

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 ESPANHOL

O papel da motivação no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do Ensino Secundário

Sérgio Manuel Candeias Cordeiro

M

2025



Sérgio Manuel Candeias Cordeiro

O papel da motivação no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pela Professora Doutora Isabel Maria Ventura Morujão de Beires.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2025



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

A meus pais e a todos quantos amo.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	10
Agradecimentos	11
Resumo.....	12
Abstract	13
Índice de Figuras	14
Índice de Tabelas.....	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução.....	18
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	21
1.1. Caracterização sociogeográfica da instituição de ensino.....	21
1.1.1. A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT).....	21
1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos.....	26
1.2.1. Características da turma de Português – Língua Materna	26
1.2.2. Características da turma de Espanhol – Língua Estrangeira.....	28
1.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção.....	29
2. Enquadramento teórico	33
2.1. Caracterização da investigação-ação	33
2.2. A motivação no contexto educativo.....	37
2.2.1. Conceito de motivação	37
2.2.2. Motivação intrínseca e extrínseca.....	40
2.2.3. Estratégias de Estímulo à Motivação Extrínseca	42
2.3. O Papel do Professor como Mediador da Motivação	45
2.4. Pensamento Crítico: conceitos, metodologias, dificuldades.....	47
2.4.1. As características do pensador crítico	50
2.4.2. A importância da motivação para o desenvolvimento do pensamento crítico	52
2.5. Motivação para o pensamento crítico nas aulas de Português	53
2.5.1. Estratégias motivacionais centradas no aluno	53
2.5.2. O papel da linguagem e dos textos literários na motivação	54
2.5.3. Obstáculos à motivação e ao pensamento crítico em contexto real	57
2.6. A metodologia por tarefas nas aulas de Espanhol	59

2.7. A metodologia por tarefas e a motivação para o pensamento crítico.....	62
2.8. O papel da motivação para o pensamento crítico nas aulas de Português e Espanhol....	64
Síntese da Fundamentação Teórica	67
3. Estudo empírico	70
3.1. Metodologia científica.....	70
3.1.1. Objetivos de investigação	70
3.1.2. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados	72
3.2. Plano de ação	74
3.2.1. Diagnose das Turmas de Português e Espanhol	83
3.2.1.1. Reflexão sobre os dados recolhidos	90
3.2.2. 1.º ciclo de investigação-ação na turma de Português	92
3.2.2.1. Dados recolhidos e reflexão	94
3.2.3. 2.º ciclo de investigação-ação na turma de Português	96
3.2.3.1. Dados recolhidos e reflexão	99
3.2.4. 3.º ciclo de investigação-ação na turma de Português	104
3.2.4.1. Dados recolhidos e reflexão	106
3.2.5. 1.º ciclo de investigação-ação na turma de Espanhol	111
3.2.5.1. Dados recolhidos e reflexão	113
3.2.6. 2.º ciclo de investigação-ação na turma de Espanhol	115
3.2.6.1. Dados recolhidos e reflexão	119
3.2.7. 3.º ciclo de investigação-ação na turma de Espanhol	122
3.2.7.1. Dados recolhidos e reflexão.....	125
Considerações Finais	130
Referências Bibliográficas	136
Anexos.....	150
Anexo 1.....	151
Anexo 2.....	156
Anexo 3.....	158
Anexo 4.....	161
Anexo 5.....	163
Anexo 6.....	165
Anexo 7.....	168
Anexo 8.....	169

Anexo 9.....	170
Anexo 10	172
Apêndices	173
Apêndice 1.....	174
Apêndice 2.....	175

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, 18 de setembro de 2025

Porto, September 18, 2025

Sérgio Manuel Candeias Cordeiro

Agradecimentos

À Prof.^a Doutora Isabel Morujão uma especial gratidão pela orientação rigorosa e dedicada, sempre presente nos momentos decisivos.

À Prof.^a Doutora Mónica Barros, Prof.^a Doutora Mirta Fernández e Prof.^a Doutora Pilar Nicolás, agradeço a transmissão do saber e a gentil dedicação, que foram fundamentais na consolidação do meu percurso.

À Prof.^a Fernanda Delindro e à Prof.^a Cláudia Messias deixo o meu agradecimento pelo incentivo constante e pela escuta cuidadosa, que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professor estagiário.

Às colegas Bárbara Ferraz, Beatriz Medeiros, Olga Silva e Viviana Miranda agradeço de coração pela colaboração, alegria e pelos laços criados ao longo de inúmeras horas de trabalho e de partilha.

Para as amigas Maria de Lurdes Vieira, Maria José Begonha, Zulmira Tavares e Cristina Barbosa, deixo uma menção especial pela presença, amizade e generosidade, sempre manifesta em gestos e palavras em todos os momentos.

Agradeço à Mesa Administrativa da Irmandade de Santo António dos Congregados do Porto pela disponibilidade e pelo apoio prestado ao longo do mestrado.

À minha sobrinha e afilhada Catarina Cordeiro, agradeço o incentivo e a sua alegria constante, que foram fonte de força nos dias mais desafiantes.

Ao Rafael Ramos, agradeço a presença sempre disponível e o apoio discreto, que tantas vezes fizeram a diferença neste percurso.

Por fim, a todos aqueles que não mencionei, um agradecimento genuíno por cada palavra e por cada gesto de amizade.

Resumo

Este relatório resulta do projeto de investigação-ação que procurou observar e avaliar o papel da motivação no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos do ensino secundário, nas disciplinas de Português e de Espanhol. A partir da análise das práticas pedagógicas implementadas, foram identificados fatores motivacionais que influenciam o envolvimento dos alunos e promovem competências de análise, argumentação e autonomia de pensamento. Os resultados demonstram que a motivação intrínseca, aliada a metodologias ativas, estimula o pensamento crítico, face a obstáculos como o desinteresse, a rigidez curricular e as desigualdades socioeconómicas.

Palavras-chave: motivação, pensamento crítico, ensino secundário, investigação-ação, estratégias pedagógicas

Abstract

This report results from the action-research project that sought to observe and evaluate the role of motivation in the development of critical thinking in secondary school students, in the subjects of Portuguese and Spanish. Based on the analysis of the implemented pedagogical practices, motivational factors were identified that influence student engagement and promote skills of analysis, argumentation, and autonomy of thought. The results demonstrate that intrinsic motivation, combined with active methodologies, stimulates critical thinking when faced with obstacles such as disengagement, curricular rigidity, and socioeconomic inequalities.

Key-words: motivation, critical thinking, secondary education, action research, pedagogical strategies.

Índice de Figuras

FIGURA 1- ESPIRAL DE CICLOS DA I-A	36
--	----

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANO DE AÇÃO PARA PORTUGUÊS DESENHADO PARA O PRESENTE ESTUDO.....	74
TABELA 2 - PLANO DE AÇÃO PARA ESPANHOL DESENHADO PARA O PRESENTE ESTUDO.....	77

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- DINÂMICAS COM MAIOR IMPACTO NO ENTENDIMENTO DO CAPÍTULO	100
GRÁFICO 2- DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	108
GRÁFICO 3 - DEBATE SOBRE A ROTINA.....	114

Lista de abreviaturas e siglas

AERT3	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO N.º 3
ASE	AÇÃO SOCIAL ESCOLAR
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
ESRT	ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
PPT	POWERPOINT
SDT	SELF-DETERMINATION THEORY
U.P.	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente relatório resulta do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Rio Tinto, no ano letivo de 2024/2025, integrado no 2º ano do Mestrado em ensino de Português e de Língua Estrangeira (LE) no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No decorrer deste estágio, desenvolvi um projeto de investigação-ação, doravante I-A, que constitui o objeto central deste documento, junto de duas turmas: o 10.º P (na disciplina de Espanhol) e o 12.º N (na disciplina de Português).

A minha atividade de professor estagiário na referida instituição teve início em setembro de 2024, ainda antes do começo do ano letivo, com a participação nas reuniões preparatórias de professores, e prolongou-se até a meados do mês de junho, pouco antes dos exames nacionais.

Relativamente aos aspetos diretamente associados ao estágio, importa referir que a minha participação como professor em formação centrou-se primeiramente na observação das turmas, com o objetivo de conhecer as suas características e de analisar as suas reações às diversas atividades propostas em aula pelas professoras titulares.

Constatei então uma marcada apatia por parte dos discentes, que indicava um escasso desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, manifestada na dificuldade dos estudantes em questionar, refletir e estabelecer conexões entre conteúdos, optando frequentemente por respostas rápidas e convencionais em detrimento de uma análise e reflexão aprofundadas. Nesse sentido, decidi, então, que o projeto de I-A a desenvolver durante o ano letivo deveria tentar responder à questão: Será que a motivação bem conduzida potencia o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos alheados da importância da reflexão e da cultura?

Tendo esta problemática em vista, todas as unidades didáticas lecionadas foram elaboradas com o intuito de analisar o efeito que uma motivação bem conduzida ao

longo de toda a aula (e não apenas no seu início) poderia ter no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Esta etapa de conceção exigiu-me uma atitude analítica e reflexiva, afastada por vezes da abordagem convencional do manual, embora sem desvalorizar os seus conteúdos, mas antes ajustando cada atividade às especificidades da turma observada. Além desta preocupação, o critério motivacional orientou toda a planificação das aulas, privilegiando tarefas diversificadas e recursos digitais, que, como adiante se conclui, não foram totalmente capazes de suscitar o interesse e a participação da maioria dos alunos. O trabalho desenvolvido foi sustentado por princípios da pedagogia contemporânea, que conjuga os contributos das correntes educativas clássicas com as metodologias reconhecidas por promoverem a autonomia e o pensamento crítico. Neste quadro, os conceitos de “motivação” e de “pensamento crítico” desempenharam um papel central, servindo de base para inúmeras decisões relativas à estruturação das unidades didáticas e às estratégias aplicadas, como se verá ao longo do relatório.

A estrutura deste relatório foi desenhada para refletir sequencialmente as etapas que constituíram o percurso da presente I-A. Por isso, o primeiro capítulo deste documento (“Contextualização da intervenção pedagógico-didática”) dedica-se à apresentação do enquadramento institucional, à caracterização das turmas participantes e ao caminho que conduziu à delimitação do tema central, partindo sempre da análise dos fatores contextuais relevantes.

Seguidamente, o segundo capítulo (“Enquadramento teórico”) sistematiza os principais fundamentos que sustentaram a intervenção pedagógica apresentada neste relatório, aprofundando o percurso histórico e os atuais desafios do Ensino Secundário em Portugal nas disciplinas de Português e de Espanhol. A análise ilumina a centralidade do aluno no processo educativo e valoriza a motivação como elemento estratégico, sustentada por referências teóricas atualizadas. São discutidas ainda as vantagens de adaptar as metodologias às especificidades de cada turma, com destaque para o papel das dinâmicas criadas pelo professor no aumento do envolvimento dos alunos. O capítulo encerra com uma abordagem sobre a influência da motivação no

desenvolvimento do pensamento crítico, estabelecendo uma articulação entre práticas motivacionais, a autonomia intelectual e da capacidade reflexiva que estas práticas podem gerar.

No capítulo 3, intitulado “Estudo empírico”, apresenta-se de forma detalhada a intervenção pedagógica desenvolvida junto das turmas, iniciando pela disciplina de Português e, subsequentemente, pela de Espanhol. Neste contexto, descrevem-se os percursos de ensino-aprendizagem realizados ao longo das diferentes aulas, que estruturaram os três ciclos supervisivos constituintes do estágio pedagógico em cada uma das áreas disciplinares. De modo complementar, expõem-se os dados obtidos através dos diversos instrumentos de análise aplicados aos alunos, relativos às atividades implementadas pelo professor estagiário. Estes resultados são posteriormente analisados em cada secção (dados recolhidos e reflexão) dos ciclos correspondentes de I-A.

Por fim, na sequência da análise de resultados extraídos do capítulo 3, apresentam-se as conclusões relativas ao impacto da abordagem na motivação dos alunos. É nesta parte final (“Considerações finais”) que se explicita, igualmente, a resposta à questão de pesquisa previamente formulada, a qual orientou todo o trabalho desenvolvido.

Em último lugar, expõem-se as referências bibliográficas que fundamentam a intervenção conduzida, enquanto nos anexos e apêndices se disponibilizam os documentos e materiais que compuseram concretamente a ação desenvolvida.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Caracterização sociogeográfica da instituição de ensino

Durante o estágio pedagógico que realizei no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desenvolvi um projeto de investigação-ação cujos resultados agora plasmo neste relatório. A minha Prática de Ensino Supervisionada, integrada na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional do mesmo mestrado, decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025 na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT).

Com o objetivo de compreender o contexto educativo desta instituição, nos próximos subcapítulos farei uma breve incursão pela história da ESRT, desde as suas origens até à atualidade, destacando a sua identidade institucional. Além disso, apresentarei uma descrição sucinta da população estudantil e, por fim, delinearei o perfil das turmas com as quais tive a oportunidade de trabalhar diretamente.

1.1.1. A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT)

A ESRT, localizada na Travessa da Cavada Nova, s/n, 4435-162 Rio Tinto, é a escola-sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (AERT3)¹.

A criação da ESRT remonta a 1982, quando foi publicada a Portaria n.º 652 no Diário da República, em 30 de junho. Este documento justificava a necessidade de expansão das infraestruturas escolares devido ao aumento da população estudantil, considerando tal medida essencial para corrigir as assimetrias existentes no país. À

¹ O agrupamento recebe a numeração "n.º 3" devido à existência de dois outros agrupamentos na mesma área geográfica: o Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 1 e o Agrupamento de Escolas Infanta D. Mafalda (anteriormente designado Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 2 até 2015).

O primeiro inclui a Escola Básica de Rio Tinto (sede), as Escolas Básicas de Alto de Soutelo, Cabanas, n.º 1 de São Caetano e n.º 2 de São Caetano, além dos Jardins de Infância de Areias, n.º 1 de Portelinha e n.º 2 de Portelinha. O segundo, renomeado em 2015, engloba a Escola Básica Infanta D. Mafalda (sede), também conhecida como Escola Básica de Rio Tinto n.º 2, as Escolas Básicas da Boavista, Boavista-Lourinha e Venda Nova, e o Jardim de Infância da Venda Nova. Esta estrutura reflete a organização territorial e histórica das instituições educativas em Rio Tinto, conforme documentado pela Câmara Municipal de Gondomar (2024-2025).

época, o governo liderado por Francisco Pinto Balsemão demonstrava uma "intenção inequívoca" de enfrentar este desafio. Os dados do XII Recenseamento Geral da População, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística em 1981, reforçavam essa urgência: Gondomar contava com 130.751 habitantes, dos quais 47.616 residiam em Rio Tinto, representando cerca de 36,42% da população concelhia. Estes números evidenciavam a necessidade premente de uma escola secundária na cidade de Rio Tinto.

A criação da ESRT, resultante da legislação supramencionada, concretizou-se a 1 de outubro de 1982, marcando o início do ano letivo 1982/1983. No seu primeiro ano, a escola recebeu 400 alunos do 7.º ano, distribuídos por 15 turmas, conforme registrado por Dias et al. (2007).

Entre os anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010, a ESRT foi alvo de uma intervenção infraestrutural abrangente, realizada pela Parque Escolar no âmbito do seu Programa de Modernização. O projeto, que aprovou a estrutura original do edifício construído em 1991, foi concluído antes do início do ano letivo de 2010/2011, permitindo que as atividades escolares recomeçassem nas instalações renovadas – as atuais da ESRT.

Entre 2008 e 2010, a ESRT passou por uma profunda renovação estrutural, integrada no Programa de Modernização da Parque Escolar. A intervenção manteve a base arquitetónica do edifício original (1991), mas modernizou-o integralmente, permitindo que, já em 2010/2011, a comunidade escolar usufruísse de um espaço totalmente revitalizado – configuração que a escola mantém atualmente.

A escola atravessava um período marcado por problemas como o (in)sucesso escolar, a indisciplina e um clima de insegurança quando as obras de requalificação foram concluídas². A renovação do espaço trouxe mudanças visíveis: os alunos passaram

² “Os piores incidentes da história da ESRT terão ocorrido no princípio de Janeiro de 1995, na sequência de problemas surgidos com alunos, numa festa particular de passagem de ano, de que ficaram sequelas que podiam ter tido consequências dramáticas, não fosse a pronta intervenção do Conselho Directivo, que (...) redige uma carta para enviar a várias entidades (...) a pedir o reforço da segurança da ESRT, que

a demonstrar maior responsabilidade, maior comprometimento tanto nas atividades curriculares como nas atividades extracurriculares.

Durante o meu trabalho no âmbito da PES, pude ver de perto a qualidade das condições de ensino, refletida na modernidade dos equipamentos disponíveis: computadores com acesso à Internet, projetores, colunas de som requisitáveis, e um Centro de Recursos que permite a realização de atividades fora da sala de aula.

A população estudantil do AERT3 reflete um perfil socioeconómico marcado por carências económicas, evidenciado pela elevada adesão às medidas de apoio da Ação Social Escolar (ASE). Os dados do Plano de Inovação (AERT3, 2022) indicam que 40% dos alunos beneficiam de auxílios económicos, percentagem que se mantém estável desde a constituição do agrupamento, segundo outros documentos relativos ao Agrupamento. Esta realidade enquadra-se num território educativo caracterizado como uma "comunidade com necessidades económicas e sociais, tipicamente de periferia de uma grande cidade" (AERT3, 2022a, p. 5), abrangendo as freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e a União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova, no concelho de Gondomar.

A persistência destas condições – agravada por fatores como o aumento populacional em zonas periféricas e a diversidade cultural da comunidade escolar – pode explicar, em parte, a posição do agrupamento no ranking nacional de escolas³, que, apesar de progressão positiva, reflete os desafios estruturais enfrentados. A conjugação de fatores como a heterogeneidade socioeconómica dos alunos e a necessidade de respostas educativas diferenciadas reforçam a importância dos programas de apoio social na promoção da equidade educativa.

A ESRT destaca-se por uma oferta educativa diversificada e em constante evolução.

tinha estado sujeita, nos últimos dias, a estragos em viaturas de professores e alunos, sobretudo dos cursos nocturnos." (Dias et al., 2007, p. 51).

³ Segundo o Jornal de Notícias (2025), em 2024, a ESRT alcançou o 249.º lugar, entre 652 escolas, no ranking geral do ensino secundário, sendo a média da nota dos exames das dez principais disciplinas 11,88 valores. Trata-se de uma evolução positiva, dado que em 2023 a ESRT se posicionara no 284.º lugar. Vd. <https://www.jn.pt/8095232459/saiba-em-que-lugar-ficou-a-sua-escola-no-ranking-2025/>

Além dos cursos científico-humanísticos tradicionais – Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias, e Línguas e Humanidades –, a escola integra cursos profissionais como Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores e Técnico de Turismo, alinhados com as necessidades do mercado de trabalho. Complementarmente, mantém a modalidade de Ensino Recorrente nas áreas de Ciências e Tecnologias, e Línguas e Humanidades, garantindo flexibilidade para diferentes perfis de estudantes. Esta estrutura, consolidada em documentos oficiais do agrupamento (AERT3, 2025), reflete o compromisso da instituição com uma formação abrangente, que equilibra preparação académica e competências técnicas e profissionais.

A ESRT oferece ainda uma variedade de atividades extracurriculares que abrangem níveis locais, nacionais e internacionais, muitas das quais são herança dos primórdios da escola. Entre esta, destacam-se o Clube Europeu⁴, o Parlamento dos Jovens⁵, o programa ERASMUS+, o eTWINNING, o Clube de Teatro⁶, os clubes de línguas (Alemão, Francês e Inglês), o Clube de Leitura e Escrita⁷, bem como diversos concursos, internos e externos, pelos quais os alunos frequentemente recebem prémios, como o Traduzir é Conhecer, o Juvenes Translatores, as Olimpíadas da Cultura Clássica⁸, as Olimpíadas da Língua Portuguesa, o Concurso Concelhio de Leitura⁹ e o Concurso Nacional de Leitura (AERT3, s.d.-a; s.d.-d). Merecem ainda destaque as publicações relevantes da escola, de entre as quais se incluem a *Revista de Filosofia*¹⁰, a *Revista de História*¹¹, a *CoresComTexto*¹² e a *Open The Window*¹³.

⁴ Em atividade na ESRT desde 1986 (Dias et al., 2007).

⁵ Em atividade na ESRT pelo menos desde 1993 como Parlamento Europeu dos Jovens (Dias et al., 2007).

⁶ Em atividade na ESRT desde 1999 (Dias et al., 2007).

⁷ v. Biblioteca Escolar – ESRT. (2024a).

⁸ v. Biblioteca Escolar – ESRT (2024b).

⁹ v. Biblioteca Escolar – ESRT (2024c).

¹⁰ Publicada na ESRT desde dezembro de 1994 (Dias et al., 2007). Ver: AERT3 (s.d.-e).

¹¹ v. AERT3 (s.d.-f).

¹² Periódico inspirado na literatura de cordel. Ver: AERT3 (s.d.-b).

¹³ Coletânea interdisciplinar de textos em inglês escritos pelos alunos, publicada desde 1999. vd. Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (s.d.-c).

Todo este contexto estimulante foi decisivo para o exercício do meu trabalho como professor-estagiário, pois a Escola, na globalidade do seu corpo docente e da sua direção, é recetiva às estratégias de estimulação intelectual, física, artística e sensorial, como comprovam as inúmeras atividades que se expõem logo na sua entrada ou no polivalente. Vejam-se as fotos de trabalhos realizados pelos alunos, em torno da Língua de Camões, autor cujas celebrações do seu 5.º aniversário de nascimento têm decorrido em Portugal entre 2024 e 2025.



1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos

1.2.1. Características da turma de Português – Língua Materna

Apesar de, ao longo da PES, ter acompanhado as três turmas atribuídas à professora cooperante – o 11.º F, o 12.º K e o 12.º N – delimitei a minha investigação, observação e intervenção apenas no 12.º N por razões de compatibilidade com os meus horários da FLUP e laborais. Procedi, então, à compreensão das características dos alunos e do seu contexto familiar, fatores fundamentais para a planificação pedagógica e para a intervenção educativa adequada.

Com o objetivo de delinear, logo de início, o perfil desta turma, procedi à recolha de dados recorrendo, conforme proposto por Latorre (2005), a técnicas fundamentadas na observação, na conversação e na análise documental. Em particular, foram utilizadas as técnicas de observação participante — definida pela integração ativa do investigador na turma, participação nas atividades, compreensão aprofundada do contexto e estabelecimento de relações de confiança — e de observação não estruturada, caracterizada pelo registo livre e flexível do que ocorre, ausência de guião pré-definido, captação espontânea de dados e possibilidade de identificar aspetos imprevistos do fenómeno observado, podendo ser participante ou não. Estas técnicas, devido ao seu carácter participativo, proporcionaram um acesso privilegiado à realidade da turma, permitindo a minha integração enquanto membro do grupo (Latorre, 2005).

A turma estava constituída por 28 alunos, com uma distribuição equilibrada, de 15 raparigas (53,6%) e 13 rapazes (46,4%). A faixa etária situa-se entre os 16 (6 alunos) e os 19 anos (1 aluno), com uma média aproximada de 17 anos, um valor compatível com o último ano do ensino secundário, o que indica um percurso escolar regular.

De facto, nenhum aluno teve retenção no ano letivo transato, evidenciando um bom desempenho coletivo. Apenas um aluno teve registo de retenção anterior, no 10º

ano, o que representa uma taxa residual de retenções (3,6%). Estes dados indicam que a turma apresenta um satisfatório nível global de aproveitamento.

A nacionalidade predominante é a portuguesa (96,4%), tendo a turma apenas um aluno de nacionalidade brasileira (3,6%). Todos os alunos têm, por isso, o Português como língua materna, o que contribui para uma homogeneidade linguística que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

A maioria dos alunos (67,9%) não beneficia de qualquer apoio social escolar (ASE), embora 21,4% deles se encontrem no escalão A e 10,7% no escalão B. Esta diversidade socioeconómica foi levada em consideração na planificação das atividades escolares, de forma a garantir a equidade de todos os alunos no acesso a recursos e oportunidades. No universo dos alunos desta turma apenas um aluno foi identificado com necessidades educativas específicas (NEE).

O acesso a recursos tecnológicos é universal na turma, sendo todos os alunos detentores de computador e com ligação à internet em casa, um fator essencial para o desenvolvimento das competências digitais e para a realização de trabalhos escolares.

Em termos de desempenho escolar, a quase totalidade dos alunos (96,3%) não registou negativas na generalidade das disciplinas no ano anterior, evidenciando um bom nível de aproveitamento. Apenas um aluno teve uma negativa na disciplina de Português.

No contexto familiar, a figura do encarregado de educação é maioritariamente a mãe (22 alunos), seguida pelo pai (3 alunos), com algumas situações em que o encarregado é a avó (2 alunos) ou o próprio aluno (único). A nacionalidade dos encarregados de educação é maioritariamente portuguesa (92,9%), com 1 caso de nacionalidade brasileira (1 caso) e espanhola (1 caso).

A formação académica dos pais e encarregados de educação é diversificada, destacando-se o ensino básico (3º ciclo) e o ensino secundário como os níveis mais frequentes, embora existam também 4 licenciaturas registadas (14,3%). Quanto à

situação profissional, a maioria trabalha por conta de outrem, embora existam casos de desemprego, trabalho por conta própria e reforma no caso das avós. As idades dos encarregados de educação situam-se maioritariamente entre os 40 e os 60 anos, o que reflete a diversidade etária habitual num contexto familiar de alunos do ensino secundário.

Em suma, a turma do 12ºN apresenta um perfil sociodemográfico-cultural caracterizado por equilíbrio de género, faixa etária adequada ao nível de escolaridade e da língua portuguesa como língua materna, tendo todos os alunos acesso a recursos tecnológicos, não obstante um contexto familiar diversificado em termos de formação académica e profissional dos encarregados de educação.

1.2.2. Características da turma de Espanhol – Língua Estrangeira

À semelhança do que foi acima referido acerca da necessidade de optar por uma só turma por necessidade de delimitar e circunscrever a investigação, também na disciplina de Espanhol optei pela escolha de uma das duas turmas – o 10.º P e o 11.º F – atribuídas à professora cooperante e que acompanhei ao longo da PES. A opção tomada foi a do 10.º P pelas mesmas razões descritas no ponto 1.2.1.

Esta turma é composta por 28 alunos, sendo 19 raparigas (67,9%) e 9 rapazes (32,1%) tendo sido identificada uma aluna com NEE. A média de idades dos alunos é de 15,2 anos, com a idade mínima de 14 anos e a máxima de 17. A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa (82,1%), enquanto 14,3% são brasileiros e 3,6% angolanos. Relativamente às retenções, apenas 3 alunos (10,7%) ficaram retidos no 10º ano. No que diz respeito às negativas na generalidade das disciplinas no ano anterior, 89,3% dos alunos não tiveram negativas, enquanto 10,7% tiveram entre 1 e 3 negativas, principalmente nas disciplinas de Matemática A, Física e Química A, Biologia e Geologia e Geometria Descritiva A.

Em relação aos fatores socioeconómicos, 71,4% dos alunos não possuem escalão para ASE, 21,4% têm escalão B e 7,1% escalão A. No contexto familiar, os encarregados de educação são predominantemente as mães (75%), e apenas 25% de pais. A maioria

dos encarregados de educação tem nacionalidade portuguesa (82,1%), seguida de brasileiros (14,3%) e angolanos (3,6%). Em termos de formação académica, 46,4% dos pais possuem o ensino secundário, enquanto outros têm formações variadas, incluindo licenciatura (10,7%) e mestrado (3,6%). A maioria dos encarregados de educação trabalha por conta de outrem (67,9%), havendo 14,3% de desempregados e 7,1% que trabalham por conta própria.

Um dado preocupante é que, nos questionários sociodemográficos realizados pela escola, consta que todos os alunos indicaram não ter computador ou ligação à internet em casa, o que representa não só uma carência económica ou cultural, como também constitui uma barreira significativa ao acesso a recursos educativos digitais e ao acompanhamento das exigências tecnológicas do ensino atual. Somado a isso, os alunos deixaram em branco nos referidos questionários as informações relativas a hábitos de estudo, saúde, tempos livres ou preferências escolares. Esta atitude denota, à partida, algum desinteresse ou falta de empenho nas tarefas escolares e dificulta uma análise mais aprofundada sobre os seus interesses e comportamentos fora do ambiente escolar. Não obstante, a turma é bastante participativa e interessada e não apresenta comportamentos desadequados a um contexto de aula.

1.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção

Por se tratar de um projeto de I-A, o meu trabalho seguiu o modelo indutivo de investigação¹⁴, partindo da observação sistemática do contexto e da recolha de dados concretos para a construção do problema de investigação e a definição da área de intervenção. Foi por meio desta metodologia que edifiquei todo o plano de ação e subsequente investigação.

¹⁴ O modelo indutivo de investigação consiste em partir da observação de situações particulares para, a partir delas, construir generalizações ou explicações de ordem mais geral sobre o fenómeno estudado. Esta abordagem, sistematizada por Francis Bacon no século XVII, é amplamente desenvolvida por autores contemporâneos como Lakatos e Marconi, que a consideram fundamental para a pesquisa qualitativa e para a construção de conhecimento em ciências sociais (Lakatos & Marconi, 2003, p. 86).

De acordo com os meus registos no diário de investigador, a 9 de setembro de 2024 participei nas reuniões de conselho de turma do 12.º N e do 10.º P, ambas do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, turmas sobre as quais recairia posteriormente a minha intervenção. Dessas reuniões sobrevieram informações, não só acerca do comportamento dos alunos, mas também do seu interesse e participação nas aulas revelados ao longo do ano anterior, dado que os alunos prosseguiram na mesma turma.

Destas reuniões, deparei-me, desde logo, com um aspeto recorrente nas turmas do ensino secundário: apesar de a promoção do pensamento crítico estar consagrada como uma prioridade nos documentos orientadores do sistema educativo, nomeadamente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e nas Aprendizagens Essenciais de Português (DGE, 2018a), a sua concretização em sala de aula revelava-se incerta e irregular. A motivação dos alunos, ou melhor, a falta dela, emergia como um fator central na forma como estes se envolviam em tarefas que exigem análise, argumentação e tomada de decisão fundamentada, dados que foram referidos pela generalidade dos professores titulares das diversas disciplinas.

Desta forma, ao iniciar a minha assistência às aulas das professoras titulares, procurei ativar desde logo o modelo de I-A, que Latorre (2005) define como *“una estrategia de investigación educativa orientada a la mejora de la práctica, en la que los propios profesores, de forma reflexiva y sistemática, analizan y transforman su acción educativa”* (p. 25), iniciando uma fase exploratória do contexto escolar. Recorri também a entrevistas informais com as professoras cooperantes, onde, relativamente à turma de Português, obtive a informação de que de facto “uma grande maioria dos alunos não apresenta qualquer motivação ou interesse para as atividades escolares” (Diário, p. 27).

Da minha observação às aulas ressalto duas notas do Diário que confirmam a informação sobre a turma de Português: a primeira diz respeito ao 12.º N e referente ao dia 26 de setembro, saliento que “a maioria dos alunos tem dificuldade em concentrar-se havendo conversas paralelas frequentemente entre os pares” e “duas alunas passam o tempo da aula a mexer no telemóvel completamente desinteressadas”.

Quanto à turma de Espanhol, a realidade foi bem distinta. A professora cooperante informou-me de que a turma apresentava bom comportamento, era participativa e demonstrava interesse nas atividades escolares, dados que comprovei na observação que fiz durante as aulas. Saliento uma nota do meu Diário do dia 2 de outubro, em que afirmo que “os alunos prestam atenção ao vídeo e interagem com a professora na resposta às questões que lhes são apresentadas” e mais adiante, “os alunos tiram notas e estão bem atentos, sem qualquer perturbação da aula”.

Apliquei posteriormente um questionário de diagnose aos alunos, para aferir sobre os seus interesses de leitura, de música, de hábitos ou referências culturais e para avaliar competências e dificuldades que possuísem, para que pudesse adaptar a metodologia a seguir nas aulas que viesse a ministrar. O questionário encontra-se mais adiante na descrição do plano de ação. Os resultados desta diagnose revelaram uma falta de interesse cultural generalizada, evidenciada não só pelo reduzido hábito de leitura e pelo baixo envolvimento em atividades culturais, mas também pela atitude pouco crítica face à informação que recebem das redes sociais.

Os resultados mostraram ainda que os alunos que manifestavam maior motivação intrínseca – ou seja, aqueles que atribuíam significado pessoal às aprendizagens e reconheciam a sua utilidade para a vida futura – eram também os que mais facilmente se envolviam em debates, na resolução de problemas e na produção de textos argumentativos. Estes dados sugeriam-me a relevância de considerar, nas aulas que viesse a lecionar, a motivação como motor do pensamento crítico, tal como é preconizado nas Aprendizagens Essenciais: “o desenvolvimento do pensamento crítico implica a articulação entre conhecimentos, capacidades e atitudes, promovendo a tomada de decisão fundamentada e a resolução de problemas em contextos diversos” (DGE, 2018a, p. 3).

Ao refletir sobre o papel do professor neste processo, reconheço a importância de assumir uma atitude investigativa e autorreflexiva, procurando progressivamente criar ambientes de aprendizagem que desafiem os alunos a pensar para lá do imediato e do óbvio. Latorre (2005) recorda que “el profesor-investigador es un agente de cambio, capaz de reflexionar sobre su propia práctica e introducir mejoras a partir del análisis

crítico del contexto” (p. 37). Esta perspectiva levou-me a considerar como área possível de intervenção a relação entre motivação e desenvolvimento do pensamento crítico, formulando a seguinte questão de investigação: Será que a motivação bem conduzida potencia o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos alheados da importância da reflexão e da cultura?

O PASEO estabelece como meta a formação de cidadãos “capazes de pensar de forma crítica e criativa, de resolver problemas e de tomar decisões fundamentadas” (Martins et al., 2017, p. 7). Por outro lado, a literatura mais recente reforça que o pensamento crítico não se desenvolve de forma espontânea, exigindo planificação intencional, estratégias de ensino ativas e uma avaliação formativa que valorize não só o resultado, mas, sobretudo, o processo de construção do raciocínio (Cruz et al., 2019b).

Assim, e em síntese, a identificação do problema e a definição da área de intervenção resultaram de um processo de análise contextualizada, sustentada em evidências recolhidas no terreno e ancorada nos referenciais curriculares e científicos. A motivação configurava-se, assim, como fator decisivo para a emergência do pensamento crítico destas turmas, exigindo uma intervenção consciente, reflexiva e orientada para a mudança que se viesse a revelar necessária: – “el conocimiento generado por la investigación-acción es práctico, contextualizado y orientado al cambio” (Latorre, 2005, p. 45). Só deste modo e face ao contexto escolar referido se me afigurava possível preparar os alunos do ensino secundário para responderem com autonomia, criatividade e rigor aos desafios de uma sociedade em permanente transformação.

2. Enquadramento teórico

2.1. Caracterização da investigação-ação

A I-A é uma metodologia que alia a investigação científica à prática pedagógica, permitindo ao professor atuar como agente transformador da sua realidade educativa. Desenvolvida inicialmente por Kurt Lewin na década de 1940, esta abordagem nasceu da necessidade de resolver problemas sociais através de um processo colaborativo de mudança e aprendizagem (Lewin, 1997). O seu principal contributo reside na articulação entre ação e reflexão, propondo um modelo em que o profissional não apenas atua, como também pensa criticamente sobre a sua própria atuação e, como tal, “ocupa um estatuto próprio que decorre dos dois princípios que lhe são intrínsecos: o princípio do investigador para agir e o princípio do profissional investigador” (Santos, 2017, p. 124).

No entanto, definir esta metodologia investigativa é uma tarefa árdua, dadas as múltiplas tradições e definições que dela se originaram, sendo por isso a I-A atualmente entendida não como uma só metodologia, mas como uma família de abordagens investigativas (Coghlan & Brydon-Miller, 2014).

Elliott (1991), por um lado, ensaia uma definição de I-A concentrada na natureza, na validade e na utilidade do conhecimento gerado por esta metodologia:

[a]ction-research might be defined as ‘the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.’ It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the ‘theories’ or hypotheses it generates depends not so much on ‘scientific’ tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully (...). In action-research ‘theories’ are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice.

(p. 69, itálico no original).

Neste contexto, a prática docente não constitui um mero cumprimento de rotinas, mas um processo dinâmico e investigativo que procura constantemente melhorar os processos de ensino e aprendizagem com vista a melhores resultados dos alunos. A I-A é, portanto, orientada para a melhoria da prática e para aperfeiçoar e resolver os problemas da aprendizagem, com o objetivo de promover mudanças culturais e sociais,

sendo as suas principais características ser participativa e colaborativa, situacional, cíclica e auto-avaliativa (Coutinho et al., 2009).

Cohen e Manion (1994), por outro lado, definem I-A, de um ponto de vista mais metodológico, como

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

(p. 192)

A I-A insere-se no paradigma naturalista ou qualitativo-interpretativo (Almeida & Freire, 2008), conjugando ação (mudança) e investigação (compreensão do fenómeno estudado) num ciclo contínuo em que prática e reflexão se alternam (Coutinho, 2014), superando o dualismo entre investigação e prática (Somekh, 1995). Elliott (2004) salienta que, no âmbito da I-A, o contexto prático assume um papel central na produção de conhecimento, estando a geração de saber intrinsecamente ligada à intenção de melhorar a prática, não podendo estas duas dimensões ser dissociadas no processo investigativo. (cf. p. 13).

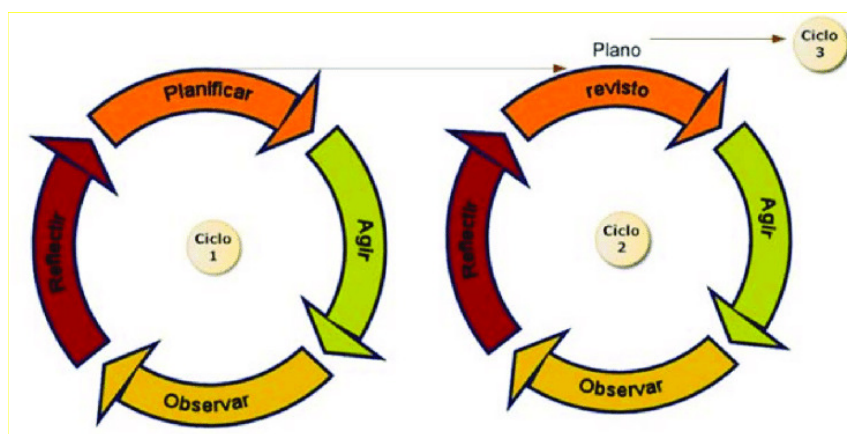
Para Elliott (2009), investigar a prática educativa deve ser um exercício partilhado, envolvendo o diálogo entre professores, orientadores e até os próprios alunos. Esta colaboração promove a construção coletiva do conhecimento pedagógico e reforça, no professor estagiário, o sentimento de pertença à comunidade educativa, bem como a responsabilidade sobre os processos de ensino e aprendizagem. No contexto do estágio, este trabalho conjunto enriquece a experiência formativa, pois o estagiário aprende a valorizar diferentes perspetivas e a construir soluções negociadas para os desafios da sala de aula e, I-A, portanto, aproxima-se de uma lógica formativa, em que o erro e a experimentação fazem parte do crescimento profissional.

Elliott (2009) amplia esta visão ao destacar o papel do professor como investigador da sua própria prática, afirmando que o ensino deve ser orientado não apenas por prescrições curriculares, mas por um olhar crítico e reflexivo sobre o que ocorre em sala de aula. Neste sentido, Kemmis e McTaggart (2000) sublinham que a I-A é um processo social e colaborativo, que exige o envolvimento ativo de alunos e professores na observação dos resultados e a avaliação das intervenções pedagógicas, promovendo uma profissionalização crítica do professor.

Por outras palavras, a I-A é uma abordagem metodológica amplamente reconhecida pela sua capacidade de promover mudanças significativas em contextos específicos, especialmente no campo da educação. O seu processo de atuação é conduzido pelas próprias pessoas envolvidas numa situação particular, ocorrendo no local onde a ação se desenrola e visando a melhoria dessa situação através do diagnóstico e modificação de problemas quotidianos e, por isso, esta abordagem requer uma estratégia reflexiva, na qual o investigador reflete sobre a ação antes, durante e depois de cada intervenção, integrando teoria e prática (Cardoso & Rego, 2017).

Metodologicamente, os ciclos da I-A são compostos por fases interligadas e recursivas de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização), conforme ilustrado por Simões (1990), Tripp (2005), Almeida & Freire (2008) e Coutinho et al. (2009). Segundo Simões (1990), o objetivo deste processo é triplo: “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (p. 43). O investigador não é apenas um mero observador, mas um participante ativo, simultaneamente interior e exterior ao contexto estudado (Simões, 1990) como ilustrado na figura 1.

Figura 1- Espiral de ciclos da I-A



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 66)

Metodologicamente, a I-A caracteriza-se por um ciclo contínuo composto por quatro fases interdependentes: planeamento, ação, observação e reflexão. Este modelo espiralado foi aprofundado por Kemmis e McTaggart (2000), que destacam o caráter participativo e sistemático do processo, no qual o professor identifica um problema, planeia uma intervenção, implementa-a, recolhe dados e analisa os resultados para reajustar a prática letiva.

Ao longo destes ciclos, o professor-estagiário desenvolve uma atitude reflexiva que lhe permite compreender os efeitos das suas estratégias e ir ajustando a sua ação de forma crítica e fundamentada. Esta estrutura processual permite uma melhoria progressiva da prática pedagógica e fomenta o desenvolvimento da autonomia profissional. Este desenvolvimento cíclico em forma de espiral é uma noção comum a vários autores na literatura sobre I-A (Santos, 2017). Para Kemmis (1988) e Cardoso (2014), o processo de I-A não segue uma sequência linear de etapas, mas desenrola-se de forma cíclica e dinâmica, compreendendo os quatro momentos principais acima enumerados.

A I-A distingue-se também por um compromisso ético com a transformação educativa e com a promoção da justiça social. Carr e Kemmis (1986) defendem que esta metodologia deve ir além da resolução técnica de problemas e implicar uma análise crítica das estruturas, valores e relações de poder presentes na escola. Através deste

enfoque, o estagiário é levado a interrogar práticas estabelecidas, a envolver os alunos nos processos de aprendizagem e a promover um ensino mais democrático e significativo.

A prática investigativa, quando orientada por princípios críticos, torna-se assim uma via para o amadurecimento e autonomia docente e para o desenvolvimento de uma educação mais humanista e emancipadora (Santos, 2017), Latorre (2003) apresenta-a como uma metodologia do professor como investigador, enquanto Coutinho et al. (2009) falam de uma “relação simbiótica da Investigação-Ação com a educação” (Santos, 2017, p.124).

Finalmente, a I-A assume um papel central na formação inicial de professores, ao proporcionar um quadro teórico-prático para a análise crítica da realidade escolar. O seu contributo vai além da simples recolha de dados ou da aplicação de técnicas: trata-se de uma metodologia que estimula o pensamento reflexivo, o compromisso com a melhoria contínua e a articulação entre teoria e prática. Como sublinha Latorre (2003), esta abordagem permite ao professor “conhecer e transformar” a prática, sendo um instrumento poderoso de construção da identidade profissional. No estágio pedagógico, ela constitui uma oportunidade ímpar para o futuro docente experimentar, questionar e reconstruir o seu saber-fazer pedagógico, com base na experiência concreta da sala de aula.

A fundamentação teórica e metodológica aqui apresentada serve de base à implementação prática descrita no capítulo seguinte, onde se aplica o modelo de I-A à questão empírica em contexto educativo concreto.

2.2. A motivação no contexto educativo

2.2.1. Conceito de motivação

A motivação, cuja raiz etimológica vem do latim “*movere*”, refere-se a um impulso afetivo que tem o poder de iniciar uma atividade com o objetivo de alcançar uma meta ou desejo específico. Portanto, a motivação, em contexto educativo representa uma

força intrínseca que nos capacita a perseguir e alcançar os nossos objetivos (Ribeiro et al., 2018). Tal como indicam Ribeiro et al. (2018), ela é

entendida como uma tensão afetiva suscetível de desencadear uma atividade com vista a alcançar um determinado desejo/objetivo (Eccheli, 2008), que pode surgir de uma necessidade, isto é, um estado interno ao indivíduo, capaz de induzir à ação, com vista a alcançar resultados atrativos que visam a satisfação de uma necessidade (Oliveira, 2010).

(p.106).

Ryan e Deci (2000) acrescentam que a motivação não é apenas um fenómeno quantitativo (mais ou menos motivado), mas também qualitativo, distinguindo-se pelo tipo de regulação subjacente que impulsiona a ação do aluno. Esta perspetiva permite ao professor compreender a importância de criar contextos de ensino que fomentem uma motivação duradoura e autodeterminada. Neste âmbito, a motivação autodeterminada refere-se ao impulso interno dos alunos para aprenderem, ou seja, à motivação que nasce dos seus próprios interesses, valores e do sentido pessoal que atribuem às tarefas, e não de pressões externas ou recompensas. Por ser fundada em razões internas, essa motivação tende a ser mais estável e a manter-se ao longo do tempo, mesmo quando surgem dificuldades ou deixam de existir incentivos exteriores. Assim, quanto mais o contexto educativo promove a autonomia, o sentimento de competência e o relacionamento positivo, maior é a probabilidade de os alunos desenvolverem uma motivação que se mantém não só durante o percurso escolar, mas também em situações futuras da sua vida.

No campo da psicologia educacional, uma distinção essencial é a que separa a motivação como estado da motivação como traço. Segundo Huitt (2011), a motivação enquanto estado representa uma condição momentânea determinada por fatores externos, enquanto a motivação como traço se refere a tendências relativamente estáveis do aluno, influenciadas por experiências anteriores e disposições internas. Essa diferenciação é particularmente relevante para a prática pedagógica, pois permite compreender que a ausência de motivação pode ser circunstancial ou estrutural. Ames (1992) destaca ainda que fatores situacionais, como o tipo de tarefa a desenvolver, o ambiente de sala de aula e o estilo de ensino, influenciam diretamente a motivação dos

alunos no momento da aprendizagem, reforçando a importância do design pedagógico. Ou seja, são as decisões do professor sobre o modo de organizar as atividades, preparar o espaço e conduzir as aulas que ajudam a criar um contexto estimulante e propício ao envolvimento dos alunos. No entanto, embora estas condições externas possam potencializar a curiosidade e o interesse, a motivação depende também da disposição individual dos alunos para se envolverem com a matéria naquele dado momento. Desta forma, o papel do professor é facilitar esse processo criando as melhores condições possíveis, mas a resposta final estará sempre ligada à vontade e ao interesse dos próprios alunos.

A Teoria da autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) da motivação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), constitui uma das abordagens mais pertinentes na compreensão da motivação humana em contextos escolares. Segundo estes autores, a motivação pode variar em diferentes níveis, desde a ausência de motivação, passando pela motivação extrínseca até à motivação intrínseca, sendo esta última caracterizada pelo envolvimento espontâneo dos alunos em tarefas pelo interesse ou prazer que as mesmas lhes proporcionam. Estes autores referem que a melhor motivação acontece quando são satisfeitas três necessidades psicológicas básicas dos alunos: a autonomia, a competência e a relação. Nesse sentido, quanto mais o contexto educativo promove estas necessidades, maior será a probabilidade de os alunos se envolverem de forma intrínseca na aprendizagem (Ryan & Deci, 2000). Por outras palavras, a motivação extrínseca manifesta-se quando o aluno realiza uma atividade em função de fatores externos, como receber uma recompensa ou evitar uma punição. Em contraste, a motivação intrínseca está presente quando o aluno se envolve na tarefa pelo próprio interesse ou satisfação que ela proporciona, independentemente de incentivos exteriores.

Os modelos cognitivos da motivação, como a teoria da expectativa-valor, proposta por Eccles e Wigfield (2002), sublinham que os estudantes investem mais esforço e persistência em tarefas que consideram importantes (valor) e que acreditam conseguir realizar com sucesso (expectativa). Esta perspetiva complementa a SDT, ao enfatizar o papel das crenças pessoais dos alunos sobre a utilidade da aprendizagem e a perceção

das suas próprias capacidades. Wentzel (1999) reforça que a motivação escolar está fortemente ligada ao sentido de pertença, à percepção de apoio por parte do professor e à clareza dos objetivos de aprendizagem, sendo estes fatores particularmente relevantes no ensino secundário, onde a construção da identidade académica ganha maior peso.

Finalmente, a motivação deve ser entendida como um processo dinâmico vivido pelo aluno e que pode ser estimulado e transformado por meio da ação pedagógica intencional. Reeve (2006) argumenta que os professores que adotam uma atitude de suporte à autonomia — oferecendo opções de escolha significativas, incentivando a expressão pessoal e valorizando o raciocínio dos alunos — promovem níveis mais elevados de motivação autodeterminada. Vygotsky (1978), por sua vez, destaca a importância do ambiente sociocultural na mediação da aprendizagem e no desenvolvimento da motivação dos alunos, ao afirmar que o conhecimento e o envolvimento nas matérias se constroem através da linguagem e da interação social entre o professor e o aluno no contexto escolar. Assim, a motivação escolar deve ser entendida como uma construção relacional, situada e negociada, cuja responsabilidade recai fortemente sobre o professor enquanto organizador do espaço educativo.

2.2.2. Motivação intrínseca e extrínseca

A motivação pode ser classificada em duas grandes categorias, que afetam de maneiras diferentes o comportamento e a satisfação dos alunos: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca refere-se ao impulso interno de realizar atividades pelo prazer e satisfação que elas proporcionam, sem esperar recompensas externas. Quando os alunos estão motivados intrinsecamente, eles encontram significado e prazer nas próprias tarefas, e não apenas nas recompensas associadas (Martins et al., 2019), isto é, no *feedback* positivo ou numa classificação elevada.

Broeck et al. (2021) afirmam que a satisfação de necessidades psicológicas, como autonomia e competência, é fundamental para que a motivação intrínseca se manifeste. Em contraste, a motivação extrínseca baseia-se em fatores externos ao indivíduo, como prémios, louvores, quadros de honra ou até mesmo a necessidade de evitar

consequências negativas, como advertências ou retenções. De acordo com Herzberg (1966), esses fatores não necessariamente aumentam necessariamente a satisfação no trabalho, mas podem diminuir a insatisfação, quando presentes.

A distinção entre motivação intrínseca e extrínseca é, portanto, um dos pilares mais relevantes na compreensão dos processos motivacionais no contexto educativo. De acordo com Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca refere-se ao envolvimento espontâneo do indivíduo numa atividade pelo prazer e interesse que ela desperta, enquanto a motivação extrínseca é regulada por fatores externos, como recompensas, punições ou reconhecimento social. Esta divisão baseia-se na Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT), que propõe que quanto maior for a autodeterminação da ação, melhor e maior será a motivação (Ryan & Deci, 2000). No campo escolar, esta distinção tem implicações pedagógicas importantes, uma vez que é a motivação intrínseca que está associada a aprendizagens mais profundas e duradouras (Schunk, Pintrich & Meece, 2014).

Diversos estudos indicam que os alunos motivados intrinsecamente tendem a apresentar maior persistência em tarefas difíceis, maior criatividade e melhor autorregulação da aprendizagem (Deci et al., 1991). Estes alunos envolvem-se nas tarefas não por obrigação, mas por interesse genuíno ou desejo de dominar o conteúdo. Por outro lado, a motivação extrínseca, embora frequentemente criticada, não é necessariamente negativa. Quando bem orientada — por exemplo, através de reforço positivo, metas claras e *feedback* construtivo — pode ser um ponto de partida para estimular o envolvimento do aluno, especialmente em contextos onde a motivação intrínseca é inicialmente baixa (Lepper et al., 2005). Assim, ambas as formas de motivação podem coexistir e ser utilizadas estrategicamente pelo docente.

No âmbito da motivação extrínseca, Ryan e Deci (2000) propõem uma gradação de regulação que vai desde a mais controlada (regulação externa) à mais autónoma (regulação identificada e integrada). A regulação identificada ocorre quando o aluno reconhece a importância de uma tarefa, mesmo que não sinta prazer imediato nela, enquanto a regulação integrada reflete uma interiorização completa dos objetivos da tarefa. Esta perspectiva oferece uma abordagem mais subtil da motivação extrínseca,

permitindo aos professores promoverem transições da motivação controlada para a autodeterminada através da valorização do sentido das atividades e do desenvolvimento da autonomia. Neste sentido, promover a reflexão sobre os objetivos de aprendizagem e o seu impacto pessoal afigura-se como estratégia eficaz para o desenvolvimento da motivação autónoma (Niemic & Ryan, 2009).

A bibliografia disponível sobre motivação demonstra também que o contexto escolar pode influenciar diretamente o tipo de motivação predominante nos alunos. Reeve (2006), à semelhança de autores já referidos, sustenta que ambientes educativos que oferecem possibilidades de escolhas significativas, encorajando o pensamento independente e valorizando os sentimentos e perspetivas dos alunos tendem a favorecer a motivação intrínseca. Pelo contrário, ambientes excessivamente controladores, baseados na obediência e no desempenho externo, tendem a gerar regulação externa e motivação (Deci & Ryan, 1985). No ensino secundário, onde os alunos começam a desenvolver maior consciência crítica e autonomia, este fator torna-se especialmente importante, uma vez que estratégias motivacionais mal aplicadas podem ter efeitos contrários aos desejados (Vansteenkiste, et al., 2004).

Finalmente, importa salientar que o objetivo de qualquer prática de ensino não deve consistir simplesmente em promover a motivação extrínseca por meio de recompensas e sanções, mas sim criar condições para o desenvolvimento da motivação intrínseca e da regulação autónoma. Isto exige uma pedagogia centrada no aluno, que respeite a sua individualidade, encoraje o questionamento e proporcione atividades desafiantes, com sentido e ligação à sua realidade (Deci & Ryan, 2002). Assim, compreender e aplicar o conceito de motivação intrínseca e extrínseca permite ao professor não só melhorar o envolvimento e desempenho dos alunos, mas também contribuir para a formação de indivíduos mais autónomos, críticos e responsáveis pelas suas aprendizagens. Este foi um dos meus objetivos, na minha PES.

2.2.3. Estratégias de Estímulo à Motivação Extrínseca

Embora frequentemente considerada menos desejável, a motivação extrínseca, pode revelar-se um fator fundamental na educação, especialmente em contextos em

que os alunos ainda não desenvolveram um interesse intrínseco pelos conteúdos curriculares. Estratégias como recompensas externas, elogios e reconhecimento social são amplamente utilizadas para incentivar comportamentos desejáveis e orientar os alunos em direção aos objetivos de aprendizagem (Lepper et al., 2005). Mas a pesquisa de Deci et al. (1991) adverte que, embora as recompensas externas possam melhorar o desempenho inicial, elas podem ter efeitos negativos no envolvimento intrínseco dos alunos se não forem aplicadas com cautela. Alguns autores (Vansteenkiste et al., 2004) mostram que recompensas mal ministradas podem levar os alunos a concentrar-se mais no "produto" final do que no processo de aprendizagem, o que pode reduzir a motivação intrínseca a longo prazo e consequentemente a produtividade e eficácia das aprendizagens.

No caso da necessidade de aplicação de motivação extrínseca a definição clara de metas e expectativas é uma estratégia crucial para a estimular, pois torna os objetivos mais tangíveis e mensuráveis para os alunos. Schunk et al. (2014) argumentam que a percepção de que o desempenho de um aluno está diretamente relacionado com resultados tangíveis, como aprovação ou reconhecimento, aumenta a motivação para a realização de tarefas. Da mesma forma, a pesquisa de Zimmerman (2000) destaca que os alunos se envolvem mais nas atividades, quando possuem metas bem definidas, o que lhes proporciona uma estrutura que facilita a concentração no conteúdo e a persistência em atividades desafiadoras. Além disso, este tipo de organização pode reduzir a ansiedade e melhorar o foco, criando um ambiente mais previsível e controlado, o que facilita a aprendizagem (Ames, 1992).

O *feedback* desempenha um papel fundamental na promoção da motivação extrínseca, especialmente quando ele é específico, dirigido, construtivo e focado no desempenho. Hattie e Timperley (2007) afirmam que o *feedback* deve ser detalhado e direcionado tanto ao processo, quanto ao produto final, para reforçar a competência dos alunos e incentivá-los a perseverar no esforço. Narciss (2008) confirma que os *feedbacks* que destacam o progresso individual e o esforço dos alunos contribuem para a manutenção da sua motivação, mesmo em contextos de pouca motivação intrínseca. Além disso, o *feedback* deve ser percebido como uma ferramenta de suporte ao

desenvolvimento, e não como uma forma de controlo, dado que a perceção de controlo externo pode prejudicar a consciencialização das metas a atingir (Reeve, 2006).

Os contratos pedagógicos e acordos de metas entre professor e aluno têm sido sugeridos como uma forma eficaz de estimular a motivação extrínseca. Slavin (2006) defende que esses acordos ajudam a estabelecer um compromisso claro entre aluno e professor, facilitando o envolvimento do aluno nas tarefas. A prática de definir metas colaborativas e claras tem-se mostrado eficaz para ajudar alunos com dificuldades de motivação a focarem-se em objetivos específicos e a compreenderem as consequências de seu desempenho (Wigfield & Wentzel, 2007). Esses contratos pedagógicos podem também proporcionar aos alunos um senso de responsabilidade e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, funcionando como uma ponte para uma maior autonomia (Ryan & Deci, 2000).

Embora as críticas à motivação extrínseca sejam bem documentadas, ela pode, de facto, ser usada como um ponto de partida para fomentar a motivação intrínseca, desde que orientada de forma estratégica. A utilização de tecnologias educacionais, como as plataformas de ensino com uma componente lúdica, é um exemplo recente de como a motivação extrínseca pode ser combinada com práticas pedagógicas que estimulam o envolvimento intrínseco dos alunos (Deterding et al., 2011). Desta forma, o papel do professor é crucial para criar contextos que favoreçam a transição de uma regulação externa para uma regulação mais autodeterminada, otimizando os processos de aprendizagem e promovendo um maior envolvimento dos alunos nas suas atividades escolares (Vallerand, 1997).

No contexto da aprendizagem, Biggs e Tang (2011) definem a motivação como o fator responsável por iniciar e manter o envolvimento do estudante durante o processo de aprendizagem. Os mesmos autores destacam que, no início do processo de aprendizagem, os estudantes frequentemente avaliam os custos e benefícios do seu envolvimento, ponderando o valor que ele representa para eles. De acordo com a teoria das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (Students' Approaches to Learning – SAL), a motivação constitui uma componente essencial que, juntamente com a estratégia de aprendizagem, influencia diretamente a orientação do estudante na

aprendizagem de maneira efetiva. Esta teoria distingue diferentes orientações motivacionais que conduzem ao envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. A pesquisa realizada no âmbito desta teoria (SAL) aponta para três tipos principais de motivação: a instrumental, a intrínseca e a de realização (Biggs, 1987; Biggs & Tang, 2011). A motivação instrumental e a motivação de realização são vistas como formas extrínsecas de motivação, uma vez que são predominantemente influenciadas por fatores externos, como recompensas ou reconhecimento. Em contraste, a motivação intrínseca é caracterizada pela predominância de fatores internos, ou seja, o desejo de aprender por prazer ou interesse pessoal (Lourenço & Paiva, 2015).

2.3. O Papel do Professor como Mediador da Motivação

O professor desempenha um papel central na mediação da motivação dos alunos, sendo responsável por criar contextos de aprendizagem que estimulem o interesse, o envolvimento e o compromisso com o processo educativo. Reeve (2006) já defendia que os professores influenciam diretamente a motivação dos estudantes ao promover ambientes que satisfaçam três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Mais recentemente, Resende et al. (2022) reforçam esta visão ao salientar que a autoridade docente e a qualidade da interação com os alunos são fatores determinantes para o estabelecimento de um clima motivador. Adicionalmente, Ryan e Deci (2000), no âmbito da Teoria da Autodeterminação, reiteram que um ensino centrado no aluno, com espaço para escolha, apoio emocional e estrutura, promove uma motivação mais autónoma e duradoura.

A forma como o professor comunica expectativas, fornece *feedback* e organiza as atividades pedagógicas influencia significativamente os níveis de motivação dos estudantes. Aliás, os comportamentos motivacionais dos alunos são moldados pelas atitudes dos professores (Wentzel et al., 2010), especialmente quando estes demonstram entusiasmo, empatia e clareza. Marzano e Pickering (2010) defendem, nesse sentido, que o ensino deve combinar fatores emocionais e cognitivos, promovendo ambientes emocionalmente seguros e intelectualmente desafiantes. Complementarmente, Cristóvão (2022) argumenta que o bem-estar emocional do aluno

é facilitado por práticas pedagógicas inovadoras que partem de uma relação empática e colaborativa, elementos que, por sua vez, estimulam a motivação.

O planeamento de estratégias motivacionais por parte do professor, deve ser intencional e fundamentado, adaptado às características dos alunos. Segundo Pintrich e Schunk (2002), os professores que compreendem os fatores que afetam a motivação aplicam estratégias eficazes, como a definição de objetivos claros e o reconhecimento dos progressos. Bandura (1997) salienta que o sentimento de autoeficácia, promovido por um professor atento e encorajador, é essencial para a manutenção da motivação. De forma complementar, Inácio, Mariano e Bzuneck (2023) sublinham que a própria motivação dos professores é um fator-chave: quanto mais motivado e comprometido está o docente, maior é a sua capacidade de influenciar positivamente a motivação dos alunos.

A atitude reflexiva do professor sobre a sua própria prática é também determinante. Schön (1983) define o professor como um “praticante reflexivo” que ajusta continuamente as suas estratégias às necessidades e reações dos alunos. Isto implica uma escuta ativa e uma atitude aberta à diversidade de ritmos e interesses de cada turma. Viana e Veiga (2017) reforçam que o docente motivador é aquele que equilibra as exigências pedagógicas com o cuidado relacional. Neste sentido, Costa (2020) argumenta que a formação em mediação de conflitos permite aos professores tornarem-se agentes promotores de um clima de aprendizagem mais inclusivo e motivador, valorizando tanto o conteúdo como a dimensão socioafetiva.

Em síntese, o papel mediador do professor na motivação não se limita ao conteúdo curricular, mas estende-se à promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos. Lopes et al. (2019a) enfatizam a necessidade de criar situações de aprendizagem que incentivem o pensamento crítico e a autonomia. Moura (2023), por sua vez, acrescenta que o uso consciente do digital pode também funcionar como ferramenta de mediação motivacional, ao potenciar o desenvolvimento emocional e a ligação dos alunos ao processo educativo. Assim, a motivação escolar torna-se fruto de um trabalho pedagógico intencional, exigente e permanentemente ajustado às dinâmicas da sala de aula.

2.4. Pensamento Crítico: conceitos, metodologias, dificuldades

O pensamento crítico é uma dimensão essencial da educação contemporânea, sendo frequentemente apontado como um objetivo transversal das aprendizagens escolares, dado ser “importante para que os cidadãos possam pensar de forma racional e reflexiva” (...) para “terem uma posição crítica, vigilante e indagadora” (Silva et al., 2024, p. 60). Segundo Paul e Elder (2006), pensar criticamente implica raciocinar com clareza, lógica e consistência, avaliando evidências e argumentos antes de formar juízos e, por isso, este pensamento envolve “procurar estar bem informado, utilizar e mencionar fontes credíveis, procurar razões, procurar alternativas, ter abertura de espírito e procurar tanta precisão quanto o assunto o permitir” (ENNIS, 1985, p. 46). Lopes et al. (2019a) defendem que o pensamento crítico deve ser promovido de forma sistemática e intencional nas escolas, articulando-se com a criatividade, a autonomia e a responsabilidade social. A escola deve ser um espaço onde se aprende a pensar bem, de forma criteriosa, investigativa e dialogante, numa perspetiva que alia a razão ao julgamento ético (Lipman, 2003). Assim, o pensamento crítico não constitui apenas uma competência cognitiva, mas também um instrumento de emancipação pessoal e de preparação para uma cidadania ativa e consciente.

No contexto educativo, o desenvolvimento do pensamento crítico requer a implementação de metodologias específicas e práticas didáticas centradas no aluno. Lopes et al. (2019a) destacam o papel do questionário pedagógico estruturado como uma ferramenta eficaz para desafiar os estudantes a ir além da simples evidência, promovendo a reflexão profunda e a análise de diferentes pontos de vista. Silva et al. (2019) reforçam esta ideia ao proporem o uso de mapas de conceitos, que ajudam os alunos a estabelecer ligações entre ideias, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica. Ao professor compete ser um “modelo de pensamento crítico” (Brookfield, 2012), demonstrando abertamente os seus próprios processos de raciocínio e incerteza, o que contribui para criar uma cultura reflexiva na sala de aula.

Outra estratégia com impacto comprovado no desenvolvimento do pensamento crítico é a aprendizagem cooperativa, enquanto prática que valoriza a interação social e

o confronto construtivo de ideias. Lopes et al. (2019a) defendem que, ao trabalharem em grupo, os alunos são estimulados a justificar as suas opiniões, a ouvir os outros com atenção e a chegar a consensos através do diálogo, prática esta que optei por não seguir na turma de Português em que lecionei, dada a facilidade de dispersão por parte dos alunos e o pouco tempo disponível para a sua realização. Cruz et al. (2019b) referem que o pensamento crítico é mais bem desenvolvido em contextos colaborativos, onde a aprendizagem não se reduz a uma relação vertical entre professor e aluno, mas se organiza em redes horizontais de partilha e co-construção de saberes. Facione (2015) acrescenta que, para que o pensamento crítico se manifeste, é fundamental que os alunos aprendam a reconhecer pressupostos, identificar vieses e aplicar critérios rigorosos de análise — competências que se consolidam mais eficazmente em ambientes colaborativos.

Contudo, a promoção do pensamento crítico enfrenta diversos obstáculos nas práticas escolares quotidianas, muitos dos quais estruturais. Aymes (2012) salienta que muitos professores não se sentem preparados para desenvolver esta competência nos seus alunos, quer por falta de formação específica, quer por limitações curriculares, e temporais e, Perrenoud (1993) reforça esta crítica, ao apontar que o sistema educativo tradicional privilegia a reprodução de conteúdos e a obediência às normas, deixando pouco espaço para a divergência e a problematização.

As dificuldades no processo de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos não se esgotam nas práticas docentes, estendendo-se também à avaliação, para a qual Lopes et al. (2019a) propõem uma abordagem que integre momentos formais e informais, recorrendo ao *feedback* contínuo e à autorreflexão como formas de monitorizar o progresso do aluno nesta competência, sendo que as estratégias avaliativas devem contemplar o processo e não apenas o produto, valorizando a capacidade de formular perguntas, justificar raciocínios e reconsiderar posições (Brookfield, 2012). Sánchez (2019), aliás, ao refletir sobre o diálogo socrático, destaca a importância de criar espaços de debate em que o erro não seja penalizado, mas antes acolhido como parte do percurso intelectual — uma abordagem que exige modelos de avaliação formativa e aberta.

Para além da avaliação, o programa e os materiais didáticos também podem dificultar ou potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico, pelo que Estaire (2009) e Martín Peris (1999), ao discutirem o *Enfoque por Tarefas*¹⁵ no ensino de línguas, realçam que as atividades contextualizadas e problematizadoras favorecem a reflexão crítica e a motivação intrínseca. Já se analisarmos a proposta de Paulo Freire aplicada à formação docente, percebemos que o pensamento crítico exige um currículo dialógico¹⁶, centrado em temas geradores¹⁷ que se relacionem com a realidade dos alunos. Por conseguinte, a planificação de aulas para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos requer não apenas objetivos claros, mas também uma coerência metodológica que estimule a análise, a síntese e a autoavaliação constantes por parte dos alunos (Lopes et al., 2019a).

O ambiente de aprendizagem constitui outro fator essencial na promoção do pensamento crítico. Segundo Lipman (2003), este tipo de pensamento só se desenvolve em contextos que favoreçam a dúvida, a investigação e o diálogo em clima de total respeito (Facione, 2015) em que os alunos se sintam seguros para expressar opiniões divergentes, questionar ideias estabelecidas e correr riscos intelectuais. Ademais, os professores devem acolher os erros como oportunidades de crescimento, promovendo a humildade intelectual como componente fundamental da atitude crítica, devendo o ambiente ser simultaneamente desafiador e acolhedor, estruturado, mas aberto à imprevisibilidade do pensar coletivo (Brookfield, 2012).

Por fim, é importante reconhecer que o pensamento crítico, apesar de frequentemente tratado como uma competência universal, tem contornos culturais,

¹⁵ O Enfoque por Tarefas é uma abordagem de ensino de línguas centrada na realização de tarefas comunicativas e significativas, próximas de situações reais, visando o uso autêntico da língua e a construção de significado, mais do que a prática isolada de estruturas gramaticais.

¹⁶ Na perspetiva freiriana, o currículo é o projeto educativo global — conteúdos, métodos e objetivos — construído com os alunos e ligado à sua realidade.

¹⁷ Para Paulo Freire, os *temas geradores* são tópicos retirados do quotidiano dos alunos e com significado para eles, que são usados como ponto de partida para um ensino baseado no diálogo e na reflexão crítica, com o objetivo de compreender e transformar a realidade. Por exemplo a desigualdade social, o meio ambiente, a identidade cultural ou a cidadania, entre outros.

linguísticos e sociais que não podem ser ignorados. Freire (1996) lembrava que toda a leitura do mundo é mediada por uma posição social e histórica, sendo o pensamento crítico, nesse sentido, inseparável de uma consciência política. Por isso, Aymes (2012) defende que o pensamento crítico deve ser ensinado de forma situada, respeitando o contexto linguístico e cultural dos alunos, especialmente em contextos multilíngues e multiculturais. Assim, devemos ter uma abordagem flexível e contextualizada, capaz de adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades concretas dos aprendentes, promovendo uma educação crítica, democrática e humanizadora (Lopes et al., 2019a).

2.4.1. As características do pensador crítico

O pensador crítico distingue-se por um conjunto de disposições e competências cognitivas, afetivas e éticas que lhe permitem analisar, avaliar e interpretar informação de forma reflexiva e fundamentada (Facione, 2015). Trata-se de um sujeito intelectualmente curioso, aberto à mudança, consciente dos seus próprios vieses e comprometido com a busca da verdade (Halpern, 2014). O pensamento crítico exige, assim, não apenas competências técnicas, como a argumentação ou a inferência lógica, mas também atitudes como a humildade intelectual, a perseverança e a imparcialidade (Paul & Elder, 2006). Nos tempos que correm, não é fácil fazer de cada turma uma comunidade de pensadores críticos.

Segundo Facione (2015), as principais competências cognitivas do pensador crítico incluem a análise, a avaliação, a inferência, a explicação e a autorregulação¹⁸. Estas competências permitem ao indivíduo identificar pressupostos, distinguir argumentos válidos de falácias, avaliar evidências e reformular ideias à luz de novos dados. Estas capacidades são particularmente importantes em contextos educativos, em que o estudante é confrontado com múltiplas fontes de informação e deve aprender a posicionar-se criticamente perante elas (Lopes & Silva, 2019).

¹⁸ Em Facione, autorregulação designa a capacidade de monitorizar e ajustar conscientemente o próprio processo de pensamento, revendo interpretações, identificando erros ou enviesamentos e corrigindo juízos para assegurar maior rigor e qualidade na análise crítica.

Além das competências cognitivas, as disposições ou atitudes do pensador crítico são igualmente determinantes. Paul e Elder (2006) destacam qualidades como a autonomia de pensamento, o senso de justiça, a empatia intelectual e a coragem para enfrentar ideias desconfortáveis. Portanto, o aluno crítico é aquele não se limita a repetir opiniões alheias, mas questiona, reformula e constrói sentido a partir da reflexão própria. Este perfil desafia os modelos tradicionais de ensino, exigindo práticas pedagógicas que estimulem a liberdade, a dúvida e a problematização (Freire, 1996; Cruz et al., 2019b).

Outros autores, como Ennis (2011), salientam a importância da metacognição no pensamento crítico — ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. O pensador crítico não apenas raciocina bem, como é capaz de monitorizar os seus processos mentais, reconhecer erros e aprender com eles. Esta autorregulação favorece a autonomia intelectual e está intimamente ligada ao desenvolvimento de competências transversais, como a aprendizagem ao longo da vida e a cidadania ativa (Aymes, 2012; Silva et al., 2019).

No contexto do ensino secundário, cultivar estas características nos alunos implica criar oportunidades para o diálogo, a resolução de problemas complexos, o debate fundamentado e a escrita argumentativa. A avaliação do pensamento crítico deve considerar não apenas os produtos finais (como textos ou apresentações), mas também os processos de raciocínio, as interações em grupo e a capacidade de rever opiniões. Assim, o papel do professor passa por guiar os alunos nesse percurso, criando um ambiente propício à escuta, à cooperação e ao confronto saudável de ideias (Lopes et al, 2019c).

Em suma, o pensador crítico é alguém que alia razão e ética, lógica e sensibilidade, análise e criatividade. A sua formação exige uma abordagem pedagógica intencional, sustentada em metodologias ativas e dialógicas, que estimulem tanto o rigor argumentativo quanto o compromisso com a transformação social (Freire, 1996; Nussbaum, 2010). Promover estas características no contexto escolar é contribuir para a construção de cidadãos mais conscientes, reflexivos e participativos. Foi esse o meu objetivo de partida e de chegada.

2.4.2. A importância da motivação para o desenvolvimento do pensamento crítico

Um dos maiores desafios do professor de Português consiste em criar situações didáticas que estimulem a curiosidade intelectual e, simultaneamente, proporcionem segurança emocional para o erro, a dúvida e o confronto de ideias. Neste aspeto, Freire (1996) defende que não há aprendizagem verdadeira sem motivação, e que essa só ocorre quando o ensino parte da realidade concreta dos alunos. Para Freire (1996), ensinar exige “a revelação da realidade” e o despertar da consciência crítica; nesse sentido, a motivação torna-se não apenas um estímulo, mas uma condição para o exercício da liberdade de pensamento.

Autores como Lopes et al. (2019a) argumentam que o pensamento crítico só se consolida quando os alunos percebem a utilidade prática e ética de pensar por si mesmos. A motivação está, assim, ligada à perceção de que o pensamento tem consequências no mundo. Para que o aluno se empenhe numa análise crítica de um texto literário ou numa argumentação escrita, é necessário que ele reconheça a importância desse exercício na sua vida pessoal, académica e social. Além disso, segundo Paul e Elder (2006), o pensamento crítico exige um conjunto de atitudes intelectuais (humildade, coragem, curiosidade, empatia, perseverança) que só se desenvolvem em ambientes motivadores e colaborativos, sendo o papel do professor, nesse contexto, essencial.

Por outro lado, é importante considerar que a motivação e o pensamento crítico não se desenvolvem de forma linear. Aymes (2012) chama a atenção para o facto de que muitos alunos do ensino secundário se encontram desmotivados por experiências escolares anteriores marcadas pela rigidez curricular e pela valorização exclusiva da avaliação sumativa. Esse contexto gera uma visão instrumental da aprendizagem, onde pensar criticamente deixa de ser um objetivo em si e passa a ser visto como um esforço desnecessário. Neste sentido, é fundamental romper com práticas repetitivas e pouco significativas pois, como defendem Lopes et al. (2019a), o uso de estratégias diversificadas como mapas de conceito, projetos colaborativos e debates pode ajudar a restabelecer a ligação entre motivação e pensamento crítico, ao envolver os alunos de

forma ativa e responsável na construção do conhecimento. No meu caso concreto usei como estratégias o debate e o diálogo socrático¹⁹ na turma de Português e o projeto colaborativo na turma de Espanhol.

Por último, importa reconhecer que o desenvolvimento da motivação para o pensamento crítico não depende apenas do aluno, mas também das condições estruturais e culturais da escola. Segundo Perrenoud (1993), pensar exige tempo, e o tempo é um recurso escasso no atual sistema educativo, onde o cumprimento de programas extensos e a preparação para exames limitam a possibilidade de questionar, refletir ou discutir ideias com profundidade. Para que o pensamento crítico floresça, é necessário criar espaços pedagógicos mais flexíveis, com práticas avaliativas formativas e centradas no processo. Só assim será possível construir uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas forma cidadãos críticos, reflexivos e motivados para intervir no mundo de forma consciente.

2.5. Motivação para o pensamento crítico nas aulas de Português

2.5.1. Estratégias motivacionais centradas no aluno

Uma das estratégias mais eficazes para promover a motivação e, por consequência, o pensamento crítico é o questionamento orientado, como sublinham Lopes et al. (2019b). O uso de perguntas abertas e desafiadoras, que não visam apenas a resposta certa e objetiva, mas a construção de raciocínio, estimula a curiosidade e a reflexão crítica. Esse tipo de abordagem transforma a aula de Português num espaço dialógico, em que o aluno deixa de ser mero recetor de conhecimento para se tornar cocriador. Além disso, o diálogo socrático, conforme argumenta Sánchez (2019), é uma estratégia eficaz para cultivar tanto a motivação como o espírito crítico, pois, através da problematização de ideias, o aluno é incentivado a defender os seus pontos de vista, a

¹⁹ O diálogo socrático pode ser entendido como um método comunicativo e didático, em que a educação é concebida como a busca coletiva da verdade por meio de um exercício continuado de diálogo. Este método diferencia-se dos métodos expositivos tradicionais, dado que no diálogo socrático o conhecimento é construído pelo questionamento mútuo, conduzindo o interlocutor a reconhecer o próprio desconhecimento e, progressivamente, a inferir o conhecimento por si mesmo, sempre guiado por perguntas provocadoras e pelo seu espírito crítico. (cf. Sánchez, E. (2019)).

escutar argumentos contrários e a reformular as suas opiniões, desenvolvendo assim competências argumentativas e empáticas, fundamentais para o pensamento crítico.

Segundo Brookhart (2013), a motivação aumenta quando o aluno sente que se interessa e pode ter sucesso num desafio intelectual, especialmente se esse desafio é apresentado de forma clara e com apoio adequado. Além disso, o recurso a metodologias ativas, como projetos, estudos de caso, dramatizações e escrita criativa, tem mostrado resultados positivos na promoção simultânea da motivação e do pensamento crítico (Lopes et al., 2019b). Ao envolverem os alunos na resolução de problemas reais ou na criação de produtos significativos, estas metodologias despertam a curiosidade, a cooperação e o desejo de ir além do óbvio. Infelizmente, por razões ponderosas da minha vida, não me foi possível aplicar nenhuma destas metodologias no meu projeto de investigação.

Por fim, importa reforçar que, quando fornecido de modo formativo, construtivo e imediato, o *feedback* ajuda o aluno a perceber os seus progressos e a identificar caminhos para melhorar. Lopes et al. (2019b) argumentam que o *feedback* é um dos principais instrumentos para consolidar aprendizagens significativas e desenvolver o pensamento crítico, desde que centrado no processo e não apenas no resultado. A motivação cresce sempre que o aluno sente que o seu esforço é valorizado e que há uma orientação clara para evoluir. Assim, ao adotar estratégias que valorizem a participação ativa, a reflexão, o diálogo e o acompanhamento contínuo, os professores criam condições favoráveis para o florescimento simultâneo da motivação e do pensamento crítico.

2.5.2. O papel da linguagem e dos textos literários na motivação para pensar criticamente

A linguagem é, por excelência, o meio pelo qual se constrói o pensamento; sem ela, não há pensamento possível, pois é através da linguagem que se organizam, expressam e partilham ideias (Freire, 1996; Rosenblatt, 1995; Lopes & Silva, 2019a). No ensino da língua portuguesa, a linguagem torna-se uma ferramenta essencial para promover a reflexão crítica e a construção de conhecimento. Os textos literários, em

especial, constituem um espaço simbólico onde se ativam competências linguísticas, cognitivas, emocionais e éticas — isto é, neles são mobilizadas essas competências que favorecem o desenvolvimento integral do leitor. Este processo funciona como uma ponte entre a “leitura do mundo” — o conjunto de experiências e saberes vividos — e a “leitura da palavra”, ou seja, a interpretação dos textos escritos; a leitura significativa acontece quando o que se lê dialoga com aquilo que se vive (Freire, 1996). A literatura, ao confrontar os leitores com múltiplas visões de mundo, dilemas morais e conflitos humanos, proporciona um ambiente de aprendizagem que favorece a problematização da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica (Nussbaum, 2010; Cruz et al., 2019a; Aymes, 2012).

Segundo Rosenblatt (1995), a leitura literária é um encontro entre o leitor e o texto, no qual o leitor, mobilizando as suas experiências, valores e conhecimentos anteriores, constrói o significado do próprio texto. (Rosenblatt, 1995; Beacco et al., 2016; Estaire, 2009). Esta interação crítica envolve inferência, comparação, avaliação e tomada de posição, sendo por isso uma atividade altamente motivadora e intelectualmente estimulante (Lopes et al., 2019c; Deci & Ryan, 2000; Sánchez, 2019). Quando os professores valorizam a polissemia e estimulam a interpretação inferencial, abrem espaço para o pensamento divergente e para a autonomia intelectual dos alunos, fatores essenciais à formação crítica (Kenyon, 2019; Estaire, 2011; Latorre, 2005).

A literatura é igualmente uma ferramenta de desenvolvimento ético e cívico, permitindo aos alunos exercitarem o julgamento moral e compreenderem realidades diversas por meio da imaginação narrativa (Nussbaum, 2010; Freire, 1996; Martín Peris, 1999), pelo que textos que abordam questões sociais — como a injustiça, a opressão, a liberdade ou a diversidade — podem ser usados como ponto de partida para debates e produções críticas, favorecendo uma cidadania ativa e empática (Silva et al., 2019; Sánchez, 2019; Ribé, 1997). Assim, as aulas de Português, ao integrarem textos literários de forma crítica e contextualizada, tornam-se espaços privilegiados para o desenvolvimento do pensamento crítico (Lopes et al., 2019b; Dominguez et al., 2019; Cruz et al., 2019b).

A escolha dos textos deve considerar a realidade sociocultural dos alunos, os seus interesses e níveis de leitura, para que a literatura se lhes torne significativa e motivadora (Beacco et al., 2016; Estaire, 2011; Fernández, 2003). Alguns autores defendem que é possível articular quer obras clássicas, quer contemporâneas com metodologias ativas, como o debate socrático, os círculos de leitura e a escrita argumentativa, promovendo, simultaneamente, motivação e sentido crítico (Latorre, 2005; Lopes & Silva, 2019; Lopes et al., 2019c). Essa abordagem permite que os alunos encontrem na literatura um espelho para as suas questões existenciais, mas também uma janela para compreender o outro e pensar de forma mais ampla sobre o mundo (Nussbaum, 2010; Freire, 1996; Ducoing Watty, 2019).

O trabalho com a linguagem realizado em sala a partir dos textos literários também permite o desenvolvimento de uma consciência metalinguística e crítica dos discursos (Silva et al., 2019; Kenyon, 2019; Aymes, 2012), pois ao analisarem elementos como o vocabulário, as estruturas sintáticas, os estilos narrativos e as figuras de linguagem, os alunos são levados a refletir sobre o modo como o sentido é construído e como a linguagem atua na persuasão, na construção de identidades e na representação da realidade (Freire, 1996; Sánchez, 2019; Cruz et al., 2019b). Este tipo de análise fortalece a competência argumentativa e amplia a compreensão crítica dos textos e contextos (Lopes et al., 2019b; Ribé, 1997; Estaire, 2009).

Por fim, a dimensão emocional da literatura contribui decisivamente para a motivação de pensar criticamente (Deci & Ryan, 2000; Freire, 1996; Nussbaum, 2010). Os textos literários abordam emoções humanas universais, como o amor, o medo, a dor ou a esperança, facilitando a identificação e o envolvimento afetivo dos alunos com essas realidades (Rosenblatt, 1995; Kenyon, 2019; Beacco et al., 2016). Essa ligação emocional cria uma predisposição favorável ao envolvimento intelectual, pois o aluno vê-se refletido nas personagens e nas situações narradas, ativando tanto a razão quanto a sensibilidade crítica (Freire, 1996; Lopes & Silva, 2019; Ducoing Watty, 2019).

2.5.3. Obstáculos à motivação e ao pensamento crítico em contexto real

Apesar do consenso em torno da importância de fomentar o pensamento crítico nas escolas, a sua implementação em aula, enfrenta, contudo, diversos obstáculos, tanto a nível estrutural como pedagógico. Um dos entraves mais recorrentes prende-se com a rigidez curricular e a pressão dos exames padronizados, que frequentemente levam os professores a privilegiar métodos expositivos, centrados na memorização e reprodução de conteúdos, em detrimento de práticas mais reflexivas e dialogadas (Silva et al., 2019). Este modelo transmissivo, ainda dominante em muitas salas de aula, limita o espaço para a problematização, a argumentação e o questionamento — pilares do pensamento crítico — e tende a desmotivar os alunos que não se identificam com os métodos tradicionais.

Outro obstáculo considerável reside nas conceções enraizadas sobre o papel do professor e do aluno, pois, em contextos onde predomina uma cultura pedagógica autoritária ou hierárquica, o professor é visto como a fonte do saber, e o aluno, como um recetor passivo desse saber. Esta configuração dificulta a emergência do pensamento crítico, que requer um ambiente de confiança, abertura ao erro e participação ativa dos estudantes (Freire, 1996). Além disso, muitos professores, apesar de reconhecerem a importância do pensamento crítico, sentem-se inseguros quanto às estratégias para o promover ou receiam perder o controlo da turma caso incentivem o debate ou a divergência de opiniões (Cruz et al., 2019b).

Não obstante, pela minha experiência na turma do 12.º N, que foi o foco da minha investigação, verifiquei que ao apostar genuinamente no diálogo e na participação dos alunos em atividades de análise crítica de textos literários, foi possível criar um ambiente ordeiro e aberto, onde os estudantes não só mantiveram uma atitude de respeito, como também demonstraram um relativo envolvimento e colaboração.

A motivação dos alunos constitui também um desafio central, sobretudo no Ensino Secundário, dado que a adolescência é marcada por um período de grande instabilidade emocional e social, o que pode afetar a disposição dos estudantes para o envolvimento em tarefas cognitivamente exigentes. Como referem Deci e Ryan (2000),

a motivação intrínseca só floresce em contextos onde os alunos se sentem autónomos, competentes e emocionalmente seguros. No entanto, quando o ensino se limita a tarefas repetitivas e descontextualizadas, a aprendizagem torna-se pouco significativa e desmotivadora. Lopes e Silva (2019) reforçam que, sem um sentido pessoal atribuído às atividades propostas, dificilmente os alunos desenvolverão uma posição crítica e ativa face ao conhecimento.

As desigualdades socioeconómicas e culturais também interferem significativamente na motivação e no desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que alunos oriundos de contextos desfavorecidos podem não ter acesso a recursos culturais e linguísticos valorizados na escola, o que afeta a sua confiança e desempenho. Como alertam Bourdieu e Passeron (1990), a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais, ao exigir um capital cultural que nem todos os alunos possuem, o que pode levar a sentimentos de exclusão, desinteresse e desistência, tornando mais difícil o envolvimento crítico com os conteúdos. Neste sentido, cabe ao professor adotar práticas inclusivas e diferenciadas, capazes de valorizar os saberes prévios dos alunos e promover um ensino verdadeiramente equitativo.

No caso do 12.º N, a turma de Português que esteve no centro da minha investigação, constatei que o grupo apresentava um perfil bastante favorável ao sucesso escolar: equilíbrio de género, faixa etária adequada, domínio universal da língua portuguesa, acesso tecnológico generalizado e um desempenho académico globalmente positivo. Embora existisse alguma diversidade no contexto familiar e socioeconómico, a maioria dos alunos não enfrentava situações de maior vulnerabilidade, o que deveria facilitar o envolvimento, a participação e a motivação nas atividades propostas, sobretudo em ambientes de ensino que promovem a reflexão crítica e o diálogo entre todos. No entanto, notei que a maioria dos alunos se retraía na participação e que eram sucintamente sempre os mesmos a participar, excetuando casos em que o assunto era de interesse generalizado, como a inquisição, a problemática do casamento infantil na etnia cigana ou os direitos laborais.

Os próprios materiais didáticos, muitas vezes, não favorecem o pensamento crítico, pois, muitos manuais continuam a apresentar textos de forma fragmentada, com

atividades fechadas e centradas em respostas únicas, que não incentivam a problematização nem a interpretação múltipla (Aymes, 2012). A ausência de propostas de trabalho com textos literários ou com temáticas sociais contemporâneas limita o potencial formativo da aula de Línguas, onde Lopes et al., (2019b) defendem que é essencial selecionar e planificar materiais que fomentem o questionamento, o debate e a argumentação, criando oportunidades para que os alunos se expressem criticamente e construam conhecimento de forma colaborativa.

Por fim, deve-se destacar a ausência de formação contínua dos professores como um obstáculo à promoção do pensamento crítico. Muitos docentes não tiveram, na sua formação inicial, oportunidades para desenvolver competências de mediação, escuta ativa ou construção de ambientes dialógicos. Sem uma preparação adequada, é difícil implementar metodologias como o diálogo socrático, a aprendizagem cooperativa ou a avaliação formativa, todas centrais para uma pedagogia crítica (Latorre, 2005; Kenyon, 2019). Assim, a promoção do pensamento crítico e da motivação em contexto real exige uma transformação profunda não só das práticas, mas também das crenças pedagógicas, das condições institucionais e da própria formação docente. Enquanto professor estagiário, a opção por esta estratégia fez-me perceber na pele esta dificuldade e entender que a atitude e o entusiasmo do professor será sempre determinante, na aplicação de todas estas estratégias.

2.6. A metodologia por tarefas nas aulas de Espanhol

Mantendo sempre a mesma pergunta de investigação, vi-me, contudo, na necessidade de adequar as estratégias ao contexto concreto da turma de Espanhol do 10.º ano, de nível inicial (I-II). Por se tratar de alunos que apenas começavam a dar os primeiros passos no contacto com a língua, tornou-se essencial escolher uma abordagem que privilegiasse o uso comunicativo desde o início, em vez de centrar a aprendizagem em aspetos meramente estruturais ou na memorização de conteúdos isolados. Foi nesse sentido que a pedagogia da metodologia por tarefas se revelou a opção mais adequada.

O *Enfoque por tareas* (ou aprendizagem por tarefas) é uma abordagem pedagógica centrada na realização de atividades comunicativas autênticas com finalidades significativas, sendo amplamente adotada no ensino de línguas estrangeiras, neste caso o Espanhol. Inspirado em princípios construtivistas e interacionistas, este modelo propõe que o aluno aprenda a língua ao usá-la em contextos reais de comunicação, realizando tarefas com objetivos concretos e relevantes (Estaire & Zanon, 1994; Nunan, 2004; Ellis, 2003). Em vez de estruturar o ensino com base na gramática ou em listas de vocabulário isoladas, o enfoque por tarefas organiza a aprendizagem em torno de ações comunicativas que imitam situações da vida real, promovendo não apenas a competência linguística, mas também a autonomia, a motivação e o pensamento crítico (Lopes & Silva, 2019; Estaire, 2009; Latorre, 2005).

No contexto específico das aulas de Espanhol como LE, a aprendizagem por tarefas oferece um caminho eficaz para desenvolver competências comunicativas interculturais, uma vez que permite trabalhar com conteúdos autênticos e variados, respeitando os níveis de proficiência dos alunos (Beacco et al., 2016; Estaire, 2011; Martín Peris, 1999). As tarefas propostas podem envolver desde simulações de situações do quotidiano (como fazer compras, pedir informações, organizar uma viagem), até projetos mais complexos, como criar uma campanha de sensibilização ou preparar uma apresentação sobre um tema cultural (Ribé & Vidal, 1993; Ducoing Watty, 2019; Estaire & Zanón, 1994). Estas atividades promovem a aprendizagem ativa, incentivam a cooperação e fomentam o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, competências que se alinham com os objetivos do pensamento crítico e da formação integral dos alunos (Latorre, 2005; Sánchez, 2019; Cruz et al., 2019b).

A estrutura típica de uma unidade baseada em tarefas segue três fases principais: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa (Ellis, 2003; Estaire, 2009; Nunan, 2004). Na fase de pré-tarefa, o professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos e prepara o vocabulário e as estruturas necessárias; na fase da tarefa, os alunos realizam a atividade principal, em geral de forma colaborativa; e na fase de pós-tarefa, refletem sobre o processo, discutem os resultados e consolidam os aspetos linguísticos envolvidos. Esta organização permite integrar o desenvolvimento da fluência com momentos de foco na

forma, garantindo equilíbrio entre comunicação e precisão linguística (Willis & Willis, 2007; Estaire, 2011; Ribé, 1997). Além disso, o caráter funcional das tarefas reforça a motivação, já que os alunos percebem a utilidade da língua no cumprimento de objetivos concretos (Deci & Ryan, 2000; Estaire & Zanón, 1994).

Outro ponto relevante nesta metodologia é o papel do professor como mediador e facilitador do processo, em vez de mero transmissor exclusivo de conhecimento (Freire, 1996; Estaire, 2009; Latorre, 2005). Ao organizar as tarefas, o docente deve considerar as necessidades, interesses e níveis de proficiência dos alunos, selecionando materiais autênticos e propondo atividades que estimulem a participação ativa e o pensamento reflexivo (Sánchez, 2019; Beacco et al., 2016; Lopes et al., 2019b). O trabalho por tarefas exige também uma avaliação formativa contínua, centrada nos processos de aprendizagem, e não apenas nos resultados finais. Assim, o erro é encarado como parte do processo, e a autoavaliação e a avaliação por pares são integradas no percurso formativo (Lopes et al., 2019c; Estaire, 2011; Cruz et al., 2019b).

Do ponto de vista da motivação, a aprendizagem por tarefas tem mostrado eficácia na promoção do envolvimento dos alunos, sobretudo quando as atividades propostas dialogam com os seus interesses e com situações do seu quotidiano (Deci & Ryan, 2000; Estaire, 2009; Kenyon, 2019). Além disso, o caráter colaborativo das tarefas favorece a aprendizagem social e emocional, permitindo aos estudantes desenvolver competências de comunicação, empatia e cooperação (Ribé, 1997; Ducoing Watty, 2019; Sánchez, 2019). A realização de tarefas significativas — isto é, atividades que envolvem a utilização da língua em contextos autênticos e relevantes para os alunos, com objetivos práticos claramente definidos— contribui para a construção de um ambiente de sala de aula mais dinâmico, em que os alunos assumem um papel ativo, se sentem valorizados e reconhecem a utilidade da LE, reforçando, assim, a sua motivação intrínseca.

A aprendizagem por tarefas está alinhada com os princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que valoriza a ação comunicativa em contextos reais e propõe o desenvolvimento de competências plurilíngues e interculturais (Beacco et al., 2016; Estaire, 2011; Martín Peris, 1999). Nas aulas de

Espanhol, esta abordagem permite integrar conteúdos linguísticos, culturais e sociais, favorecendo uma aprendizagem mais holística e significativa. Ao promover o uso da língua para pensar, agir, comunicar e refletir, a metodologia por tarefas contribui não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos no mundo globalizado (Freire, 1996; Nussbaum, 2010; Lopes & Silva, 2019).

2.7. A metodologia por tarefas e a motivação para o pensamento crítico

A aprendizagem ou metodologia por tarefas, tal como concebida no campo do ensino de línguas estrangeiras, está profundamente enraizada na ideia de que a aprendizagem deve estar ligada à ação, à resolução de problemas e à construção de sentido em contextos reais. Esta abordagem, centrada no aluno e na realização de tarefas comunicativas autênticas, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico na medida em que promove a análise de informações, situações e alternativas relevantes para o cumprimento da tarefa, assim como a tomada de decisões e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem do aluno (Nunan, 2004; Estaire, 2009; Ellis, 2003). A própria natureza das tarefas – que exige interpretação de informação, negociação de significados (ou seja, adaptar e clarificar o sentido das mensagens no decorrer da interação) e produção linguística contextualizada – convida o aluno a questionar, a avaliar e a criar competências fundamentais para o pensamento crítico (Willis & Willis, 2007; Ribé & Vidal, 1993; Lopes et al, 2019b).

Além disso, a metodologia por tarefas contribui diretamente para a motivação dos alunos, condição essencial para o exercício efetivo do pensamento crítico. Como já se disse, a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000), defende que a motivação intrínseca – a que surge do interesse genuíno pelo que se faz – é potenciada quando as atividades são percebidas como relevantes, desafiantes e significativas. As tarefas bem desenhadas cumprem esse papel, ao integrarem temas do quotidiano, questões sociais ou culturais relevantes e objetivos concretos, criando um ambiente em que o aluno se sente envolvido e responsável pelo seu percurso de aprendizagem

(Estaire, 2011; Beacco et al., 2016; Cruz et al., 2019b). Neste contexto, pensar criticamente deixa de ser um exercício abstrato, tornando-se uma necessidade funcional para o cumprimento da tarefa.

Ao exigir que os alunos tomem decisões, escolham estratégias e justifiquem opções, a metodologia por tarefas favorece a construção de competências metacognitivas e autorregulatórias, associadas ao pensamento crítico. Como defendem Lopes e Silva (2019), a capacidade de pensar criticamente implica não só a análise de informação, mas também a reflexão sobre os próprios processos mentais, o que é estimulado pela necessidade de planejar, executar e rever a tarefa. Quando os alunos são convidados a discutir os seus pontos de vista, comparar soluções e avaliar resultados, exercitam a argumentação, a empatia e a tolerância à ambiguidade – dimensões centrais de um pensamento crítico aberto e dialogante (Kenyon, 2019; Sánchez, 2019; Silva et al., 2019).

A estrutura em três fases (pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa) desta metodologia também fomenta o pensamento crítico, especialmente na fase de pós-tarefa, onde a reflexão é formalizada. Nesta etapa, o professor pode propor perguntas que estimulem a análise crítica do desempenho e do conteúdo trabalhado, incentivando os alunos a pensar sobre o que aprenderam, como aprenderam e como poderiam melhorar (Estaire, 2009; Ellis, 2003; Lopes et al., 2019b). Esta metarreflexão, essencial no desenvolvimento do pensamento crítico, permite ao aluno transformar a experiência prática da tarefa em conhecimento consciente e transferível, aumentando assim o valor formativo da atividade (Latorre, 2005; Lopes et al., 2019c).

O trabalho colaborativo, muito presente na metodologia por tarefas, também contribui para a motivação e para o pensamento crítico. De facto, aplicá-lo em todas as unidades didáticas de Espanhol que lecionei, os alunos, ao realizarem tarefas em grupo, precisavam de escutar opiniões divergentes, de negociar decisões e de construir consensos, o que requeria competências interpessoais e cognitivas sofisticadas (Ribé, 1997; Freire, 1996; Nussbaum, 2010). Este ambiente colaborativo simula situações reais de participação social e prepara o aluno para interagir de forma crítica e responsável com os outros. A interação entre pares é, portanto, um espaço fértil para o exercício do

pensamento crítico, uma vez que confronta o aluno com perspectivas alternativas e exige que o próprio justifique os seus posicionamentos.

Finalmente, importa salientar que a escolha dos temas, a formulação das tarefas e a mediação do professor são fatores decisivos. Se bem orientada, esta abordagem não só motiva os alunos, como também os desafia a ultrapassar o senso comum, a reconhecer e avaliar diferentes perspetivas e a construir conhecimento com base na reflexão crítica (Estaire & Zanón, 1994; Cruz et al., 2019b; Beacco et al., 2016). Nesse sentido, a metodologia por tarefas, longe de ser apenas uma técnica didática, revela-se uma filosofia de ensino comprometida com a formação integral do aluno como cidadão ativo, ético e pensante, pronto a superar desafios e a persistir diante das dificuldades.

2.8. O papel da motivação para o pensamento crítico nas aulas de Português e Espanhol

A motivação constitui um dos pilares fundamentais da aprendizagem e tem um impacto direto no desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente nas disciplinas de línguas, como o Português língua materna e o Espanhol LE. A aprendizagem significativa só ocorre quando o aluno está envolvido cognitivamente, emocionalmente e socialmente com os conteúdos propostos (Deci & Ryan, 2000; Ausubel, 2003; Dörnyei, 2001). O pensamento crítico, por sua vez, exige esforço intelectual, persistência e curiosidade, atributos que só se manifestam plenamente quando o aluno está genuinamente motivado. Nesse sentido, cabe ao professor criar contextos de aprendizagem que ativem a motivação intrínseca, por meio de desafios intelectuais, temas relevantes e oportunidades de participação ativa (Lopes & Silva, 2019; Estaire, 2009; Cruz et al., 2019b).

Nas aulas de Português e de Espanhol, o estímulo ao pensamento crítico foi promovido tanto pela seleção dos textos literários, canções e produções culturais – escolhidos do programa oficial no caso da língua materna – como pela utilização de temas e estratégias que envolviam os alunos na problematização da realidade. Estes recursos proporcionaram aos estudantes o contacto com múltiplas perspetivas e

desafiaram-nos a questionar, a argumentar e a refletir sobre questões relevantes, conforme defendem autores como Rosenblatt (1995), Freire (1996) e Nussbaum (2010).

A motivação para pensar criticamente foi trabalhada em diferentes momentos da aula: no início, para suscitar interesse e estabelecer ligações com o universo dos alunos; ao longo da análise textual, para aprofundar a leitura e dialogar sobre dilemas; e antes das atividades em LE, para preparar os alunos para a participação ativa. Como sugerem Beacco et al. (2016) e Silva et al. (2019), a representação de diferentes realidades e a análise de temas controversos ou dilemas éticos mobilizam tanto a cognição quanto as emoções dos alunos, criando oportunidades genuínas para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Outro aspeto relevante é o papel das emoções na motivação e, por consequência, no pensamento crítico. Conforme defendem Deci e Ryan (2000), o envolvimento afetivo com os conteúdos potencia a motivação intrínseca, o que torna o aluno mais disposto a persistir em atividades cognitivamente exigentes. Ao trabalhar com temas que geram empatia, indignação, curiosidade ou identificação pessoal, o professor de Português ou Espanhol pode catalisar o pensamento crítico através do envolvimento emocional. Nussbaum (2010) e Damasio (2010) destacam a importância das emoções na tomada de decisões e na construção de juízos morais, competências centrais do pensamento crítico.

A dimensão afetiva desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das línguas. As emoções, os sentimentos, os estados de ânimo e as atitudes condicionam o comportamento dos alunos e influenciam diretamente a sua motivação e o modo como assimilam o conhecimento (Arnold, 1999; Stevick, 1980). Só existe verdadeira aprendizagem quando os alunos sentem interesse genuíno e prazer nas atividades propostas, princípio defendido por Chomsky ao afirmar que grande parte do ensino consiste em conseguir que os alunos se interessem pelo que aprendem (Arnold, 2015).

A perspetiva humanista, mesmo que nem sempre predominante nas abordagens institucionais, conduziu o ensino para uma maior centralidade nos alunos, valorizando

as suas experiências, vivências e necessidades pessoais. Os autores destacam que a razão e a emoção não só coexistem, como são interdependentes, formando um binómio inseparável no funcionamento psíquico (Arnold, 1999; Damásio, 1994). Neste sentido, as emoções positivas — como a autoconfiança, a motivação e a autoestima — criam condições favoráveis para aprender. Em contrapartida, as emoções negativas — como a ansiedade, a insegurança, a inibição ou o medo do erro — podem comprometer o progresso, pelo que é essencial ajudar os alunos a superar obstáculos emocionais e a construir crenças positivas sobre si mesmos e sobre a aprendizagem.

O papel do professor é central neste equilíbrio. Cabe-lhe identificar, compreender e intervir nos fatores afetivos que influenciam cada aluno, criando um ambiente de sala de aula seguro, descontraído e propício à participação. As suas atitudes, a sensibilidade e a capacidade de personalizar o trabalho, bem como de promover a cooperação, a empatia e o respeito, são determinantes para regular a motivação e a autonomia dos alunos (Veríssimo, 2013). Torna-se também fundamental que o professor adote práticas diversificadas e lúdicas — intercalando diferentes modalidades de trabalho, incluindo jogos, resolução de problemas e simulações — uma vez que estas estratégias favorecem a motivação, a criatividade e facilitam a aprendizagem de todos, independentemente do perfil e das necessidades de cada estudante (Dörnyei, 2008; Sánchez-Benítez, 2010).

A bibliografia disponível destaca ainda que o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do sentido crítico depende de uma abordagem integrada das dimensões afetiva e cognitiva. Assim, as emoções, as atitudes, as crenças e a confiança em si próprio são inseparáveis da construção de competências linguísticas e comunicativas. Promover este equilíbrio é condição essencial não só para a aprendizagem, mas também para a formação de cidadãos críticos, socialmente responsáveis e capazes de pensar de forma autónoma e criativa.

Importa ainda destacar que a motivação para o pensamento crítico está estreitamente ligada à perceção de autoeficácia. Se o aluno sente que é capaz de contribuir com ideias válidas, de questionar argumentos e de construir raciocínios, estará mais predisposto a envolver-se criticamente nas atividades propostas (Bandura, 1997; Pajares, 2008; Lopes et al., 2019c). Essa perceção de competência pode ser

promovida por um *feedback* construtivo, por tarefas graduadas em complexidade e por um clima de aula que inclua o erro como parte do processo de aprendizagem. Tanto nas aulas de Português quanto nas de Espanhol, é fundamental promover uma cultura de respeito e escuta ativa, onde todos se sintam seguros para pensar e expressar-se criticamente.

Por fim, a motivação para o pensamento crítico é reforçada, quando o aluno compreende a relevância das competências que está a desenvolver. Aulas que explicitam os objetivos do pensamento crítico — como a análise de discursos, a avaliação de argumentos ou a compreensão intercultural — contribuem para que os alunos percebam o valor prático e ético dessas competências no seu quotidiano (Halpern, 1998; Facione, 2015; Silva et al., 2019). Assim, tanto no ensino do Português quanto do Espanhol, o pensamento crítico torna-se não apenas um meio para aprender, mas também um fim educativo em si, orientado para a formação de cidadãos reflexivos, éticos e socialmente comprometidos.

Síntese da Fundamentação Teórica

O desenvolvimento desta fundamentação teórica permite consolidar uma compreensão aprofundada sobre o papel central da motivação no estímulo ao pensamento crítico, particularmente no contexto do ensino das línguas, nomeadamente o Português língua materna e o Espanhol LE. Através da análise de diversos autores — como Nussbaum (2010), Deci e Ryan (2000), Lopes e Silva (2019), entre outros — ficou evidente que o pensamento crítico não floresce em ambientes passivos e desmotivadores, exigindo por isso uma intencionalidade pedagógica clara, que promova o questionamento, a análise, a argumentação e a criatividade, articulando competências cognitivas e afetivas. A literatura, os textos autênticos, as metodologias ativas e os projetos significativos foram reconhecidos como instrumentos privilegiados para essa finalidade.

Durante o estágio, tornou-se-me particularmente evidente o papel do professor como motivador e facilitador do pensamento crítico. Ao assumir uma atitude dialogante, próxima dos alunos e aberta à diversidade de ideias, o docente pode

transformar a sala de aula num espaço de descoberta e construção de sentido. A escuta ativa, o estímulo ao debate fundamentado e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem mostraram-se fundamentais para que os alunos se sentissem seguros para arriscar, argumentar e pensar de forma autónoma. Aprendi que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas sobretudo um mediador de experiências significativas, capaz de inspirar curiosidade intelectual e compromisso ético.

Enfrentei, no entanto, desafios concretos no estágio, tais como o desinteresse inicial dos alunos, a sua dificuldade em sustentar argumentos ou a tendência para respostas mecânicas, isto é, respostas dadas de forma automatizada, sem reflexão crítica ou envolvimento pessoal e que resultam em respostas curtas, previsíveis, empobrecidas em argumentação, ou que não demonstram interpretação pessoal dos temas trabalhados. Percebi que, muitas vezes, esses obstáculos decorrem da ausência de uma cultura de pensamento crítico na escola ou da pouca familiaridade dos alunos com atividades que exigem inferência e análise. Para os superar, recorri a estratégias como o trabalho colaborativo, a seleção de textos próximos das vivências dos alunos, a introdução de tarefas por projetos e o uso de perguntas abertas. Estas abordagens ajudaram a promover maior envolvimento, responsabilidade e participação ativa por parte dos alunos.

Outro aspeto relevante aprendido foi a importância da intencionalidade pedagógica e da articulação entre teoria e prática. Os autores analisados demonstram que não basta propor atividades: é necessário saber por que se fazem, com que objetivos e de que forma se avaliam. A reflexão crítica sobre a própria prática — com base na observação, na autoavaliação e no *feedback* dos alunos — revelou-se um exercício valioso para ajustar metodologias e promover uma melhoria contínua. Neste processo, percebi o valor da interdisciplinaridade e da flexibilidade curricular como facilitadores da inovação pedagógica.

Em termos de perspetivas futuras, pretendo continuar a explorar formas de integrar as metodologias por tarefas, a leitura crítica de textos literários e estratégias de metacognição nas minhas aulas. Considero fundamental criar ambientes de

aprendizagem que promovam a autonomia, o diálogo e o pensamento divergente, preparando os alunos para serem cidadãos críticos, informados e participativos. O estágio foi um espaço de crescimento profissional e pessoal, onde aprendi que ensinar a pensar criticamente é, acima de tudo, um ato de esperança e de compromisso com uma educação transformadora.

3. Estudo empírico

3.1. Metodologia científica

A investigação realizada neste estudo foi orientada pela I-A, conforme fundamentado no capítulo 2.1. A escolha desta abordagem decorreu da análise concreta das turmas do ensino secundário envolvidas (ver 1.3), onde se identificaram dificuldades ao nível da motivação e do desenvolvimento do pensamento crítico.

A questão de investigação, já formulada na introdução deste trabalho, serviu de fio condutor para todo o processo empírico: Será que a motivação bem conduzida potencia o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos alheados da importância da reflexão e da cultura?

O processo metodológico desenrolou-se em ciclos interligados de planificação, implementação, observação e reflexão, assegurando o acompanhamento próximo e ajustado à realidade das turmas investigadas. Durante estes ciclos, foram utilizados instrumentos como a observação direta das aulas, registos em diário do investigador e questionários, adaptados ao contexto de cada turma e a cada momento do projeto, à exceção do questionário de diagnose que foi igual para as duas turmas.

O desenvolvimento pormenorizado do plano de ação, os instrumentos de recolha e análise de dados, bem como a apresentação dos resultados, encontram-se nas subsecções seguintes, sempre vinculados à ética e ao contexto escolar em que se inseriu a intervenção.

3.1.1. Objetivos de investigação

No âmbito da presente investigação, procedi à análise da influência da motivação no desenvolvimento e na aplicação do pensamento crítico em alunos do 12.º ano de Português e do 10.º ano de Espanhol (nível iniciação). A seleção desta problemática fundamentou-se na observação sistemática de práticas pedagógicas e na identificação da relevância dos fatores motivacionais para a promoção de competências cognitivas superiores, nomeadamente o pensamento crítico, em contextos de ensino-

aprendizagem distintos. Assim, permanece central a questão de saber se a motivação bem conduzida potencia o desenvolvimento do pensamento crítico em alunos alheados da importância da reflexão e da cultura. Este questionamento orienta todo o percurso analítico e sustenta a estrutura dos objetivos delineados nesta investigação.

O objetivo geral que orientou o percurso investigativo foi:

- Analisar de que forma a motivação influencia o desenvolvimento e a aplicação do pensamento crítico em alunos do 12.º ano de Português e do 10.º ano de Espanhol (nível iniciação).

Neste sentido, delinear-se os seguintes propósitos específicos que orientaram a condução da investigação:

- Identificar os fatores motivacionais presentes nas turmas de Português do 12.º ano e de Espanhol do 10.º ano, através da observação nas aulas e de posterior registo de comportamentos, atitudes e interações em sala de aula relacionados com a motivação e do diálogo direto com as professoras titulares para aprofundar motivações individuais e coletivas, o que permitiu uma maior contextualização dos resultados.
- Avaliar o nível de utilização do pensamento crítico pelos alunos em ambas as turmas, no decurso das atividades em sala de aula por meio de observação direta e do registo de intervenções por parte dos alunos.
- Comparar a relação entre motivação e pensamento crítico nos dois contextos de ensino (nível avançado e iniciação) a partir das observações durante as aulas, tornando possível confrontar atitudes, intervenções e competências entre os dois contextos, procurando diferenças ou semelhanças na relação entre motivação e o desenvolvimento do pensamento crítico.
- Propor estratégias adaptadas a cada turma, com vista à potenciação da motivação e do pensamento crítico;
- Refletir sobre o papel do professor e do ambiente escolar na promoção da motivação e do pensamento crítico em diferentes níveis de aprendizagem.

A investigação desenvolveu-se a partir de uma abordagem metodológica centrada na análise qualitativa das dinâmicas educativas, privilegiando a caracterização dos contextos, a identificação das práticas pedagógicas²⁰, e a constatação das interações entre fatores motivacionais e competências críticas. Este processo permitiu depois a recolha de dados que em muito contribuíram para a compreensão detalhada das realidades educativas em estudo.

3.1.2. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados

Embora a recolha de dados da investigação tenha decorrido, na sua maioria, através da aplicação de questionários online distribuídos via Google Forms, importa salientar que, no primeiro ciclo de I-A, foi adotada uma abordagem distinta. Nesta fase inicial, os dados foram exclusivamente recolhidos a partir do registo dos diálogos orais estabelecidos entre alunos e professor durante a aula, sem aplicação de questionários online nem produção de respostas escritas, valorizando o debate espontâneo e a interação direta em contexto de sala de aula.

A aplicação dos questionários em formato online decorreu da necessidade de respeitar as orientações institucionais quanto ao uso dos tempos letivos, que privilegiam o foco nas atividades curriculares. Optei, por isso, por disponibilizar o instrumento em modalidade digital para salvaguardar o funcionamento regular das aulas e não comprometer a carga horária prevista para cada disciplina. Embora esta abordagem possa ter, por vezes, resultado em menor adesão, trata-se de uma solução frequentemente adotada em estudos educacionais para contornar limitações logísticas, responder a exigências formais e promover a viabilidade da recolha de dados sem interferir na rotina pedagógica.

Na construção dos questionários, preocupei-me em garantir a clareza, objetividade e pertinência das perguntas, alinhando-as com os objetivos do estudo.

²⁰ O processo de observação, análise e descrição das estratégias, métodos, rotinas, atividades e interações desenvolvidas pelas professoras titulares e pelos alunos na sala de aula, tendo em vista compreender como estas práticas contribuem para o desenvolvimento das competências pretendidas, neste caso a motivação e o pensamento crítico, para posteriormente delinear a minha ação.

Incluí questões de resposta fechada e aberta, de modo a captar tanto dados quantitativos como qualitativos. O Google Forms revelou-se especialmente vantajoso pela facilidade na organização e exportação dos dados, bem como pela possibilidade de anonimato das respostas e pela redução de erros de transcrição.

Contudo, reconheço que a utilização de questionários online não esteve isenta de desafios e limitações. As baixas taxas de resposta, frequentemente associadas à impessoalidade do meio digital e à sobrecarga de solicitações para participação em estudos, constituem um dos principais obstáculos. Acrescem ainda questões relativas à representatividade da amostra, pois a mera facilidade de acesso ao questionário não assegura a diversidade desejada. Na prática, este método pode conduzir a resultados influenciados pelos participantes que, por vontade própria, optam por responder – geralmente alunos mais envolvidos, disponíveis ou interessados no tema. Tal opção voluntária tende a deixar de fora outros perfis menos motivados ou distanciados, causando um desequilíbrio nos dados recolhidos e dificultando que as conclusões sejam verdadeiramente representativas do conjunto total de alunos.

Para mitigar estas limitações, tentei elaborar questionários que fossem apelativos e concisos, forneci informação clara sobre os objetivos do estudo e as condições de participação, e implementei mecanismos de proteção de dados, em conformidade com as recomendações éticas nacionais e internacionais. Recorri ainda a estratégias para aumentar as taxas de resposta, como o envio de lembretes e a personalização dos convites à participação.

Por fim, o diário do investigador demonstrou ser um recurso fundamental para a pesquisa, permitindo o registo de dados relevantes obtidos por meio da observação participante realizada diretamente no local da investigação (a sala de aula). Esse instrumento possibilitou o acesso posterior a informações como registros das interações entre os integrantes da turma, o clima da sala de aula, as respostas dos alunos às atividades pedagógicas propostas, além de notas e reflexões pessoais do próprio investigador (Alves, 2004; Aymes & Acuña, 2014).

3.2. Plano de ação

Segundo Menezes et al. (2017), o desenho do projeto de I-A deve considerar aspetos como a definição clara dos objetivos, a identificação dos participantes, a seleção das metodologias adequadas, a calendarização das etapas do estudo, bem como a planificação dos momentos de recolha e análise de dados. Os autores sublinham que a planificação é um processo dinâmico e flexível, devendo ser ajustada em função das necessidades emergentes e das especificidades do contexto educativo, sem perder de vista o problema identificado e o tempo disponível para a sua realização. Com base nestes princípios, foi elaborado o plano de ação apresentado nas Tabelas 1 e 2, a ser implementado ao longo do ano letivo 2024/2025.

Tabela 1 - Plano de ação para Português desenhado para o presente estudo

Português					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades de motivação realizadas	Método de recolha de dados qualitativos
Aula 0	24 de outubro de 2024	1	Leitura, análise e interpretação do poema <i>Dor de pensar</i> de Fernando Pessoa (ortónimo) / articulação com a canção <i>Não sinto frio</i> de L3ozz x Mah Luna.	• Leitura e análise do poema “Gato que brincas na rua” de Fernando Pessoa. • Exibição por vídeo da canção “Não sinto frio” e análise temática da mesma. https://tinyurl.com/5ftt87sz	Ficha de trabalho Inquérito de Diagnose através de questionário do <i>Google Forms</i>

Português					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades de motivação realizadas	Método de recolha de dados qualitativos
1.º Ciclo de I-A	16 e 17 de janeiro de 2025	2	- Contextualização política e literária de <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa - Leitura e análise do poema <i>Ulisses</i> de Fernando Pessoa	- Exibição do vídeo: <i>Fernando Pessoa – A Mensagem</i> <i>Desenhados</i> com fins motivacionais: https://tinyurl.com/2zw7hjrc - Apresentação em PPT da temática; - Resolução de exercícios do manual (p. 120); - Leitura e análise em grande grupo do poema <i>Ulisses</i> de Fernando Pessoa com perguntas guiadas pelo professor.	Diário do Investigador
2.º Ciclo de I-A	03 e 04 de abril de 2025	2	Leitura e análise do capítulo 5 de <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago	- Chuva de ideias sobre a Inquisição; - Exibição de um breve vídeo sobre a Inquisição (https://tinyurl.com/5n89whrm) e de um outro sobre os direitos humanos (https://tinyurl.com/ydab8dh9); - Discussão guiada sobre o contraste histórico e social; - Leitura e análise em grande grupo do capítulo 5	Questionário do <i>Google Forms</i> Diário do Investigador

Português					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades de motivação realizadas	Método de recolha de dados qualitativos
				de <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago com perguntas guiadas pelo professor com recurso ao diálogo socrático.	
3.º Ciclo de I-A	02 de maio de 2025	1	• Leitura e análise do capítulo 19 de <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago	• Exibição da imagem de Stonehenge que criasse expectativa e motivação. Breve diálogo acerca da mesma imagem; (https://tinyurl.com/3dtzfv57) • Leitura e análise em grande grupo do capítulo 19 de <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago com perguntas guiadas pelo professor com recurso ao diálogo socrático.	Questionário do <i>Google Forms</i> Diário do Investigador

Tabela 2 - Plano de ação para Espanhol desenhado para o presente estudo

Espanhol					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades realizadas	Método de recolha de dados
Aula 0	13 de novembro 2024	1	<i>¿Cómo somos?</i>	• Buscar na internet uma personagem de quem os alunos gostassem para que pudessem descrevê-lo fisicamente. Falar sobre o carácter e a sua implicação social.	Inquérito de Diagnose através de questionário do <i>Google Forms</i>
1.º Ciclo de I-A	05 e 11 de dezembro de 2024 08 de janeiro de 2025	3	<i>¡Rutinas al Máximo!</i> <i>¿Cuál es la tuya?</i>	• Dedução do conceito de rotina a partir de imagens • Questões sobre os hábitos de rotina dos alunos • Relacionar verbos no infinitivo com frases correspondentes • Jogo de mímica para que os colegas adivinhem a atividade mimetizada e pratiquem os	Questionário do <i>Google Forms</i> Diário do Investigador

Espanhol					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades realizadas	Método de recolha de dados
				verbos da atividade anterior • Leitura e compreensão textual • Compreensão audiovisual • Análise de 3 casos de rotinas e discussão em grande grupo sobre a mais saudável, justificando a razão de escolha.	
2.º Ciclo de I-A	19 e 26 de março de 2025	2	¡A comer bien!	• Diálogo inicial sobre os hábitos alimentares dos alunos ao pequeno-almoço e sobre o que consideram uma alimentação saudável a essa refeição do dia; • Ordenar palavras na construção de provérbios espanhóis sobre alimentação;	Questionário via <i>Google Forms</i> Diário do Investigador

Espanhol					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades realizadas	Método de recolha de dados
				• Apresentação da roda dos alimentos, identificação dos grupos alimentares e classificação dos alimentos mencionados na atividade anterior; • Compreensão auditiva da música “Gazpacho” (bit.ly/4oTS7Mc); • Criação de um menu considerado saudável com título criado pelos alunos.	
3.º Ciclo de I-A	21 de maio e 4 de junho de 2025	2	<i>Entre calles y plazas</i>	• Chuva de ideias sobre lugares e espaços citadinos; • Explicação teórica e prática do uso do imperativo afirmativo (formas regulares e irregulares, formal/informal); • Em grupos, criação de um mapa de uma cidade	Questionário do <i>Google Forms</i> Diário do Investigador

Espanhol					
Ciclo de I-A	Data	Nº de aulas (100 minutos)	Unidade didática/Texto literário em que se inseriu	Atividades realizadas	Método de recolha de dados
				fictícia em folha A3, incluindo pelo menos 8 lugares diferentes; • Redação de três itinerários utilizando o imperativo.	

O plano de ação que delinee para a minha iniciação à prática profissional articula as práticas pedagógicas propostas com as competências estabelecidas nas Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, bem como com os referenciais internacionais para o ensino do espanhol como LE. Esta articulação não só legitima as opções metodológicas, mas também pretende que a motivação para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos seja promovida de forma consistente e alinhada com os referenciais curriculares nacionais.

Este plano de ação tem por base as Aprendizagens Essenciais para o 12.º Ano que destacam que o ensino deve ir além da mera transmissão de conteúdos, apostando na formação de leitores críticos, capazes de interpretar, analisar e debater textos de elevada complexidade, bem como de produzir discursos orais e escritos adaptados a diferentes contextos comunicativos.

É sublinhada a importância do desenvolvimento da competência da oralidade, “com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como expor e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas”

(DGE, 2018a). O plano de ação operacionaliza estas orientações por meio de atividades que incluem, como referido na tabela descritiva do plano de ação, debates, análise de dois poemas de Fernando Pessoa e excertos de "*Memorial do Convento*" de José Saramago, pelos quais os alunos exercitaram a interpretação crítica ao identificar temas, simbolismos, ambiguidades, intenções do autor e efeitos estéticos. Estas atividades incentivam o aluno ao envolvimento ativo, à problematização constante e à procura de sentido nas palavras, experiências e estruturas de linguagem.

Estas práticas responderam à necessidade de promover a leitura crítica e autónoma, a apreciação fundamentada de argumentos e a capacidade de debater de forma sustentada pontos de vista suscitados por leituras diversas (DGE, 2018a, pp. 5-7). Simultaneamente, valorizei a educação literária, incentivando à compreensão dos marcos históricos, culturais e éticos presentes nos textos, que procurei que fossem os que estão previstos como leitura obrigatória, e que fomentassem o pensamento crítico e criativo (cf. DGE, 2018a, p. 8) através de perguntas guiadas de análise literária e de debates acerca das problemáticas suscitadas pelos textos lidos.

Relativamente à disciplina de Espanhol, o plano de ação foi concebido para responder ao perfil dos alunos portugueses enquanto 'falsos principiantes'²¹, adotando uma abordagem comunicativa, prática e contextualizada. As Aprendizagens Essenciais para esta disciplina enfatizam a competência comunicativa, intercultural e estratégica, tendo como finalidade principal o uso da língua espanhola como instrumento de comunicação em diversos contextos: "A finalidade principal da disciplina de Espanhol é o uso da língua espanhola como instrumento de comunicação, com diferentes intenções e finalidades e nos mais variados contextos" (DGE, 2018b, p. 2).

Este enquadramento é reforçado pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que define para os níveis A1 e A2 a capacidade de realizar tarefas comunicativas básicas em situações previsíveis e cotidianas, como "*llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas, interactuar en situaciones simples y*

²¹ Em Portugal, os alunos de Espanhol são considerados 'falsos principiantes' pela Direção-Geral da Educação, devido à proximidade linguística e às interferências do Português. Cf. DGE, 2018b, p. 2.

previsibles, y comprender y producir textos breves sobre temas de la vida cotidiana” (Instituto Cervantes, 2024).

Desta forma, procurei que a operacionalização destes objetivos fosse realizada através de atividades que desenvolvessem competências comunicativas, como “interagir em conversas curtas, bem estruturadas e ligadas a situações familiares, nas quais [o aluno] apresenta opiniões, gostos e preferências” e “produzir textos simples e curtos sobre assuntos trabalhados nas aulas, nos quais [o aluno] descreve situações do quotidiano, conta experiências pessoais e exprime opiniões” (DGE, 2018b, pp. 7-8).

No âmbito das Aprendizagens Essenciais, promovi o reconhecimento de factos, referências culturais e comportamentos dos jovens hispano-falantes, incentivando a empatia, a abertura e o espírito crítico. Tive ainda em conta a dimensão estratégica recomendada, promovendo o controlo da ansiedade, a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem e o uso regular de estratégias de autoavaliação, tal como previsto nas orientações da DGE (2018b, p. 10-11).

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* nos *Objetivos Generales A1-A2* reforça que o ensino deve ser orientado para o desenvolvimento do aluno como “*agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo; el objetivo es que sea capaz de utilizar la lengua en contextos reales y de interpretar y actuar en situaciones de contacto entre culturas*” (Instituto Cervantes, 2024). Desta forma, as atividades concebidas para esta turma em concreto — como o jogo de mímica, a criação de mapas, a análise de provérbios, a produção de itinerários e os debates sobre hábitos culturais — promoveram principalmente as competências de comunicação, a reflexão intercultural e a motivação dos alunos. Contudo, é nas tarefas de análise de provérbios e nos debates culturais que se encontra uma motivação mais clara para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois envolveram argumentação, comparação de ideias e análise de diferentes perspetivas, essenciais para estimular o raciocínio crítico.

À semelhança da disciplina de Português, também a avaliação formativa, com recurso a instrumentos como questionários e atividades de autoavaliação, permitiu,

como se verá mais adiante, ajustar as tarefas ao ritmo e às necessidades dos alunos, promovendo a motivação e a confiança.

Por fim, procurei que o plano de ação não se limitasse a um conjunto de atividades isoladas, mas que se constituísse num projeto educativo integrado que promovesse experiências motivadoras e desafiantes de aprendizagem, bem como ajustadas às especificidades de cada disciplina.

3.2.1. Diagnose das Turmas de Português e Espanhol

Como bem reflete o plano de ação desenhado para a minha I-A, apliquei o inquérito de diagnose na aula 0 de cada turma. Na turma de Português, além deste instrumento, apliquei também a ficha de trabalho que a seguir se explana.

Faz-se necessário neste momento aprofundar a razão pela qual utilizei instrumentos distintos de diagnose nas disciplinas de Português e de Espanhol. No caso da turma do 12.º ano de Português, optei por uma ficha de trabalho, antes do questionário comum de diagnose, uma vez que, nesta fase da escolaridade obrigatória, os alunos já detêm um domínio consolidado da língua materna, que lhes permite expressarem-se, argumentarem e refletirem criticamente de modo estruturado e autónomo. Tal ficha explora, além dos conteúdos, a maturidade discursiva, a ética argumentativa e a capacidade de produção textual reflexiva.

Em oposição, a turma de Espanhol correspondia a um grupo de iniciação de LE: alunos sem contacto prévio significativo com a LE, desprovidos de qualquer base de produção textual ou de argumentação sólida em espanhol. A aplicação de uma ficha aberta seria, neste contexto, inadequada, pois exporia os estudantes a constrangimentos desnecessários e não permitiria recolher dados verdadeiramente válidos. Assim, a decisão foi entregar o mesmo questionário de diagnose realizado em Português em ambas as turmas referidas. Esta escolha de instrumentos diferenciados de diagnóstico para as turmas de Português e Espanhol “assenta no princípio situacional da investigação-ação, que valoriza a adaptação dos procedimentos à especificidade dos grupos” (Coutinho et al., 2009) “investindo em estratégias diferenciadas para promover mudanças significativas” (Lewin, 1997; Santos, 2017).

No que diz respeito à turma de Português, no início do ano letivo, e em contexto da aula 0, entreguei aos alunos do 12.º N uma ficha de trabalho sobre a temática abordada (leitura e análise do poema “Gato que brinca na rua” de Fernando Pessoa, em articulação com a letra da música “Não sinto frio” de L3ozz x Mah Luna) como um exercício fundamental de auscultação da maturidade intelectual, do grau de motivação e das competências de reflexão dos estudantes. Esta ferramenta, mais do que um simples instrumento avaliativo, serviu de termómetro à disposição anímica, à coragem argumentativa e ao sentido de apropriação crítica dos jovens, confrontados com este desafio.

Os resultados desta atividade foram bastante reveladores da (des) motivação da turma: dos 28 alunos da turma apenas 15 (o que corresponde a pouco mais de metade), apresentaram respostas que puderam ser objeto de análise. Os restantes 13 não participaram. Esta clivagem, para lá do aspeto numérico, evidencia a centralidade do fator motivacional no modo como cada aluno se posiciona perante situações ou exigências de pensamento autónomo e expressão pessoal.

De entre as respostas conseguidas, observa-se um leque heterogéneo de envolvimento e de compreensão e integração crítica dos temas abordados. Destacam-se produções textuais com algum grau de profundidade filosófica e com maturidade assinalável, em que o aluno se reconhece e se expõe ao desafio, por exemplo, no excerto da seguinte resposta à tarefa de redação de um texto de opinião sobre a Dor de Pensar: “Nós acabamos, somos seres finitos e é este fim que nos atormenta. Parece haver aqui algo de absurdo entre a incerteza que é viver e a certeza de morrer. [...] São estas interações constantes que nos fazem ter consciência da esperança de um possível propósito...” (ver apêndice 1).

Textos como este (ainda que escassos) evidenciam não apenas um domínio da linguagem, mas sobretudo uma genuína apropriação das inquietações existenciais, revelando maturidade intelectual, capacidade de problematização e autonomia reflexiva. Nestas respostas poderá talvez reconhecer-se o efeito transformador de práticas pedagógicas anteriores que estimulam nestes alunos a interiorização, o sentido crítico e a expressão autêntica.

Contudo, importa chamar a atenção para dois casos em que detetei claramente um provável plágio. São respostas, que foram redigidas *ipsis verbis* pelas de uma colega, nas quais os detratores apenas se limitaram a alterar o título do poema pelo do seu autor ou apresentaram o texto redigido com erros ortográficos. Atente-se no que segue. Os sublinhados são da minha responsabilidade, para que se possa identificar o possível plágio:

Texto original (da resposta da aluna):

“- Na música “Não sinto frio”, o “eu” lírico fala da ansiedade como um “saco” que o oprime, enquanto que no poema “Gato que brincas na rua”, o “Eu” lírico inveja o gato que vive apenas pelos seus instintos, inconscientemente. Os dois textos mostram a angústia de quem sofre com o excesso de pensamentos.”

Texto copiado (aluno 1):

“- Na música “Não sinto frio”, o eu lírico fala da ansiedade como um “saco” que o oprime, enquanto que no poema de Fernando Pessoa, o “Eu” lírico inveja o gato que vive apenas pelos seus instintos, inconscientemente. Os dois textos mostram a angustia de quem sofre com o excesso de pensamentos.”

Texto copiado (aluno 2):

- Na música “Não sinto frio”, o “eu” lírico fala da ansiedade como um “saco” que o oprime, enquanto que no poema de Fernando Pessoa, o “Eu” lírico inveja o gato que vive apenas pelos seus instintos, inconscientemente. Os dois textos mostram a angustia de quem sofre com o excesso de pensamentos.”

A tentativa de mascarar inseguranças por intermédio do discurso de outrem revelam carências profundas, não apenas no aspeto técnico da escrita, mas sobretudo no plano ético e no da autonomia intelectual, um requisito fulcral para a formação de cidadãos capazes de pensar honestamente de modo crítico e responsável.

Posteriormente, conversei em particular com os alunos sobre o plágio presente nos trabalhos que me foram entregues e deixei claro que essa prática representa uma grave violação ética e prejudica não só o desenvolvimento intelectual, mas também a

formação crítica e responsável de cada um. Também os informei de que era essencial que refizessem a tarefa, desta vez com honestidade e empenho pessoal. Contudo, optaram por não apresentar de novo o trabalho e assim perderam uma oportunidade de aprender e crescer, quer em termos académicos, quer enquanto pessoas, já que deixaram passar a ocasião de refletir sobre o valor da autenticidade e sobre a responsabilidade que têm na sua própria formação.

Registo também o impacto do silêncio (que aliás foi constante ao longo do ano letivo, com mais ou menos participação dos alunos nos questionários realizados) dos 13 alunos que não apresentaram qualquer resposta e que representam um grupo cuja passividade não se pode confundir com simples desinteresse. Pelo contrário, este diagnóstico denuncia lacunas no domínio conceptual, défice de autoconfiança e menor coragem em expor opiniões próprias – fatores que, juntos, contribuem para um bloqueio do desenvolvimento das capacidades reflexiva e argumentativa.

Para tentar resgatar o interesse dos 13 alunos menos envolvidos, investi em atividades mais práticas, através de perguntas abertas e de debates, tentando relacionar o conteúdo à sua realidade e incentivando-os à participação, mesmo que mínima. Procurei também valorizar cada intervenção, criando um ambiente seguro para a expressão de ideias próprias. De facto, a ausência nestas atividades, sobretudo quando o processo é mais valorizado do que o resultado final, pode comprometer toda a progressão no percurso escolar.

Este retrato evidencia, por um lado, estudantes com potencial para o pensamento elaborado, prontos a serem desafiados intelectualmente, e por outro, um largo segmento ainda distante da autonomia plena e do questionamento crítico. Para enfrentar estas diferenças, impôs-se uma atuação pedagógica que propiciasse práticas regulares de estímulo à participação, à valorização do risco argumentativo e criação de rotinas que premiassem o envolvimento genuíno, como se verá nos pontos seguintes deste relatório.

O questionário de diagnose (ver anexo 1), por sua vez, foi aplicado a uma amostra de 42 alunos – 28 do 12.º ano de Português e 14 do 10.º ano de Espanhol-Iniciação –

dos quais apenas obtive 26 respostas – 12 da turma de Português e 14 da turma de Espanhol – e permitiu aprofundar a observação das necessidades de motivação, de incentivo à autonomia e às práticas de leitura nos processos de desenvolvimento intelectual, em contextos disciplinares distintos e momentos formativos diferentes.

Os dados obtidos refletem uma fragmentação preocupante dos hábitos e das atitudes de leitura: apenas praticamente um terço (9 alunos – 3 de Português e 6 de Espanhol) declarou ler regularmente em casa, no jardim ou na praia; aproximadamente outro terço (8 alunos – 6 de Português e 2 de Espanhol) limitava-se à leitura ocasional e o último terço (9 alunos – 3 de Português e 6 de Espanhol) declarou não ter qualquer hábito de leitura em contexto extraescolar. No que respeita à leitura integral de livros, pelo menos 8 estudantes (3 de Português e 5 de Espanhol) reconheceram abertamente nunca ter lido uma obra na íntegra, ou não se conseguem recordar dos títulos lidos recentemente (3 alunos de Português). Um aluno de Português referiu ainda que leu apenas “*Os Maias* de Eça de Queirós *porque fui obrigado*”.

Quando recordam leituras, apenas 2 alunos (1 de Português e 1 de Espanhol) referem uma lista considerável de leituras recentes e integrais. Do aluno de Português: *Verity*, de Colleen Hoover; *A Ilusão de Merit*, de Colleen Hoover; *O sol e as suas flores*, de Rupi Kaur; *Twisted Love*, *Twisted Games*, *Twisted Hate* e *Twisted Lies* de Ana Huang; *No final, morrem os dois*, de Adam Silvera; *Amor e gelato*, de Jenna Evans Welch; *A biblioteca da meia noite*, de Matt Haigremetem; *Quarta asa*, *Chama de ferro* e *Tempestade de Onix* de Rebecca Yarros; Do aluno de Espanhol: *Binding 13*, *Keeping 13* e *Saving 6* de Cloe Walsh; *Os jogos da herança*, *O herdeiro perdido* e *A jogada final* de Jennifer Lynn Barnes; *Powerless* e a restante trilogia, de Lauren Roberts, etc...) enquanto que 8 alunos (5 de Português e 3 de Espanhol) remetem a leitura usualmente para clássicos ficcionais ou escolares (*Harry Potter*, *Os Maias* e *Memorial do Convento*) ou títulos populares entre os jovens, reforçando a ideia de que, para muitos, o ato de ler ainda está longe de se traduzir numa experiência autónoma e motivadora.

Nas respostas dos alunos, saliento a ausência de obras de autores portugueses, dando preferência a títulos estrangeiros e populares entre os jovens. Essa ausência mostra que a literatura nacional não faz parte das suas escolhas de leitura, o que limita

o contacto dos alunos com os nomes de referência e com a diversidade da produção literária portuguesa.

No que respeita às preferências de leitura, 17 alunos (9 de Português e 8 de Espanhol) afirmaram preferir literatura ficcional, um número significativo que corresponde a mais de 65% dos dados, 14 alunos (7 de Português e 7 de Espanhol – 53,8%) demonstraram interesse por leituras relacionadas com entretenimento (blogs, redes sociais, etc.) enquanto 6 (2 de Português e 4 de Espanhol) mostraram interesse por textos informativos, como artigos de ciência ou história. Apenas 2 alunos (de Português) referiram ler notícias ou textos de opinião, e 1 aluno (de Português) assumiu claramente o desinteresse pela leitura.

Quando abordada a dimensão da reflexão sobre as leituras realizadas, apenas 8 alunos (3 de Português e 5 de Espanhol) relatam refletir frequentemente sobre as mensagens, ideias ou problemáticas subjacentes aos textos lidos. Um número considerável de 6 alunos (4 de Português e 2 de Espanhol – 23,1%) admitiu nunca refletir sobre o que lê, 8 alunos (4 de Português e 4 de Espanhol) responderam que o fazem ocasionalmente e 4 alunos (1 de Português e 3 de Espanhol) afirmaram que raramente refletem sobre as leituras que realizam. Estes dados evidenciam que o contacto com textos, por si só, não é suficiente para promover o desenvolvimento do pensamento crítico: o exercício eficaz da análise, interpretação e problematização depende de uma motivação consistente e de estratégias educativas que valorizem e incentivem a reflexão regular e aprofundada. E as aulas de Português de língua viva são o espaço por excelência para a promoverem.

Do ponto de vista do consumo de informação destaca-se um recurso acentuado a plataformas digitais e a redes sociais: 13 alunos (7 de Português e 6 de Espanhol) indicaram o *YouTube* como fonte privilegiada de informação, 18 (9 de Português e 9 de Espanhol) citaram o *Instagram* e 22 (8 de Português e 14 de Espanhol) referiram o *TikTok*. As conversas no âmbito familiar ou com amigos são as escolhas de 12 alunos de Português e de 14 alunos de Espanhol. Em claro contraste com a generalidade, apenas 8 alunos (3 de Português e 5 de Espanhol) afirmam ler jornais, revistas ou artigos de opinião online, o que denota uma preferência por formatos de acesso rápido, visual e,

em muitos casos, pouco exigentes em termos de análise crítica, não obstante, é de louvar a atitude destes 8 alunos cuja raridade de hábitos e escolhas de leitura se torna cada vez mais evidente. Este comportamento é complementado por uma tendência para a verificação superficial das informações consumidas: só 2 alunos (1 de Português e 1 de Espanhol) referiram confirmar sempre a veracidade das fontes antes de partilhar ou formar opinião, ao passo que 12 (5 de Português e 7 de Espanhol) verificaram apenas ocasionalmente e outros 12 (6 de Português e 6 de Espanhol) raramente ou nunca validaram os conteúdos recebidos. Esta atitude acrítica suscita um desafio à promoção da literacia mediática e ao desenvolvimento do pensamento claro, já que o consumo passivo e acrítico de informação aumenta o risco de desinformação e de construção de juízos pouco fundamentados. Estudantes acríticos serão adultos ingénuos e altamente manipuláveis, impedindo o crescimento de uma sociedade desejavelmente culta, ponderada e comprometida.

No que diz respeito ao interesse e envolvimento com temáticas políticas e sociais, observa-se também uma expressiva diversidade na amostra: 10 alunos (6 de Português e 4 de Espanhol) afirmaram nunca demonstrar interesse por programas deste género, 5 alunos (2 de Português e 3 de Espanhol) declararam interesse regular por programas ou vídeos sobre o tema, 4 alunos (3 de Português e 1 de Espanhol) responderam que raramente se interessam por esta programação e os 7 restantes (1 de Português e 6 de Espanhol) assistem apenas quando o assunto lhes desperta curiosidade. Quanto a estes, os assuntos que mais lhes despertam curiosidade são primordialmente a luta pelos direitos das minorias, os direitos laborais e a “questão de género”.

A frequência com que os alunos se questionavam sobre o impacto das decisões políticas na sociedade também era variável: 6 (2 de Português e 4 de Espanhol) disseram pensar frequentemente sobre o assunto, 8 (5 de Português e 3 de Espanhol) referiram refletir ocasionalmente, 3 (2 de Português e 1 de Espanhol) raramente o fazem e 9 (3 de Português e 6 de Espanhol) nunca se preocuparam com isso. Este afastamento do debate crítico sobre temas sociais e políticos traduz não apenas lacunas ao nível da formação cívica e da cidadania, mas também debilidade na capacidade de análise e

participação consciente na sociedade, resultado de um pensamento crítico ainda por desenvolver.

A noção de “espírito crítico” foi igualmente abordada, e as respostas dos alunos evidenciaram dispersão: enquanto 10 alunos (4 de Português e 6 de Espanhol) consideraram possuir esse traço de forma bem marcada, 8 alunos (2 de Português e 6 de Espanhol) reconheceram tê-lo, mas apenas parcialmente, e outros 8 (6 de Português e 2 de Espanhol) admitiram não se considerarem críticos. É ainda significativo que apenas 15 alunos (6 de Português e 9 de Espanhol) tenham manifestado vontade de desenvolver mais o pensamento crítico, enquanto um número considerável de alunos (11 – 6 de Português e 5 de Espanhol) se revelou indiferente ou desinteressado quanto a esse objetivo. Este resultado reforça a ideia de que a motivação — seja para práticas de leitura, consumo de informação ou reflexão social — devia constituir o motor central das minhas estratégias de desenvolvimento do pensamento crítico: sem ela, a curiosidade, a vontade de aprofundar conhecimentos, a predisposição para o questionamento e para o debate tendem a ser residuais, limitando drasticamente o crescimento desta competência essencial à vida da comunidade.

Em conclusão, a análise deste grupo de alunos do Ensino Secundário mostrou que a maioria dos alunos contactou de modo superficial com textos e informações, praticava pouco a validação de conteúdos, mostrava escassa predisposição para analisar temas sociais e políticos e revelava pouco interesse por desenvolver o próprio espírito crítico. Perante este cenário, tornou-se imperioso implementar estratégias educativas que promovessem ambientes motivadores, proporcionassem liberdade de escolha, valorizassem a reflexão, o debate e a análise informada, e envolvessem os alunos ativamente na construção do seu pensamento. Só assim se conseguiria, de forma efetiva, robustecer o pensamento crítico e a participação autónoma e esclarecida dos jovens na sociedade.

3.2.1.1. Reflexão sobre os dados recolhidos

Ao observar atentamente os dados recolhidos nas turmas de Português e de Espanhol, reconheço neles uma radiografia honesta do que é ser estudante e professor

numa escola secundária dos dias de hoje. No exercício de diagnóstico levado a cabo no 12.º ano de Português — que cruzava a leitura de um poema de Fernando Pessoa com a letra de uma música contemporânea — menos de metade da turma entregou a ficha preenchida. Este facto não me desanimou nem alimentou lamentos: confirmou, na prática, que iniciativas desafiantes só fazem sentido quando há um contexto de alunos que não apostam na participação e que se mostram insensíveis à força, eficácia e poder de uma atitude crítica e ativa tanto na sala de aula como na vida.

Nas respostas recebidas, encontrei uma clara diferença entre quem se apropria dos desafios de cabeça erguida e quem opta por repetir fórmulas ou copiar ideias alheias. Não vejo nisto motivo para pessimismo, mas sim um dado que devo encarar: a autonomia intelectual ainda é, para muitos jovens, um objetivo a construir, exigindo persistência e práticas consequentes, não meramente teóricas.

No consumo de informação, os dados não deixavam margem para dúvida: as redes sociais dominavam, enquanto jornais e revistas ocupavam um lugar residual na vida destes jovens. Preocupou-me a superficialidade das validações feitas, porque evidenciavam um campo fértil para a desinformação. Mas vi aí um desafio e não um muro intransponível; cabia-me, como educador, fomentar a literacia mediática e despertar nos alunos a urgência de confirmar fontes e questionar conteúdos.

Quando ampliei a recolha de opinião através do questionário, constatei uma preferência destacada pela literatura ficcional e pelo entretenimento digital, com pouco espaço para textos informativos ou notícias. Embora isso revele horizontes ainda limitados, não me cabe julgá-los: vi aqui um ponto de partida para discutir hábitos, expandir referências e propor leituras que pudessem despertar outros interesses, sem impor visões únicas.

Surpreendeu-me, contudo, a frequência com que os alunos indicaram não refletir sobre o que liam. Esta informação, longe de me desanimar, alertou-me para a necessidade de trabalhar mais estratégias de leitura crítica. Não bastava entregar textos: era necessário incentivar a análise, o diálogo e a problematização das ideias, mostrando que ler é também questionar, confrontar ideias e crescer intelectualmente.

Desde o início, compreendi que nenhum instrumento de diagnóstico é neutro, nem apenas técnico. A ficha de trabalho destinada aos alunos do 12.º ano de Português foi desenhada não como simples meio de avaliação, mas como elemento dinamizador do nível de maturidade argumentativa e da autonomia intelectual existente naquela turma. Quis, deliberadamente, propor um exercício de leitura que fosse provocador, colocando em diálogo um poema de Pessoa com o universo da música pop, forçando os alunos a saírem da sua zona de conforto e a arriscarem leituras singulares.

No consumo de informação, os dados não deixavam margem para dúvida: as redes sociais dominavam, enquanto jornais e revistas ocupavam um lugar residual na vida destes jovens. Preocupou-me a superficialidade das validações feitas, porque evidenciavam um campo fértil para a desinformação. Mas vi aí um desafio e não um muro intransponível; cabia-me, como educador, fomentar a literacia mediática e despertar nos alunos a urgência de confirmar fontes e questionar conteúdos.

Por fim, a perceção dos próprios alunos acerca do seu espírito crítico era muito variada. Uns sentiam-se bem preparados para duvidar e debater, outros mostravam-se indiferentes. Esta diversidade é um traço geracional e também o resultado do contexto escolar e social em que vivemos. Não se tratava de lamentar apatia, mas de garantir que a escola continuasse a ser espaço de provocação intelectual, abertura ao pluralismo e incentivo ao pensamento autónomo.

Em síntese, vi nestes dados uma oportunidade de aprendizagem para todos: alunos, professores e escola. Ao identificar tendências, resistências e potencialidades, senti-me motivado a repensar práticas, experimentar caminhos e, sobretudo, apostar sempre numa educação que desafie, envolva e prepare os jovens para intervir com conhecimento e sentido crítico num mundo em rápida transformação.

3.2.2. 1.º ciclo de investigação-ação na turma de Português

O 1.º ciclo de I-A de Português teve lugar nos dias 16 e 17 de janeiro, numa aula de 100 minutos cada, a primeira dedicada à contextualização política e literária de *Mensagem* de Fernando Pessoa e a segunda à leitura, análise e interpretação do poema *Ulisses* presente na referida obra. Dado que a primeira aula foi totalmente

expositiva, passo a descrever a aula dedicada ao poema *Ulisses*.

A aula dedicada à leitura, análise e interpretação do poema “Ulisses”, da obra Mensagem de Fernando Pessoa, organizada para a turma do 12.º ano, foi planeada de forma a articular momentos de motivação com um percurso que conduziu progressivamente ao desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. A aula iniciou-se com uma atividade motivacional, através da exibição de um vídeo sobre a Lenda da Cidade de Lisboa (<https://www.youtube.com/watch?v=iI4dC3rVtK0>). Este recurso audiovisual, além de captar a atenção dos alunos, serviu de ponte para suscitar a reflexão inicial: questionei a turma sobre as possíveis relações entre a lenda apresentada e o poema que iriam analisar, procurando promover, desde logo, a associação entre mito, literatura e identidade.

Após esta introdução, seguiu-se a leitura silenciosa do poema, incentivando cada aluno a fazer uma primeira apropriação individual do texto. Esta etapa foi fundamental para estimular a interiorização das ideias e a criação de expectativas pessoais dos alunos em relação ao conteúdo poético. Em seguida, a leitura em voz alta pelo professor funcionou como momento-modelo, destacando a expressividade textual e facilitando a compreensão de *nuances* linguísticas e estilísticas.

O verdadeiro desenvolvimento do pensamento crítico foi promovido na análise e interpretação do poema, fase central da aula, durante a qual os alunos foram convidados a participar ativamente, a expor dúvidas, a identificar paradoxos e alguns recursos estilísticos, a discutir o papel do mito na fundação de Portugal e a articular o texto literário com problemáticas históricas, culturais e existenciais. O professor assumiu um papel de orientador, guiando o raciocínio e incentivando a formulação de perspetivas fundamentadas e distintas.

Resumindo, a motivação inicial proporcionada pelo vídeo e pelo diálogo relacionou-se diretamente com o desenvolvimento do pensamento crítico, ao desafiar os alunos a questionarem as ligações entre mito, identidade e literatura. Não estou seguro de que a maioria dos alunos tenham conseguido alcançar os objetivos pretendidos com esta aula, dado o seu défice literário. Não obstante, creio que dos 28,

6 conseguiram alcançar alguns dos objetivos propostos.

3.2.2.1. Dados recolhidos e reflexão

Uma das perguntas que fiz para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos nesta aula foi “Porque é que o mito é o nada que é tudo?” Durante o debate acerca desta pergunta, a maioria dos alunos ficou retraída, não demonstrando qualquer interesse em participar, resumindo-se os participantes aos alunos habitualmente mais participativos e revelaram uma diversidade interpretativa: alguns limitaram-se a tentar definir as palavras isoladamente (“mito” como lenda, “nada” como ausência, “tudo” como totalidade), enquanto outros apresentaram analogias mais originais — por exemplo, um aluno sugeriu que “o mito é como uma história: não se pode confirmar na realidade, mas todos a conhecem”, ao passo que outro associou o mito a “um sonho coletivo que molda o que somos, mesmo sem termos provas de que existiu”.

Houve também quem contrapusesse o mito à História (“o mito vale mais por aquilo que motiva do que por aquilo que prova”), e surgiram perguntas críticas como “Se o mito não existiu, por que damos tanta importância?” ou “Pode um país viver sem mitos?”. Outros estudantes relacionaram o tema com figuras contemporâneas (como jogadores de futebol) ou episódios recentes, ou perguntando de que modo algumas notícias “viram mitos” ou de que modo se formam os símbolos nacionais.

A experiência de estimular o pensamento crítico através da pergunta “Porque é que o mito é o nada que é tudo?” revelou-me aspetos centrais sobre o processo de aprendizagem e as dificuldades inerentes à prática pedagógica reflexiva. Ao lançar uma questão filosófica e abstrata, tornou-se evidente que apenas alguns alunos se sentiram seguros para participar, ao passo que a maioria se retraiu, demonstrando as barreiras emocionais, sociais e cognitivas que existem neste tipo de abordagem. Esta retração não representa apenas falta de interesse, mas frequentemente está relacionada com os receios de errar, insegurança ou mesmo lacunas anteriores de conhecimento, fatores que podem limitar o envolvimento ativo dos estudantes nos debates críticos.

Os alunos que participaram trouxeram à discussão interpretações divergentes,

desde definições literais e simplificadoras até analogias criativas e perguntas desafiadoras. Estes momentos são valiosos porque sinalizam o início de uma abertura intelectual, em que diferentes perspectivas começam a ser ouvidas e confrontadas. No entanto, a diversidade de abordagens dispersou-me, tornando difícil consolidar um fio condutor reflexivo que envolvesse a turma como um todo. Esta fragmentação reforça a importância da intervenção pedagógica orientada e da gestão do espaço de debate: cabe ao professor, por meio de perguntas orientadoras, exemplos concretos, devolução de questões e valorização de pequenas contribuições, promover a escuta empática, estimular o pensar em voz alta e relativizar as posições, algo que procurei realizar no ciclo de I-A seguinte.

Além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico não acontece de forma espontânea ou isolada — requer tempo, continuidade, intencionalidade e estrutura. A temática dada neste ciclo de I-A foi bastante extensa pelo que deveria ter optado, talvez, por menos exposição e procurado estimular o pensamento crítico com mais diálogo (preparado de antemão — com perguntas e cenários de resposta) para que o papel do professor fosse simultaneamente de guia, mediador e facilitador do diálogo; não ignorando de que é o professor em contexto de aula quem faz a ponte entre o conteúdo abstrato e as experiências da turma, ajustando as dinâmicas sempre que necessário e parando para clarificar dúvidas ou reformular questões.

Finalmente, esta reflexão aponta que o desenvolvimento do pensamento crítico transcende a mera transmissão de conteúdo, exigindo a criação de condições para o questionamento, o confronto de ideias e o respeito pela diversidade intelectual. Ao reconhecer as limitações da primeira experiência, abre-se espaço para a melhoria contínua, valorizo o erro como parte do processo e o reforço de que o verdadeiro pensamento crítico é construído coletivamente, num equilíbrio entre desafio e segurança, entre autonomia e orientação. Assim, para o 2.º ciclo de I-A, decidi não recorrer tanto do auxílio do PPT em apresentações demasiado expositivas, e preparar-me previamente com questões que servissem de base ao diálogo socrático.

3.2.3. 2.º ciclo de investigação-ação na turma de Português

O 2.º ciclo de I-A de Português teve lugar nos dias 3 e 4 de abril, em duas aulas de 100 minutos cada, dedicadas ao capítulo 5 de *Memorial do Convento*, de José Saramago, durante o qual se desenvolveu um percurso pedagógico articulado com os objetivos de promover a compreensão crítica da relação entre literatura, história e sociedade, bem como de incentivar o pensamento crítico dos alunos desta turma. A metodologia adotada privilegiou a mobilização de conhecimentos prévios e a participação ativa, procurando uma dinâmica de ensino reflexiva e dialogada.

A primeira aula iniciou com uma chuva de ideias sobre a Inquisição, onde logo ficou patente a diversidade de perspetivas dos alunos. O ambiente em sala foi de alguma interrogação e partilha; registei numa das minhas notas: “Depois de alguma hesitação, os alunos começaram a expressar ideias em palavras simples sobre a Inquisição como: ‘medo, castigo, fogueira, julgamento, terror, tribunal, humilhação, poder, tristeza, judeus, Igreja, padres’, etc.” A minha intenção era a de que algum aluno referisse festa, espetáculo, no fundo, que se adentrasse no espírito de como seria vivido um dia de auto de fé em pleno séc. XVIII.

Posteriormente, exibi um pequeno excerto, sem som, da série *La Peste* de Featurette, sobre um auto de fé (<https://www.youtube.com/watch?v=w9YwIMp0Ssw>). Do diário do investigador, resalto esta nota acerca da impressão em mim gerada pelos alunos depois da exibição do vídeo: “Os alunos, que ao início do vídeo estavam dispersos, com piadas soltas, a dado momento, quando viram de facto uma demonstração do que seria realmente morrer na fogueira, mudaram o seu semblante, fizeram silêncio e, diante daquilo que parecia uma multidão extasiada por aquela festa aberrante, demonstrada no pequeno filme, não puderam exprimir palavra. Deduzo que nunca tenham visto uma representação acerca do tema em questão”.

Questionados os alunos sobre o que estavam a sentir, transcrevo o que apontei no meu diário sobre algumas das respostas: “é desumano o que se fez em nome da fé”; “nem quero pensar se isto existe hoje”; “não há palavras para descrever este horror”. Estas reações evidenciam um forte envolvimento emocional com o conteúdo

abordado, revelando simultaneamente empatia pelas vítimas e espírito crítico relativamente às motivações históricas que sustentaram tais acontecimentos. Pude constatar que, mais do que apreenderem dados factuais, os alunos foram conduzidos à reflexão ética e humanista, estabelecendo pontes entre o passado e o presente, e que revelou um momento significativo de consciencialização e desenvolvimento do pensamento crítico através da motivação suscitada pelo vídeo.

Já sensibilizados para o tema, prossegui com a exibição de um filme²² (da Amnistia Internacional Brasil) alusivo à luta pelos direitos humanos e confrontei os alunos com o contraste histórico e social resultante dos dois materiais audiovisuais. Para orientar o debate e favorecer a construção de raciocínios críticos, formulei as seguintes questões: “Que transformações notam entre o contexto da inquisição no séc. XVIII e o movimento pelos direitos humanos?”; “Podemos afirmar que todos os direitos hoje reconhecidos estão plenamente assegurados?”; “De que modo as situações retratadas no passado encontram ressonância nos problemas atuais?”. A partir destas interrogações, emergiram contributos dos alunos sobre a evolução das mentalidades, os direitos entretanto conquistados e a necessidade de permanente vigilância cívica, que evidenciou a capacidade dos alunos participantes em relacionar o conhecimento histórico com a reflexão ética e social.

Posteriormente, procedeu-se à leitura do capítulo 5 do texto referido e à análise literária na qual se abordaram os recursos expressivos utilizados e a sua função na caracterização das personagens principais e na descrição do ambiente. Esta análise foi mais incisiva quando se abordou o papel da ironia na descrição do auto de fé. Alguns alunos, associando o texto ao vídeo do início da aula, referiram que: “A passagem sobre a ‘alegria geral’ enquanto acontecem atos tão violentos mexeu comigo; parece uma crítica à forma como a sociedade celebra, de forma inconsciente, o sofrimento alheio.” Esta e outras intervenções similares refletiram uma compreensão clara do contraste criado por Saramago entre o ambiente festivo da multidão e a brutalidade do evento, sublinhando o poder dos elementos descritivos “fogueira”, “gritos” e “alegria geral”

²² https://www.youtube.com/watch?v=_5DI6f6l3T8

para evidenciar a insensibilidade coletiva.

No debate desenvolvido em torno da escolha de Saramago em descrever o auto de fé como espetáculo público, ficou clara a percepção dos alunos quanto à intenção crítica do autor e à sua atualidade. Uma aluna, por exemplo, relacionou esta temática com questões contemporâneas: “Muitas vezes assistimos a injustiças nas redes sociais e ninguém faz nada, ou até se diverte com o sofrimento dos outros.”

Na aula seguinte explorei o questionamento das normas sociais e religiosas para o desenvolvimento do pensamento crítico. O debate em grande grupo revelou uma transferência de aprendizagens para além do texto literário. Quanto à participação, apenas 10 alunos participaram espontaneamente, o resto da turma só participava se as questões lhe fossem dirigidas pessoalmente. A maioria das intervenções foram oportunas, como, por exemplo, esta: “O capítulo mostra que quem aceita tudo sem pensar pode ajudar a perpetuar o sofrimento. Aprendi que é preciso duvidar e perguntar porquê.”

No que concerne aos valores éticos transmitidos por Saramago, várias respostas demonstraram o impacto do texto na reflexão dos alunos acerca da responsabilidade individual perante a opressão. A. destacou: “As personagens (Blimunda, Baltasar e o Padre Bartolomeu) mostram que a coragem é fundamental para enfrentar a injustiça. Nem sempre é fácil, mas é o que diferencia quem quer mudar em relação às pessoas que só assistem.” Este tipo de análise denota não apenas compreensão textual, mas também uma apropriação dos valores do texto para a experiência de quotidiano dos alunos.

No final da aula, foi abordada a temática dos direitos humanos e da sua salvaguarda. Neste momento, registaram-se diversas intervenções dos alunos, que sustentaram que tais direitos não estão a ser devidamente assegurados, evocando, como exemplos, os crimes de guerra a que temos assistido recentemente e a exploração de mão de obra precária. Estes exemplos e reflexões resultaram do momento em que interroguei os alunos sobre se ao seu redor notavam alguma negligência relativa aos direitos humanos e se, em Portugal, estaríamos a salvo das

investidas contra estes direitos. Uma grande parte dos alunos afirmou que os direitos humanos são fundamentalmente desrespeitados noutras latitudes que não a nossa, mas, que, por cá, vamos tendo assegurados estes direitos. Foi aí que lhes perguntei se conheciam alguma menina de etnia cigana que frequentasse o Ensino Secundário e qual seria o motivo para que tal não acontecesse. Orientei também a reflexão para a relação entre cultura e direitos humanos: será que as tradições culturais (políticas, religiosas, etc.) podem ultrapassar os direitos humanos? Depois de refletirem, os alunos chegaram consensualmente à conclusão de que os direitos humanos se deviam sobrepor a qualquer tipo de atividade humana ou tradição cultural ultrajante.

Foi uma aula bastante enriquecedora, esta, pelo diálogo e pela construção de ideias, tantas vezes ofuscada por uma aceitação social tácita e passiva. O registo das intervenções dos alunos permite-me afirmar que, para além da análise formal do texto, estas aulas constituíram momentos de construção coletiva de sentido, fundamentais tanto para o desenvolvimento académico como para o crescimento dos alunos enquanto cidadãos do país e do mundo. Ao terminar a aula, pedi que respondessem ao questionário sobre este 2.º ciclo de I-A (ver anexo 2).

3.2.3.1. Dados recolhidos e reflexão

A seguir analisam-se os dados recolhidos sobre o capítulo 5 de *Memorial do Convento* mostrou um forte envolvimento da turma e revelou tendências claras quanto à experiência de aprendizagem. O questionário foi respondido por 20 alunos, num universo de 28, permitindo uma leitura expressiva dos resultados quantitativos e qualitativos. Em termos de satisfação global com as aulas dedicadas ao capítulo, os resultados foram especialmente expressivos: 14 alunos (70%) atribuíram a nota máxima (5) e 6 alunos (30%) deram nota 4, o que perfaz 100% dos respondentes (20 alunos) a manifestar níveis muito elevados de satisfação.

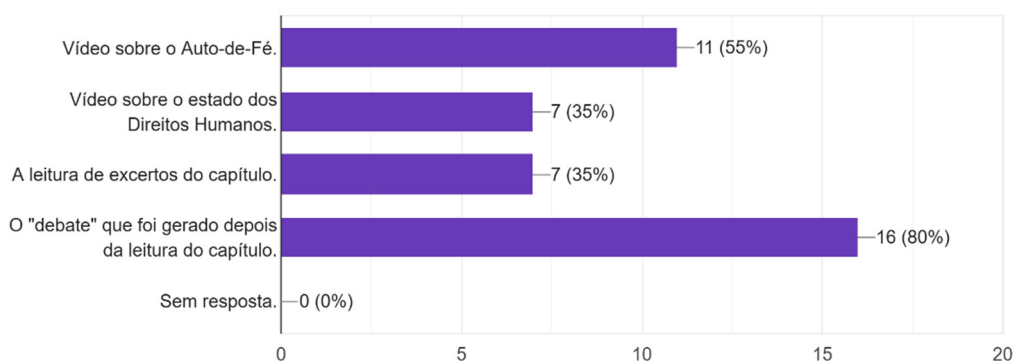
No que toca às dinâmicas que mais contribuíram para o entendimento do capítulo, sobressai o impacto das metodologias ativas. O debate após a leitura foi considerado muito relevante, tendo sido referido positivamente por 16 alunos (80%). O vídeo sobre o Auto-de-Fé foi a estratégia mais escolhida, ajudando 11 alunos (55%) a aprofundar o

tema, seguido pela leitura de excertos do capítulo (7 alunos, 35%) e pelo vídeo sobre o estado dos Direitos Humanos (7 alunos, 35%). Estes dados refletem a preferência clara por recursos multimédia e discussões partilhadas, como bem ilustra o gráfico seguinte:

Gráfico 1- Dinâmicas com maior impacto no entendimento do capítulo

Qual foi a atividade ou a estratégia que mais te ajudou a entender o capítulo V de Memorial do Convento? (Podes seleccionar mais do que uma).

20 respostas



Ao nível da participação, metade dos respondentes (10 alunos, 50%) afirmou ter tido um papel ativo nos debates e apresentações de ideias, contribuindo com argumentos próprios, enquanto a outra metade acompanhou de forma mais observadora, focando-se na escuta atenta e na recolha de apontamentos.

A nível qualitativo, verifica-se que os alunos destacaram sobretudo o aprofundamento da compreensão crítica do contexto da Inquisição e do modo como esta (inquisição) influenciava de facto as personagens e o enredo. Quinze alunos (75%) referiram ter desenvolvido conhecimentos sobre os mecanismos de poder e de opressão religiosa e social; 12 alunos (60%) assinalaram a relevância simbólica da Inquisição na limitação da liberdade individual; 14 alunos (70%) estabeleceram paralelos entre o contexto do capítulo e as questões políticas e religiosas atuais.

Entre os temas que mais marcaram os alunos constam a opressão e o sofrimento humano (13 menções, 65%), o contraste entre a ostentação do poder e a pobreza do povo (9, 45%) e o conflito entre ciência e religião (6, 30%). A esmagadora maioria dos

alunos (19 em 20, 95%) reconheceu que o capítulo permanece atual ao abordar questões como injustiça, manipulação das massas ou exclusão social.

Quase todos os participantes (95%, 19 alunos) afirmaram ter sentido uma evolução significativa na sua capacidade de pensamento crítico, sobretudo através do debate e da confrontação de perspectivas (17 alunos apontaram estes momentos como determinantes para o seu desenvolvimento reflexivo — 85%), bem como pela oportunidade de refletir sobre temas complexos (13 alunos, 65%).

Perante as respostas, redesenhei estratégias após a sua análise reflexiva no âmbito do quadro teórico que sustenta a I-A como um processo cíclico e autorregulador (Coutinho et al. 2009), onde a reinterpretação constante da prática permite afinar e inovar pedagogicamente. Assim, pretendi para o terceiro ciclo de I-A, continuar a envolver a turma em debates sobre temas literários, procurando operacionalizar o modelo de mediação sociocultural de Vygotsky (1978), reconhecendo que o desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia emerge da interação dialógica e do suporte recebido no ambiente educativo.

Este processo de revisão fundamentada das práticas foi ao encontro da conceção de Schön (1983) do docente como praticante reflexivo, apto a desafiar rotinas e a adaptar-se às necessidades da turma. Decidi recorrer ainda a estratégias que promoviam a motivação autodeterminada, através da oferta de escolhas e da valorização do raciocínio individual de cada estudante, em consonância com Reeve (2006), para reforçar o papel ativo do aluno na construção do conhecimento.

No que diz respeito à motivação, 18 alunos (90%) sentiram-se motivados para o trabalho realizado em aula, propondo para o futuro a manutenção dos debates (11 sugestões, 55%), o recurso a mais vídeos (5, 25%) e a análise de novos capítulos ou personagens (7, 35%). As recomendações para melhorar as aulas foram pontuais e visavam sobretudo diversificar métodos, sem descuidar a qualidade das atividades desenvolvidas.

Concluí, portanto, que o estudo do capítulo 5 fora altamente valorizado, tanto pela adesão dos alunos às diferentes estratégias, como pelo impacto visível no

desenvolvimento do seu pensamento crítico e na capacidade de relacionar as vivências experienciadas pela literatura com questões da atualidade. O ambiente participativo e as metodologias usadas revelaram-se eficazes e estimulantes, refletindo-se num grau muito elevado de satisfação e de aprendizagem profunda.

Como reflexão sobre estes dados obtidos, retirei e reforcei a convicção da importância determinante da motivação no desenvolvimento do pensamento crítico em contexto de Ensino Secundário. A disparidade participativa, com quase 30% dos alunos a optarem pelo silêncio, levantou questões relevantes sobre os níveis de envolvimento: o silêncio podia indiciar desmotivação ou insegurança para expressar opiniões ou falta de identificação com os temas abordados, ou apatia pelo que os rodeava fora do ecrã do telemóvel. Assim, embora os resultados refletissem sobretudo as perceções dos mais integrados, eles não podem ser tomados como expressão absoluta da realidade da turma.

Entre os alunos que participaram, a motivação emergia como eixo central de toda a experiência de aprendizagem. A maioria (100% dos que responderam, ou seja, 20 alunos) manifestou elevados níveis de satisfação, atribuídos ao recurso a metodologias ativas e diversificadas, como debates, análise de excertos e a utilização de vídeos temáticos. Estes recursos não só estimularam a participação, como promoveram a ligação entre o conteúdo literário e as problemáticas atuais, facto identificado pelos próprios estudantes nas respostas abertas: “Desenvolvi o meu pensamento crítico ao analisar as contradições sociais e históricas”; “Refletir sobre as perspetivas das personagens”, por exemplo, foram algumas das respostas que surgiram como resultados diretos do envolvimento motivador nas dinâmicas de aula.

No entanto, estes dados não ocultam que apenas cerca de 10 alunos de um universo de 28 afirmou ter tido um papel ativo nos debates, expondo ideias e argumentos em público, enquanto uma larga maioria (18) se manteve numa posição de escuta observadora, porventura justificada por timidez, insegurança ou preferência pessoal. Algumas respostas como: “Mantive o respeito, a postura e o silêncio próprios de uma sala de aula” ou “Não participei diretamente, mas estive atento ao desenrolar da aula apontando no caderno”, ilustram claramente essa divisão. Portanto, a

motivação, embora seja motor do envolvimento, não bastava só por si para universalizar a participação: era fundamental associar-lhe estratégias didáticas inclusivas, que desafiassem todo o tipo de perfis e encorajassem os mais tímidos a dar voz ao seu pensamento. Pois se, por um lado, encontrei respostas sofisticadas, que evidenciavam apropriação crítica e reflexão ética (e.g.: “Foi a forma como o poder pode ser cruel e injusto, isto fez-me pensar em como é importante questionar a autoridade”; “Que devemos adequar e comparar os acontecimentos do capítulo 5 com a realidade atual. E que não devemos ser amorfos”), por outro, persistiam também justificações mais superficiais (e.g.: “Sim, porque se mantém com a atualidade”). Tal evidência reforçava a necessidade de acompanhar a motivação com um apoio pedagógico que orientasse a análise para padrões mais exigentes, desafiando os alunos a pensar para além do imediato.

É relevante destacar ainda que o elevado índice de satisfação declarado podia resultar tanto de uma real adesão ao método, como de uma avaliação pouco crítica ou conformista, relativamente aos métodos do professor, principalmente se não fosse devidamente cruzada com indicadores objetivos de participação e progresso cognitivo. A diversidade das sugestões apresentadas para futuras aulas — desde o desejo de mais debates, à introdução de novos recursos e ao aprofundamento de outras críticas sociais — revelava uma turma essencialmente mais curiosa e disponível para ir mais além, demonstrando uma atitude muito diferente relativamente ao 1.º ciclo de I-A, resultado talvez dos seguintes aspetos: a minha melhor preparação na formulação das questões; a atitude de estímulo aos alunos; e a consciência cada vez mais forte de que o caminho para o pensamento crítico exigia ambientes seguros, apoio contínuo e estratégias dinâmicas que contemplem todos os perfis.

Finalmente, o silêncio dos 8 alunos que não responderam ao questionário alertava-me para os limites da motivação no ensino: o desafio estava não apenas em manter o entusiasmo dos intervenientes, mas também — e sobretudo — em mobilizar quem ainda permanecia distante, hesitante ou invisível no processo. Só assim se garantia que a construção do pensamento crítico não excluía ninguém e se tornava, de facto, um objetivo coletivo e transformador. Só teria resultados plenos, se investisse

mais nas práticas pedagógicas inclusivas, de oportunidades equitativas de participação e de uma atenção permanente às vozes menos audíveis do grupo, para uma perspetiva de verdadeira cidadania crítica e participativa.

3.2.4. 3.º ciclo de investigação-ação na turma de Português

O 3.º ciclo de I-A de Português teve lugar no dia 2 de maio, numa aula de 100 minutos, dedicada ao capítulo 19 de Memorial do Convento, de José Saramago. A planificação que estruturei procurou que cada momento da aula fomentasse o envolvimento ativo dos alunos e os estimulasse a uma reflexão crítica sobre o texto literário em questão.

Como forma de motivação inicial, projetei uma imagem alusiva ao Stonehenge, levantando a questão de quantas pessoas teriam sido necessárias para transportar uma pedra daquela dimensão. Esta abordagem resultou num breve momento de diálogo com os participantes habituais, não tendo qualquer sucesso de resposta com a restante turma, que permaneceu indiferente e desinteressada. O intuito desta atividade de motivação, no entanto, permitiu criar uma ponte rápida com o episódio do transporte da pedra no romance de Saramago.

Em seguida, disse aos alunos para abrirem o manual e expliquei que faríamos uma leitura desse excerto em voz alta, alternada. Durante a leitura, fui intervindo para corrigir a expressividade e esclarecer algumas hesitações de pronúncia. Incentivei os alunos a que sublinhassem ou apontassem o léxico desconhecido. Após a leitura, dediquei alguns minutos a aclarar o vocabulário mais complexo do texto, perguntando aos alunos que léxico desconhecido tinham sublinhado e que, para meu espanto, as dúvidas que tinham iam surgindo paulatinamente, o que me levou a crer que não tinham sublinhado no texto qualquer léxico desconhecido. Depois de alguma insistência da minha parte, os alunos foram perguntando o sinónimo de “escoras”, “calabres”, “gadanhas”, “abismado”, mas não perguntaram o sinónimo de “torqueses”, ou de “alviões”, facto que me deixou intrigado.

Na fase de análise do excerto, recorri a perguntas que desafiaram os alunos a identificar os recursos expressivos, concretamente a enumeração e o seu valor

expressivo no texto, tarefa que os alunos desempenharam com algum grau de satisfação. Promovi então uma reflexão-debate em torno da expressão “espécie de nau da Índia com rodas”, que os ajudou a entenderem o valor metafórico e simbólico desta imagem, que criava paralelo com os feitos épicos nacionais das Descobertas. Os alunos concluíram que José Saramago faz uma analogia do carro que transporta a pedra com uma das naus do descobrimento marítimo para a Índia, feito narrado na epopeia camoniana. Desta forma, o transporte da pedra referido no excerto adquire o valor simbólico do empreendimento marítimo levado a cabo nos Descobrimentos e os homens envolvidos serão elevados ao estatuto de herói épico.

Foram ainda lançadas algumas questões sobre os desafios logísticos do transporte da pedra e sobre o papel do narrador na promoção do pensamento crítico. Do meu diário do investigador ressalto a resposta de um aluno que referiu a este propósito que: “ao duvidar do que é contado, o narrador faz com que não acreditemos logo em tudo, como nas notícias que circulam hoje”. Esta observação serviu de ponto de partida para discutir a atualidade do incentivo à verificação dos factos. Discutimos também a metáfora da “mãe da pedra”, com uma aluna a associar a imagem à ideia de origem, do nascimento e da criação.

A discussão estendeu-se à análise crítica das condições laborais representadas na narrativa de Saramago, comparando-as com as atuais, em que se verifica que, em muitas profissões, que o risco é ainda elevado. Nesta fase levei os alunos a refletirem sobre o conceito de progresso e justiça social através de perguntas como: “O progresso justifica o sacrifício de vidas humanas?” ou “Que paralelos podemos estabelecer entre o acidente de Francisco Marques e situações laborais atuais?” “Existem hoje profissões com riscos semelhantes?” “Achas que a sociedade valoriza suficientemente o trabalho anónimo?”.

Próximo do final da aula, e uma vez que não consegui levar a cabo toda a planificação que tinha previsto para esta aula, por falta de tempo, decidi omitir muitas das questões que tinha pensado para este momento, e avançar para a retoma da frase anteriormente lida no texto relativa à pedra (“Tão grande. (...) Tão pequena.”),

promovendo um breve exercício de interpretação sobre o contraste entre esforço coletivo e reconhecimento individual.

Antes de terminar, resumi os pontos-chave abordados e pedi aos alunos que, em casa, preenchessem o questionário de autoavaliação online para refletirem sobre o seu percurso individual ao longo da atividade.

Após a concretização das atividades previstas neste ciclo, importa destacar que as opções tomadas e a condução da prática pedagógica resultaram de uma análise atenta às dinâmicas do grupo e às necessidades emergentes dos alunos. Este processo contínuo de observação e ajustamento insere-se na lógica da I-A enquanto percurso reflexivo e colaborativo, tal como defendido por Lewin (1997) e aprofundado por Coutinho et al. (2009), onde a ação é informada desde logo pela reflexão crítica sobre a experiência pedagógica vivida e avaliada.

Quanto aos alunos menos participativos, procurei envolvê-los através de interpelações diretas e de uma atitude de proximidade, de modo a criar um ambiente confortável para a sua intervenção. Ainda assim, a sua participação revelou-se difícil de estimular, evidenciando algum afastamento e um interesse reduzido pela temática explorada neste capítulo.

3.2.4.1. Dados recolhidos e reflexão

A análise das respostas ao questionário relativo ao excerto do capítulo 19 de *Memorial do Convento* (ver anexo 3) revela um panorama com matizes de compromisso, reflexão e algumas fragilidades, mas nunca perdendo de vista a problemática central: apenas 7 alunos responderam, num universo de 28, comprometendo fortemente a representatividade das tendências identificadas.

Esta baixa participação pode ter resultado de múltiplos fatores: desinteresse pela temática trabalhada no capítulo 19, fadiga cognitiva ou emocional (estávamos no fim do ano letivo, com a data muito próxima do exame nacional), ou ainda da minha abordagem menos ajustada ao perfil e necessidades da turma neste momento do percurso letivo. É relevante admitir que, apesar do ciclo anterior ter decorrido de forma

mais dinâmica e satisfatória, o desafio colocado por este capítulo, associado à aceleração do ritmo em função das respostas positivas anteriores, poderá não ter sido suficientemente acompanhado por estratégias de motivação e de apoio diferenciados (ainda que as tivesse tentado com os alunos menos participativos como acima referi).

O empenho manifestado foi, entre os respondentes, sobretudo elevado: 4 dos 7 classificaram-se com nota 4 (de um máximo de 5), enquanto 2 atribuíram-se nota máxima. Apenas 1 aluno considerou o seu empenho razoável (nota 3). Este reconhecimento do próprio esforço reflete-se também nos fatores motivadores — a confiança para partilhar opiniões e o interesse pelo tema foram as causas mais evocadas, como se vê em respostas como: “Confiança para partilhar opiniões”, “Interesse pelo tema” ou “Confiança para partilhar opiniões associada ao ambiente de aula”. No entanto, as avaliações sobre a participação nas discussões em aula são mais diversas: 4 alunos indicaram máxima participação, mas há respostas menos positivas (“participei pouco”, “nível 2”), que associaram explicitamente a insegurança ou a dificuldade na compreensão do texto.

Entrando nas dificuldades sentidas, o consenso centra-se no “vocabulário” e no seu significado e nos desafios de análise interpretativa que lancei. Apenas um aluno afirmou não ter encontrado nenhuma barreira relevante. As estratégias mais valorizadas pelos alunos foram: “Discussão com colegas ou durante a aula”, “pedido de esclarecimento ao professor”, “releitura do texto” e “pesquisa autónoma”, enquanto para alternativas metacognitivas ou inovadoras, predominaram respostas vagas ou hesitantes como “Não sei” ou silêncio na resposta, indicando uma limitação no campo de experiências ou de competências previamente desenvolvidas pelos alunos.

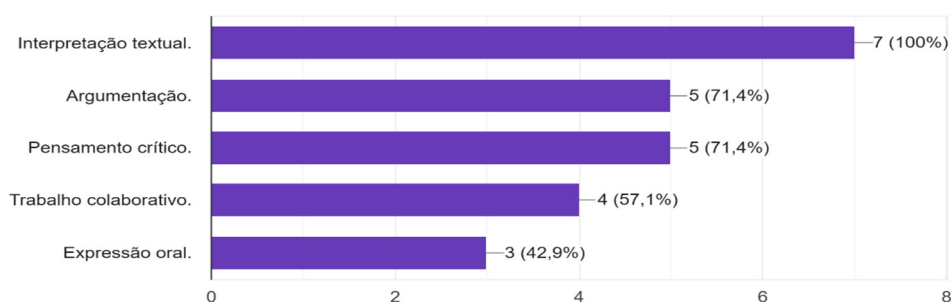
Os exemplos retirados das respostas ilustram a profundidade das relações estabelecidas pelos alunos com a obra. Na dimensão da reflexão os alunos salientaram assuntos como o “progresso”, a “megalomania do rei e o povo submisso”, os “trabalhadores”, as “condições de trabalho” (inclusive referências à China sobretudo no que respeita a jornadas laborais prolongadas, baixos salários, precariedade, fraca proteção de direitos laborais e persistência de desigualdades entre regiões e setores do mercado de trabalho, que exemplificam desafios contemporâneos que, à semelhança

dos do passado retratados no capítulo, continuam a suscitar debate sobre justiça social), ou ainda referências simbólicas, como “a parte da mãe da pedra” e o “sacrifício para avançar no mundo, à la Marie Curie”. Estas respostas revelam uma tendência para a atualização temática, conectando o excerto com realidades do presente (“as condições de trabalho precárias”, “o trabalho da época com o trabalho de agora”, “sim, as condições de trabalho quando referimos a China...”), bem como uma apropriação crítica dos conteúdos, mesmo que restrita à amostra mais envolvida.

No que toca ao desenvolvimento de competências, o consenso é absoluto: todos os alunos mencionaram ganhos na “interpretação textual”. Em segundo plano, repetem-se os progressos na “argumentação” e no “pensamento crítico”, seguindo-se a valorização do “trabalho colaborativo” e da “expressão oral”. Tais resultados comprovam que, para quem se envolveu, a atividade teve um impacto formativo transversal, indo além da mera leitura e promovendo a participação, a argumentação e a reflexão crítica, conforme ilustra o gráfico seguinte:

Gráfico 2- Desenvolvimento de competências

Que competências sentes ter desenvolvido com este trabalho? (Podes escolher mais do que uma.)
7 respostas



Quando confrontados sobre a relação entre o conteúdo do excerto e situações do mundo atual ou com experiências próprias, surgem respostas diversas, como: “sim, as condições de trabalho quando referimos a China”; “As condições de trabalho precárias”; “Sim, o trabalho da época com o trabalho de agora”; Sim, sobre o sacrifício para avançar no mundo, a Marie courie (não sei o nome direito)”, que indicam a atenção ao debate e ao desenvolvimento do pensamento acerca da temática em discussão. Já as áreas

assinaladas para melhoria refletem preocupações com a compreensão e o domínio do vocabulário: “Leitura”, “Vocabulário”, “Interpretação de texto”, “compreensão textual”, mas sem grande pormenorização quanto a metas concretas, visto que os objetivos futuros tendem a ser pouco específicos: “melhorar”, “empenhar-me mais”, “ler mais” e respostas ausentes diante do que poderia ser feito de diferente (“Não sei.”, “Nada.”).

Quanto ao valor atribuído ao momento de autoavaliação, a maioria condena positivamente — “Sim, porque faz-me refletir”, “Sim, assim posso melhorar nestes aspetos que não sou boa” — apesar de surgir também alguma indiferença (“+/-”, “diretamente para mim não, mas para me avaliar e refletir...” ou “não sei”). As sugestões de novas atividades ou abordagens futuras, por seu turno, são praticamente inexistentes.

A análise dos dados recolhidos através do questionário relativo ao excerto do *Memorial do Convento* permite-me retirar algumas considerações significativas, mas que devem ser lidas com a devida cautela, tendo em conta as limitações evidenciadas logo à partida. Apenas 7 alunos, num total de 28, responderam à proposta de autoavaliação/questionário, o que compromete inequivocamente a representatividade dos resultados e limita a generalização das tendências identificadas. Este dado, por si só, exige reflexão: o reduzido número de respondentes espelha o silêncio de uma ampla maioria, convidando à análise das causas — sejam elas a desmotivação, a insegurança, as dificuldades técnicas ou a resistência à exposição — e à necessidade premente de estratégias para promover um maior envolvimento e participação.

Não obstante, esta amostra pequena, atenta e verbalmente competente, evidencia entusiasmo, autocrítica e vontade de aprender, mas está longe de espelhar a diversidade real da turma. O silêncio de 21 alunos sinaliza questões de fundo — desmotivação, insegurança, cultura pouco enraizada de autoavaliação, dificuldades técnicas ou resistência à exposição individual. Fica claro que urge criar ambientes ainda mais inclusivos e apelativos ao diálogo, valorizar novas estratégias de superação das dificuldades (nomeadamente lexicais), explorar metodologias ativas e democratizar a voz discente no processo de ensino-aprendizagem.

No universo das respostas obtidas, destaca-se, contudo, um compromisso relevante dos alunos que aderiram ao exercício. Quatro dos sete alunos atribuíram-se níveis de empenho elevados (nota 4, em 5 possíveis) e dois optaram pela nota máxima, evidenciando uma percepção positiva sobre o seu próprio envolvimento e esforço.

Já a análise da participação nas discussões orais evidencia maior heterogeneidade. Se é verdade que quatro alunos indicaram níveis máximos de participação, há que notar registos menos positivos (“participei pouco”), usualmente associados à insegurança ou, sobretudo, à dificuldade na compreensão textual. Este aspeto remete para questões de ordem cognitiva e emocional, que, quando não resolvidas, facilmente se convertem em barreiras à participação ativa e ao desenvolvimento de competências.

Relativamente às dificuldades elencadas, verifico uma convergência clara em torno do domínio do vocabulário, que eu próprio pude confirmar. A interpretação textual surge igualmente como um desafio, confirmando que a complexidade da obra e do seu léxico pode constituir obstáculo tanto ao acesso pleno ao texto como à participação qualificada em debates coletivos. A esmagadora maioria dos respondentes recorreu, para resolver dúvidas, a estratégias clássicas e eficazes — discussão com colegas ou em aula, esclarecimento junto do professor, releitura do texto e pesquisa autónoma.

Aos exemplos fornecidos pelos alunos, ressalta já uma interessante capacidade de atualização temática e de construção de pontes entre o texto e a realidade atual. Foram evocadas, por exemplo, as preocupações com o “progresso”, a “megalomania do rei e o povo submisso”, as “condições de trabalho” — inclusivamente com paralelos encontrados na contemporaneidade, como as referências à China ou ao sacrifício necessário para “avançar no mundo”. Estas respostas indicam que, embora numa amostra pequena, conseguia-se que os alunos fizessem uma apropriação crítica dos conteúdos e uma tentativa de ligar a literatura à reflexão sobre experiências e contextos atuais, ao invés do que aconteceu durante o primeiro ciclo de I-A.

Do ponto de vista do desenvolvimento de competências, verifico um consenso entre os alunos acerca dos ganhos ao nível da interpretação textual, acompanhados de

referências regulares ao desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico, e ao desenvolvimento da expressão oral. Isto demonstra que a atividade, para quem nela esteve envolvido, ultrapassou o mero exercício de leitura, proporcionando aprendizagem simultaneamente transversal e em profundidade.

No entanto, o levantamento de áreas a melhorar revela ainda carências persistentes, sobretudo ao nível do vocabulário e do seu reflexo na compreensão de textos, sem que surjam objetivos de evolução concretizados ou estratégias claras para os atingir.

Em suma, este inquérito final de 3.º ciclo de I-A espelha um paradoxo significativo. Se, por um lado, entre os alunos participantes se observa abertura à reflexão, progressos na consciência crítica e na capacidade de autorregulação, por outro lado, a ausência de respostas por parte de grande parte da turma evidencia sérias dificuldades de mobilização e de voz. O principal desafio que emerge dos dados reside justamente fora do questionário: importa, mais do que nunca, criar contextos de aprendizagem verdadeiramente inclusivos, talvez com estratégias de pedagogia diferenciada, que democratizem a participação, favoreçam uma cultura de autoavaliação sustentada e permanente, e explorem ativamente metodologias inovadoras para superar bloqueios individuais e coletivos, em particular ao nível lexical.

Neste sentido, a continuação da minha prática pedagógica deverá privilegiar a experimentação de estratégias que fomentem o diálogo, o desenvolvimento de competências metacognitivas e o envolvimento de todos os alunos, sobretudo dos mais silenciosos ou inseguros. Só assim será possível garantir que o exercício de reflexão crítica e autoavaliação por parte dos alunos se torne, de facto, uma ferramenta transformadora, capaz de promover o crescimento individual e o sucesso coletivo no percurso escolar, com reflexos prometedores na formação avançada, no exercício da cidadania e da profissão de todos estes estudantes.

3.2.5. 1.º ciclo de investigação-ação na turma de Espanhol

O 1.º ciclo de I-A de Espanhol teve lugar nos dias 5 e 11 de novembro e 8 de janeiro, em aulas de 100 minutos, dedicadas à temática da rotina em LE.

As aulas da unidade didática “¡Rutinas al Máximo! ¿Cuál es la tuya?” foram estruturadas para alunos com um nível inicial de Espanhol, tendo sempre presente a importância da motivação no desenvolvimento do pensamento crítico. Apesar de inicialmente previstas para duas aulas, a execução prática revelou a necessidade de um terceiro momento, de modo a respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e a assegurar a consolidação dos objetivos definidos.

Para motivar o desenvolvimento do pensamento crítico apresentei o texto “*La rutina de Noa*”, articulando-o com as vivências dos alunos, através da pergunta: “¿Tu rutina es la misma que la de Noa? Y la de tu compañero, ¿sabes cómo es? Encuentra similitudes y diferencias entre tu rutina, la de tu compañero y la de Noa. Luego compártelas en gran grupo”. Este ponto de partida não só estimulou a curiosidade dos alunos, como propiciou debates espontâneos, tornando evidente a diversidade de percursos pessoais na turma.

A motivação, alimentada por esta proximidade com os contextos reais dos alunos, revelou-se essencial para que o pensamento crítico emergisse de modo natural: os comentários partilhados em sala mostraram desde cedo as diferenças marcantes — a maioria dos alunos referiu que não tomava o pequeno-almoço, ao contrário de “Noa”, e ao invés de “Noa” que referiu ter por hábito ler e ouvir música à noite, a maioria dos alunos referiu que passava esse tempo em redes sociais. Estes testemunhos permitiram ultrapassar a mera descrição de rotinas, levando à análise crítica das escolhas, à justificação de preferências e à reflexão sobre o impacto das opções do quotidiano na saúde e no rendimento escolar.

O aprofundamento da reflexão ocorreu após a visualização do vídeo “La vida de Marcos”, que trouxe novo dinamismo à discussão, tornando-a ainda mais relevante para a turma. Depois do vídeo, perguntei aos alunos se consideravam que todos os alunos tinham uma rotina semelhante à de “Marcos”, e diante da resposta obviamente negativa, propus uma atividade (ver anexo 4) para identificarem os aspetos positivos e negativos da rotina de três estudantes distintos, assim como que identificassem a influência das escolhas diárias no bem-estar e no desempenho escolar. Este recurso

audiovisual permitiu, assim, ampliar o horizonte da turma e encorajar a uma análise diversificada das rotinas que os alunos atualmente possuem.

A etapa culminante da atividade consistiu na partilha plenária das conclusões de cada grupo, orientada através de perguntas fundamentais: qual das rotinas era considerada mais saudável e o porquê, em que medida as diferentes rotinas poderiam afetar o desempenho académico, e que mudanças concretas poderiam ser sugeridas. Esta síntese final não apenas consolidou a aprendizagem, mas também incentivou a escuta ativa, a empatia, a valorização da diversidade e a transferência das reflexões para a experiência pessoal dos próprios alunos. Todo o processo foi marcado por uma progressiva autonomia e capacidade de análise, tornando o percurso de aprendizagem das rotinas diárias um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico em contexto linguístico e social.

No plano do desenvolvimento do pensamento crítico, o modelo adotado favoreceu que os alunos fizessem não só a execução das tarefas, mas também a análise crítica dos procedimentos e resultados, sobretudo no momento de pós-tarefa. Esta abordagem está de acordo com Facione (2015) e Vygotsky (1978)²³, para quem o pensamento crítico e a capacidade de análise são potenciados pela reflexão partilhada, pelo questionamento orientado e pela mediação sistemática do professor, integrando o conhecimento linguístico com processos de raciocínio, tomada de decisão e argumentação.

3.2.5.1. Dados recolhidos e reflexão

Com base nos dados recolhidos através do questionário aplicado aos alunos (ver anexo 5) tendo em conta que a amostra total era constituída por 14 alunos, tendo deles 12 respondido ao inquérito, é possível traçar um quadro de análise qualitativa abrangente, que reflete as principais tendências observadas.

No que respeita ao envolvimento nas atividades propostas, relativamente à motivação para o desenvolvimento do pensamento crítico, o vídeo “La vida de Marcos”

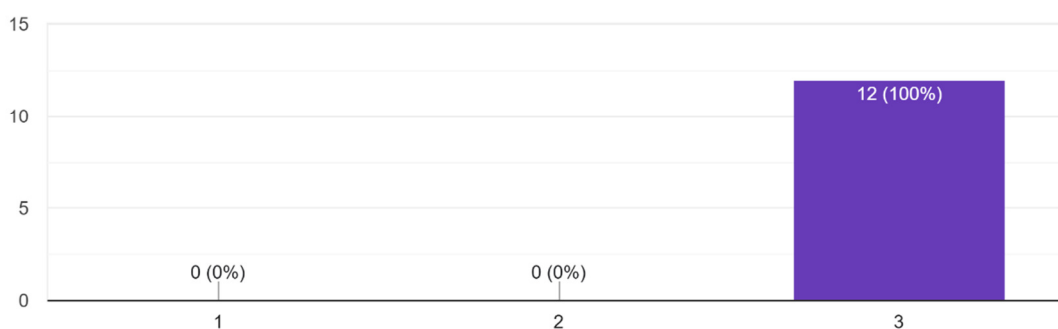
²³ Conforme se pode ver no capítulo dedicado à Fundamentação teórica.

recebeu avaliações muito positivas, confirmando o impacto benéfico de abordar o conteúdo de forma diversificada e próxima do universo juvenil. A leitura do texto “La rutina de Noa”, apesar de bem recebida por alguns alunos, obteve pequenas oscilações nas avaliações, o que pode indicar que, não obstante a sua adequação ao tema, as atividades de leitura continuam a exigir alguma adaptação ao perfil da turma, para se garantir universalidade no interesse e compreensão dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico, a grande maioria dos alunos revelou ter valorizado o debate sobre rotinas, classificando esta atividade com pontuações máximas. Ficou patente o gosto em comparar, refletir e argumentar sobre as diferenças e semelhanças entre as rotinas de cada um, sentindo-se motivados a fundamentar as próprias opiniões e a equacionar alternativas saudáveis para o dia a dia, como ilustra o gráfico seguinte:

Gráfico 3 - Debate sobre a rotina

O debate sobre a rotina.
12 respostas



No que respeita à compreensão da importância de manter uma rotina saudável, ficou patente que a generalidade dos alunos sentiu ter progredido significativamente, demonstrando não apenas domínio do novo léxico e das estruturas trabalhadas, mas também uma reflexão genuína sobre os hábitos e escolhas que contribuem para o seu próprio bem-estar. Esta apropriação do conteúdo revelou-se não só ao nível linguístico, mas igualmente na capacidade de transferir os conhecimentos para a vida quotidiana, identificando aspetos do seu dia-a-dia que poderiam ser melhorados em prol de uma vida mais equilibrada e saudável.

Com base na análise dos dados obtidos, sinto que a experiência foi, no geral, bastante positiva, tanto no que diz respeito ao envolvimento e à motivação da turma para estas atividades de desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, acredito ser importante ir para além dos resultados aparentes e questionar as práticas pedagógicas que escolhi, refletindo sobre os desafios encontrados e o que posso melhorar no futuro.

Em relação às atividades de leitura, constatei oscilações nas avaliações do texto “La rutina de Noa”, o que demonstrava como é difícil tornar o texto escrito apelativo e acessível a todos os alunos. Tornava-se claro que precisava repensar e inovar nas abordagens à leitura, combinando recursos multimodais e ajustando sempre os textos ao nível linguístico da turma para promover uma verdadeira autonomia leitora.

Notei também que os momentos de debate sobre as rotinas quotidianas foram valorizados e reconheci o potencial destas discussões para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Porém, perguntei-me se teria conseguido ir além de comparações superficiais de hábitos, fomentando uma reflexão mais profunda sobre questões culturais, sociais ou ambientais ligadas ao bem-estar dos jovens.

Apesar dos resultados encorajadores deste 1.º ciclo de I-A, mantive um olhar autocrítico sobre a minha ação e procurei ajustar as práticas no 2.º ciclo de I-A.

3.2.6. 2.º ciclo de investigação-ação na turma de Espanhol

O 2.º ciclo de I-A de Espanhol teve lugar nos dias 19 e 26 de março, em duas aulas de 100 minutos cada, focadas na alimentação saudável e na cultura gastronómica espanhola.

Na primeira aula, aproveitei a oportunidade de acolhimento aos alunos para os questionar novamente sobre os seus hábitos de pequeno-almoço com o fim de introduzir o tema da alimentação de forma próxima da sua realidade. Do diário do investigador ressalto esta nota: “Cerca de 6 alunos referiram ainda que não comem nada antes de vir para a escola, por opção própria. Pergunto-me sobre os hábitos de alimentação saudável dos mesmos.”

Este dado, ainda que desconhecido aquando da planificação, sublinha a pertinência da escolha do tema e das atividades realizadas, pois evidencia que muitos alunos do Ensino Secundário mantêm hábitos alimentares que podem não ser os mais adequados ao seu desenvolvimento e desempenho escolar. Assim, ao trazer para o centro da aula uma reflexão sobre as práticas alimentares diárias, criei oportunidades para que os alunos refletissem sobre os seus próprios comportamentos, analisassem a informação relevante e desenvolvessem pensamento crítico relativamente à importância de uma alimentação equilibrada.

Seguidamente, propus uma atividade de formação de provérbios espanhóis a partir de palavras desordenadas, recorrendo à plataforma *Wordwall*. Após esta tarefa, os alunos deduziram, em conjunto, o significado dos provérbios apresentados, tendo conseguido alcançar com sucesso o objetivo delineado para esta atividade.

Apresentei então a roda dos alimentos, identificando os diferentes grupos alimentares e estabelecendo relações entre os alimentos referidos nos provérbios anteriormente apresentados e as preferências alimentares dos alunos. Introduzi também um prato típico espanhol, “*gazpacho*” e, posteriormente, escutou-se a canção “*Gazpacho*”, para que os alunos pudessem identificar os ingredientes e o modo de preparação dessa iguaria mencionados na letra. Ainda nessa aula, realizaram uma pesquisa em pares sobre a composição de um menu tipicamente espanhol, que partilharam em grande grupo, promovendo o trabalho colaborativo e o uso de recursos digitais. No fim da aula, expliquei os trabalhos que deviam fazer e apresentar na aula seguinte (pesquisa de dois pratos típicos espanhóis e respetivos ingredientes).

Na segunda aula, os alunos partilharam os resultados das suas pesquisas sobre os pratos típicos espanhóis, consolidando o vocabulário e os conhecimentos culturais. De seguida, em pares, criaram um menu saudável através da seleção de produtos disponíveis num supermercado online espanhol (“El Corte Inglés”), atribuindo um título a esse menu que evoca a sonoridade literária e a criatividade presentes nos “*refranes*” ou provérbios espanhóis sobre a comida, valorizando o aspeto estético dessa tradição. Cada par apresentou o seu trabalho à turma, justificando as escolhas efetuadas, e toda

a turma votou no melhor menu apresentado. Em apêndice apresento o resultado destas criações literárias que muito me surpreenderam positivamente (ver apêndice 2).

As opções metodológicas para estas aulas basearam-se sobretudo em metodologias ativas, centradas no trabalho por tarefas, com integração de recursos digitais e materiais autênticos. As atividades foram escolhidas por proporcionarem envolvimento e desafio, aproximando os conteúdos dos interesses e vivências dos alunos. Ao relacionar o tema da alimentação com experiências pessoais e cultura espanhola, estimei a motivação dos estudantes, condição essencial para potenciar o desenvolvimento do pensamento crítico. A análise colaborativa de refrões, a compreensão de uma canção autêntica, as tarefas de pesquisa e a construção partilhada de menus permitiram momentos de discussão, argumentação (em espanhol, ainda que com muitas interferências da língua materna) e justificação, promovendo a autonomia, a criatividade e a tomada de decisões informadas.

O recurso a plataformas digitais e a materiais do quotidiano espanhol (como o supermercado online) aumentou, por um lado, a relevância e a atualidade das tarefas, promovendo não só a aquisição de vocabulário, mas também a consciência cultural e reflexão sobre os hábitos alimentares. Por outro lado, os momentos como a justificação das escolhas e o questionário final incentivaram os alunos a refletirem criticamente sobre as suas aprendizagens e a desenvolverem competências de comunicação e argumentação, em linha com a promoção do pensamento crítico no contexto do Ensino Secundário. Estas opções evidenciam como a motivação, alimentada por tarefas significativas e contextos autênticos, contribui eficazmente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos, ultrapassando a mera memorização e promovendo aprendizagens mais profundas e sustentáveis.

No decurso deste ciclo, as atividades foram desenhadas em torno do tema da alimentação saudável, procurando aproximar os conteúdos a situações do quotidiano dos alunos e estimular a sua participação através de debates, projetos colaborativos e resolução de problemas reais sobre escolhas alimentares. A seleção deste tema permitiu tratar não só vocabulário relevante para a vida prática, mas também discutir implicações

éticas, ambientais e sociais das opções alimentares, incentivando os alunos a investigar, comparar fontes de informação e justificar preferências.

A escolha de tarefas diversificadas e adaptadas ao perfil do grupo foi orientada pelo princípio da diferenciação pedagógica (Biggs & Tang, 2011), de modo a garantir que todos pudessem aceder ao desafio, participando ativamente e sentindo-se parte do processo. Este princípio assume que o ensino deve ser ajustado às diferentes capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, permitindo que cada um aceda aos desafios propostos de acordo com as suas necessidades e potencialidades individuais. Esta abordagem não exige que todos aprendam ao mesmo ritmo ou da mesma forma, promovendo assim a inclusão e participação ativa do grupo.

O envolvimento ativo foi reforçado por um ambiente relacional positivo e de apoio, criando espaço para que os alunos expressassem dúvidas, partilhassem experiências pessoais e refletissem sobre hábitos alimentares sem receio de julgamento — alinhada com a valorização do cuidado relacional e da criação de contextos motivadores (Viana & Veiga, 2017)²⁴.

As práticas motivacionais integraram também o uso de situações-problema concretas, como a simulação de escolhas no supermercado, a análise crítica de publicidades e rótulo, e a apresentação de argumentos a favor de diferentes dietas, sempre com oportunidades para pequenas conquistas, reconhecimentos e *feedback* construtivo. Tal corresponde ao que Ryan e Deci (2002) referem sobre a importância da autonomia e da relevância percebida dos temas para ativar e sustentar níveis elevados de motivação em adolescentes: "Quando as pessoas percebem que têm autonomia para fazer escolhas e que os temas tratados são relevantes para os seus interesses e necessidades, mostram níveis mais elevados de envolvimento e motivação sustentada, especialmente durante a adolescência." (Ryan & Deci, 2002).

²⁴ "A aprendizagem significativa exige contextos seguros e encorajadores, onde o aluno se sente valorizado e reconhecido, potenciando o envolvimento, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico." (Viana & Veiga, 2017, p. 11)

No desenvolvimento do pensamento crítico, este ciclo privilegiou momentos de confronto de ideias e reflexão orientada: os alunos foram desafiados a pesquisar as origens de certos alimentos, a distinguir entre factos e mitos nutricionais, a identificar argumentos persuasivos em anúncios e a discutir dilemas éticos, como o consumo de carne ou de produtos processados. Este trabalho sistemático de questionamento, fundamentação e análise encontra sustentação em Facione (2015), para quem o pensamento crítico se constrói precisamente neste tipo de actividades que exigem análise de argumentos, avaliação de fontes e tomada de decisão informada. A mediação do professor, neste quadro, apoiou-se ainda na perspetiva de Vygotsky (1978), promovendo a aprendizagem dialógica e a valorização do contexto sociocultural como motor do envolvimento reflexivo.

Nesta perspetiva, o desenvolvimento intelectual dos alunos é fortemente condicionado pelas interações sociais e pelo contexto cultural onde se inserem. O autor sustenta que a aprendizagem ocorre prioritariamente através do diálogo e da colaboração — princípios manifestos na Zona de Desenvolvimento Proximal, que evidencia que o apoio e a mediação do professor possibilitam aos alunos ultrapassar os desafios cognitivos e a construir o conhecimento crítico em ambiente cooperativo.

3.2.6.1. Dados recolhidos e reflexão

Os dados do inquérito (ver anexo 6) que apliquei de seguida refletem um envolvimento muito positivo dos alunos relativamente às atividades desta unidade didática. De facto, todos os 15 alunos participantes nas aulas responderam ao inquérito. Na dimensão do vocabulário, verifiquei uma apropriação clara e consistente de léxico específico: praticamente todos identificam corretamente quatro termos em Espanhol associados à alimentação (com frequência “gazpacho”, “huevos”, “leche”, “naranja”, mas também “pescado”, “legumbres”, “entrantes”, “primer plato”, entre outros). Esta uniformidade de respostas sugere uma assimilação eficaz dos conteúdos trabalhados e um contacto amplo com vocabulário funcional, útil à comunicação quotidiana.

No que diz respeito à competência de ordenar palavras para formar provérbios e ao reconhecimento do respetivo significado, a maioria dos alunos salientou com valor

máximo (“3” na escala de avaliação) esta atividade. Ainda assim, nota-se alguma variação nestes itens — alguns alunos indicaram níveis médios ou mínimos, o que podia ser indício de ritmos de aprendizagem distintos ou de maior dificuldade nestas tarefas mais reflexivas. Confirmou-se, porém, uma aquisição de competências não meramente repetitivas, mas também de carácter interpretativo e cultural.

O aspeto cultural manifestou-se igualmente na referência à canção “Gazpacho”, amplamente apontada como elemento marcante das atividades e frequentemente mencionada nas sugestões para aulas futuras, revelando o impacto positivo das componentes lúdicas e musicais. A exploração de menus e pratos típicos de Espanha, o contacto com secções de supermercados online e a criação de menus próprios também obtiveram classificações altas, mostrando que os alunos não só retiveram informação factual, como participaram ativamente e com agrado em tarefas que exigiam mobilização de conhecimentos e criatividade.

As perguntas relativas à atenção, interesse e envolvimento evidenciaram resultados praticamente unânimes: quase todos os alunos assinalaram resposta afirmativa, provando que as estratégias usadas conseguiram captar e manter a sua atenção. Destacou-se ainda a perceção generalizada de que as atividades transpuseram a vida real para a sala de aula, facto evidenciado tanto nas respostas diretas como nas apreciações espontâneas (“foram capazes de levar a vida real à sala de aula” cf. com anexo 7). Estes dados traduziam ainda manifestações de novidade e descoberta — a totalidade dos alunos referia ter aprendido algo novo, quer em termos alimentares, quer culturais.

No âmbito da reflexão sobre hábitos alimentares, notou-se uma tendência clara para a indicação de que as atividades fizeram pensar sobre escolhas saudáveis e menos saudáveis, ilustrando o seu impacto para além do domínio linguístico. Esta vertente transversal era igualmente visível nos comentários de alguns alunos, que solicitavam aprofundamento de temas culturais ou de hábitos espanhóis em ciclos de aprendizagem futuros.

As sugestões dadas para futuras aulas foram muito convergentes: predominaram pedidos de mais canções, vídeos e atividades lúdicas, com referências explícitas à metodologia experienciada como motivadora e eficaz (“mais canções e vídeos”, “mais atividades destas”, “menos exercícios”). Só uma minoria (2 alunos) não apresentou opinião ou não sabia que alterações sugerir, mas esta indecisão foi residual face ao padrão dominante de envolvimento e agrado. Houve também abertura a abordagens flexíveis (“o que o stor quiser”, “está bom assim” cf. anexo 8).

A adesão dos alunos a metodologias lúdicas, dinâmicas e socioculturais demonstrou um impacto significativo na sua motivação e na apropriação inicial de conteúdos, como evidenciavam as respostas afirmativas nos itens relativos à atenção, interesse e ligação à vida real. A aposta em canções, vídeos, simulações de contextos práticos e criação de menus, inspirada numa abordagem comunicativa, permitiu dinamizar o ambiente da sala e potenciar aprendizagens significativas além do mero domínio lexical.

No entanto, estes dados levantavam desafios para a consolidação de uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora. Como professor estagiário, a tendência para buscar adesão e atratividade nas atividades que propunha aos alunos poderia levar à sobrevalorização das estratégias mais motivadoras, em detrimento da ousadia de expor os alunos a situações de desconforto produtivo, essenciais ao fortalecimento da personalidade e ao pensamento crítico. O entusiasmo generalizado nas respostas e a escassez de sugestões para aulas futuras denunciavam, por um lado, sucesso na promoção de um clima afetivo e seguro, mas, por outro, deixavam dúvidas quanto à capacidade dos alunos para autorregular o próprio percurso de aprendizagem ou desafiar o pensamento predefinido.

A experiência deste 2.º ciclo de I-A revelou as potencialidades e limitações de uma abordagem centrada na motivação: se por um lado permitiu captar alunos historicamente desmotivados, por outro, arriscava-se, inadvertidamente, a promover zonas de conforto, nas quais o erro, a dúvida e a problematização são menos visíveis. Enquanto estagiário, o espaço para a experimentação e o erro era vital; contudo, importava interrogar até que ponto as escolhas feitas (e.g. a prevalência lúdica, a

minimização do trabalho mais estruturado ou expositivo) seriam resultantes de convicção pedagógica informada ou condicionadas pelo desejo de aceitação pelos alunos no início da prática docente.

Também importava testar até que ponto o desenho das atividades permitiu, de facto, aos alunos aceder a níveis mais elevados de pensamento crítico: a predominância de tarefas de reprodução (a identificação de vocabulário, a repetição de padrões culturais previamente explorados) poderia ter limitado, nalguns casos, a emergência de debate genuíno, de pensamento divergente ou de produção autónoma de conhecimento – dimensões fundamentais no desenvolvimento intelectual dos alunos do Ensino Secundário.

Em suma, a reflexão sobre este percurso evidenciava a dualidade do papel do docente em formação: por um lado, a necessidade de criar envolvimento e afetividade como motor de aprendizagem; por outro, o risco de confundir motivação passageira com pensamento crítico efetivo. O balanço dos resultados sugeria que, enquanto professor estagiário, o desafio maior residia na procura de um equilíbrio entre motivar, desafiar e deixar espaço para incómodos intelectuais — traços que devem alicerçar uma prática pedagógica verdadeiramente emancipatória.

3.2.7. 3.º ciclo de investigação-ação na turma de Espanhol

O 3.º ciclo de I-A de Espanhol teve lugar nos dias 21 de maio e 4 de junho, em duas aulas de 100 minutos cada, que tiveram por objetivo principal ajudar a conhecer a cidade do Porto e saber movimentar-se por ela, em Espanhol. Esta opção tem uma clara intenção pedagógica: Ao ligar as tarefas de aprendizagem a um contexto local e familiar para os estudantes portugueses, favorece-se a ligação entre a sua realidade e a língua espanhola, permitindo que a sua aprendizagem seja mais relevante e significativa.

A primeira aula iniciou-se com uma atividade de ativação de conhecimentos prévios que consistiu na observação e identificação de cartões com imagens de diversos espaços urbanos, como museus, hotéis, farmácias e estações. Esta dinâmica permitiu aos alunos relacionarem de imediato o conteúdo da aula com experiências do quotidiano, mobilizando conhecimentos prévios e favorecendo desde logo a motivação

intrínseca. De seguida, realizou-se uma sopa de letras, em que os alunos, em pequenos grupos, foram convidados a encontrar e debater vocábulos relacionados com a cidade, promovendo tanto a consolidação lexical como o trabalho colaborativo e o confronto de diferentes perspetivas.

Ainda na primeira aula, trabalhou-se a compreensão audiovisual a partir da visualização de um vídeo autêntico, que simulou situações reais de solicitar e dar indicações em Espanhol. Este recurso procurou aproximar o uso do idioma da realidade comunicativa dos alunos e incentivar a análise crítica dos diferentes registos e soluções apresentadas, incluindo a comparação entre práticas culturais espanholas e portuguesas. Posteriormente, introduzi o conteúdo gramatical do imperativo afirmativo, seguido de exercícios contextualizados em situações urbanas ligadas à cidade do Porto — escolha estratégica que visou facilitar a transferência entre contextos culturais e linguísticos e tornar o conteúdo mais relevante para a turma.

A progressão didática deste conteúdo prevê que os alunos, após receberem explicações quanto às regras do imperativo afirmativo para verbos regulares e irregulares (com distinção entre formas formais e informais), sejam desafiados a aplicar as estruturas em situações práticas, tais como a simulação de itinerários urbanos e a resolução de problemas comunicativos. A ficha de trabalho inclui, intencionalmente, verbos não previamente praticados (“disfrutar”, por exemplo), para estimular a inferência gramatical e a aplicação do raciocínio lógico, competências que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de transferência do conhecimento para novos domínios.

Na segunda aula, a aprendizagem foi reforçada através de um jogo de tabuleiro temático centrado em percursos urbanos, que consistia numa atividade lúdica focada na revisão de vocabulário relacionado com espaços urbanos e advérbios de lugar, através da realização de percursos e da formulação de indicações em Espanhol. Utilizou-se um tabuleiro, um dado e cartões de perguntas, que visaram promover a expressão oral e a compreensão leitora, o raciocínio espacial e o trabalho colaborativo. O objetivo do jogo é chegar primeiro à casa final, respondendo corretamente aos desafios apresentados. Esta atividade, para além de consolidar os conteúdos gramaticais e

lexicais, promoveu a escuta ativa, a tomada de decisão e a negociação de regras e estratégias, elementos essenciais à motivação, à cooperação e à capacidade reflexiva dos alunos.

No momento da tarefa final, os alunos organizaram-se em grupos para criar uma cidade fictícia, desenhando um mapa, atribuindo nomes a locais de interesse e redigindo em Espanhol itinerários a serem resolvidos por outros grupos. Este trabalho colaborativo implicou criatividade, negociação e avaliação crítica das soluções propostas, já que os colegas foram desafiados a interpretar e a testar os itinerários de outros grupos, sugerindo melhorias e fundamentando as suas escolhas. Tal abordagem fomentou a construção de conhecimento numa lógica de comunidade de aprendizagem, em que o erro foi valorizado como oportunidade de debate e de aperfeiçoamento coletivo.

Este ciclo foi desenhado para que os alunos pudessem aplicar o Espanhol num contexto urbano significativo, privilegiando tarefas que ligavam o vocabulário da cidade às suas experiências e aos seus interesses. As atividades iniciais, como a identificação de espaços urbanos a partir de imagens e a sopa de letras colaborativa, inscrevem-se no quadro da motivação intrínseca, uma vez que permitiram aos alunos ativar conhecimentos prévios e participar desde o início, numa perspetiva alinhada com Ryan & Deci (2002), para quem a perceção de relevância e a ligação dos conteúdos à realidade próxima dos estudantes é determinante para o seu envolvimento nas atividades de sala de aula.

A utilização de um vídeo autêntico para trabalhar a compreensão e análise de situações comunicativas reais aproximou a aprendizagem da língua do contexto social em que será futuramente utilizada pelos estudantes, favorecendo tanto a perceção de utilidade (Ryan & Deci, 2002) como o desenvolvimento da competência crítica através da comparação intercultural — dimensão destacada por Vygotsky (1978), que sublinhou a importância da interação social e do confronto entre práticas para a construção do saber.

O trabalho com o imperativo afirmativo, suportado por exercícios contextualizados na vivência urbana e na cidade do Porto, potenciou não só a transferência de estruturas gramaticais entre contextos, mas também o raciocínio lógico e a autonomia — ao desafiar os alunos a inferirem regras de utilização e a aplicarem o conhecimento a situações novas, promovendo estratégias de metacognição (Biggs & Tang, 2011). A inclusão intencional de verbos não praticados serviu para cultivar a inferência, o pensamento flexível e o questionamento, pilares do desenvolvimento do pensamento crítico, segundo Facione (2015).

Esta segunda aula, ao recorrer ao jogo de tabuleiro e à criação de uma cidade fictícia em grupo, reforçou a aprendizagem pela via colaborativa e prática. Esta metodologia mobilizou competências de negociação, tomadas de decisão, criatividade e argumentação, tornando explícita a valorização do erro e da revisão coletiva das soluções propostas. Todo este percurso está em consonância com Viana & Veiga (2017), para quem o clima relacional de respeito, cooperação e escuta ativa é indispensável para que a motivação e a participação dos alunos sejam sustentadas.

A promoção do pensamento crítico foi garantida por meio de tarefas que exigiram inferência, justificação, revisão de ideias e exposição a múltiplas perspetivas na construção e crítica de itinerários urbanos. Assim, ao articular diferenciação, motivação, mediação e desafio cognitivo no contexto da cidade, este ciclo concretizou as condições descritas por Facione (2015) para que o pensamento crítico se tornasse, efetivamente, uma prática viva, transversal e relevante na aprendizagem do Espanhol no Ensino Secundário.

3.2.7.1. Dados recolhidos e reflexão

Contrariamente aos dados recolhidos do 3.º ciclo de I-A de Português (em que apenas 7 dos 28 alunos responderam ao último questionário (ver anexo 9), verifiquei com agrado que, nesta turma, todos os 15 participantes responderam ao inquérito nas mesmas condições, isto é: em casa e por via digital.

A análise das respostas revela que a perceção da utilidade prática do espanhol era uma das grandes alavancas motivacionais. Quase todos os alunos identificam contextos

reais onde poderão aplicar o que aprenderam: seja a ajudar estrangeiros em Portugal, a orientar turistas, a comunicar em viagens ou em situações do quotidiano, como “quando estou no carro com os meus pais”, “caso algum turista precise de indicações” ou simplesmente “quando saio de casa” (cf. anexo 10). Esta ligação ao mundo real potenciou não só o interesse pelo tema, como legitimou o esforço investido nas aprendizagens, permitindo que a motivação surgisse de dentro, com sentido e propósito pessoal, e não apenas por obrigação ou rotina escolar.

No que respeita à participação nas atividades de grupo, grande parte dos alunos referiu envolvimento ativo, ainda que alguns mencionassem ter participado apenas algumas vezes. As respostas mostraram que os alunos reconheciam o valor da colaboração, destacando-se frases como “ajudei os meus colegas”, “respondendo às questões”, “participei no jogo”, “contribuí com os requerimentos todos” ou simplesmente “fiz a minha parte e participei”.

Neste ambiente colaborativo, o confronto de ideias, a partilha de perspectivas e a defesa de respostas obrigaram à análise, à argumentação e à justificação de opções, elementos centrais do pensamento crítico. Apesar do bom clima do grupo, subsistiram ainda diferentes níveis de envolvimento, com um ou outro aluno a referir não ter participado, evidenciando que a motivação e o trabalho crítico também se espelham em trajetos e ritmos diferenciados.

Relativamente às dificuldades sentidas, os alunos foram claros: evidenciaram a identificação dos pontos menos dominados, como a precisão das instruções, a gramática ou o vocabulário. Uns referiram explicitamente a “parte das ruas”, as “instruções para ir para os lugares”, outros apontaram “a gramática” ou simplesmente assumiram “tudo” como mais desafiante. Esta honestidade é sinal de que o ambiente de sala de aula foi seguro para admitir limitações, o que constituiu, por si só, base essencial tanto da motivação como da emergência de pensamento crítico.

No que toca às estratégias de superação de dificuldades, constata-se que os alunos recorreram a uma multiplicidade de abordagens: desde resumos, esquemas e associação ao Português, até métodos mais autónomos, como “ver vídeos na internet”

ou memorizar “escrevendo várias vezes”: “decorei cada palavra”. Alguns alunos afirmaram explicitamente ter pensado em diferentes maneiras de resolver tarefas (“uso várias formas de comunicação para melhorar”, “pensei em como ajudar caso me pedissem indicações”), enquanto outros testaram abordagens diferentes com colegas ou recorreram repetidamente ao apoio do professor. A coexistência de autonomia e colaboração, assim como a avaliação crítica da eficácia dos métodos utilizados (“funcionaram”, “acho quase tudo”, “não sei se resultou”), revela um grau significativo de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, indispensável ao pensamento crítico.

É também relevante notar o equilíbrio entre aqueles que preferiram tentar resolver autonomamente as dificuldades (“tentei resolver sozinho(a)”) e os que optaram por pedir ajuda (quer a colegas, quer ao professor). Este aspeto sugere não só diferentes graus de desenvolvimento da autonomia, mas também uma cultura de sala em que pedir apoio não é encarado como fraqueza, mas como estratégia legítima de aprendizagem, potenciando o crescimento individual e coletivo.

Outro ponto marcante diz respeito à avaliação global das atividades enquanto promotoras de pensamento crítico. A maior parte dos alunos reconheceu que as aulas os ajudaram a “usar o vocabulário certo”, a “aprender a adaptar instruções a diferentes contextos”, a “comunicar melhor” ou a “desenvolver melhor as minhas falas e assim posso ajudar outras pessoas e comunicar”. Houve também quem valorizasse o carácter lúdico e a abordagem descontraída das aulas, afirmando que isso “despertou mais a atenção” ou ocorreu “de uma forma mais divertida”.

Por fim, quase todos os alunos sugeriram que as próximas aulas poderiam incluir mais visitas de estudo, jogos e atividades práticas, manifestando um desejo por experiências ainda mais próximas do real e colaborativas, o que evidenciava uma compreensão clara de que o envolvimento ativo e a motivação são fundamentais para atingir aprendizagens significativas e evoluir no pensamento crítico.

Como reflexão, não posso, desde logo, ignorar o peso simbólico e funcional da taxa de resposta integral na turma de Espanhol, especialmente quando todos os alunos

responderam nas mesmas condições que a turma de Português. A elevada adesão demonstra uma maior percepção da relevância do inquérito, podendo ser sinal da valorização do próprio processo de aprendizagem.

Esta diferença quantitativa tem repercussões profundas no plano qualitativo. Ao analisar detalhadamente as respostas da turma de Espanhol, salta à vista que a percepção da utilidade prática do que se aprende é a principal fonte da motivação e da mobilização dos alunos. Estes não apenas identificaram, de forma muito concreta, contextos reais de aplicação do Espanhol — ajudar estrangeiros, orientar turistas, comunicar em viagens, resolver problemas do quotidiano — como também atribuíram a essas situações um sentido de propósito pessoal. Sinto que esta ancoragem na realidade fez com que o esforço investido na disciplina fosse interpretado como significativo, dando lugar a uma motivação intrínseca, em vez de uma mera resposta a uma ordem externa ou a uma rotina escolar sem impacto aparente.

Refletindo sobre as dinâmicas de grupo, constato que a maioria dos alunos descreveu um envolvimento ativo, valorizando a colaboração e o contributo de cada elemento. A realidade colaborativa das aulas materializou-se nos relatos de ajudar colegas, participar em jogos, responder às questões em conjunto e assumir responsabilidades. Este ambiente de partilha e diálogo não só estimulou as aprendizagens, como foi fértil para a emergência do pensamento crítico: a necessidade de justificar opções, debater diferentes perspetivas e refletir sobre estratégias obrigou cada aluno a confrontar e a expandir os seus próprios raciocínios. Mas tal só foi possível, porque todos eles estavam entusiasmados e implicados nas aulas

No entanto, esta análise não pode ser acrítica — subsistem diferenças nos níveis de participação, e alguns alunos mencionaram ausência ou envolvimento esporádico, o que recorda que a motivação e o pensamento crítico não são processos uniformes. Esta heterogeneidade desafia-me, enquanto professor em formação, a perguntar-me como posso promover um sentimento de pertença generalizado e suficientemente sólido para que todos os alunos se sintam motivados a participar nas aulas. Que tipo de práticas posso ou devo adotar para evitar o desalinhamento motivacional já observado na turma de Português?

A honestidade com que os alunos da turma de Espanhol reconheceram as suas dificuldades — desde a precisão das instruções à gramática e ao vocabulário — também é digna de nota. Este dado denuncia não só uma cultura de confiança, mas também a perceção da aula como um espaço seguro para o erro e para a autocrítica, que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. E é precisamente nesta aceitação dos desafios por parte dos alunos que se observa um leque diversificado de estratégias: desde abordagens autónomas (resumos, esquemas, vídeos) até ao recurso à ajuda dos colegas e do professor. Esta coexistência entre autonomia e colaboração, entre iniciativa pessoal e apoio mútuo, promoveu nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre os seus processos de aprendizagem, de avaliar a eficácia das estratégias e de reformular práticas, sempre que tal se afigurasse necessário.

Finalmente, não posso deixar de valorizar as sugestões dos alunos para um ensino mais prático, experiencial e colaborativo (mais visitas de estudo, jogos, atividades dinâmicas), pois elas revelam uma compreensão partilhada da ligação entre envolvimento ativo e construção do pensamento crítico. Tal posicionamento reforça a responsabilidade pedagógica de criar contextos autênticos, desafiantes e motivadores, sem nunca perder de vista a individualidade e a diversidade de ritmos que coexistem nas turmas.

Considerações Finais

A experiência da Iniciação à Prática Profissional que realizei, orientada pelo paradigma da I-A, permitiu observar, ainda que de forma limitada, como a motivação constitui o fio condutor indispensável para o florescimento do pensamento crítico nos alunos. Ao longo deste percurso, ficou evidente que, embora as estratégias didáticas possam ser cuidadosamente desenhadas e alinhadas com as Aprendizagens Essenciais e os referenciais internacionais, é a motivação — enquanto motor intrínseco e extrínseco — que determina o grau de envolvimento, apropriação, análise e intervenção dos alunos diante dos desafios intelectuais propostos.

A análise qualitativa dos dados recolhidos dos inquéritos e da ficha de trabalho da turma de Português revelou uma acentuada discrepância nos níveis de motivação apresentados pelos alunos nas atividades de leitura, de debate e de produção textual. Enquanto só uma minoria dos alunos apresentou respostas marcadas pela maturidade argumentativa e pela capacidade de reflexão crítica, a maioria evidenciou uma participação modesta, ausência de hábitos de leitura autónoma ou perceção de que os conteúdos trabalhados eram irrelevantes. Este cenário denuncia que o pensamento crítico, na sua expressão mais autêntica, emerge apenas quando os alunos reconhecem o sentido e o propósito nas tarefas que realizam — sublinhando a importância da motivação na mobilização de competências superiores de análise, comparação e questionamento dos temas e das informações.

Não obstante, deparo-me com os silêncios contundentes. O diagnóstico mostra que aproximadamente metade da turma se absteve de responder à ficha entregue na aula 0, algo que não interpreto como simples desinteresse, mas como reflexo de bloqueios conceptuais, défice de autoconfiança e, em muitos casos, uma longa trajetória de ansiedade face à exposição de ideias num contexto escolar onde, tantas vezes, o certo e o errado são dicotomizados de modo redutor. Ou ainda como experiências de escolaridade que não os motivaram, incluindo neles, muito provavelmente, a fase da vida em que apanharam o encerramento escolar em contexto de pandemia por SARS-COV-2.

Não é fácil, enquanto professor estagiário, romper com anos de socialização escolar baseada no medo de errar, mas acredito que parte da minha missão passa por criar cenários em que o risco da dúvida e da hesitação sejam não só permitidos, mas incentivados.

O plano de ação adotado procurou fomentar ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e estimulantes, nos quais os alunos não reproduzissem apenas conhecimentos, mas se sentissem encorajados e impelidos a intervir, a argumentar, a discordar e a construir soluções criativas para problemas autênticos. As unidades temáticas do estágio, tanto em Português como em Espanhol, foram desenhadas de modo a garantir a relevância dos tópicos, proporcionando liberdade de escolha, debates com contextualização social e literária, ligação a temas contemporâneos e oportunidades reiteradas de *feedback* formativo. Não menos relevante foi a aposta na utilização de instrumentos de diagnóstico diferenciados, ajustando as exigências à maturidade e ao estado de proficiência de cada grupo, em linha com os princípios situacionais da I-A.

Este relatório final do projeto de I-A que desenvolvi evidencia que os alunos que sentem as suas opiniões valorizadas, que percebem espaço acolhedor do erro e que conseguem relacionar os conteúdos com vivências pessoais ou questões do presente, apresentam maior predisposição para arriscar cognitivamente, para questionar o professor, para participar em debates argumentados e transferir o saber entre domínios disciplinares distintos. Por oposição, quando a motivação dos alunos é reduzida, verifica-se o retraimento, a participação superficial ou a indiferença e a pouca propensão para confrontar ideias estabelecidas. As situações de plágio ou de ausência total de resposta, por exemplo, ilustram a urgência em repensar as práticas avaliativas e de incentivo à participação, colocando o aluno no centro do processo e abandonando modelos meramente transmissores.

Apesar de tudo, concluo que, tendo trabalhado com alunos com idade suficiente para compreender questões complexas, o desinteresse e a não progressão da maioria demonstra que às vezes é já demasiado tarde, para se desenvolver pensamento e atitude

crítica. E que, portanto, há que incuti-los desde cedo nas metas curriculares e estimulá-lo constantemente, ao longo de toda a escolaridade.

Persiste, também, o desafio da universalização da participação ativa e crítica. Os dados mostram que apenas cerca de um terço dos alunos mantém os hábitos de leitura autónoma, enquanto a maioria permanece desinteressada e focada apenas em leituras esporádicas ou inexistentes, limitando, consequentemente, a capacidade de análise crítica e validação informada da informação. Mesmo nos grupos mais ativos, nem todos se sentiam confortáveis para expor ideias em público ou para intervir em discussões, por outro lado, na turma de Português, 4 alunos dos mais retraídos manifestaram um maior envolvimento e interesse na participação ao longo dos ciclos de I-A, facto que aponta para uma necessidade urgente de implementar uma motivação afetiva e acolhedora, que devolva aos estudantes a autoconfiança e o empenho.

Face a este panorama, torna-se urgente reiterar o compromisso do professor enquanto mediador e promotor de ambientes motivadores: cabe-lhe não só desenhar experiências de aprendizagem relevantes, mas, sobretudo, cultivar uma escuta atenta, personalizar os desafios, diversificar estratégias e dar tempo ao processo de maturação intelectual e afetiva dos alunos. A promoção do pensamento crítico não se esgota na oferta de conteúdos complexos, mas concretiza-se na criação de espaços quotidianos de diálogo, de problematização do real e de valorização do percurso individual de cada aprendiz. E, por isso, da minha experiência de final de percurso, retiro a vontade de implementar em aulas futuras, uma pedagogia diferenciada, sempre que as turmas apresentem saberes e competências muito heterogéneas.

Relativamente à turma de Espanhol, o meu olhar foi guiado por uma preocupação adicional: como motivar alunos com domínio apenas elementar da língua para sentirem vontade de arriscar, de testar novos caminhos, sem receio de falhar? O questionário de diagnose e a revisão constante das estratégias – incluindo o prolongamento da unidade didática sempre que julguei necessário –, demonstram o quanto estive atento ao ritmo do grupo, às dinâmicas de participação e, sobretudo, ao desafio de transformar o desconhecido (a nova língua, o novo espaço) em terreno fértil para a curiosidade e o

pensamento crítico. Senti, claramente, que a motivação desempenhou um papel decisivo, sobretudo nos contextos de iniciação. Só quando o aluno percebe sentido e segurança pode começar a indagar, a discordar, a querer mais do que respostas automáticas.

O consumo desenfreado de informação nas plataformas digitais, por parte dos alunos, revelou-se um dos diagnósticos mais inquietantes que fiz. Tentei preparar estes jovens para navegarem num oceano de dados, onde o superficial e a réplica passiva eram, tantas vezes, a regra. E vejo cada vez mais a escola – e o meu papel específico – como espaço de formação em literacia mediática, onde o debate, a análise comparativa e a suspeita saudável são competências tão fundamentais como ler, escrever ou argumentar.

Entre os momentos marcantes desta experiência, destaco o impacto criado pela exibição de um excerto da série “La Peste”, na turma de Português. A transformação do ambiente – da dispersão ruidosa ao silêncio denso e impressionado – mostrou-me que, por vezes, o ensino mais eficaz é aquele que desarruma as certezas e convoca os alunos simultaneamente para o espanto e para o pensamento. Foi impressionante presenciar um grupo, geralmente pouco participativo, silenciado não pela imposição da autoridade, mas pelo poder de uma imagem forte, pela inquietação emocional e intelectual que o episódio provocou. Percebo, cada vez mais, que a motivação surge não só de métodos inovadores, mas da capacidade de entregar desafios que toquem tanto a racionalidade como a sensibilidade dos estudantes.

Apesar destas vivências, não posso deixar de reconhecer plenamente as limitações deste projeto de I-A. O facto de trabalhar com apenas duas turmas, tão diferentes nos seus níveis, ritmos e contextos sociais, impede-me qualquer generalização rigorosa. Contudo, considero que a riqueza desta experiência se encontra, precisamente, neste contacto com a diferença. Mais do que números, foram enredos, histórias e padrões (ora de participação ativa, ora de recato e hesitação) que me serviram de laboratório vivo para testar, ajustar e repensar práticas pedagógicas.

No plano do desenvolvimento profissional, retiro deste percurso princípios e competências que desejo consolidar e aprofundar. Pretendo investir na diversificação constante de instrumentos de avaliação e acompanhamento, para captar melhor a pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Quero promover, de forma explícita, a literacia mediática, criando estratégias para que os alunos se sintam instados a analisar, a verificar, a interrogar e a debater – competências essenciais no mundo contemporâneo. Desejo, ainda, persistir junto daqueles que permanecem silenciosos e inseguros, criando espaços seguros para o erro, o ensaio e a autodescoberta. E entendo, finalmente, que o verdadeiro papel do professor não é o de mero transmissor de conhecimento, mas de criador de contextos, de provocador intelectual, de facilitador de encontros e (re) descobertas.

Ao aprofundar a reflexão sobre o plano de ação e a minha atuação como professor estagiário nas turmas de Português e Espanhol, sinto que esta experiência foi, acima de tudo, um processo transformador – tanto em termos pessoais como profissionais. No papel de quem está a começar, todas as interações, decisões e hesitações ganham uma dimensão de aprendizagem intensa e constante, desafiando-me a revisitar valores, métodos e até a própria ideia do que significa educar para o pensamento crítico numa escola plural e contemporânea.

Por fim, olho para este percurso, não como um capítulo fechado, mas como o primeiro esboço de um compromisso profundo com a formação integral dos alunos e com a minha própria evolução como educador. Quero ser um professor que escuta, que experimenta, que questiona – e que nunca se satisfaz com respostas prontas, mas insiste sempre em manter viva a dúvida, o diálogo e o desejo de transformação.

Este estágio deixa, pois, a convicção reforçada de que a construção de uma escola verdadeiramente crítica, democrática e inclusiva assenta num ciclo contínuo de motivação, participação e reflexão. Cabe ao professor ir além do ensino declarativo e investir em rotinas que alimentem a curiosidade, promovam a autonomia, celebrem a dúvida e tornem cada aluno protagonista do seu desenvolvimento. Aceito, como próximo desafio, aprofundar o uso de metodologias ativas, de avaliação formativa

personalizada e de planeamento colaborativo, garantindo que cada estudante encontre no currículo escolar não apenas um espaço de aprendizagem, mas, acima de tudo, um convite permanente ao pensamento livre e responsável.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2022). Plano de inovação.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/plano-de-inovacao-2022>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2022a). Projeto educativo.
<https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2025). Oferta educativa 2025/2026.
<https://www.aert3.pt/index.php/m-oferta-educativa/1310-oferta-2025-2026>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (s.d.-a). Clubes.
<https://www.aert3.pt/index.php/vida-escolar/clubes>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (s.d.-b). *CoresComTexto*.
<https://www.aert3.pt/index.php/publicacoes/606-corescomtexto>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (s.d.-c). *Open the window*.
<https://www.aert3.pt/index.php/publicacoes/607-open-the-window>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (s.d.-d). *Projetos*.
<https://www.aert3.pt/index.php/vida-escolar/projetos>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (s.d.-e). *Revista de Filosofia*.
<https://www.aert3.pt/index.php/publicacoes/605-revista-filosofia>

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (s.d.-f). *Revista de História*.
<https://www.aert3.pt/index.php/publicacoes/603-revista-historia>

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (5.ª ed.). Psiquilíbrios.

Alves, F. C. (2004). Diário: Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium*, (29), 222–239.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://psycnet.apa.org/record/1993-03487-001>

Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2015). Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. Em F. Herrera & N. Sans (Eds.), *La Formación del profesorado de español. Inovación y Reto. Cuadernos de Didáctica* (pp. 147–155). Barcelona: Difusión.

Ausubel, D. P. (2003). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Springer.

Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37(22), 41–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391695>

Aymes, G. L., & Acuña, S. R. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(1), 4–18. <https://doi.org/10.32870/talincrea.vi1>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *A competência dos professores na educação linguística e intercultural: Guia para a elaboração de currículos para a formação de professores*. Conselho da Europa.

Biblioteca Escolar – ESRT. (2024a, 2 de fevereiro). *100 palavras em memórias das vítimas do Holocausto*. <https://beesrt.blogspot.com/2024/02/100-palavras-em-memoria-das-vitimas-do.html>

Biblioteca Escolar – ESRT. (2024b, 4 de junho). *Parabéns, Açucena! Mais um 1.º prémio!* <https://beesrt.blogspot.com/2024/06/parabens-acucena-mais-um-1-premio.html>

Biblioteca Escolar – ESRT. (2024c, 15 de maio). *Vencedores do I Concurso Concelhio de Leitura.* <https://beesrt.blogspot.com/2024/05/vencedores-do-i-concurso-concelhio-de.html>

Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research Limited.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (4ª ed.). New York: Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications.

Broeck, A. V., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2021). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 47(1), 167-199.
https://www.researchgate.net/publication/297718329_A_Review_of_SelfDetermination_Theorys_Basic_Psychological_Needs_at_Work

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Cardoso, A. P. & Rego, B. (2017). *Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso*. In L. Menezes, A P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp.21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.

Cardoso, A. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464>

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge.

Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Orgs.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. SAGE Publications.

Cohen, L., & Manion, I. (1994). *Research methods in education* (4.^a ed). Routledge.

Costa, M. I. O. V. (2020). *Formação contínua em mediação de conflitos e atuação de professores mediadores: estratégias socioeducativas para a escola atual* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona]. Recil. <https://recil.ulusofona.pt/items/c6257b03-ed7c-4906-97e6-9ae2008d6328>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Cristóvão, A. M. (2022). *Dinámicas innovadoras y promotoras de ambientes de Aprendizaje para el Bienestar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/35304>

Cruz, G., Dominguez, C. & Payan-Carreira, R. (2019a). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*. PACTOR.

Cruz, G., Dominguez, C. & Payan-Carreira, R. (2019b). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no século XXI. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, &

M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 1–22). Pactor.

Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e o Cérebro Humano*.
Obtido de <https://livros.mardukebd.pt/index.php?page=13&id=1887&db=>

Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://taylorandfrancis.com/>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Dias, M. A., Pereira, L., Lourenço, I., & Macedo, C. (2007). *ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO monografia | 1982-2007* (1.ª ed.). Escola Secundária de Rio Tinto.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais. 12.º ano | Ensino Secundário: Português*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_p_ortugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais. 10.º ano | Ensino Secundário | Formação Geral – Iniciação: Espanhol*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_e_spanhol_f_geral_inic.pdf

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: Editorial UOC.

Ducoing Watty, P. (Coord.). (2019). *Pensamiento crítico en educación*. Red Durango de Investigadores Educativos.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53, 109–132. <https://psycnet.apa.org/record/2001-09759-005>

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Elliott, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: Some reflections on action research. *Educar* 34, 11–26. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20796>

Elliott, J. (2009). *Pesquisa-ação na educação*. Artmed.

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Edinumen.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, 12. <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Estaire, S., & Zanón, J. (1994). *Planning classwork: A task based approach*. Heinemann.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts* (2015 ed.). Insight Assessment
https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://psycnet.apa.org/record/1998-00766-023>

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed.). Psychology Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing Company.

Huitt, W. (2011). *Motivation to learn: An overview*. Educational Psychology Interactive.

Inácio, S., Mariano, C., & Bzuneck, J. A. (2023). Evidências de validade da escala de motivação dos professores para o trabalho. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1–22. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/25592>

Instituto Cervantes. (2024). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Allyn & Bacon.

Kemmis, S. (1988). Action research. In J. P. Keevens (Ed.), *Educational research, methodology and measurement* (pp-42-49). Pergamon.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). Sage.

Kenyon, T. (2019). Prefácios. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez & M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. ix–xiii). Pactor.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5. ed.). São Paulo: Atlas.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. Disponível em <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://psycnet.apa.org/record/2005-05100-004>

Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science* (Original work published 1946). American Psychological Association.

Lipman, M. (2003). *Pensamento crítico e educação*. Instituto Piaget.

Lopes, J., & Silva, H. (2019a). Pensamento crítico e criativo. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 13–22). Pactor.

Lopes, J., Silva, H., & Dominguez, C. (2019b). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez & M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 191–219). Pactor.

Lopes, J., Silva, H., & Morais, T. (2019c). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez & M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 125–142). Pactor.

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2015). Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso académico. *CES Psicologia*, 8(2), 47-75.

Martín Peris, E. (1999). Libro de texto y tareas. In S. Estaire (Comp.), *El enfoque por tareas: De la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos*.

Martins, C. D. S., Queiroz, O. D. A., Coiro, V. D. S. de S., Ribeiro, M. E. O., & Antonioli, B. I. (2019). Motivação de Equipes no Ambiente de Trabalho / Motivation of Teams in the Workplace. *ID on Line REVISTA DE PSICOLOGIA*, 13(47), 453–464. <https://doi.org/10.14295/online.v13i47.2032>

Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2010). *The highly engaged classroom*. Marzano Research Laboratory.

Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J. P., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (Eds.) (2017). *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores*, ESEV/IPV. DOI <https://doi.org/10.34633/978-989-96261>

Moura, C. C. C. (2023). *O digital como mediador para o desenvolvimento emocional: importância e perspectiva docente em contexto do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/154660>

Narciss, S. (2008). "Feedback strategies for interactive learning tasks." In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 125-144). New York: Lawrence Erlbaum.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477878509104318>

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111–139). Routledge.

Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (5th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2022). *Págin@s 12 – Português – 12.º Ano*. Areal.

Perrenoud, P. (1993). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Artmed.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–236.
[https://www.researchgate.net/publication/249134478 Teachers as Facilitators What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit](https://www.researchgate.net/publication/249134478_Teachers_as_Facilitators_What_Autonomy-Supportive_Teachers_Do_and_Why_Their_Students_Benefit)

Resende, M., Gouveia, P. A., & Beirante, D. (2022). Autoridade docente e interações pedagógicas: Perspetiva dos alunos do 3.º ciclo. *Universidade de Évora*.
[https://www.researchgate.net/publication/326442579 A autoridade docente e os discursos e logicas atuantes dos professores face a participacao dos encarregados de educacao no processo educativo](https://www.researchgate.net/publication/326442579_A_autoridade_docente_e_os_discursos_e_logicas_atuantes_dos_professores_face_a_participacao_dos_encarregados_de_educacao_no_processo_educativo)

Ribé, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: Prototipos de tareas de tercera generación*. Universitat de Barcelona.

Ribé, R., & Vidal, N. (1993). *Project work: Step by step*. Oxford University Press.

Ribeiro, M., Passos, C., & Pereira, P. (2018). *Motivação Organizacional: Fatores Precursores da Motivação do Colaborador*. *Gestão e Desenvolvimento*, 26, 105-131.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2018.657>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.

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.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>

Sánchez, E. (2019). El diálogo socrático y las ventajas de su aplicabilidad en el aula. Una reivindicación del pensamiento crítico a través de la autonomía. In C. Alvarado Díaz (Coord.), *Filosofía y comunicación. Identidad, aislamiento y pensamiento crítico* (pp. 153–173). Egregius. <https://idus.us.es/items/0ea449de-497a-40ba-b1ed-f2c6f8d2775a>

Sánchez-Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, (11), 1–20. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708153>

Santos, J. R. (2017). *A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. In I. Oliveira & S. Henriques (Eds.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp.123-138). Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8713>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.

Silva, H., Lopes, J., Catarino, P., & Payan-Carreira, R. (2019). Mapas de conceito como estratégia de desenvolvimento do pensamento crítico. In J. Lopes, H. Silva, C. Dominguez, & M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 161–190). Pactor.

Silva, V. S., Cruz, L. L., & Gullich, R. (2024). Pensamento crítico e metodologias de ensino de ciências no contexto colombiano. *Revista Poiésis*, 17, 59-77. https://www.researchgate.net/publication/378953564_PENSAMENTO_CRITICO_E_METODOLOGIAS_DE_ENSINO_DE_Ciencias_NO_CONTEXTO_COLOMBIANO

Simões, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39–51.

Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice* (8th ed.). Boston: Pearson.

Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355. <https://doi.org/10.1080/0141192950210307>

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and A Ways*. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://psycnet.apa.org/record/2004-16828-006>

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. Em J. Machado & J. Alves (Eds.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação* (pp. 73–90). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Viana, F. L., & Veiga, F. H. (2017). Comportamentos motivadores do professor e motivação dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1). 129–148.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76–97. <https://psycnet.apa.org/record/1999-10190-007>

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Wigfield, A., & Wentzel, KR (2007). Introdução à motivação na escola: Intervenções que funcionam. *Psicólogo Educacional*, 42 (4), 191–196.
<https://doi.org/10.1080/00461520701621038>

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1

Hábitos de Leitura, Consumo de Informação e Envolvimento Político.

Este questionário tem como finalidade compreender os hábitos de leitura e de consumo de informação da turma, bem como avaliar o grau de interesse e reflexão sobre questões políticas e sociais.

- Responde com sinceridade às questões seguintes.
- O questionário é totalmente anónimo, não se tem acesso a endereços de *email* ou dados pessoais.
- Não há respostas certas ou erradas – o objetivo é compreender melhor os teus interesses e preocupações.
- Obrigado pela tua participação! :)

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. **Tens o hábito de ler em casa ou num jardim ou praia? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Muito raramente.

2. **Quantos livros já leste integralmente, na tua vida? Elenca até 10 títulos, com os respetivos autores. ***

3. **Que tipos de leituras preferes? ***

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Literatura ficcional (romances, contos, poesia).
- ☐ Livros ou artigos informativos (história, ciência, biografias).
- ☐ Notícias ou artigos de opinião.
- ☐ Leituras relacionadas com entretenimento (blogs, redes sociais).
- ☐ Outra: _____

4. **Costumas refletir sobre as mensagens ou ideias transmitidas nas tuas leituras? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, frequentemente.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Raramente.
- ☐ Nunca.

5. **Tens o hábito de ler algum jornal, revista ou artigos de opinião online? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Às vezes.

6. Se sim, indica o nome do jornal ou revista. *

7. Quais são as tuas fontes de informação sobre o que se passa no mundo? Assinala todas as opções que correspondam. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Noticiário da Televisão ou da rádio.
☐ Comentadores da Televisão ou da rádio.
☐ Instagram.
☐ TikTok.
☐ Twitter / X.
☐ Podcasts.
☐ Youtube.
☐ Conversas com a família.
☐ Conversas com os amigos.
☐ Outra: _____

8. Tens o hábito de verificar a veracidade das informações que consomes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sempre verifico as fontes antes de partilhar ou formar uma opinião.
☐ Às vezes verifico, mas nem sempre.
☐ Não costumo verificar.

9. Com que frequência assistes a programas ou vídeos com comentários sobre temas sociais ou políticos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Regularmente.
☐ Apenas quando o tema me interessa.
☐ Raramente.
☐ Nunca.

10. Costumas questionar-te sobre o impacto das decisões políticas na tua vida e na sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, penso frequentemente nisso.
☐ Às vezes penso no assunto.
☐ Raramente me questiono sobre esses factos.
☐ Nunca me preocupei com isso.

11. Visitas museus e exposições? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca.
☐ Raramente.
☐ Frequentemente.

12. **Gostas de pintura? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito.
- ☐ Pouco.
- ☐ Nada.
- ☐ É-me indiferente.

13. **Vais ao cinema com pais ou amigos? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca.
- ☐ Raramente.
- ☐ Frequentemente.

14. **Diz o nome do último filme que viste. ***

15. **Tens o hábito de ir ao teatro? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não, nunca.
- ☐ Raramente.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Sim.

16. **Qual é o teu ator e realizador preferidos? ***

Nas opções seguintes, assinala com 1, 2 ou três estrelas (consoante gastes pouco, mais ou menos ou muito) os seguintes géneros musicais:

17. **Rock. ***

1 2 3

☆ ☆ ☆

18. **Pop. ***

1 2 3

☆ ☆ ☆

19. **Rap.** *

1	2	3
☆	☆	☆

20. **Jazz.** *

1	2	3
☆	☆	☆

21. **Música Clássica.** *

1	2	3
☆	☆	☆

22. **Música Country.** *

1	2	3
☆	☆	☆

23. **Fado.** *

1	2	3
☆	☆	☆

24. **O que significa para ti "ter espírito crítico"? ***

25. **Achas que o tens? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito.
- ☐ Pouco.
- ☐ Nada.

26. **Gostarias de desenvolver essa capacidade? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ É-me indiferente.

27. **Se já puderes votar nas próximas eleições presidenciais, sentes-te preparado/a para tomar uma decisão informada? ***

(Considera o teu conhecimento sobre os candidatos e os seus programas)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sinto-me preparado/a para votar conscientemente.
- ☐ Talvez precisasse de mais informações antes de decidir.
- ☐ Não me sinto preparado/a neste momento.

Anexo 2

Unidade Didática: Leitura e análise do capítulo V de *Memorial do Convento* de José Saramago.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Quais foram os principais conhecimentos que adquiriste sobre o capítulo V de *Memorial do Convento* durante as aulas? *

2. Consideras que o capítulo V se relaciona com questões sociais contemporâneas? Porquê? *

3. Como é que a Inquisição influenciou as personagens e o enredo do capítulo? *

4. Qual é o tema ou a mensagem que mais te impressionou no capítulo e porquê? *

5. Qual foi a pergunta ou a discussão que mais te fez refletir sobre o texto? *

6. Qual foi a tua contribuição para a discussão em grupo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apresentei as minhas ideias e consegui defendê-las com argumentos válidos.
- ☐ Não participei diretamente, mas estive atento (a) ao desenrolar da aula apontando no caderno o que considerava relevante.
- ☐ Estive distraído (a), (por exp. com o telemóvel).
- ☐ Estive abstraído da aula. O tema não me interessava.
- ☐ Mantive o respeito, a postura e o silêncio próprios de uma sala de aula.

7. Em que medida desenvolveste a tua capacidade de pensamento crítico durante as aulas? Apresenta dois motivos para que tal acontecesse. *

8. Qual foi a atividade ou a estratégia que mais te ajudou a entender o capítulo V de *Memorial do Convento*? (Podes selecionar mais do que uma). *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Vídeo sobre o Auto-de-Fé.
☐ Vídeo sobre o estado dos Direitos Humanos.
☐ A leitura de excertos do capítulo.
☐ O "debate" que foi gerado depois da leitura do capítulo.
☐ Sem resposta.

9. Em que medida te sentiste motivado para as atividades das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito motivado.

10. O que gostarias de explorar em futuras aulas sobre *Memorial do Convento*? *

11. Tens alguma sugestão para melhorar as próximas aulas? *

12. Qual é o teu nível de satisfação geral com as aulas do capítulo V? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nad ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito satisfeito.

Anexo 3

Leitura e análise de um excerto do capítulo 19 de *Memorial do Convento*

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Como avalias o teu empenho nas atividades relacionadas com o excerto estudado? ***

1: Muito pouco empenhado | 5: Totalmente empenhado

1 2 3 4 5

2. **Em que medida participaste nas discussões em aula (partilha de ideias, perguntas, escuta ativa)? ***

1: Não participei | 5: Participei sempre

1 2 3 4 5

3. **Que fatores mais influenciaram o teu nível de participação? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Interesse pelo tema.
- ☐ Confiança para partilhar opiniões.
- ☐ Dificuldade de compreensão.
- ☐ Outra: _____

4. **Sentes que compreendeste as mensagens principais e os temas abordados no excerto? ***

1: Não compreendi | 5: Compreendi totalmente

1 2 3 4 5

5. **Identifica um aspeto do texto que te fez refletir ou questionar algo (pode ser sobre trabalho, justiça, progresso, memória, etc.). ***

6. **Conseguiste relacionar o conteúdo do excerto com situações do mundo atual ou com experiências tuas? Dá um exemplo. ***

7. Qual foi a maior dificuldade que encontraste ao analisar o excerto? *

8. Que estratégias utilizaste para ultrapassar essa dificuldade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pesquisa autónoma.
- ☐ Discussão com colegas ou durante a aula.
- ☐ Pedido de esclarecimentos ao professor.
- ☐ Releitura do texto.
- ☐ Outra: _____

9. Que outra estratégia poderias ter usado para melhorar a tua compreensão ou participação? *

10. Que competências sentes ter desenvolvido com este trabalho? (Podes escolher mais do que uma.) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Interpretação textual.
- ☐ Argumentação.
- ☐ Pensamento crítico.
- ☐ Trabalho colaborativo.
- ☐ Expressão oral.
- ☐ Outra: _____

11. Em que área gostarias de melhorar no futuro? *

12. Que objetivo estabelece para o teu próximo trabalho? *

13. O que poderias fazer de diferente para atingir esse objetivo? *

14. Achas útil este momento de autoavaliação para o teu percurso escolar? Porquê? *

15. Gostarias de sugerir alguma atividade, abordagem ou tema para as próximas aulas? *

Anexo 4

6. ¿Crees que todos los estudiantes tienen la misma rutina que Marcos? En grupos de cuatro iréis analizar el perfil de tres estudiantes con rutinas distintas.

6.1. En seguida debéis **a)** identificar los aspectos positivos y negativos de cada rutina, **b)** discutir cómo cada rutina podría afectar la salud, el rendimiento académico y la vida personal y social del estudiante y por fin, **c)** proponer mejoras para cada rutina. **Podéis usar la tabla que sigue adelante.**

MARTIN	
	Se acuesta tarde, duerme poco, no desayuna, pasa mucho tiempo en redes sociales.

CARMEN	
	Tiene una rutina muy estructurada, hace deporte, estudia regularmente, duerme ocho horas.

ISABEL	
	Tiene muchas actividades extraescolares, poco tiempo libre, come rápido entre actividades.

MARTIN	
Aspectos positivos	
Aspectos negativos	
Cómo afecta su vida	
Sugerencia de mejoras	

CARMEN	
Aspectos positivos	
Aspectos negativos	
Cómo afecta su vida	
Sugerencia de mejoras	

ISABEL	
Aspectos positivos	
Aspectos negativos	
Cómo afecta su vida	
Sugerencia de mejoras	

Anexo 5

AUTO AVALIAÇÃO ¡Rutinas al Máximo! ¿Cuál es la tuya? 10.º P

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Sei quatro palavras/expressões sobre a rotina em Espanhol. *

Nas opções seguintes, assinala com estrelas consoante não gostaste (1), gostaste pouco (2), ou gostaste muito (3) das seguintes atividades das aulas:

2. Relógio das atividades. *

1	2	3
☆	☆	☆

3. Jogo de mímica. *

1	2	3
☆	☆	☆

4. O texto "*La rutina de Noa*". *

1	2	3
☆	☆	☆

5. O vídeo "*La rutina de Marcos*". *

1	2	3
☆	☆	☆

6. O debate sobre a rotina. *

1	2	3
☆	☆	☆

7. Aprendi muito sobre a importância de uma rotina saudável em Espanhol: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sem opinião

8. Nas próximas aulas de Espanhol gostaria: *

Anexo 6

AUTOEVALUACIÓN – ¡A comer bien! 10.º P

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Sei quatro palavras/expressões sobre a comida em Espanhol. *

Nas opções seguintes, assinala com estrelas consoante não gostaste (1), gostaste pouco (2), ou gostaste muito (3) das seguintes atividades das aulas:

2. Ordenar as palavras para formar um provérbio em Espanhol. *

1	2	3
☆	☆	☆

3. Conhecer o significado dos provérbios em Espanhol. *

1	2	3
☆	☆	☆

4. Conhecer a Roda dos Alimentos e os seus grupos em Espanhol. *

1	2	3
☆	☆	☆

5. A canção "Gazpacho". *

1	2	3
☆	☆	☆

6. Conhecer a composição do menu Espanhol. *

1	2	3
☆	☆	☆

7. Saber mais sobre os pratos típicos de Espanha. *

1	2	3
☆	☆	☆

8. Conhecer as secções de um supermercado *online*. *

1	2	3
☆	☆	☆

9. Criar o meu próprio menu saudável em Espanhol. *

1	2	3
☆	☆	☆

Estás de acordo que as atividades realizadas ao longo destas aulas:

10. Te permitiram trabalhar aspetos socioculturais em Espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

11. Foram capazes de captar a tua atenção? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

12. Despertaram o teu interesse? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

13. Foram capazes de levar a vida real à sala de aula de Espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

14. Informaram-te de algo que desconhecias? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

15. Melhoraram a tua aprendizagem em língua estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

16. Contribuíram para a tua aprendizagem sobre a comida em Espanhol? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

17. Fizeram-te pensar sobre hábitos alimentares saudáveis e menos saudáveis? *

Marcar apenas uma oval.

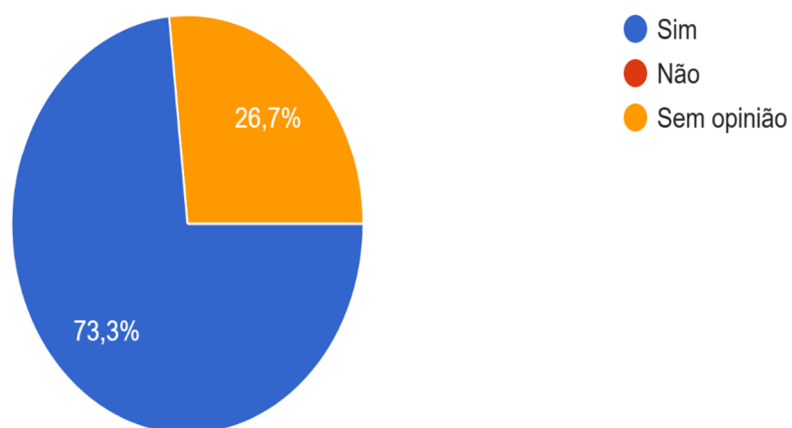
- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sem opinião

18. Nas próximas aulas de Espanhol gostaria: *

Anexo 7

Foram capazes de levar a vida real à sala de aula de Espanhol?

15 respostas



Anexo 8

Nas próximas aulas de Espanhol gostaria:
Não sei
De mais canções
Mais atividades como estas
Não sei
Mais canções e videos
Mais canções e menos exercícios
Não sei
De mais vídeos e canções de Espanha
O que o stor quiser
Não sei
Aprender mais sobre os hábitos espanhóis
Nao sei
Está bom assim
De mais canções
Não sei

Anexo 9

Autoavaliação 10.º P UD 3 La Ciudad

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Diz três palavras novas sobre lugares da cidade que aprendeste nesta unidade. *

2. Consegues dar indicações simples em espanhol para chegar a um lugar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, consigo dar indicações facilmente.
☐ Consigo, mas tenho de praticar mais.
☐ Tenho dificuldade em dar indicações.

3. Em que situações do dia a dia achas que podes usar o que aprendeste sobre dar instruções em espanhol? *

4. Participaste ativamente nas atividades em grupo, como na criação do mapa e dos itinerários? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, participei sempre.
☐ Participei algumas vezes.
☐ Participei pouco.
☐ Não participei.

5. Como contribuístes para o trabalho do teu grupo? *

6. Quando tiveste dúvidas, tentaste resolvê-las sozinho(a) ou pediste ajuda? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tentei resolver sozinho (a).
☐ Pedi ajuda aos colegas.
☐ Pedi ajuda ao professor.
☐ Não pedi ajuda.

7. O que foi mais fácil para ti nesta unidade? *

8. E o que foi mais difícil? *

9. Que estratégias usaste para memorizar o vocabulário e as instruções? Funcionaram? *

10. Pensaste em diferentes maneiras de resolver as tarefas propostas? Dá um exemplo. *

11. Achas que as atividades te ajudaram a pensar de forma crítica sobre como comunicar em espanhol? Porquê? *

12. Que sugestões darias para melhorar as próximas aulas? *

Anexo 10

Em que situações do dia a dia achas que podes usar o que aprendeste sobre dar instruções em espanhol?

Se algum estrangeiro vier falar comigo

Em Sevilha

Hablando con turistas

Me comunicar

Se tiver na Espanha

Dar instruções a estrangeiros no nosso país.

Quando saio de casa

nenhuma

quando eu estiver viajando e precisar achar algum sítio

caso algum turista que a sua língua seja o espanhol posso dar as informações mais facilmente para que ele entenda

Se estiver en españa

quando estou no carro com os meus pais

Em viagens

No dia a dia

Quando encontro algum turista espanhol e se precisarem de instruções.

Apêndices

Apêndice 1

não nos angustiaríamos com a dúvida, não nos desiludiríamos com a incapacidade de compreender.

Por acabarmos, somos seres finitos e é este fim que nos atormenta, parece haver aqui algo de abstruso entre a incerteza que é viver e a certeza de morrer. No entanto são estas interpretações contraditórias que nos fazem às consciências da esperança de um possível propósito de uma finalidade pela sua ausência que nos angustia. Efectivamente se quisermos saber, não nos separaríamos do animal: seríamos regulados pelo instinto, viveríamos no imediato e a vida acabaria como mesmo sentimos com que começamos. Resta saber se não passará de uma vã esperança.

Por tanto para pensar é doloroso porque as respostas tardam ou não chegam perante mistério que é a vida, a vida conscientemente vivida e tantas vezes rotineira.

Apêndice 2

1. Con ensalada para empezar,
el cuerpo vas a cuidar,
pollo y arroz para nutrir,
fuerza y vida van a venir.
Un flan para endulzar,
Sin la salud descuidar.
Y con jugo natural,
¡todo queda espectacular!
V I I I I I I

2. Con pan y pate, empieza
el festín; con rabo de toro y
pulpo a la gallega, se vive bien.
Y si quesada y horchata no han
de faltar, ¡esta mesa siempre hay
que recordar!
I I I I

3. "El amor entra por la
cocina y se queda con el
bacalao a la vizcaína."
I I I

4. Mientras puedas
comprar carne de
Termera, ¿para qué
quieres comprar la
rosca entera?
|||'

5. Sopa caliente, sabor del mar
Con pescaditos, lista para armar
Con ajo y hierbas, fuego y sazón
prueba y siente en el corazón.
IX

6.

→ Arroz con leche y canela espolvoreada,
tarde feliz y bien animada;

→ Bollo de carne bien hecho, alegría en cada trazo

→ Pulpo fresco y limón al lado, plato rico y bien
valorado.