostas sobre o texto e de opinião</b> |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                       |
| Aluno 1                                     | <p>a) Correto e completo. A ideia central do texto é totalmente captada.</p> <p>b) Correto completo. Justificado de forma clara, com reflexão pessoal.</p>                                                                | <p><u>Pergunta 2:</u> Muito completo e claro.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Resposta pessoal adequada, consistente.</p>                 |
| Aluno 2                                     | <p>a) Correto, mas resposta muito curta e pouco desenvolvida.</p> <p>b) Correto, mas a justificação é vaga e não explicita bem os motivos.</p>                                                                            | <p><u>Pergunta 2:</u> Correto; um pouco breve, mas bem estruturada.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Explicação clara, mas incompleta.</p> |
| Aluno 3                                     | <p>a) Parcialmente correto; a formulação está confusa e não transmite claramente a mensagem central do texto.</p> <p>b) Correto; justificação simples, mas adequada ao que o texto refere sobre horários de notícias.</p> | <p><u>Pergunta 2:</u> Correta, mas pouco desenvolvida.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Correta, mas incompleta.</p>                       |
| Aluno 4                                     | <p>a) Correto e claro, embora breve.</p> <p>b) Correto, resposta completa e bem articulada.</p>                                                                                                                           | <p><u>Pergunta 2:</u> Correto; ligação do texto ao vídeo, claro e direto.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Explicação bem estruturada.</p> |

|         |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                        |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno 5 | <p>a) Incompleto; identifica problema geral, mas não explica como os media devem adaptar-se</p> <p>b) Incompleto; justificação vaga, pouco elaborada.</p>                                                            | <p><u>Pergunta 2:</u> Correto; resposta sólida e completa.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Resposta longa, com reflexão pessoal.</p>       |
| Aluno 6 | <p>a) Incompleto; muito resumido, mas transmite a ideia principal.</p> <p>b) Correto; resposta adequada, com reflexão sobre preferência dos jovens por informação rápida.</p>                                        | <p><u>Pergunta 2:</u> Excelente, muito detalhado.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Explicação um pouco vaga e repetitiva, mas completa.</p> |
| Aluno 7 | <p>a) Incorreto; a formulação está complexa e confusa, embora tente captar a intenção do texto.</p> <p>b) Correto; explicação detalhada, embora ligeiramente confusa na expressão.</p>                               | <p><u>Pergunta 2:</u> Muito incompleto</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Explicação pouco clara e muito incompleta.</p>                      |
| Aluno 8 | <p>a) Correto; ideia principal bem resumida.</p> <p>b) Correto; justificação completa e adequada, com reflexão pessoal.</p>                                                                                          | <p><u>Pergunta 2:</u> Boa resposta, clara e consistente.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Explicação adequada, mas demasiado breve.</p>     |
| Aluno 9 | <p>a) Errado; não responde diretamente à questão sobre “main message”, foca mais na parte do estudo.</p> <p>b) Correto; resposta muito detalhada, completa e justificada, demonstrando boa compreensão do texto.</p> | <p><u>Pergunta 1:</u> Muito completo</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Muito incompleto</p>                                                  |

|          |                                                                                                                                                   |                                                                                                                           |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aluno 10 | <p>a) Correto; ideia principal bem resumida.</p> <p>b) Correto; justificação completa e adequada, com reflexão pessoal.</p>                       | <p><u>Pergunta 1:</u> Resposta correta, mas demasiado breve.</p> <p><u>Pergunta 5.1:</u> Reflexão breve e incompleta.</p> |
|          | <b>Título para o texto</b>                                                                                                                        | <b>Transcrição de frases</b>                                                                                              |
| Aluno 1  | Correto, direto e adequado.<br>Um pouco genérico e soa estranho.                                                                                  | Correto e adequado                                                                                                        |
| Aluno 2  | Correto no foco (mudança da media).<br>“Evolotion” = erro ortográfico<br>Também podia ser mais específico para “news” em vez de “media” no geral. | Correto e adequado                                                                                                        |
| Aluno 3  | Criativo, mostra bem a ligação geração ↔ forma de aceder à informação.                                                                            | Correto e adequado                                                                                                        |
| Aluno 4  | Simples e direto, capta bem a ideia.<br>Estrutura gramatical podia ser mais fluida: “News for a New Generation” seria mais correto.               | Correto e adequado                                                                                                        |
| Aluno 5  | Boa formulação interrogativa, mostra reflexão.                                                                                                    | Correto e adequado                                                                                                        |
| Aluno 6  | Pouca relação com o tema.<br>Muito amplo - não especifica as notícias ou pessoas jovens.                                                          | Correto e adequado                                                                                                        |
| Aluno 7  | Acerta na ligação entre notícia e juventude.<br>Estrutura pouco natural; “News for                                                                | Errado- só colocou a palavra stress                                                                                       |

|          |                                                                     |                    |
|----------|---------------------------------------------------------------------|--------------------|
|          | New Generations” seria mais idiomático.                             |                    |
| Aluno 8  | Excelente título, claro, criativo e direto ao ponto.                | Correto e adequado |
| Aluno 9  | Completo, mostra excelente compreensão do texto.<br>Demasiado longo | Correto e adequado |
| Aluno 10 | Correto e claro.                                                    | Correto e adequado |

## Apêndice 7

### Questionários fichas de leitura

|                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| A segunda ficha foi mais <b>interessante</b> e <b>relevante</b> . |   |   |   |   |   |

|                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| O vídeo e as imagens ajudaram-me a estar mais <b>motivado/a</b> durante a realização da ficha. |   |   |   |   |   |

|                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| O vídeo e as imagens ajudaram-me a <b>compreender melhor o texto</b> . |   |   |   |   |   |

|                                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| O vídeo e as imagens ajudaram-me a <b>compreender melhor as perguntas.</b> |   |   |   |   |   |

|                                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| O vídeo e as imagens ajudaram-me a responder às perguntas de forma mais <b>completa e detalhada.</b> |   |   |   |   |   |

## Apêndice 8

### Resultados questionários fichas de Português

| Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 3         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 4         | 4         | 2         | 3         | 4         |
| 4         | 3         | 4         | 4         | 3         |
| 4         | 4         | 4         | 4         | 3         |
| 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 4         | 3         | 4         | 2         | 2         |
| 3         | 4         | 3         | 3         | 2         |
| 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 4         | 4         | 4         | 4         | 3         |
| 3         | 4         | 4         | 4         | 3         |
| 3         | 4         | 4         | 1         | 3         |

Resultados questionários fichas de Inglês

| Questão 1 | Questão 2 | Questão 3 | Questão 4 | Questão 5 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 4         | 4         | 5         | 5         | 4         |
| 4         | 5         | 5         | 5         | 4         |
| 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 3         | 3         | 4         | 4         | 4         |
| 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| 5         | 5         | 5         | 5         | 5         |
| 5         | 4         | 5         | 5         | 3         |
| 3         | 4         | 3         | 3         | 4         |
| 4         | 5         | 3         | 3         | 3         |
| 5         | 4         | 4         | 5         | 4         |