U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

A criatividade na conceção de recursos didáticos e a sua relação com a motivação no ensino de línguas estrangeiras

Rita Bernardo Pereira

M

2026

Rita Bernardo Pereira

A criatividade na conceção de recursos didáticos e a sua relação com a motivação no ensino de línguas estrangeiras

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol orientado pela Professora Doutora María del Pilar Nicolás Martínez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

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

À minha mãe, Anita Bernardo, e à minha irmã, Anita Pereira. São elas a casa a que pertencerei sempre.

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 7

Agradecimentos 8

Resumo 9

Abstract 10

Índice de Figuras 11

Índice de Tabelas 12

Índice de Gráficos 13

Lista de abreviaturas e siglas 16

Introdução 17

1.A Intervenção pedagógico-didática 19

1.1. Contextualização do contexto educativo 20

1.1.1. A Instituição escolar e o enquadramento institucional 20

1.1.2. A cultura da escola: criatividade e dinâmicas extracurriculares 21

1.1.3. O contraste pedagógico e a emergência da problemática 22

1.2. Caracterização das turmas 23

1.2.1. Perfil da turma de Inglês: 10.º X 24

1.2.2. Perfil da turma de Espanhol: 11.ºZ 25

1.3. Identificação da área de intervenção pedagógica-didática 26

1.3.1. Conclusões resultantes das aulas observadas 26

1.3.2. Práticas pedagógicas observadas e o potencial dos materiais próprios 27

1.3.3. Da criatividade docente à motivação dos alunos 27

1.3.4. Questões de investigação e enquadramento metodológico 28

2.Enquadramento concetual e teórico 29

2.1. Criatividade no contexto educativo 29

2.1.1. O conceito de criatividade 30

2.1.2. A importância da criatividade na educação 32

2.1.3. O professor enquanto impulsionador da criatividade 34

2.1.4. A criatividade na aprendizagem das línguas estrangeiras 36

2.2. A conceção de materiais didáticos originais 39

2.2.1. Os materiais didáticos no ensino de línguas 39

2.2.2. O professor enquanto criador de materiais didáticos 41
2.2.3. Princípios para a conceção criativa de materiais didáticos 42
2.3. Motivação na aprendizagem de línguas 43
2.3.1. Fatores pedagógicos e contextuais promotores da motivação 45
3.Estudo empírico 47
3.1. Metodologia científica 47
3.2. Objetivos específicos de investigação 48
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados 48
3.3.1. Observação direta 48
3.3.2. Questionários 49
3.3.3. Produções dos alunos e materiais didáticos 49
3.4. Plano de ação 49
3.5. Primeiro ciclo de investigação-ação: intervenção em espanhol 50
3.5.1. Análise do questionário diagnóstico para planificação da unidade 51
3.5.2. Descrição e análise da prática letiva 55
Fonte: Elaboração própria 61
3.5.3. Análise dos dados recolhidos 61
3.5.3.1. Produções dos alunos 61
3.5.3.2. Criação de vinhetas a partir de uma pintura e uso do conjuntivo 61
3.5.3.3. Tarefa final: criação colaborativa de uma banda desenhada original 62
3.5.4. Avaliação da intervenção e perceção dos alunos 63
3.6. Segundo ciclo de investigação-ação: intervenção em Inglês 70
3.6.1. Análise do questionário diagnóstico para planificação da unidade 71
3.6.2. Descrição e análise da prática letiva 77
3.6.3. Análise dos dados recolhidos 81
3.6.3.1. Produções dos alunos 81
3.6.3.1.1. Miscommunication files 81
3.6.3.1.2. Rotina de pensamento *See, Think, Wonder* 82
3.6.3.2. Questionário aplicado no final da unidade 83
3.6.3.3. Instrumento qualitativo *Two Stars and a Wish* 89
4.Considerações Finais 91
Referências Bibliográficas 94
Anexos 101

Anexo 1: Fotos da escola 101
Anexo 2: Folhetos de introdução a bandas desenhadas (elaboração própria, vinhetas retiradas *de Mafalda, SuperLópez, Garfield e As aventuras de Tintín*)..... 102
Anexo 3 – Produção realizada pelos alunos a partir dos folhetos introdutórios, referida no capítulo 3 103
Anexo 4 – Capa da banda desenhada *Asterix em Hispania* (2010) de R. Goscinny e A. Uderzo. 104
Anexo 5 – Ficha de prática controlada "Indicativo o subjuntivo" (elaboração própria)..... 105
Anexo 6 – Vinhetas de banda desenhada retiradas de *Asterix em Hispania* (2010) de R. Goscinny e A. Uderzo..... 106
Anexo 7 – Produção alunos (sugestão para alterar estereótipos em banda desenhada), referida no capítulo 3 107
Anexo 8 – Pinturas e as suas representações em bandas desenhadas (elaboração própria) 108
Anexo 9 – Ficha de trabalho "Expresar emociones" (elaboração própria)..... 109
Anexo 10- Ficha sobre emoções (adaptado de *SuperLapiz*) 110
Anexo 11 – Produção dos alunos relativamente à expressão de emoções e aos conselhos dos colegas, referida no capítulo 3 111
Anexo 12 – Estrutura para realização das vinhetas (elaboração própria) 112
Anexo 13 – Elementos principais de uma banda desenhada (elaboração própria) 113
Anexo 14 – Ficha com indicações para a preparação da tarefa final (elaboração própria).... 114
Anexo 15 – Vinhetas produzidas pelos alunos a partir da pintura "*Um sueño de uma tarde dominical em alameda central* (1947) de Diego Rivera, referidas no capítulo 3..... 115
Anexo 16 – Tarefa final: banda desenhada, referida no capítulo 3..... 117
Anexo 17 – Imagens e materiais do "Miscommunication Files". 118
(elaboração própria)..... 118
Anexo 18 – "Reports" elaborados pelos grupos a partir dos "miscommunication files", referidos no capítulo 3 120
Anexo 19 – Análise dos erros presentes nos "reports", referida no capítulo 3..... 123
Anexo 20 – Ficha de análise de obras de artes a partir da rotina de pensamento "SEE THINK WONDER" (elaboração própria) 124
Anexo 21 – Produções dos alunos relativamente à análise de pinturas com a rotina "SEE THINK WONDER", referidas no capítulo 3 125

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio 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, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

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, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 28 de setembro, 2026

Rita Bernardo Pereira

Agradecimentos

Aos meus primeiros alunos, com quem comecei a descobrir o que significa ser professora e com quem tanto aprendi ao longo deste percurso.

Às professoras cooperantes, pela disponibilidade, amizade e partilha de conhecimentos.

À Professora Doutora Pilar Nicolás Martínez, pela orientação e pelo apoio na realização deste trabalho.

À minha mãe e à minha irmã, que, mesmo estando longe, estiveram sempre por perto. Pelo apoio, pela confiança e por nunca terem deixado de acreditar em mim.

Ao Tomás, por me dar a mão e me lembrar de respirar nos momentos em que tudo parecia demasiado. Sem ele, não teria conseguido.

À Luísa e à Mia, pela sororidade. Ter-vos ao meu lado tornou este caminho menos solitário e muito mais bonito.

Resumo

O presente relatório apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, centrado no papel da criatividade na conceção de materiais didáticos originais para o ensino de línguas estrangeiras e na sua relação com a motivação dos alunos.

O plano de intervenção compreendeu dois ciclos de investigação-ação, desenvolvidos nas disciplinas de Espanhol e de Inglês, durante os quais foram concebidos e implementados materiais didáticos originais, adaptados aos conteúdos curriculares e às características das turmas. A reflexão resultante do primeiro ciclo orientou a reformulação de algumas opções pedagógico-didáticas no segundo. A recolha de dados integrou questionários, registos do diário de investigador e a análise das produções dos alunos, de modo a articular as suas perceções com a observação da prática e as suas respostas às tarefas propostas.

Os resultados sugerem uma relação favorável entre as propostas implementadas e as manifestações de interesse e envolvimento dos alunos, embora não permitam atribuir aos materiais um efeito causal sobre a motivação. A criatividade dos alunos manifestou-se na elaboração de narrativas pessoais e na diversidade de interpretações e argumentos construídos ao longo das atividades. O estudo possibilitou ainda reconhecer a importância de equilibrar a abertura das tarefas com o apoio linguístico e concetual necessário à sua realização, bem como de adequar as propostas ao tempo disponível.

Palavras-chave: criatividade; materiais didáticos; motivação; ensino de línguas estrangeiras.

Abstract

This report examines the relationship between creativity in the development of original teaching materials and student motivation in foreign language education. The study was conducted as an action-research project within the framework of Supervised Teaching Practice.

The pedagogical intervention consisted of two action-research cycles in Spanish and English classes. Original materials were developed and used in both contexts, taking into account curricular requirements and the specific characteristics of each class. Findings from the first cycle informed adjustments to the teaching approaches adopted in the second. The research drew on questionnaire responses, entries from the researcher's journal and students' work, bringing together learners' perceptions, classroom observations and the outcomes of the proposed activities.

The findings suggest a positive association between the activities implemented and students' interest and engagement. However, they do not provide sufficient grounds for attributing students' motivation directly to the teaching materials. Students' creativity was reflected in their personal narratives and in the different interpretations and arguments developed throughout the activities. The investigation also brought to light the importance of balancing open-ended tasks with the linguistic and conceptual support needed to complete them, as well as adapting the activities to the time available.

Keywords: creativity; teaching materials; student motivation; foreign language teaching;

Índice de Figuras

FIGURA 1- RESPOSTAS OBTIDAS À QUESTÃO "SENTISTE-TE MOTIVADO PARA APRENDER DURANTE A UNIDADE? PORQUÊ?"..... 68

Índice de Tabelas

TABELA 1 - REFLEXÕES SOBRE A PRIMEIRA AULA DE ESPANHOL REGISTADAS NO DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO 56
TABELA 2- REFLEXÕES SOBRE A SEGUNDA AULA DE ESPANHOL REGISTADAS NO DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO 58
TABELA 3 - REFLEXÕES SOBRE A TERCEIRA AULA DE ESPANHOL REGISTADAS NO DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO 60
TABELA 4 – REFLEXÕES SOBRE A SEGUNDA AULA DE INGLÊS REGISTADAS NO DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO 79
TABELA 5 – REFLEXÕES SOBRE A TERCEIRA AULA DE INGLÊS REGISTADAS NO DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO 80

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A disciplina de Espanhol interessa-me". 51

Gráfico 2- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Tenho interesse em participar nas aulas" 52

Gráfico 3- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me motivado/a para realizar as atividades propostas nas aulas". 52

Gráfico 4- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me mais motivado/a quando as atividades são diferentes daquelas que fazemos habitualmente". 53

Gráfico 5- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gosto quando o professor utiliza materiais diferentes do manual". 53

Gráfico 6 - Respostas obtidas à questão "Quais destas características fazem com que uma atividade seja mais interessante para ti? 54

Gráfico 7 - Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Costumo ser criativo/a nas atividades das aulas." 54

Gráfico 8 - Domínios da língua 55

Gráfico 9- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados nas aulas deram-me vontade de participar nas atividades" 63

Gráfico 10- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados permitiram-me aprender Espanhol de uma forma mais lúdica". 64

Gráfico 11- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades desta unidade deram-me a oportunidade para ter e desenvolver as minhas próprias ideias". 65

Gráfico 12- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A criação da banda desenhada permitiu-me utilizar o Espanhol de uma forma mais pessoal e criativa". 65

Gráfico 13- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Senti que também estava a aprender Espanhol enquanto criava". 66

Gráfico 14- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades despertaram o meu interesse em aprender Espanhol". 67

Gráfico 15- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Durante a realização das atividades, senti-me envolvido/a no trabalho" 67

Gráfico 16- Respostas obtidas à questão "Como caracterizarias a tarefa final?". 69

Gráfico 17- Respostas obtidas à questão "Como caracterizarias a atividade em que criaste uma banda desenhada a partir de uma pintura?". 69
Gráfico 18- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A disciplina de Inglês interessa-me". 71
Gráfico 19- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me motivado/a para realizar as atividades propostas nas aulas". 72
Gráfico 20- Respostas obtidas à questão "Qual é o domínio da disciplina de Inglês em que sentes maior dificuldade?". 72
Gráfico 21- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados nas aulas despertaram o meu interesse pelos conteúdos abordados". 73
Gráfico 22- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Prefiro atividades que utilizem imagens, vídeos, música ou outros recursos". 73
Gráfico 23- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gosto quando o professor utiliza materiais diversificados, para além do manual". 74
Gráfico 24- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me mais motivado/a quando as atividades são diferentes daquelas que fazemos habitualmente". 74
Gráfico 25- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A criatividade dos materiais usados em aula é um fator motivador na aprendizagem". 75
Gráfico 26- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades propostas nas aulas permitem-se mobilizar a minha criatividade". 76
Gráfico 27- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gosto de atividades que permitem respostas diferentes". 76
Gráfico 28- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades desta unidade despertaram o meu interesse". 85
Gráfico 29- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Senti vontade de participar nas atividades propostas". 85
Gráfico 30- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gostei de trabalhar com materiais diferentes do manual". 86
Gráfico 31- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados fizeram-me olhar para os conteúdos de Inglês de uma forma diferente". 86
Gráfico 32- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gostaria que fossem utilizados mais materiais deste tipo nas aulas de Inglês". 87

GRÁFICO 33- PERCENTAGENS OBTIDAS RELATIVAMENTE À AFIRMAÇÃO "AS ATIVIDADES DERAM-ME A OPORTUNIDADE DE APRESENTAR AS MINHAS PRÓPRIAS IDEIAS". 87
GRÁFICO 34- PERCENTAGENS OBTIDAS RELATIVAMENTE À AFIRMAÇÃO "TIVE A OPORTUNIDADE DE USAR A MINHA IMAGINAÇÃO". 88
GRÁFICO 35- PERCENTAGENS OBTIDAS RELATIVAMENTE À AFIRMAÇÃO "AS ATIVIDADES DESAFIARAM-ME A PENSAR DE FORMA DIFERENTE" 88

Lista de abreviaturas e siglas

BD .....BANDA DESENHADA

CLT .....*COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING*

DGE.....DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

I-A.....INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

NACCCE.....NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION

PASEO ..... PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

PES ..... PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

TEIP ..... TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Introdução

O projeto de investigação-ação apresentado neste relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, no concelho da Maia, durante o ano letivo de 2024/2025. Integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), o estudo centra-se no papel da criatividade na conceção de materiais didáticos originais para o ensino de línguas estrangeiras e na sua relação com a motivação dos alunos.

A definição desta área de investigação resultou da observação das aulas, do contacto com as professoras cooperantes e da participação nas atividades da comunidade escolar. A reflexão sobre os dados recolhidos, registados no diário de investigação e complementados pelos questionários aplicados aos alunos, levou à identificação de algumas dificuldades relacionadas com a motivação, a participação e a utilização da língua-alvo, que estiveram na origem da intervenção pedagógica.

Perante as dificuldades auscultadas, que serão expostas no decurso do primeiro capítulo com mais detalhe, adotou-se uma metodologia de investigação-ação, desdobrada em dois ciclos de intervenção, articulando-se a conceção e implementação dos materiais com a observação e reflexão sobre a prática pedagógica. Os ciclos foram desenvolvidos nas disciplinas de Espanhol e de Inglês, com uma turma do 11.º ano e outra do 10.º ano, respetivamente.

No que respeita à organização do relatório, este encontra-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, contextualiza-se a intervenção pedagógico-didática, apresentando-se a instituição escolar, o perfil das turmas-alvo e o percurso que conduziu à identificação e delimitação da área de investigação.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento concetual e teórico e está estruturado em três dimensões fundamentais: a criatividade em contexto educativo, a

conceção de materiais didáticos originais e a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. A reflexão contempla tanto o papel do professor enquanto criador e mediador de materiais como as condições que podem favorecer a expressão criativa dos alunos.

O terceiro capítulo apresenta o estudo empírico, incluindo a metodologia adotada, os objetivos e os instrumentos de recolha de dados. Segue-se a descrição e análise dos dois ciclos de investigação-ação, primeiramente, da intervenção em Espanhol e, posteriormente, do trabalho desenvolvido em Inglês. Em ambos, consideram-se as opções pedagógico-didáticas, as produções dos alunos e as suas perceções sobre as atividades implementadas.

Por último, nas considerações finais, retomam-se as questões que orientaram a intervenção, sistematizando-se as principais conclusões relativamente à criatividade na conceção de materiais didáticos e à sua relação com a motivação dos alunos, assim como as limitações do estudo e possíveis caminhos de investigação futura.

1. A Intervenção pedagógico-didática

O presente estudo, desenvolvido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, no âmbito da investigação realizada na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, adota a metodologia da investigação-ação (I-A). Bartolomé Pina define a investigação-ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por docentes, acerca da sua própria prática (Bartolomé Pina, 1986, citada por Latorre, 2007). A metodologia de investigação-ação é amplamente reconhecida no domínio educativo por atribuir ao docente um papel central enquanto investigador da sua própria intervenção (Coutinho et al., 2009). Sob esta perspetiva, a ação pedagógica não constitui apenas o objeto de análise, mas também o ponto de partida para um processo contínuo de reflexão e melhoria.

A relação entre prática e reflexão assume um papel determinante: os desafios e as situações problemáticas que emergem no quotidiano da sala de aula constituem oportunidades para questionar, analisar e reformular a intervenção pedagógica. É através deste exercício reflexivo que o docente aprofunda a compreensão do seu trabalho e desenvolve estratégias mais ajustadas às necessidades do contexto educativo em que se insere, numa lógica articulada com o pensamento reflexivo de Dewey e com a prática defendida por Schön (citado em Coutinho et al., 2009).

Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação caracteriza-se por um conjunto de princípios fundamentais. Em primeiro lugar, possui uma natureza participativa e colaborativa, ao envolver os diferentes intervenientes como coconstrutores do processo investigativo. Além disso, apresenta uma dimensão interventiva, na medida em que não se limita à descrição da realidade; transforma-la através de ações deliberadas. Trata-se igualmente de um processo cíclico, organizado em momentos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão, nos quais cada etapa sustenta a seguinte. Cumpre ainda destacar o seu carácter autoavaliativo, uma vez que as intervenções

implementadas são continuamente monitorizadas e avaliadas, permitindo ajustar a ação e produzir novo conhecimento sobre a prática docente.

1.1. Contextualização do contexto educativo

O estágio pedagógico aqui descrito decorreu no ano letivo de 2024/2025, na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, localizado no concelho da Maia, num território marcado por fragilidades socioeconómicas. Apresenta-se, em seguida, a caracterização do contexto educativo que enquadra a intervenção pedagógica desenvolvida e que possibilita a compreensão das circunstâncias que conduziram à definição da problemática de investigação

1.1.1. A Instituição escolar e o enquadramento institucional

Por se situar num contexto caracterizado por elevados índices de vulnerabilidade social, este agrupamento integra, desde o ano letivo de 2006/2007, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O Plano de Ação TEIP IV (2024–2027) identifica o absentismo e o abandono escolares entre as áreas prioritárias de intervenção, a par da melhoria das práticas pedagógicas, da promoção da inclusão e do envolvimento dos alunos nos processos educativos (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2024, pp. 2 e 6). Assim, a ação educativa assenta numa articulação entre docentes, famílias, alunos e entidades parceiras e, com o apoio dos recursos disponibilizados pelo programa, almeja criar condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos e o exercício de uma cidadania ativa e participativa.

Em consonância com estes princípios, o Plano de Ação TEIP IV (2024–2027) apresenta a pessoa como valor central da cultura e institucional e coloca o aluno no centro da ação formativa, estruturando-se em torno dos pilares da inclusão, da cidadania, da inovação e da exigência (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2024, pp. 2–3). Para além da melhoria dos resultados académicos, o agrupamento assume como prioridades a valorização da participação dos alunos, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Esta visão institucional alinha-se com as orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO),

ao valorizar uma prática assente na criatividade, na participação ativa e na procura de estratégias que promovam o envolvimento efetivo nas aprendizagens.

Os relatórios de avaliação do agrupamento relativos ao triénio de 2022/2025 evidenciam uma evolução positiva em diversos indicadores educativos e no clima da escola, embora persistam desafios, nomeadamente ao nível do absentismo. Este aspeto provou-se relevante no âmbito da presente investigação, uma vez que a observação das aulas permitiu constatar que, apesar do investimento institucional na inclusão e na inovação pedagógica, continuavam a verificar-se dificuldades relacionadas com a motivação e o envolvimento de alguns estudantes nas atividades letivas.

1.1.2. A cultura da escola: criatividade e dinâmicas extracurriculares

A identidade da Escola Básica e Secundária de Pedrouços destacou-se sobretudo na experiência quotidiana vivida ao longo da prática pedagógica. Aos olhos de um observador externo, o estabelecimento apresenta uma infraestrutura envelhecida e com necessidades de requalificação; não obstante, ao entrar no edifício principal, é percetível um clima acolhedor e dinâmico. O visitante é imediatamente recebido por um conjunto de exposições de trabalhos realizados pelos alunos, que transmitem a importância atribuída à sua expressão e participação na vida escolar. A arte e a criatividade do corpo estudantil são valorizadas como elementos centrais da identidade da comunidade educativa: dos cacifos às portas das salas de aula, dos corredores aos espaços comuns, as instalações conservam a marca artística daqueles que por ela passaram, transformando o espaço escolar num testemunho vivo da identidade dos seus alunos. (cf. anexo 1)

Para além das exposições permanentes, a criatividade constitui um princípio transversal às diferentes áreas disciplinares, materializando-se em projetos que visam dar voz aos jovens e valorizar as suas produções. Estas iniciativas refletem uma perspetiva multidisciplinar que atravessa áreas como as línguas e as ciências. Ao longo do ano letivo são desenvolvidas, particularmente na disciplina de Espanhol, atividades que ultrapassam a dimensão comemorativa de efemérides, constituindo oportunidades de aprendizagem intercultural. Um exemplo disso é a celebração do *Día de los Muertos*,

durante a qual é construído, no espaço central da escola, um altar tradicional mexicano com a colaboração de alunos e docentes, acompanhado por uma exposição de catrinas produzidas com recurso a diferentes técnicas artísticas. Estas dinâmicas evidenciam não apenas a criatividade expressiva dos estudantes, mas também a exploração de manifestações culturais associadas à língua-alvo, reforçando uma cultura escolar em que a criatividade opera como um instrumento ao serviço da aprendizagem e do reconhecimento da diversidade.

Inserindo-se nesta dinâmica, o núcleo de estágio de Línguas de 2024/2025 contribuiu para as iniciativas da comunidade educativa. No âmbito da celebração do *Halloween*, foi concebida uma página na rede social Instagram dedicada à divulgação da história, das tradições e de curiosidades associadas a esta festividade. Através da publicação de desafios, de conteúdos de natureza literária e cultural e da divulgação do Baile de *Halloween* da escola, a iniciativa envolveu mais de 150 alunos, aproximando as aprendizagens dos seus interesses e das linguagens digitais que integram o seu quotidiano. Esta vivência comunitária encontra a sua expressão mais significativa no Dia do Agrupamento, momento em que a comunidade escolar se reúne em exposições e demonstrações daquilo que os diferentes departamentos curriculares produzem ao longo do ano. Trata-se de um momento de consolidação do sentimento de pertença e de celebração do trabalho desenvolvido, confirmando que a Escola Básica e Secundária de Pedrouços se afirma como um espaço onde as aprendizagens extravasam os limites formais da sala de aula.

1.1.3. O contraste pedagógico e a emergência da problemática

A participação nestas iniciativas extracurriculares propiciou a observação do elevado envolvimento dos alunos perante propostas criativas e próximas das suas vivências. Porém, ao longo da prática pedagógica, tornou-se evidente um contraste marcante: fora da sala de aula, a criatividade e a participação ativa caracterizavam a identidade dos estudantes, mas, no espaço letivo formal, observavam-se frequentemente turmas marcadas por baixos níveis de participação e motivação. A esta realidade acrescia a assiduidade irregular, igualmente recorrente nas turmas observadas. A literatura poderá

ajudar a interpretar esta discrepância. Conforme salienta Dörnyei (2001, p. 72), a motivação dos alunos está intrinsecamente ligada ao modo como estes experienciam o processo formativo: quando as atividades são percecionadas como interessantes, estimulantes e significativas, aumenta a probabilidade de se envolverem ativamente nas tarefas propostas.

Esta realidade suscitou uma reflexão sobre a margem de atuação do docente perante desafios estruturais como desmotivação e absentismo. Embora estes fenómenos dependam de múltiplos fatores sociofamiliares que ultrapassam a ação pedagógica direta, Dörnyei (2001) defende que o professor pode adotar estratégias deliberadas para tornar o percurso de aprendizagem mais estimulante, destacando a diversificação das atividades para quebrar a monotonia, a conceção de tarefas significativas e o incentivo ao protagonismo estudantil. Neste sentido, a criatividade transitou de simples traço identitário da instituição escolar para uma hipótese de trabalho na prática pedagógica. Se os estudantes respondiam de forma favorável a estímulos criativos nos espaços não formais, tornou-se pertinente transpor esse princípio para o contexto da sala de aula, através da conceção de materiais didáticos originais e de tarefas orientadas para a ação. Desta inquietação reflexiva emergiu o problema de investigação que norteia o presente estudo.

1.2. Caracterização das turmas

Ao longo do ano letivo de 2024/2025, foram acompanhadas diversas turmas das disciplinas de Inglês e de Espanhol. Não obstante, por critérios de pertinência científica relativamente aos objetivos deste estudo, a presente caracterização circunscreve-se aos grupos em que se implementou o projeto de investigação-ação, doravante identificados como 10.º X (no âmbito de Inglês) e 11.º Z (na disciplina de Espanhol)[1]. A seleção de ambos os grupos decorreu da distribuição do serviço letivo das docentes orientadoras

[1] Esta codificação visa assegurar escrupulosamente o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes.

da escola e, da adequação das dinâmicas das turmas aos eixos de problemática em análise, nomeadamente no que concerne aos níveis de motivação, aos índices de participação e à heterogeneidade de perfis de aprendizagem.

O delineamento do perfil de cada grupo resultou do cruzamento entre o diálogo regular com as professoras cooperantes, a participação em reuniões de conselho de turma e a observação direta e sistemática das aulas. Foram considerados indicadores como o comportamento em contexto letivo, o domínio de competências transversais e específicas, as principais fragilidades diagnosticadas e a sinalização de alunos abrangidos por medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Estes dados institucionais, articulados com os registos reflexivos lavrados nos diários de investigador elaborados ao longo da prática pedagógica supervisionada, constituíram a base empírica indispensável para identificar a área de intervenção prioritária e sustentar o desenho do plano de ação didática.

1.2.1. Perfil da turma de Inglês: 10.º X

A turma do 10.º X, do curso de Ciências e Tecnologias, era constituída por 23 alunos dos quais catorze pertenciam ao género masculino e nove ao género feminino. Dois dos estudantes beneficiavam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018. O grupo distinguia-se ainda pela sua diversidade cultural, integrando seis alunos estrangeiros, o que se traduzia numa assinalável heterogeneidade ao nível dos percursos escolares anteriores, do domínio linguístico e dos ritmos de consolidação dos conteúdos.

De um modo geral, tratava-se de um coletivo respeitador e recetivo às propostas de trabalho, mantendo um ambiente letivo ordeiro e funcional. Porém, a observação sistemática revelou assimetrias significativas no grau de envolvimento nas tarefas formativas. Enquanto um núcleo restrito participava de modo espontâneo e consistente, uma parcela substancial dos estudantes assumia uma postura reservada, intervindo unicamente após interpelação direta das docentes e demonstrando pouca iniciativa em momentos de interação oral. Fenómeno idêntico registava-se nas

dinâmicas de trabalho cooperativo, marcadas por uma partilha desigual de responsabilidades, em que alguns alunos assumiam a maior parte da execução.

Este diagnóstico constituiu o ponto de partida fundamental para a intervenção no âmbito da investigação-ação. A articulação entre a heterogeneidade da turma, a inibição comunicativa e o desequilíbrio do trabalho entre pares suscitaram uma questão: como reconfigurar a prática letiva no sentido de potenciar um envolvimento mais equitativo e propenso à participação? A observação realizada permitiu formular a hipótese de que a promoção da criatividade dos alunos poderia ser favorecida por uma atitude docente igualmente criativa, concretizada na conceção de materiais didáticos originais e de tarefas ajustadas às suas necessidades e interesses. Esta hipótese orientou a decisão de selecionar a turma para a implementação do projeto, cuja problemática se detalha na secção subsequente (cf. 1.3. identificação da área de intervenção pedagógico-didática).

1.2.2. Perfil da turma de Espanhol: 11.ºZ

A turma do 11.º Z era composta por oito estudantes, sendo três do género masculino e cinco do feminino. Quanto às áreas de estudo, um frequentava o curso de Ciências e Tecnologias, integrando os restantes Línguas e Humanidades. Dois deles beneficiavam de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. A dimensão reduzida do grupo favorecia uma monitorização próxima e uma deteção célere das necessidades individuais. Estes alunos frequentavam a disciplina de Espanhol Formação Geral – Continuação (iniciada no ensino básico), posicionando-se no nível B2 de acordo com as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018a). De um modo geral, demonstravam uma competência comunicativa compatível com o nível de escolaridade, embora persistissem fragilidades pontuais na produção oral e escrita e no rigor morfossintático.

Tratava-se de um grupo coeso, respeitador e recetivo às propostas de trabalho. Ultrapassada a fase inicial de ajustamento, consolidou-se um clima de confiança favorável à prática pedagógica. Todavia, os registos de observação, corroborados pela professora cooperante, evidenciaram que o envolvimento nas tarefas decorria primordialmente da relação de proximidade estabelecida, relegando o interesse pelo

idioma e pelas culturas hispânicas para segundo plano. Este comportamento poderia ser interpretado como um indício de uma motivação de natureza predominantemente extrínseca, concetualizada por Ryan e Deci (2000) como a prossecução de objetivos alheios à própria atividade, como a obtenção de recompensas, o reconhecimento ou a mitigação de consequências negativas. Embora a observação, por si só, não permitisse caracterizar de forma conclusiva a motivação do grupo. A consolidação destas observações salientou a premência de mobilizar uma participação mais espontânea e um compromisso autêntico com a disciplina. Conforme defende Dörnyei (2003, p. 4), a apropriação de um idioma transcende o domínio de normas gramaticais e lexicais, constituindo uma prática sociocultural que exige contacto com o seu universo cultural.

Neste quadro, a conceção de materiais didáticos originais foi assumida como uma hipótese de intervenção, a partir da qual se procurou averiguar em que medida estes percursos poderiam contribuir para estruturar percursos significativos e fomentar a motivação intrínseca, caracterizada pelo empenho impulsionado pelo interesse e satisfação decorrentes da própria execução (Ryan & Deci, 2000).

1.3. Identificação da área de intervenção pedagógica-didática

1.3.1. Conclusões resultantes das aulas observadas

Entre os principais obstáculos diagnosticados, destacavam-se os reduzidos índices de motivação, a escassa participação espontânea em grande grupo e a relutância no uso da língua-alvo. Constatou-se um padrão recorrente: as intervenções voluntárias concentravam-se num número restrito de alunos, enquanto os restantes assumiam uma postura passiva ou intervinham apenas sob solicitação direta, dinâmica igualmente observada nas atividades colaborativas. Estas dificuldades ultrapassavam o domínio puramente linguístico, afetando a componente sociocultural. Verificou-se com frequência um desconhecimento acentuado de referências estruturantes da literatura e cultura associadas aos idiomas em estudo (como a figura de Dom Quixote de la Mancha) bem como uma barreira na articulação entre formas gramaticais e contextos culturais de uso real. O contacto com a língua tendia a circunscrever-se aos tópicos fixados no manual adotado. Embora este constitua um recurso didático basilar, a sua utilização

exclusiva revelava-se insuficiente para acolher a heterogeneidade dos perfis dos alunos e assegurar o seu efetivo compromisso nas tarefas.

1.3.2. Práticas pedagógicas observadas e o potencial dos materiais próprios

Em contrapartida, a observação das práticas das professoras cooperantes viabilizou a identificação de procedimentos com impacto positivo no comportamento das turmas. Sempre que as docentes recorriam a materiais concebidos ou adaptados por si (integrando formatos multimodais, estímulos culturais diversificados e tarefas comunicativas abertas) registavam-se níveis superiores de adesão e maior recurso à língua-alvo. Esta dimensão das práticas observadas encontrava correspondência nas Aprendizagens Essenciais de ambas as disciplinas: as de Inglês valorizam expressamente estratégias que mobilizem a criatividade dos alunos e a construção de pontos de vista próprios (DGE, 2018b, pp. 4–5), enquanto as de Espanhol preconizam uma abordagem comunicativa, assente em tarefas significativas e na adequação das estratégias e dos materiais didáticos às características, interesses e necessidades da turma (DGE, 2018a, pp. 2 e 4).

1.3.3. Da criatividade docente à motivação dos alunos

A confluência entre as fragilidades diagnosticadas, os procedimentos eficazes observados e a identidade institucional consolidou o foco da intervenção pedagógica. Conforme postula o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), a motivação constitui um fator determinante na apropriação de um idioma, na medida em que pode favorecer o envolvimento ativo do aluno na construção do conhecimento. Esta perspetiva é retomada e ampliada no Volume Complementar (Conselho da Europa, 2020), que reforça a abordagem orientada para a ação e a conceção do estudante como agente social. Estas circunstâncias, cada vez mais visíveis ao longo do estágio, conduziram à definição da área de intervenção e às questões de investigação deste estudo. Ficou claro que estimular a criatividade dos alunos exigia repensar a própria prática docente. Como defende Tanggaard (2011), a criatividade do docente vai além de atividades lúdicas: revela-se na capacidade de refletir, experimentar novos métodos e adaptar o ensino às necessidades dos estudantes.

Segundo a autora, são precisamente estes professores que criam as condições mais favoráveis ao desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Neste sentido, a criação de materiais didáticos originais assumiu um papel central. A premissa que esteve na base do presente projeto foi a de que recursos pedagógicos próprios desafiam os alunos a mobilizar a sua criatividade, aumentando a sua motivação para aprender a língua estrangeira.

1.3.4. Questões de investigação e enquadramento metodológico

Com vista a examinar esta relação causal e responder aos desafios diagnosticados, a investigação estruturou-se em torno de duas interrogações:

- Qual o papel da criatividade na conceção de materiais didáticos para o ensino das línguas estrangeiras?
- De que forma a utilização de materiais didáticos originais e criativos, concebidos pelo professor, se relaciona com a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras?

Para dar resposta a estas questões, adotou-se o modelo da investigação-ação, assegurando que as decisões pedagógicas fossem progressivamente afinadas através do cruzamento entre observação, ação e reflexão crítica. As opções metodológicas e os pressupostos concetuais que sustentam esta investigação serão aprofundados no capítulo subsequente.

2. Enquadramento concetual e teórico

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o quadro concetual que sustenta a investigação-ação desenvolvida no ano 2024/2025, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste sentido, estrutura-se em torno de três eixos fundamentais que orientaram a intervenção pedagógica: a criatividade em contexto educativo, a conceção de materiais didáticos originais e a motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Atendendo à articulação entre estas três dimensões, o presente capítulo começa por delimitar o conceito de criatividade e a sua pertinência para o estudo, entendendo-a simultaneamente como uma competência associada ao exercício docente e uma capacidade passível de desenvolvimento pelos alunos. Seguidamente, centra-se na conceção de materiais didáticos originais, enquanto concretização da criatividade docente no contexto da sala de aula e eixo central da intervenção. Por fim, apresentam-se os conceitos de motivação e envolvimento que serão mobilizados na interpretação dos dados, a fim de analisar em que medida a conceção e a utilização de materiais ajustados às turmas podem favorecer a participação dos alunos e aprendizagens mais significativas.

2.1. Criatividade no contexto educativo

Na atualidade, a educação enfrenta o desafio de ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos, proporcionando aos alunos oportunidades para desenvolver competências que lhes permitam compreender e agir com autonomia perante as exigências de uma sociedade em constante transformação. Na abordagem comunicativa ao ensino de línguas, tem vindo a consolidar-se uma perspetiva que atribui ao estudante um papel ativo na construção do seu próprio saber.

O *Communicative Language Teaching* (CLT), ou abordagem comunicativa, caracteriza-se por privilegiar o uso da língua para a comunicação e por deslocar o foco das formas linguísticas para as funções e propósitos comunicativos. Nesta abordagem, os alunos

realizam atividades centradas no significado e em situações de comunicação reais ou realistas, nas quais a realização do propósito comunicativo assume tanta importância quanto a correção linguística. (Harmer, 2015, pp. 57-58).

Entre as áreas de competências preconizadas para o fim da escolaridade obrigatória destaca-se o pensamento criativo, evidenciando o relevo crescente que esta dimensão assume no meio educativo. Longe de se circunscrever aos domínios estritamente artísticos, a criatividade é compreendida como uma competência transversal essencial para o século XXI, intimamente ligada à resolução de problemas, ao pensamento crítico, à inovação e à intervenção cívica consciente. Atendendo à complexidade e à pluralidade de perspetivas teóricas que envolvem este conceito, antes de analisar o seu impacto pedagógico, delimitar-se-á o que se entende por criatividade. Deste modo, esta secção apresenta as principais concetualizações teóricas do termo, seguindo-se uma reflexão sobre a sua relevância formativa, o papel do professor enquanto mediador e o contributo do próprio aluno no desenvolvimento do seu potencial criativo, pilares que sustentam a intervenção pedagógica deste relatório.

2.1.1. O conceito de criatividade

> Si definir es rodear un campo de ideas con una valla de palabras, creatividad sería como un océano de ideas desbordado por un continente de palabras (De La Torre, 1999, citado por Esquivias Serrano, 2004).

A criatividade resiste a uma definição unívoca. A multiplicidade de sentidos que lhe têm sido atribuídos decorre, em grande medida, das diferentes dimensões privilegiadas pelas várias perspetivas teóricas. A revisão apresentada por Esquivias Serrano (2004) dá conta dessa diversidade, por reunir conceções centradas nas características do indivíduo, no desenvolvimento do processo criativo e na capacidade de produzir ideias novas. Para os propósitos do presente estudo, é menos importante reconstituir exaustivamente esse percurso histórico do que assumir que a criatividade deixou progressivamente de ser entendida apenas como um atributo de indivíduos excecionais, passando a ser perspetivada como um fenómeno mais amplo, influenciado por fatores pessoais e contextuais.

Neste enquadramento, um dos contributos mais relevantes apresenta-se em Amabile (1983, p. 358). A autora recusa a redução da criatividade a um traço de personalidade ou a uma capacidade geral e concebe-a como um comportamento resultante da interação entre características pessoais, capacidades cognitivas e condições sociais. Esta perspetiva conduz ao reconhecimento de que a manifestação da criatividade não depende apenas das aptidões do indivíduo, mas também do contexto no qual este atua. Por essa razão, no contexto educativo, há que analisar as condições que podem favorecer ou limitar a expressão criativa dos alunos.

Outra premissa fundamental para compreender a criatividade no contexto escolar é a de que esta não constitui um dom imutável, reservado a um grupo restrito. De Bono (1994, p. 66) defende que a existência de predisposições individuais não determina de forma definitiva a capacidade criativa. Por conseguinte, a educação pode criar oportunidades para que tanto os alunos que já revelam uma maior propensão para esta característica como aqueles que inicialmente não a manifestam desenvolvam a sua criatividade através do treino e da aplicação de determinadas técnicas.

A transposição deste entendimento para a educação implica que a criatividade não seja circunscrita a obras de cariz excecional. Craft (2001) recorre ao conceito de *little-c creativity* para designar uma criatividade quotidiana, que se manifesta na capacidade de imaginar novos caminhos perante as situações com que cada indivíduo se depara. A novidade pode ser aferida em relação ao próprio sujeito, sem necessitar de legitimação exterior ao contexto em que ocorre (Craft, 2001, p. 56). Torna-se, por isso, possível valorizar as manifestações criativas dos alunos à luz dos seus percursos de aprendizagem, mesmo quando as respostas produzidas não representam uma inovação para além desse contexto.

A noção de criatividade *mini-c*, proposta por Beghetto e Kaufman (2007), aprofunda esta perspetiva ao realçar os processos criativos envolvidos na construção pessoal do conhecimento. Os autores definem-na como uma interpretação nova e pessoalmente significativa de experiências, ações ou acontecimentos (p. 73). A criatividade reside, neste caso, na reorganização pessoal do conhecimento e não necessariamente na produção de algo inteiramente inédito. Manifesta-se, por exemplo, quando o aluno

atribui um novo significado ao que aprende ou constrói uma compreensão que, embora possa não ser original para os outros, é nova para si. É ainda salientado o carácter evolutivo deste processo. As manifestações de criatividade *mini-c* podem constituir o ponto de partida para formas progressivamente mais elaboradas de expressão criativa. Para o presente estudo, esta conceção justifica que a análise incida nos produtos finais, mas também nos processos de interpretação e apropriação do conhecimento que lhes dão origem. De facto, a criatividade *mini-c* pode ser facilmente observada no contexto educativo, podendo ser encorajada pelos docentes através da concessão de liberdade para formular novas ideias, do incentivo à imaginação e da valorização do processo criativo (Helfand et al., 2017, p. 18)

Apesar da pluralidade de conceções existentes, a criatividade exige critérios que permitam distingui-la da simples diferença ou novidade. Runco e Jaeger (2012) reafirmam esta realidade, defendendo que "originality is not alone sufficient for creativity. Original things must be effective to be creative" (p. 92). No presente estudo, esta distinção orienta a análise tanto dos materiais concebidos pela docente como das respostas produzidas pelos alunos, considerados em função da sua originalidade e da sua pertinência perante os objetivos e as tarefas propostas.

Deste modo, se a criatividade não é um privilégio reservado a indivíduos excecionais, mas uma capacidade inerente a qualquer ser humano e passível de ser desenvolvida ao longo da vida, a escola afigura-se como o contexto primordial para o seu cultivo. Aceitando-se que a criatividade pode ser desenvolvida, a questão reside na forma como a escola a pode estimular.

2.1.2. A importância da criatividade na educação

À luz da conceção anteriormente delineada, segundo a qual a criatividade é passível de desenvolvimento e depende das condições em que o indivíduo atua, a escola constitui um espaço privilegiado para a sua formação. Mitjáns Martínez (2002, p. 190) assinala que as características associadas à expressão criativa se constroem ao longo da vida, através das relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais. O seu

desenvolvimento em ambiente escolar pressupõe uma ação educativa deliberada e uma valorização contínua da criatividade nas práticas quotidianas.

No quadro curricular português, esta orientação encontra-se consagrada no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). O documento integra a curiosidade, a reflexão e a inovação entre os valores a desenvolver e prevê que os alunos sejam incentivados a "aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações" (Martins et al., 2017, p. 17). A criatividade surge como uma competência transversal à formação dos alunos. Na área de competências relativa ao pensamento crítico e criativo, estabelece-se ainda que os estudantes devem desenvolver ideias e projetos adequados ao respetivo contexto, com recurso à imaginação, à inventividade e à flexibilidade, demonstrando disponibilidade para assumir riscos e ultrapassar o conhecimento existente (Martins et al., 2017, pp. 17, 24).

O seu reconhecimento nos documentos orientadores não garante, porém, que a criatividade seja efetivamente integrada nas práticas educativas. Sawyer (2017, p. 267) considera insuficiente a introdução ocasional de tarefas criativas e defende uma revisão mais profunda das metodologias de ensino e dos processos de avaliação. Em vez de permanecer confinada às disciplinas artísticas ou a momentos isolados, a criatividade deverá atravessar o currículo e encontrar continuidade nas experiências proporcionadas aos alunos. Uma das resistências a esta transformação decorre da ideia de que o trabalho mais criativo poderá comprometer o cumprimento dos programas.

Baer e Garrett (2017, pp. 45–49) rejeitam que estas duas dimensões sejam efetivamente antagónicas e defendem uma relação de complementaridade entre criatividade e conhecimento. Os investigadores clarificam que a criatividade e os conteúdos programáticos não constituem variáveis mutuamente exclusivas, dado que o ensino focado na criatividade contribui para a consecução dos objetivos curriculares, enquanto o domínio detalhado dos conteúdos reforça e amplia a capacidade inventiva dos

estudantes. Esta relação traduz-se numa maior eficácia didática, porquanto leva os alunos a refletir criticamente e a estabelecer um contacto ativo com o objeto de estudo.

Não obstante o consenso teórico em torno desta necessidade, persistem barreiras no espaço letivo que limitam a potenciação da criatividade dos alunos. Beghetto e Kaufman (2017, p. 69) alertam para o facto de que, quando a criatividade é encarada como um simples apêndice decorativo do currículo ou como uma expressão de originalidade desregulada, se torna compreensível a relutância docente em validá-la em contexto letivo. Os autores defendem que os estudantes devem ser orientados para a compreensão de como e quando é oportuno exercitar o pensamento divergente, sublinhando que a validade de uma produção resulta da convergência entre a novidade e a adequação ao contexto em que surge.

A superação destas barreiras exige uma intervenção mais ampla sobre as condições em que a criatividade pode desenvolver-se. Mitjáns Martínez (2002, p. 191) identifica, neste âmbito, três dimensões intimamente articuladas: o desenvolvimento da criatividade dos alunos, dos educadores e da própria escola enquanto organização. A promoção da criatividade passa a implicar também a ação docente e o contexto institucional que a enquadra.

2.1.3. O professor enquanto impulsionador da criatividade

No ordenamento jurídico português, o papel do docente encontra-se formalmente consagrado em diplomas estruturantes da carreira. Nos termos da alínea b) do artigo 10.°-A do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro), constitui dever específico dos docentes "promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade". Esta exigência legal coloca em evidência a relevância da postura do próprio professor no processo educativo. Mitjáns Martínez (2002) sustenta que os docentes que evidenciam maior criatividade profissional revelam maior recetividade à inovação e reconhecem com superior facilidade as manifestações inventivas dos alunos, criando condições propícias ao seu cultivo. A atitude criativa

favorece a apropriação e o desenho de estratégias que enriquecem o trabalho letivo, prossupondo a capacidade de estruturar ambientes comunicativos que potenciem a participação ativa dos alunos.

Em contrapartida, Constantinides (2015) adverte que a ausência de pensamento criativo conduz a uma menor flexibilidade pedagógica perante imprevistos, à dependência excessiva dos manuais escolares e à adoção acrítica de métodos concebidos por terceiros. A criatividade docente reflete-se na aptidão para conceber soluções diversificadas perante as contingências da sala de aula. Neste domínio, Guilford salienta que o pensamento divergente estimula a resolução de problemas, figurando uma capacidade passível de desenvolvimento contínuo e com impacto direto na ação educativa (Guilford, 1967, citado por Constantinides, 2015). A articulação entre a inventividade docente e a capacidade criativa dos alunos igualmente examinada por Craft (2005), a qual, apoiando-se nas conclusões do *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (NACCCE), sublinha que o potencial criativo dos jovens se desenvolve preferencialmente em ambientes nos quais a própria capacidade inventiva do professor é ativamente mobilizada.

Não obstante, a investigadora estabelece uma distinção concetual entre ensinar criativamente (*creative teaching)* e ensinar para a criatividade (*teaching for creativity).* Embora o ensino criativo proporcione um contexto estimulante, não assegura, por si só, a potencialização da capacidade criativa dos alunos. Um ensino deliberadamente orientado para a criatividade pressupõe uma intencionalidade educativa específica: exige que o professor mobilize a sua própria criatividade para desenhar situações de aprendizagem abertas, concedendo aos estudantes espaço para agir com autonomia e tomar decisões inovadoras. Conforme sintetiza Craft (2005) “a pedagogy which fosters creativity depends on practitioners being creative” (p. 44).

Porém, Jeffrey e Craft (2004, p. 84) propõem uma leitura integradora desta distinção. Nesta perspetiva, fomentar a criatividade requer uma metodologia inclusiva e centrada no estudante (*learner inclusive),* na qual a agência e o controlo do aluno sobre o seu processo formativo são substancialmente reforçados.

Esta articulação concetual é reiterada por Renzulli (2017) ao recuperar os contributos de Starko (1995), que sublinha que os professores que desenvolvem o pensamento criativo nos seus alunos ultrapassam a mera lecionação atrativa: recorrem a estratégias transversais às diferentes áreas disciplinares e consolidam uma cultura de sala de aula propícia à experimentação. Esta prática traduz-se na formulação de questões abertas, no incentivo à exploração de percursos alternativos e na legitimação de respostas não convencionais. Em sentido convergente, Cremin (2009) define estas duas dimensões como eixos indissociáveis da prática docente, conjugando metodologias pedagógicas imaginativas com o estímulo à exploração autónoma por parte dos estudantes. Ao integrar a criatividade na sua prática, o docente ancora a aprendizagem em experiências significativas e impulsiona a motivação intrínseca da turma.

Ademais, o docente assume um papel determinante enquanto modelo de comportamento criativo: a abertura perante o erro, a curiosidade intelectual e a flexibilidade na resolução de problemas constituem referências explícitas para os alunos (Renzulli, 2017, p. 25). Sternberg e Williams (2010) reforçam este princípio ao defender que o ensino para a criatividade exige não apenas o apoio pedagógico, mas a demonstração prática dessa mesma atitude pelo professor. Também Cremin (2019) assinala que ensinar pela criatividade se inicia no envolvimento autêntico do docente com as tarefas propostas, criando o ecossistema no qual a curiosidade encontra espaço para emergir. Assim sendo, como propõem Sternberg & Williams (2010),

> [t]he most powerful way for teachers to develop creativity in students is to role model creativity. Students develop creativity not when they are told to, but when they are shown how (Sternberg & Williams, 2010, p. 364).

2.1.4. A criatividade na aprendizagem das línguas estrangeiras

Como já se referiu, nas últimas décadas, o ensino de línguas tem vindo a privilegiar a abordagem comunicativa, que destaca a importância do desenvolvimento da competência comunicativa e da utilização da língua como instrumento de interação voltado para a negociação de significados. Sem desvalorizar a dimensão comunicativa, Tin (2013) defende a necessidade de superar uma visão meramente utilitária do idioma, afirmando que este não serve apenas para transmitir conhecimento prévio, mas

constitui também uma ferramenta central para a criatividade. O significado não é simplesmente transferido através da linguagem; é construído pelos sujeitos à medida que a utilizam. Os sentidos não residem de forma estática nos manuais escolares ou nos dicionários, sendo antes gerados em situações concretas e contextualizadas de uso (Jones, 2016). A criatividade no ensino de línguas implica afastar a conceção de que os significados se encontram pré-determinados e de que o papel dos alunos se circunscreve à sua reprodução mecânica. A linguagem é inerentemente criativa no seu próprio processo de realização. Comunicar exige fazer escolhas lexicais e sintáticas, adaptar o discurso, interpretar e renegociar mensagens: cada frase, expressão ou palavra formulada ou escrita resulta de um momento comunicativo singular, passível de ser reformulado, parafraseado ou ajustado aos objetivos do emissor (Stepanek, 2015, p. 98). Esta premissa é reiterada por Carter (2004), para quem a criatividade representa uma faculdade comum a todos os utilizadores de uma língua, manifestando-se sempre que estes adaptam, combinam ou reorganizam recursos linguísticos em resposta aos desafios da interação.

A natureza criativa da linguagem não decorre da ausência de normas ou de uma liberdade de expressão desregulada. Conforme observa Maley (2015), subsiste frequentemente a perceção equívoca de que o ato criativo reside apenas em dar curso livre à imaginação; contudo, a criatividade emerge da articulação entre a inventividade e a disciplina, encontrando nos constrangimentos formais um contexto favorável ao seu desenvolvimento. Esta relação é também destacada por Hadfield e Hadfield (2015), que recordam que múltiplas formas de manifestação artística e discursiva obedecem a regras estruturais restritas. Transposta para a didática das línguas, esta abordagem revela-se determinante para a conceção de tarefas que, mesmo apoiadas em parâmetros orientadores claros, concedem margem para os estudantes explorarem diferentes alternativas de enunciação.

A criatividade do docente manifesta-se no desenho de tarefas que desafiem os estudantes a utilizar a língua de forma autêntica e pessoal, em detrimento da repetição descontextualizada de itens gramaticais. Tomlinson (2015) afirma que fomentar a

criatividade constitui um imperativo ainda mais premente no ensino de línguas segundas ou estrangeiras:

> [f]ostering creativity is even more important for a teacher of a second or foreign language as it can help to achieve the affective and cognitive engagement vital for language acquisition as well as helping learners to understand language used for natural communication and to use language for effective communication themselves. (p. 24).

Hadfield e Hadfield (2015) completam esta perspetiva, salientando que a procura de formas próprias de expressão conduz a um processamento cognitivo mais profundo do que a realização de exercícios meramente estruturais:

> such activities will prove more motivational to learners, cause them to process language more deeply, and to engage with the language more personally than traditional grammar activities, and in doing so will enable them to take possession of the language, making it their own and so develop an L2 identity (p. 63).

Em consonância com este pensamento, a experimentação direta permite aos alunos descobrir aquilo que conseguem realizar comunicativamente na língua estrangeira (Deller, 1990, como citado em Rosenberg, 2015). As tarefas criativas podem favorecer esse processo ao incentivarem a mobilização de experiências e perspetivas pessoais, bem como a sua partilha com os pares (Rosenberg, 2015, p. 124). Para que esta exploração seja possível, cabe ao professor criar, na sala de aula, um ambiente seguro, no qual o erro seja reconhecido como parte do processo de aprendizagem e as inibições comunicativas possam ser progressivamente atenuadas. Segundo Rosenberg (2015, p. 124), os modelos de apoio fornecidos aos alunos (*input*) devem, por isso, coexistir com a diversidade e a abertura das produções que lhes são solicitadas (*output*).

Em suma, a bibliografia evidencia que a integração da criatividade no ensino e na aprendizagem de línguas ultrapassa a mera aplicação de momentos lúdicos pontuais. Exige a criação sistemática de contextos de aprendizagem significativos, que articulem as metas curriculares com a agência dos alunos, promovendo uma apropriação identitária do novo idioma. É nesse enquadramento que a conceção de materiais

didáticos originais, concebidos pelo professor assume um papel basilar, temática explorada em detalhe na secção seguinte.

2.2. A conceção de materiais didáticos originais

Ao longo deste capítulo, o foco incidiu sobre o conceito de criatividade: as diferentes perspetivas teóricas em torno da sua definição e a relevância que assume na educação, em particular, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A reflexão desenvolvida permitiu reconhecer o papel que o docente pode desempenhar neste domínio, quer enquanto agente criativo, quer como catalisador do potencial inovador da criatividade dos alunos. Sob a premissa de que estas duas dimensões se encontram estritamente articuladas, este subcapítulo analisa de que modo o desenvolvimento de recursos pedagógicos permite, por um lado, materializar a criatividade docente e, por outro, criar oportunidades para que os alunos participem de forma mais ativa e reflexiva na sua aprendizagem.

Para o efeito, analisam-se a função dos materiais didáticos no ensino de línguas, a atuação do professor enquanto criador de conteúdos e os princípios metodológicos orientadores de um desenho instrucional criativo, examinando a sua relação com o interesse e a motivação dos alunos. Este enquadramento fundamenta as opções pedagógicas adotadas na intervenção empírica.

2.2.1. Os materiais didáticos no ensino de línguas

> The most important result that learning materials can achieve is to engage the emotions of learners. (Tomlinson, 2023, p. 28).

Ao abordar os materiais didáticos, importa, antes de mais, delimitar o sentido que lhes é atribuído no âmbito desta investigação. Afastando-se de uma visão redutora que os circunscreve ao manual escolar, adota-se uma perspetiva mais abrangente como a formulada por Tomlinson (2012, p. 143), que define material didático como qualquer elemento suscetível de ser utilizado para facilitar a aprendizagem de uma língua. Neste enquadramento incluem-se suportes linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, utilizados através de múltiplos formatos e com propósitos pedagógicos diversificados. Esta abordagem converge com a sistematização apresentada por Skolverket (2006,

citado por Andersson, 2011), que engloba entre os materiais didáticos, dicionários, obras especializadas, suportes mediáticos, recursos audiovisuais e até elementos da própria realidade experiencial de alunos e professores.

A diversidade dos materiais didáticos reflete-se na pluralidade de experiências que podem proporcionar. Consoante o seu desenho metodológico, estes recursos desempenham funções distintas, tais como informar sobre a língua, orientar a prática letiva, facultar contacto com o idioma, incentivar a sua utilização ativa ou guiar a descoberta autónoma dos mecanismos de funcionamento linguístico (Tomlinson, 2023). Tal amplitude funcional permite perspetivá-los como instrumentos de mediação de diferentes formas de contacto com a língua-alvo. Richards (2001, citado por Mishan e Timmis, 2015) reforça que os materiais constituem a base de grande parte do *input* linguístico facultado aos estudantes e das atividades desenvolvidas em sala de aula. Acrescenta que estes suportes propiciam o contacto com diferentes géneros, estilos e variedades de língua, servindo de mote para dinâmicas como discussões, debates ou trabalhos de projeto.

Quando os materiais didáticos refletem os interesses dos estudantes, a apropriação linguística ganha significado e relevância pessoal. Conforme apontado por Skolverket (2006, citado por Andersson, 2011), a articulação entre as propostas didáticas e o universo vivencial dos alunos potencia o processo de aprendizagem através de um incremento significativo na motivação. A mesma investigação evidencia que os próprios estudantes valorizam recursos que considerem os seus interesses individuais, a utilidade prática para o futuro e a realidade exterior à escola.

Em convergência com este pressuposto, Tomlinson (2023) salienta que as necessidades e os interesses dos alunos devem orientar a conceção dos materiais, devendo estes ser pensados para a aprendizagem da língua, e não apenas para a gestão do ensino. Os recursos didáticos devem suscitar uma postura ativa no aluno, ancorando-se no desafio alcançável, no prazer da descoberta e no envolvimento emocional. Tomlinson e Masuhara (2018) sublinham a importância de ajustar os materiais aos perfis dos alunos transformando o contacto com o idioma numa experiência mais rica, significativa, pessoal e gratificante.

Ainda assim, as atividades não se concretizam de forma automática no espaço letivo. Fernández (2023) realça a centralidade da mediação docente na rentabilização dos materiais didáticos, definindo-os como instrumentos que conciliam o processo de ensino e a aprendizagem, desempenhando um papel fulcral na sua facilitação. Os materiais transformam-se em vivências concretas de sala de aula através da interação com o professor, num percurso contínuo de interpretação, adaptação e tomada de decisões (Fernández, 2023, p. 73). Os materiais didáticos funcionam como ponto de partida para o trabalho pedagógico pretendido, implicando uma reflexão sobre a experiência de uso da língua que se visa proporcionar aos alunos. Quando os recursos disponíveis não respondem a essa intencionalidade formativa, cabe ao docente explorar novas alternativas.

2.2.2. O professor enquanto criador de materiais didáticos

Os materiais didáticos adquirem significado na relação que estabelecem com os alunos e com as especificidades do contexto em que são mobilizados. O papel do docente expande-se para lá da mera seleção e aplicação de recursos, abrangendo a sua adaptação, enriquecimento ou conceção de raiz. Tomlinson (2016, p. 2) sintetiza esta perspetiva ao postular que qualquer professor atua, em última análise, como um criador de materiais (*materials developer*). O autor salienta que nenhum manual curricular consegue responder à totalidade das necessidades, perfis e interesses de todas as turmas, exigindo do corpo docente uma tomada contínua de decisões orientada para avaliar, modificar, substituir ou complementar os instrumentos disponíveis. Assim, a mobilização de materiais constitui um processo dinâmico e interpretativo. Fernández (2023) corrobora este entendimento ao distinguir os suportes prescritivos daqueles que são efetivamente concretizados em contexto real de aula, resultando estes últimos da mediação e das escolhas didáticas do professor.

A observação sistemática de situações de aprendizagem evidencia o potencial formativo de recursos desenhados à medida dos alunos. A monitorização da resposta às diferentes tarefas permite constatar que a tipologia de materiais condiciona diretamente os modos de participação e a profundidade da interação com a língua-alvo: determinados estímulos geram diálogo espontâneo e disponibilidade comunicativa, enquanto

propostas descontextualizadas tendem a inibir a resposta dos estudantes. Neste sentido, a conceção de materiais no âmbito do presente projeto de investigação-ação colocou as necessidades dos alunos no centro de intervenção pedagógica.

2.2.3. Princípios para a conceção criativa de materiais didáticos

Na conceção de materiais, a criatividade docente traduz-se em decisões concretas sobre os conteúdos, os suportes e as tarefas; a dos alunos, nas possibilidades de interpretar, escolher e produzir que essas decisões lhes abrem. Neste estudo, a expressão "materiais didáticos criativos" designa recursos concebidos ou adaptados pelo professor em função de um contexto específico e orientados para ampliar as formas de participação e de utilização da língua-alvo. A sua originalidade não decorre apenas do apelo estético ou da diferença formal em relação aos suportes habituais, depende sobretudo da adequação à turma e do modo como são explorados em contexto letivo.

A adequação ao grupo constitui, por isso, um primeiro princípio. Tomlinson e Masuhara (2018, p. 37) associam a humanização dos materiais à possibilidade de os alunos personalizarem, contextualizarem e atribuírem significado à sua experiência com a língua estrangeira, envolvendo-se nela cognitiva e afetivamente. A consideração dos seus repertórios, identidades e interesses não implica limitar os conteúdos ao que já lhes é familiar, mas estabelecer pontos de contacto entre essas referências e os objetivos de aprendizagem. No ensino secundário, essa adequação passa ainda pela apresentação de desafios exequíveis, pela relação com a realidade exterior à escola e pela diversidade dos modos de receção e produção mobilizados (Tomlinson & Masuhara, 2018, p. 274).

A relevância dos materiais depende também do papel atribuído aos alunos na realização das tarefas. Tomlinson (2023, pp. 31-32) identifica a novidade, a variedade e o interesse dos tópicos como fatores de impacto, mas relaciona-os com oportunidades de investimento pessoal, tomada de decisões e descoberta autónoma de regularidades linguísticas. O valor de um material não se esgota na capacidade de captar a atenção dos alunos, reside também nas condições que cria para um uso significativo da língua,

orientado para finalidades comunicativas concretas. A variedade de tarefas e suportes deverá estar ao serviço dessas possibilidades de ação, em vez de funcionar como um elemento meramente decorativo.

A criatividade de um material não se esgota na novidade do suporte nem no recurso ao visual ou ao digital. Manifesta-se sobretudo na relação que convida os alunos a estabelecer com a língua, na margem de decisão e construção de respostas que lhes concede. Tomlinson e Masuhara (2018, p. 73) propõem a observação de aspetos como a adesão às tarefas, o tempo dedicado ao trabalho autónomo e a espontaneidade das intervenções individuais, em pares ou em grande grupo. Considerados em conjunto, estes indícios não oferecem uma medida absoluta da qualidade do material, mas permitem compreender o lugar que este ocupou na dinâmica da turma e constituem pontos de referência para a análise desenvolvida no capítulo três.

2.3. Motivação na aprendizagem de línguas

À semelhança do que sucede com a criatividade, a motivação constitui um conceito complexo e de difícil circunscrição a uma definição única. Embora integre parte do vocabulário quotidiano para explicar o comportamento dos alunos perante as tarefas escolares, a sua natureza teórica é substancialmente mais intrincada do que aquilo que a familiaridade com o termo sugere. Na bibliografia especializada, a motivação tem sido concetualizada ora como um traço individual relativamente estável, ora como um estado dinâmico suscetível de flutuações contextuais, integrando dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (Dörnyei, 2020). Esta multiplicidade de perspetivas evidencia que a motivação constitui um fenómeno multifacetado, cuja manifestação resulta da contínua interação entre o indivíduo e o ecossistema educativo.

No ensino de línguas, a disposição do aluno para aprender encontra-se indissociavelmente ligada ao modo como este se relaciona com as propostas pedagógicas. Enquanto a criatividade convoca a reflexão sobre as condições que viabilizam a exploração expressiva do idioma, a motivação aborda os fatores que levam os estudantes a comprometer-se com essa exploração e a nela persistir.Esta

complexidade processual torna-se evidente na caracterização proposta por Gardner (2007):

> The motivated individual is goal directed, expends effort, is persistent, is attentive, has desires (wants), exhibits positive affect, is aroused, has expectancies, demonstrates self-confidence (self-efficacy), and has reasons (motives) (p.10).

Estar motivado traduz-se no investimento de esforço contínuo, na atenção focalizada e na perceção de autoeficácia. Trata-se de uma dinâmica relacional e temporal. Como adverte Dörnyei (2020, p. 4), a motivação não é linear nem fixa, configurando um processo fluido, sujeito a ciclos de avanço e recuo (*ebbs and flows*) perante as contingências da sala de aula.

Acresce que a aprendizagem de uma língua estrangeira assume contornos específicos, uma vez que mobiliza dimensões identitárias, sociais e culturais que ultrapassam a apropriação formal de regras morfossintáticas e unidades lexicais (Dörnyei, 2003). Por esta razão, Gardner (2007, p. 11) distingue a motivação global para a aprendizagem da língua (*language learning motivation*) e a motivação situada em contexto de sala de aula (*classroom learning motivation*). Enquanto a primeira remete para uma disposição ampla face ao idioma e à sua comunidade, a segunda refere-se à resposta do estudante perante as tarefas concretas que lhe são propostas no espaço letivo.

Neste quadro concetual, é determinante analisar como a motivação ganha forma na prática letiva diária. A Teoria da Autodeterminação estabelece uma distinção estruturante entre motivação intrínseca e motivação extrínseca:

> The term extrinsic motivation refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcome and, thus, contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself (Ryan & Deci, 2000, p. 71).

Para o âmbito do presente trabalho, adquire caráter prioritário a motivação intrínseca, pelo facto de colocar o interesse genuíno do aluno no cerne da ação educativa. Conforme explicitam Ryan e Deci (2017, p. 13), esta orientação decorre da satisfação

inerente à própria tarefa, constituindo uma força propulsora da aprendizagem autónoma e da criatividade, que pode ser catalisada ou inibida pelas condições do meio pedagógico.

A promoção da motivação intrínseca assenta na satisfação de necessidades psicológicas fundamentais, nomeadamente a autonomia e a competência (Ryan & Deci, 2000, p. 71). Quando os estudantes dispõem de margem de escolha e se percecionam como agentes capazes de resolver os desafios propostos, o seu compromisso formativo amplia-se significativamente. A bibliografia disponível sublinha ainda que o recurso a desafios equilibrados (*optimal challenges*), a existência de *feedback* formativo e a ausência de avaliações punitivas favorecem a motivação intrínseca, que emerge sobretudo em tarefas pautadas pela novidade, pelo desafio intelectual ou pelo valor estético (Ryan & Deci, 2000, pp. 70–71).

2.3.1. Fatores pedagógicos e contextuais promotores da motivação

A motivação constrói-se e remodela-se continuamente no ecossistema da sala de aula. No âmbito da presente investigação, os materiais didáticos adquirem relevo não por encerrarem em si uma garantia intrínseca de motivação, mas pela sua capacidade de instaurar condições mais ou menos favoráveis ao compromisso ativo dos alunos.

Os recursos didáticos não configuram instrumentos neutros. Ryan e Deci (2017, p. 412) advertem que as prescrições curriculares e os manuais escolares nem sempre são estruturados com vista a suscitar motivação intrínseca, falhando com frequência na articulação com as metas pessoais ou o quotidiano experiencial dos jovens. Reconhecendo-se que nenhum suporte pedagógico produz um efeito motivacional uniforme em todos os estudantes, impõe-se a necessidade de conceber propostas contextualizadas, capazes de aproximar os conteúdos formais do universo de referências dos alunos.

A manifestação da motivação varia substancialmente consoante as especificidades de cada tarefa. Por essa razão, Dörnyei (2003, p. 14) propõe que a análise motivacional incida sobre a dinâmica concreta da atividade letiva, considerando as tarefas como as

unidades basilares da aprendizagem em sala de aula (*the basic building blocks of classroom learning*). O autor sublinha que a qualidade didática dos exercícios propostos, a par da forma como são introduzidos e mediados pelo docente, determina de modo decisivo as atitudes dos estudantes perante a aprendizagem da língua.

É através dos materiais que os estudantes contactam com as solicitações da aula, o que justifica uma atenção acrescida ao seu potencial de envolvimento afetivo. Conforme formula Tomlinson (2023, p. 31), a conceção de qualquer recurso deve ponderar em que medida este pode gerar uma verdadeira adesão emocional. A originalidade de um recurso não assegura, de forma mecânica, níveis superiores de motivação; contudo, estabelece um terreno propício para que os alunos formulem respostas comunicativas com sentido próprio. Foi precisamente com o intuito de examinar como o desenho criativo de materiais pode potenciar o compromisso cognitivo e afetivo com o idioma que se delineou a decisão de conceber recursos didáticos originais no decorrer da prática letiva supervisionada.

3. Estudo empírico

3.1. Metodologia científica

O presente estudo empírico adotou uma metodologia de investigação-ação, por se desenvolver a partir da própria prática pedagógica e procurar, simultaneamente, compreendê-la e nela intervir. Trata-se de uma metodologia de natureza prática, orientada para a compreensão e transformação de problemas concretos da prática educativa, em vez de se limitar à sua descrição (Coutinho et al., 2009). Cohen et al. (2018) definem a investigação-ação como uma intervenção realizada no contexto real, acompanhada pela avaliação sistemática dos seus efeitos e orientada para a melhoria da prática. Na investigação-ação, o professor assume o papel de investigador e atua de forma deliberada sobre uma problemática que emerge da sua própria prática. Os professores são, neste processo, atores e autores da investigação, o que pressupõe uma atitude de examinar criticamente a sua própria intervenção (Mesquita-Pires, 2010, p. 68). Esta dimensão sistemática distingue a investigação-ação de uma reflexão espontânea, sendo a ação acompanhada por ciclos de planificação, observação e reflexão que fundamentam as decisões tomadas (Cohen et al., 2018). A investigação não se desenvolve de forma linear. Assenta numa relação contínua entre ação e reflexão, num movimento constante de vaivém ou espiral dialética (Latorre, 2007, p. 33). Cada ciclo articula momentos de planificação, ação, observação e reflexão, permitindo que as conclusões obtidas conduzam à revisão do plano e à definição do ciclo seguinte (Coutinho et al., 2009). O professor regula continuamente a sua prática através da recolha e análise de informação que mobiliza na intervenção pedagógica (Moreira, 2004).

No presente estudo, esta dinâmica concretizou-se através da conceção, implementação, observação e reflexão sobre materiais e atividades didáticas originais, com o objetivo de compreender a sua relação com a motivação dos alunos nas aulas de Inglês e Espanhol. As duas intervenções decorreram em contextos distintos, exigindo que os planos fossem flexíveis e abertos à mudança perante as condições concretas de cada turma (Latorre, 2007, p. 50).

3.2. Objetivos específicos de investigação

Partindo da problemática definida nos capítulos anteriores, a presente investigação explorou a relação entre criatividade, criação de materiais didáticos originais e motivação no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender o papel da criatividade na conceção de materiais didáticos originais para o ensino de línguas estrangeiras;
2. Examinar a relação entre a utilização de materiais didáticos originais e criativos e a motivação dos alunos para a aprendizagem;
3. Perceber de que modo as tarefas e os materiais concebidos criaram oportunidades para a expressão e a criatividade dos alunos;
4. Analisar as manifestações de criatividade nas respostas e produções dos alunos desenvolvidas a partir dessas propostas.

3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados foi definida em função dos objetivos da investigação e acompanhou as diferentes etapas das intervenções. Foram mobilizadas técnicas de natureza distinta para reunir informação proveniente da observação da prática, da perspetiva dos alunos e das produções geradas. A seleção dos instrumentos atendeu à utilidade para o acompanhamento e a reflexão, enquadrando-se nas técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos (Latorre, 2007).

3.3.1. Observação direta

A observação direta das aulas constituiu uma fonte contínua de informação. Através dela, registaram-se as reações dos alunos às atividades, os níveis de participação, as dificuldades e os constrangimentos. Estes registos permitiram fundamentar os reajustes necessários ao longo dos ciclos de investigação (Coutinho et al., 2009).

3.3.2. Questionários

Antes de cada intervenção, aplicou-se um questionário diagnóstico às turmas com o objetivo de conhecer os seus interesses, perceções e motivações face à aprendizagem. Após as intervenções, recolheram-se novos dados avaliativos. Na turma de Espanhol, realizou-se uma autoavaliação do trabalho cooperativo, uma heteroavaliação das tarefas finais dos colegas com recurso a uma escala de Likert, e uma apreciação final da unidade didática. Na turma de Inglês, os alunos responderam a um questionário de avaliação estruturado em escala de Likert e ao instrumento qualitativo *Two Stars and a Wish,* de forma a expressarem abertamente os aspetos positivos e sugestões de melhoria.

3.3.3. Produções dos alunos e materiais didáticos

Foram consideradas as produções dos alunos no âmbito das tarefas propostas, tal como os próprios materiais didáticos originais concebidos para a prática letiva. A articulação destas fontes possibilitou o confronto das perceções dos alunos com o comportamento observado, assegurando uma leitura das intervenções antes da análise detalhada dos ciclos.

3.4. Plano de ação

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo do ano letivo 2024/2025 visou operacionalizar, em contexto real de sala de aula, o problema de investigação delineado em torno da relação entre a conceção de materiais didáticos originais e a motivação dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras. No quadro do estágio pedagógico, a investigação articulou-se com a própria conceção e implementação das unidades didáticas. Atendendo à centralidade da motivação neste estudo, aplicou-se um inquérito inicial às turmas, cujos dados serviram de diagnóstico das perceções dos estudantes relativamente às aulas de língua estrangeira e adequando-se o desenho das unidades às especificidades de cada contexto formativo.

O estudo estruturou-se em dois ciclos de investigação-ação, implementados em momentos distintos e sob condições pedagógicas e organizacionais diferenciadas. O primeiro ciclo de Espanhol, realizado em janeiro de 2025, concretizou-se na unidade

didática *Arte en letra: el universo de los tebeos.* Ao longo de três aulas, os materiais originais foram utilizados como elemento estruturante na construção de um percurso que partiu da exploração do género da banda desenhada, integrou o trabalho lexical e gramatical e culminou na produção colaborativa de uma banda desenhada original pelos alunos. O segundo ciclo, de Inglês, foi desenvolvido em maio de 2025, e centrou-se numa unidade dedicada à temática da comunicação (*communication*). Este ciclo foi delineado à luz da reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido em Espanhol, adaptando-se a um cenário mais condicionado: aulas com duração de 50 minutos (por oposição aos blocos de 100 minutos de Espanhol), necessidade de respeitar a progressão temática do manual escolar adotado e partilha do tempo letivo no estágio com outros dois professores-estagiários numa fase avançada do ano letivo.

Estas variáveis contextuais exigiram uma seleção criteriosa de tarefas e a reconfiguração das estratégias de apoio pedagógico (*scaffolding*), ajustando a densidade dos conteúdos e a gestão temporal à duração reduzida das aulas. A reflexão sobre a prática consolidou um percurso iterativo em que as decisões didáticas decorreram da observação sistemática e da análise contínua dos dados recolhidos.

As secções seguintes apresentam a análise detalhada dos dois ciclos de intervenção, iniciando-se com o trabalho desenvolvido em Espanhol e prosseguindo com o ciclo de inglês. A análise de cada intervenção contempla as opções de planificação, a operacionalização das tarefas e as evidências recolhidas, aferindo o impacto dos materiais originais no envolvimento e na motivação dos alunos.

3.5. Primeiro ciclo de investigação-ação: intervenção em espanhol

O primeiro ciclo da investigação-ação decorreu na disciplina de Espanhol com uma turma de 11.º ano, constituída por oito alunos. A Unidade didática *Arte en Letra: el universo de los tebeos* desdobrou-se em três blocos letivos de 100 minutos, realizados entre 21 e 24 de janeiro de 2025.

A análise deste primeiro ciclo assenta na triangulação de múltiplas fontes de informação: inicia-se com a exploração dos dados do questionário diagnóstico que fundamentaram as opções de planificação; seguidamente, examinam-se as atividades e

os materiais concebidos, bem como as produções e respostas dos estudantes; por fim, analisam-se as avaliações da tarefa final e da unidade didática recolhidas no encerramento da intervenção, confrontando as intenções iniciais com a experiência efetiva dos alunos.

3.5.1. Análise do questionário diagnóstico para planificação da unidade

Os dados recolhidos através do questionário inicial permitiram traçar o perfil dos estudantes, evidenciando uma relação globalmente positiva com a disciplina: seis dos oito alunos (75%) assinalaram o nível máximo ("Concordo completamente") na afirmação "A disciplina de Espanhol interessa-me" (cf. Gráfico 1)[2] , resultado congruente com a opção individual de prosseguimento de estudos na língua no ensino secundário.

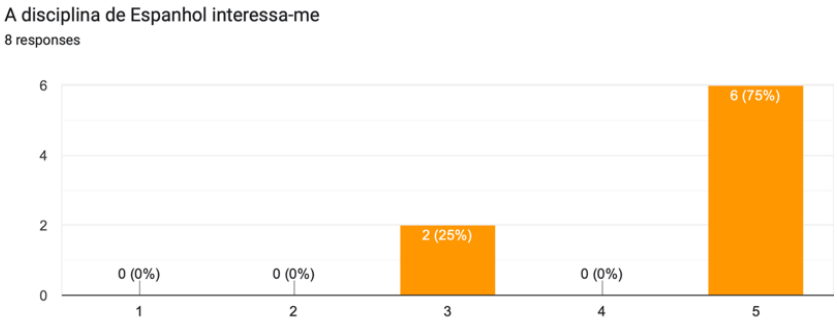


Gráfico 1 – Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A disciplina de Espanhol interessa-me".

Fonte: *Google Forms.*

No entanto, essa disposição favorável não se traduzia necessariamente num envolvimento equivalente nas atividades desenvolvidas no espaço letivo. Apenas dois alunos (25%) se posicionaram nos níveis 4 e 5 ("Concordo" e "Concordo totalmente")

[2] As questões de resposta fechada foram apresentadas numa escala de Likert de cinco pontos, em que 1 correspondia a "Discordo totalmente" e 5 a "Concordo totalmente", sendo o valor 3 correspondente à posição neutra ("Nem concordo nem discordo").

relativamente ao interesse em participar nas aulas (cf. Gráfico 2) e à motivação para realizar as atividades propostas (cf. Gráfico 3).

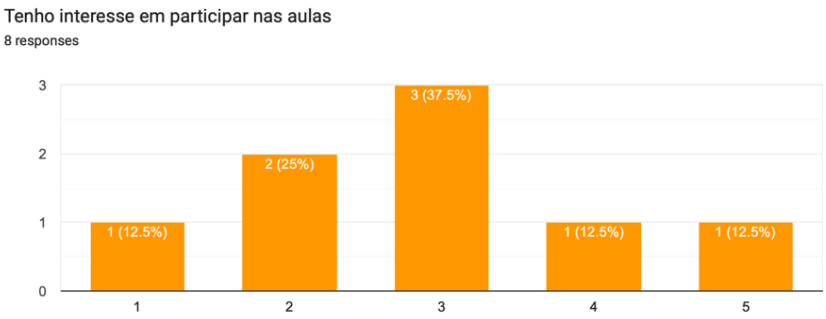


Gráfico 2- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Tenho interesse em participar nas aulas"

Fonte: *Google Forms.*

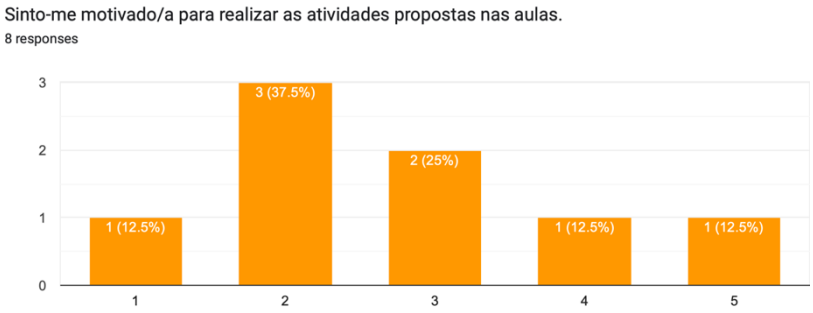


Gráfico 3- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me motivado/a para realizar as atividades propostas nas aulas".

Fonte: *Google Forms.*

Os dados relativos às perceções sobre as atividades e os recursos pedagógicos clarificam este desfasamento: sete alunos (87,5%) declararam sentir-se mais motivados quando as tarefas divergiam das rotinas habituais (cf. Gráfico 4), registando-se a mesma percentagem quanto à preferência pela integração de suportes alternativos ao manual escolar (cf. Gráfico 5). Entre os atributos mais valorizados numa atividade letiva

destacaram-se o trabalho cooperativo em grupo, a inclusão de imagens e música e a oportunidade de emitir opiniões pessoais (cf. Gráfico 6).

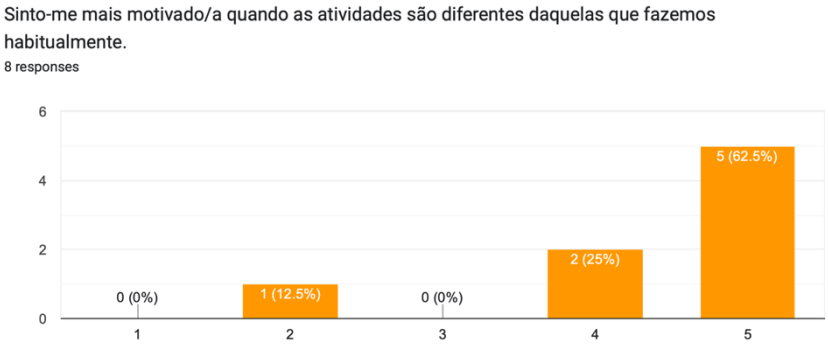


Gráfico 4- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me mais motivado/a quando as atividades são diferentes daquelas que fazemos habitualmente".

Fonte: *Google Forms*.

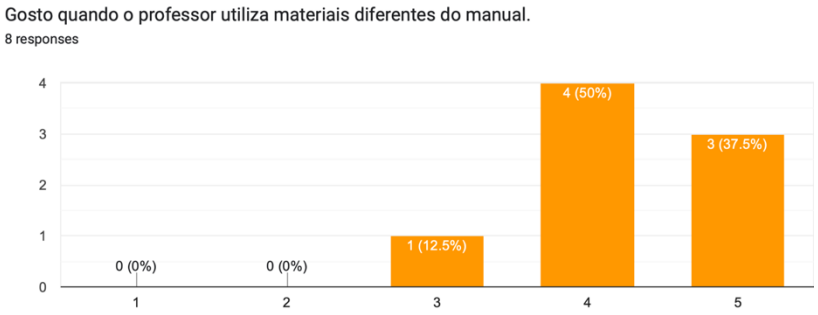


Gráfico 5- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gosto quando o professor utiliza materiais diferentes do manual".

Fonte: *Google Forms.*

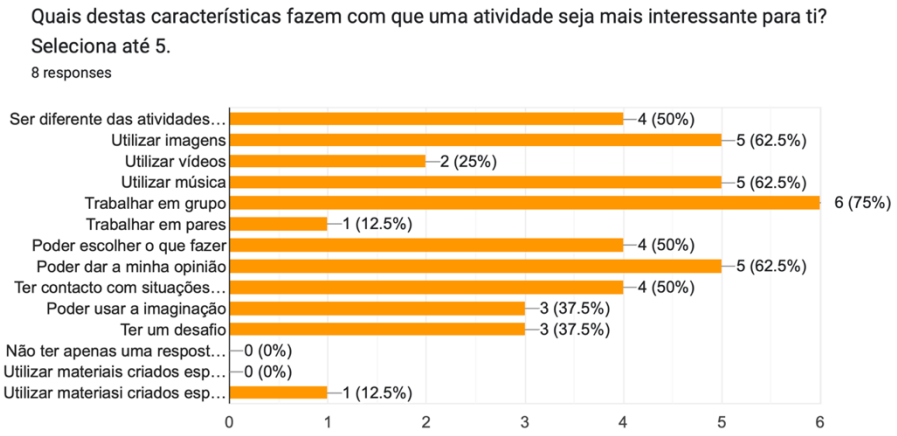


Gráfico 6 - Respostas obtidas à questão "Quais destas características fazem com que uma atividade seja mais interessante para ti?

Fonte: *Google Forms.*

Não obstante, estes resultados não decorrem de uma ausência absoluta de vivências criativas no percurso escolar prévio. Quando solicitados a evocar momentos em que exerceram a criatividade, os alunos reportaram práticas como dramatização teatral, pintura, confeção de *catrinas* e escrita poética. Contudo, nenhum dos inquiridos assinalou os níveis 4 ou 5 no que respeita à oportunidade de ser criativo nas atividades letivas correntes (cf. Gráfico 7). A criatividade integrava o reportório de memórias dos estudantes, embora não fosse percecionada como uma dimensão estrutural do quotidiano escolar.

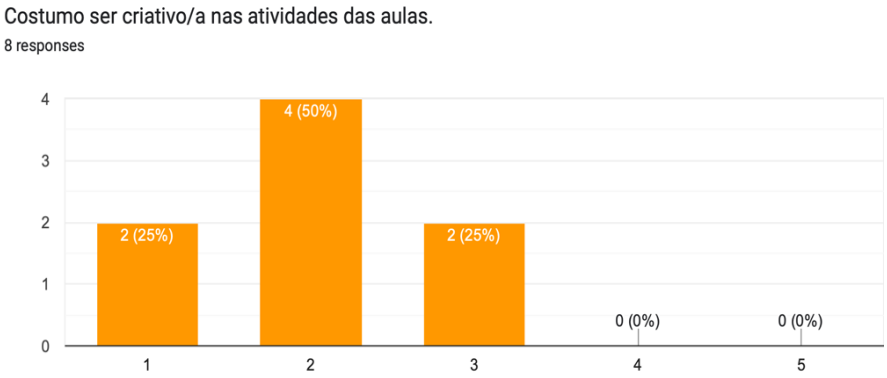


Gráfico 7 - Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Costumo ser criativo/a nas atividades das aulas."

Fonte: *Google Forms*

Por fim, o diagnóstico permitiu mapear as áreas de maior e menor proficiência percecionada: a compreensão leitora foi identificada como o domínio de maior facilidade, enquanto a expressão oral e a produção escrita configuraram as competências de maior constrangimento (cf. Gráfico 8). Face destes dados, a planificação da unidade didática orientou-se para a conceção de suportes que conferissem centralidade às dificuldades identificadas pelos alunos, pelo que se procurou que os materiais desenvolvidos dessem maior peso às atividades de produção, promovendo o uso autónomo e criativo da língua-alvo.

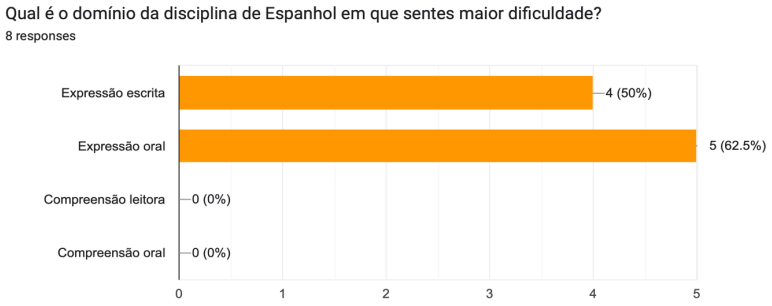


Gráfico 8 - Domínios da língua

Fonte: *Google Forms*

3.5.2. Descrição e análise da prática letiva

Na primeira sessão, a banda desenhada (BD) funcionou como elemento estruturante e motivador para a introdução da temática. A aula iniciou-se com a exploração de diferentes sequências de vinhetas através de folhetos preparados especificamente para o efeito (cf. Anexo 2), servindo como atividade de aquecimento orientada para familiarizar os alunos com as convenções do género. Através de questões orientadoras, os estudantes foram convidados a descodificar elementos visuais e pistas textuais breves, refletir sobre as emoções expressas, as relações interpessoais entre as personagens, a mensagem subjacente e o público-alvo presumível da narrativa. Por serem direcionadas a diferentes histórias, as questões formuladas evitaram a convergência numa resposta única, funcionando como um estímulo aberto à

interpretação e à apropriação linguística, conforme ilustram os registos da produção de um dos pares (A3 e A4) (cf. Anexo 3).

Seguidamente, apresentou-se a capa de uma banda desenhada de Astérix (cf. Anexo 4), solicitando-se aos estudantes que formulassem hipóteses sobre o enredo sem lhes facultar previamente matrizes linguísticas de suporte. O objetivo didático consistia em observar os recursos mobilizados espontaneamente pela turma e em aproveitar as suas formulações para sistematizar os usos do modo conjuntivo. A observação direta revelou que os alunos careciam de estruturas morfossintáticas consolidadas para exprimir hipótese e probabilidade, registando-se hesitações e interferências com o modo indicativo. Perante este diagnóstico, realizou-se uma revisão do indicativo e sistematizou-se o presente do conjuntivo associado aos marcadores de dúvida e hipótese, sucedendo-se momentos de prática controlada para automatização das estruturas (cf. Anexo 5).

Ainda na primeira aula, distribuiu-se uma sequência desordenada de vinhetas de banda desenhada (cf. Anexo 6). Numa dinâmica de interação oral e de circulação pela sala, cada aluno teve de descrever a sua vinheta aos pares (sem a exibir visualmente) de modo a identificar os colegas que detinham as restantes partes da sequência. Esta tarefa exigiu a seleção estratégica de elementos visuais (personagens, cenários, cores e planos) e a sua descrição oral em língua espanhola. Embora tenham surgido constrangimentos de fluência e recurso a descrições sintéticas baseadas em palavras-chave, os estudantes conseguiram reconstituir os grupos, ordenar as narrativas e apresentá-las em plenário. A sessão encerrou com uma reflexão crítica sobre os tópicos culturais hispânicos e os estereótipos veiculados nas imagens analisadas.

Tabela 1 - Reflexões sobre a primeira aula de Espanhol registadas no diário de investigação

Aula I, dia 21 de janeiro de 2025
A dificuldade dos alunos na formulação de hipóteses chamou-me a atenção, sobretudo porque esperava que já conseguissem mobilizar estas estruturas. Não era a primeira vez que entravam em contacto com o modo conjuntivo, mas assim parecia. Percebi imediatamente que lhes estava a pedir que realizassem uma atividade para a qual ainda não dispunham de

recursos linguísticos suficientemente consolidados, o que me obrigou a dedicar mais tempo do que o planificado a esta etapa. Para as próximas aulas, preciso de repensar a forma como introduzo os conteúdos gramaticais. Nesta turma, terei de fornecer mais *scaffolding* para que participem ativamente.

Na atividade com as tiras de banda desenhada, voltei a sentir alguma inibição e limitações no uso da língua. Os alunos conseguiam identificar aquilo que pretendiam transmitir, mas os alunos A5 e A6 revelaram particular dificuldade em estruturar a descrição e em encontrar vocabulário suficiente para a desenvolver. Notei ainda alguma resistência por parte de determinados alunos em comunicar exclusivamente em espanhol, o que me levou a assumir uma postura mediadora mais ativa do que planeara originalmente, intervindo para conter o recurso ao português. Ao mesmo tempo, chamou-me a atenção a persistência com que tentaram fazer-se compreender, mesmo perante a escassez de recursos linguísticos, recorrendo estrategicamente a palavras-chave e aos elementos mais evidentes das imagens.

Fonte: Elaboração própria

Na segunda aula, retomou-se a discussão em torno da representação cultural hispânica, solicitando-se aos alunos a redação de um breve comentário crítico sobre a desconstrução de estereótipos na banda desenhada, onde os alunos sugeriram algumas alterações. Num dos grupos (A7, A3 e A8) os alunos identificaram um estereótipo que associa as pessoas de etnia cigana à festa e ao flamenco e fizeram algumas sugestões para uma representação alternativa (cf. Anexo 7).

Dando continuidade à linguagem visual como fio condutor da unidade, apresentaram-se reproduções de obras de Goya e Velázquez (*La maja vestida* (1800-1808)*, Las meninas* (1656) *e Los fusilamientos del tres de mayo* (1814)) a par das suas recriações humorísticas no universo de Mortadelo y Filemón (cf. Anexo 8). Após a comparação visual e a identificação do tratamento expressivo das cores e emoções, explorou-se a versão de Francisco Ibáñez de *Las meninas* (1986). Esta etapa exigiu a reativação de vocabulário relativo a estados anímicos e sentimentos, solicitando-se aos estudantes que formulassem hipóteses fundamentadas (desta vez com recurso a modelos linguísticos de apoio) sobre os motivos subjacentes às reações das personagens.

A partir deste contexto, introduziu-se um novo valor pragmático do modo conjuntivo: a expressão de emoções e sentimentos. Após exercícios de consolidação estrutural (cf. Anexo 9), foram distribuídas fichas com diferentes estados emocionais (cf. Anexo 10), cabendo a cada aluno produzir frases contextualizadas que associassem uma situação desencadeadora a essa emoção. Posteriormente, articularam-se estas produções com a formulação de conselhos, sugestões e recomendações, criando-se uma cadeia comunicativa autêntica e interativa a partir dos enunciados gerados pela própria turma (cf. Anexo 11).

Como culminação da sessão, desenvolveu-se uma tarefa colaborativa em pares a partir do mural *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, de Diego Rivera (1947). Cada par recebeu uma reprodução da obra, a atribuição de uma emoção específica e uma grelha vazia de vinhetas. Os estudantes selecionaram duas figuras do mural para estabelecer um diálogo ficcional em que uma personagem expressava o seu estado emocional e a outra oferecia um conselho ou recomendação, mobilizando os conteúdos gramaticais e lexicais consolidados ao longo da aula na construção da narrativa (cf. Anexo 12).

Tabela 2- Reflexões sobre a segunda aula de Espanhol registadas no diário de investigação

Aula II, dia 24 de janeiro de 2025
Saio desta aula com uma impressão bastante positiva da forma como os alunos aderiram à proposta. O ambiente durante a criação da banda desenhada esteve muito animado. Alguns alunos comentaram inclusivamente que se sentiam “mais novos”, o que me levou a refletir sobre como o pendor lúdico da tarefa estava a transformar a sua experiência de aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebi que a autonomia concedida acarretou efeitos imprevistos: apesar de ter reiterado que a proficiência no desenho não constituía o critério essencial, vários estudantes demonstraram excessiva preocupação com a dimensão estética, investindo um tempo considerável no grafismo em detrimento da elaboração e revisão linguística dos diálogos.

Notou-se igualmente a forma ativa como recorreram aos recursos de apoio para ultrapassar bloqueios: observei-os a consultar autonomamente os materiais distribuídos para validar estruturas e mobilizar o conjuntivo. Surgiram também frequentes pedidos de apoio lexical para traduzir ideias precisas. Embora estas dúvidas tenham tornado o processo mais moroso, evidenciaram uma procura consciente dos meios linguísticos necessários à concretização da sua intenção comunicativa.

O balanço global foi muito satisfatório face à originalidade das vinhetas finais. Contudo, a planificação revelou-se excessivamente ambiciosa para o tempo disponível; teria sido crucial prever uma fase intercalar para monitorizar a primeira versão do texto e apoiar a reescrita. Esta dinâmica só foi viável pela dimensão reduzida da turma, tornando-se de difícil transposição para grupos mais numerosos sem comprometer a diferenciação pedagógica. Importa, assim, reconfigurar o equilíbrio entre a abertura da tarefa e a gestão rigorosa do tempo letivo.

Fonte: Elaboração própria

Na terceira sessão, operacionalizou-se a transição para a tarefa final. A aula iniciou-se com a consolidação dos elementos visuais e gráficos da banda desenhada através de uma atividade de correspondência conceptual em pares (cf. Anexo 13), que permitisse aos alunos utilizar o léxico metalinguístico específico do género.

Concluída esta etapa preparatória, apresentou-se a tarefa final: a criação, em pares, de uma banda desenhada original orientada por uma ficha de critérios (cf. Anexo 14). O guião de preparação da tarefa fornecido aos estudantes estipulava a construção de uma narrativa coerente portadora de uma mensagem ou moral explícita e o uso contextualizado do modo conjuntivo. Os alunos dispuseram de liberdade temática e formal para conceber as personagens e o enredo.

Durante a fase de conceção, os grupos recorreram aos materiais de apoio disponibilizados, cabendo à docente a mediação e a resolução de dúvidas pontuais. Observaram-se, contudo, ritmos de trabalho díspares: enquanto um dos pares (alunos A1 e A2) operou com grande autonomia e celeridade, os restantes grupos manifestaram

certa inibição decorrente de uma perceção de escassa competência artística, tendo despendido tempo excessivo ao planeamento estético (especialmente visível nos alunos A3 e A4), o que comprometeu a finalização atempada da produção textual.

Os constrangimentos temporais ditaram uma aceleração das etapas de revisão, inviabilizando um trabalho sistemático de aperfeiçoamento das produções antes da sua conclusão. Não obstante o plano inicial não prever apresentações formais por escassez de tempo, a forte insistência e o envolvimento demonstrados pela turma levaram a que a professora cooperante disponibilizasse uma sessão letiva extraordinária. Nesse momento suplementar, os alunos apresentaram publicamente as suas bandas desenhadas, explicitando a génese concetual, a caracterização das personagens, as escolhas linguísticas e os obstáculos encontrados, ampliando as oportunidades de prática da expressão oral em ambiente cooperativo.

Tabela 3 - Reflexões sobre a terceira aula de Espanhol registadas no diário de investigação

Aula III, dia 28 de janeiro de 2025
Esta aula suscitou-me sentimentos contraditórios. Por um lado, registei com agrado a capacidade de concretização demonstrada por alguns alunos; por outro, confirmei que a planificação foi excessivamente ambiciosa para o tempo de uma única sessão. À semelhança da aula anterior, a preocupação estética de vários grupos absorveu grande parte do tempo que deveria ter sido alocado à elaboração e ao aperfeiçoamento dos diálogos, evidenciando a falta de uma etapa explícita de revisão e reformulação conjunta. Tornaram-se patentes abordagens muito distintas perante uma tarefa aberta. A quase totalidade dos pares sentiu-se condicionada pelo receio de não desenhar bem, revelando que a dimensão plástica continuava a sobrepor-se ao processo de expressão linguística. Em contrapartida, a originalidade concetual de um dos grupos surpreendeu-me vivamente, confirmando que a concessão de agência aos estudantes viabiliza percursos criativos imprevisíveis e muito ricos.

Perante a escassez de tempo, ponderei prescindir do momento de partilha final. Contudo, a oposição convicta da turma e a sua determinação em apresentar os trabalhos demonstraram um nível de apropriação e orgulho autoral que eu havia subestimado, excessivamente focada nos constrangimentos de gestão e nas lacunas linguísticas. A partilha final transformou-se num espaço de avaliação autêntica e significativa, permitindo-me reinterpretar o sucesso da intervenção a partir do olhar e da experiência dos próprios alunos.

Fonte: Elaboração própria

3.5.3. Análise dos dados recolhidos

3.5.3.1. Produções dos alunos

A análise das produções realizadas ao longo da unidade didática permite examinar a progressão das competências comunicativas e a mobilização criativa da língua-alvo. Para o efeito, selecionaram-se dois momentos representativos: a criação de vinhetas a partir de uma pintura e a conceção da banda desenhada como tarefa final.

3.5.3.2. Criação de vinhetas a partir de uma pintura e uso do conjuntivo

As vinhetas elaboradas a partir do mural *Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central*, de Diego Rivera, evidenciam a capacidade dos grupos para selecionar personagens, associá-las às emoções atribuídas (*rabia, fatiga y miedo*) e integrá-las em situações comunicativas em que a figura interlocutora desempenhava a função pragmática de aconselhar, recomendar ou sugerir. Esta proposta permitiu aos alunos reativar as estruturas trabalhadas para estes valores do modo conjuntivo, colocando-as ao serviço da construção de uma situação com sentido próprio (cf. Anexo 15).

A mobilização do conjuntivo surgiu integrada na intencionalidade discursiva dos estudantes, surgindo em enunciados como “Es posible que tenga...”, “Es fundamental que tengas cuidado” e “Insisto en que vayáis”. Não obstante a ocorrência de algumas incorreções formais na articulação dos enunciados, os alunos conseguiram integrar estas estruturas numa produção aberta e contextualizada, afastando-se do modelo de resposta unívoca característico dos exercícios de preenchimento.

A atividade introduziu igualmente uma dimensão pessoal no uso do idioma. Ao projetarem nas figuras pictóricas estados afetivos e enredos concebidos pelo próprio par, a gramática transcendeu a aplicação mecânica de regras, passando a operar como recurso estruturante na construção de pequenos diálogos e micronarrativas. O estímulo estético proporcionado pela pintura funcionou como um ponto de partida para a utilização lúdica e expressiva dos recursos morfossintáticos.

3.5.3.3. Tarefa final: criação colaborativa de uma banda desenhada original

A concretização da tarefa final facilitou a observação do desempenho dos alunos perante uma proposta pautada por um elevado grau de agência e abertura criativa. A banda desenhada desenvolvida pelo grupo de alunos A1 e A2 (cf. Anexo 16) estruturou-se em torno de uma trama sobre amizade e relações interpessoais, articulando múltiplos cenários, dinâmicas relacionais e sequências de ação. O artefacto final evidenciou uma apropriação rigorosa das convenções do género, patente no desenho articulado de vinhetas, balões de fala, cartuchos narrativos e na conceção formal de capa e contracapa.

Esta produção destacou-se por ultrapassar amplamente os requisitos mínimos estipulados no guião orientador. Embora este definisse critérios estruturais (como a inclusão de uma mensagem moral e o recurso ao modo conjuntivo), não limitava a extensão do enredo nem a densidade dos diálogos. Os estudantes optaram voluntariamente por expandir a narrativa, integrando personagens secundárias e subtramas que enriqueceram a proposta original.

Essa liberdade repercutiu-se diretamente na complexidade linguística utilizada. Para materializar o enredo ficcional, os alunos tiveram de relatar eventos passados, formular perguntas e articular juízos de valor através de construções como “Es mejor que no seas ilusa” e “Tal vez sea mejor...”. Assim, o modo conjuntivo integrou-se organicamente na progressão dramática da história, respondendo a necessidades comunicativas suscitadas pelo texto ficcional.

O potencial criativo manifestou-se tanto na componente plástica e visual como nas escolhas discursivas efetuadas para transformar uma ideia abstrata numa narrativa

coesa em língua espanhola. Ao superarem as exigências formais da tarefa, os estudantes demonstraram uma apropriação autoral do processo de aprendizagem, transformando a atividade letiva num espaço de expressão pessoal, agência e exploração comunicativa.

3.5.4. Avaliação da intervenção e perceção dos alunos

A análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado no encerramento da unidade didática permite compreender o modo como os estudantes percecionaram as atividades e os recursos pedagógicos, com particular incidência nas dimensões de participação, criatividade e motivação para a aprendizagem do Espanhol. De um modo geral, os resultados traduzem uma avaliação amplamente favorável da intervenção, devendo ser interpretados como indicadores das perceções subjetivas dos alunos e não como prova inequívoca de uma relação de causalidade direta e linear entre os materiais concebidos e os níveis motivacionais observados.

No que concerne à perceção dos alunos sobre os materiais na predisposição para a ação, os resultados da afirmação "Os materiais utilizados nas aulas deram-me vontade de participar nas atividades" (cf. Gráfico 9) revelam que 75% dos alunos assinalaram o nível 5 da escala de Likert ("Concordo totalmente") e os restantes 25% o nível 4 ("Concordo"), não se registando qualquer resposta nos níveis de discordância ou neutralidade. Esta concentração exclusiva nos patamares superiores confirma uma perceção unanimemente favorável quanto à eficácia dos suportes na dinamização da participação ativa.

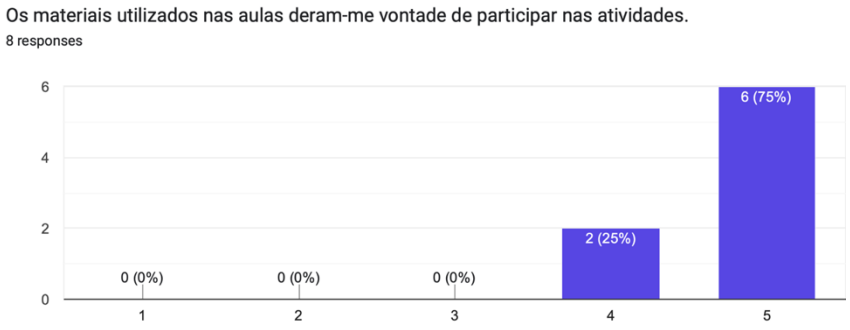


Gráfico 9- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados nas aulas deram-me vontade de participar nas atividades".

Fonte: *Google Forms.*

Esta tendência é corroborada pelas respostas à afirmação "Os materiais utilizados permitiram-me aprender Espanhol de uma forma mais lúdica" (cf. Gráfico 10), na qual se verifica uma convergência idêntica nos níveis 4 e 5. Os recursos didáticos foram associados pelos alunos a uma experiência de aprendizagem globalmente mais dinâmica e lúdica.

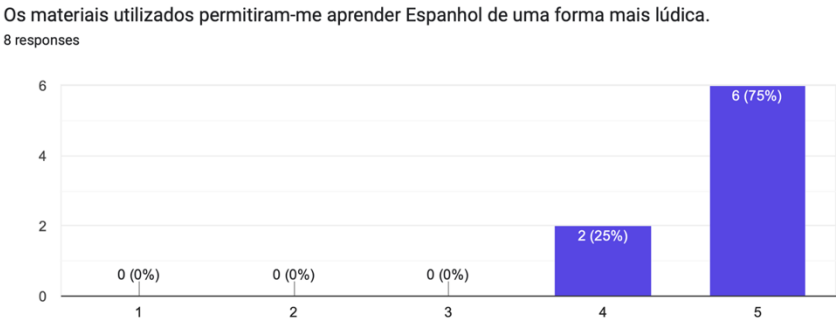


Gráfico 10- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados permitiram-me aprender Espanhol de uma forma mais lúdica".

Fonte: *Google Forms.*

A dimensão criativa manifestou-se com idêntica expressividade. Perante o enunciado "As atividades desta unidade deram-me oportunidade para ter e desenvolver as minhas próprias ideias" (cf. Gráfico 11), 62,5% dos alunos selecionaram o nível máximo e 37,5% posicionaram-se no nível 4. Estes valores sugerem que as tarefas foram percecionadas como propostas abertas, que viabilizaram a agência individual e a divergência de pensamento, distanciando-se de abordagens centradas na reprodução mecânica de conteúdos ou na procura de uma única resposta correta.



Gráfico 11- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades desta unidade deram-me a oportunidade para ter e desenvolver as minhas próprias ideias".

Fonte: *Google Forms.*

Esta perceção é evidente na afirmação "A criação da banda desenhada permitiu-me utilizar o Espanhol de uma forma mais pessoal e criativa" (cf. Gráfico 12), à qual a totalidade dos inquiridos atribui a pontuação máxima (nível 5 – concordo totalmente). A unanimidade deste resultado destaca a produção da banda desenhada como o momento em que a criatividade foi mais claramente reconhecida pela turma, associando a aprendizagem do idioma a formas mais pessoais e criativas de expressão e afastando-se da mera execução formal de regras morfossintáticas.

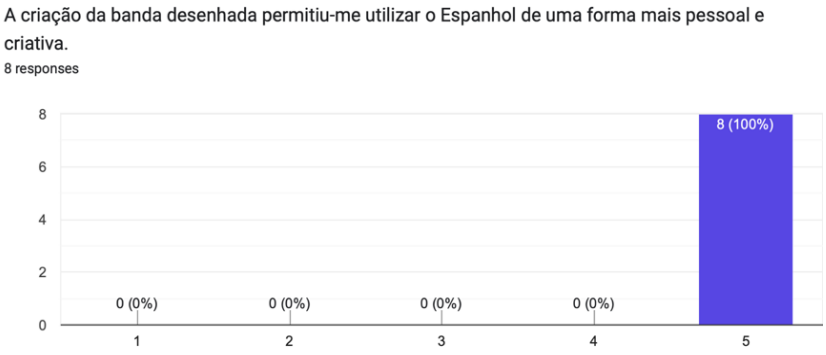


Gráfico 12- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A criação da banda desenhada permitiu-me utilizar o Espanhol de uma forma mais pessoal e criativa".

Fonte: *Google Forms*.

A integração entre o ato criador e o desenvolvimento linguístico evidencia-se também na afirmação “Senti que também estava a aprender Espanhol enquanto criava” (cf. Gráfico 13), no qual 87,5% dos estudantes assinalaram o nível 5 e 12,5% o nível 4. Este dado revela-se pedagogicamente significativo, porque demonstra que, na perspetiva dos alunos, o processo criativo não foi encarado como um adorno lúdico dissociado da aquisição de competências, mas como um meio efetivo de apropriação e consolidação da língua-alvo.

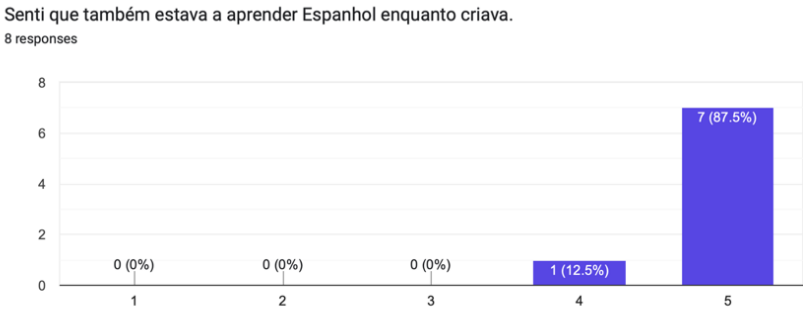


Gráfico 13- Percentagens obtidas relativamente à afirmação “Senti que também estava a aprender Espanhol enquanto criava”.

Fonte: *Google Forms*.

Os indicadores estritamente motivacionais seguem um padrão coincidente. Na afirmação “As atividades propostas despertaram o meu interesse em aprender Espanhol” (cf. Gráfico 14), 75% dos alunos situaram-se no nível 5 e 25% no nível 4, traduzindo um impacto substancial no interesse pela disciplina.

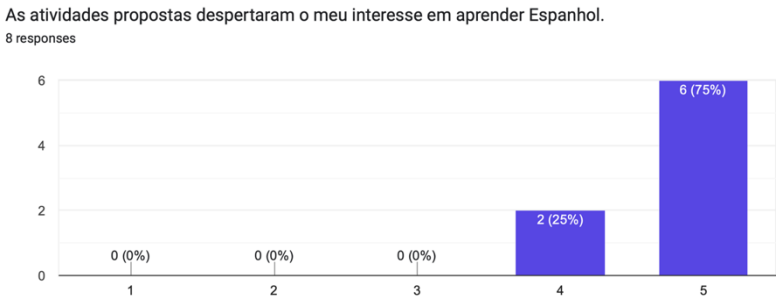


Gráfico 14- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades despertaram o meu interesse em aprender Espanhol".

Fonte: *Google Forms.*

Na afirmação "Durante a realização das atividades, senti-me envolvido/a no trabalho" (cf. Gráfico 15), embora a avaliação seja maioritariamente positiva, registou-se uma ocorrência no nível intermédio (nível 3). Esta ligeira dispersão sinaliza que a manifestação de interesse geral não garante um envolvimento em todas as etapas ou para todos os perfis de estudantes.

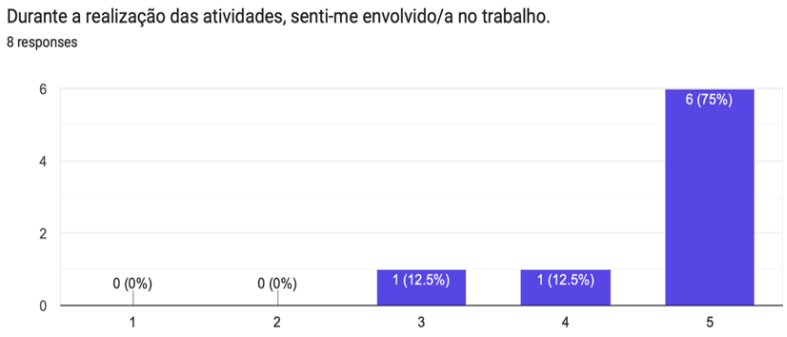


Gráfico 15- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Durante a realização das atividades, senti-me envolvido/a no trabalho".

Fonte: *Google Forms.*

A análise qualitativa das respostas à questão (cf. Figura 1) corrobora e contextualiza os dados quantitativos, destacando-se três linhas temáticas dominantes: a valorização da

originalidade face às rotinas pedagógicas habituais; o dinamismo interativo das tarefas e a articulação entre conteúdos linguísticos e referências culturais autênticas. Algumas respostas apontaram adicionalmente o papel da mediação docente como fator coadjuvante na adesão às atividades propostas.

Estes testes confirmam que os materiais didáticos originais não operam de forma isolada; integram um ambiente de sala de aula mais amplo, no qual coexistem a mediação do professor, a dinâmica da turma e a relevância das temáticas selecionadas. Esta constatação alinha-se com o conceito de motivação situada (*classroom learning motivation*) formulado por Gardner (2007) e com os pressupostos de Dörnyei (2003), segundo os quais o envolvimento resulta tanto da estrutura intrínseca da tarefa como da forma como esta é administrada e gerida no espaço relacional da aula.

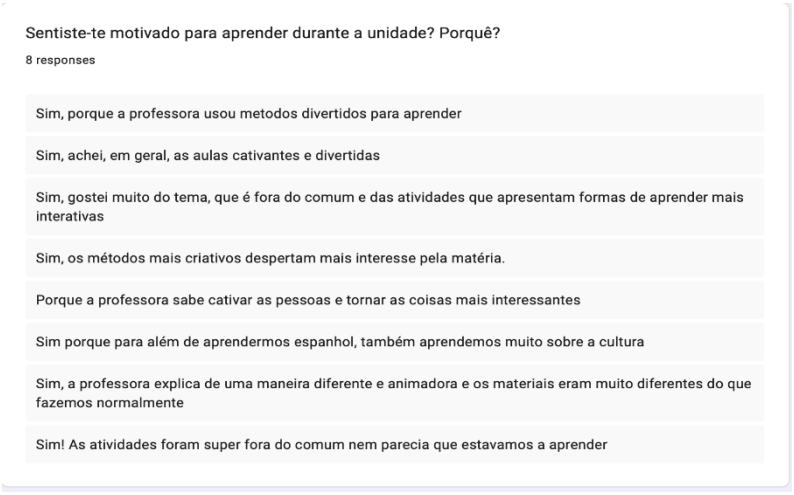


Figura 1- Respostas obtidas à questão "Sentiste-te motivado para aprender durante a unidade? Porquê?".

Fonte: *Google Forms.*

A avaliação focada nas tarefas específicas reforça estas inferências. Na questão "Como caracterizarias a tarefa final?" (cf. Gráfico 16), a totalidade dos alunos assinalou a dimensão motivadora, enquanto 87,5% destacaram tanto a autonomia para propor ideias como a oportunidade de exercer a criatividade.



Gráfico 16- Respostas obtidas à questão "Como caracterizarias a tarefa final?".

Fonte: *Google Forms.*

Na questão "Como caracterizarias a atividade em que criaste uma banda desenhada a partir de uma pintura?" (cf. Gráfico 17), 87,5% dos inquiridos referiram a oportunidade de explorar a criatividade, 75% sublinharam o carácter motivador e outros 75% assinalaram que o suporte facilitou a compreensão dos conteúdos. Adicionalmente, 62,5% indicaram que a tarefa incentivou o empenho individual, não se registando qualquer menção ao item referente à excessiva dificuldade da proposta.

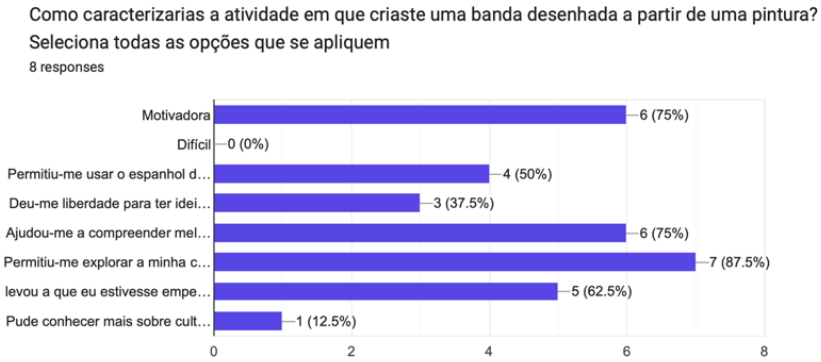


Gráfico 17- Respostas obtidas à questão "Como caracterizarias a atividade em que criaste uma banda desenhada a partir de uma pintura?".

Fonte: *Google Forms.*

Em síntese, os dados recolhidos indicam que os alunos identificaram nas propostas implementadas oportunidades consistentes para participar com autonomia,

desenvolver ideias próprias, mobilizar a língua-alvo de forma expressiva e consolidar competências no decurso do próprio ato criativo. Sem presumir que a originalidade dos materiais produza mecanicamente a motivação, os resultados evidenciam que o seu desenho pedagógico criou condições favoráveis à emergência do interesse intrínseco.

3.6. Segundo ciclo de investigação-ação: intervenção em Inglês

O segundo ciclo da investigação-ação decorreu na disciplina de Inglês, numa turma de 10.º ano, durante o mês de maio de 2025. A unidade didática, subordinada ao tema *Worldwide Communication*, desdobrou-se em três blocos letivos de 50 minutos e assentou em dois eixos fundamentais: a reflexão crítica gerada no fecho do primeiro ciclo de intervenção e os dados obtidos através do inquérito por questionário diagnóstico aplicado à turma antes do arranque da unidade. Embora se tenha mantido a opção metodológica pela conceção e mediação de materiais didáticos originais em detrimento do recurso direto ao manual escolar adotado, a planificação teve de integrar a progressão programática e os conteúdos curriculares em curso. Deste modo, a intervenção operacionalizou-se num enquadramento significativamente mais condicionado, marcado pela menor duração das sessões letivas (50 minutos face aos 100 minutos de Espanhol), pelo calendário escolar avançado e pela partilha do espaço letivo do estágio pedagógico com outros dois professores-estagiários.

A análise deste segundo ciclo adota uma estrutura homóloga à do ciclo precedente:

- Diagnóstico inicial e fundamentação: Exame dos dados apurados no questionário inicial relativo às perceções dos alunos sobre os materiais habituais, as tipologias de atividades e o espaço concedido à criatividade nas aulas de Inglês, articulando-os com as ilações metodológicas retiradas do primeiro ciclo para justificar as opções de planificação.
- Operacionalização didática e produções: Análise dos materiais originais concebidos, da dinâmica das tarefas em contexto de aula e das produções orais e escritas desenvolvidas pelos estudantes.
- Avaliação pós-intervenção: Cruzamento das evidências recolhidas no encerramento da unidade (através do questionário em escala de Likert e do

instrumento qualitativo (*Two Stars and a Wish*), aferindo o impacto das propostas no envolvimento e na motivação dos estudantes.

3.6.1. Análise do questionário diagnóstico para planificação da unidade

A análise do inquérito diagnóstico inicial permitiu, desde logo, distinguir duas dimensões conceptuais fundamentais: o interesse global dos alunos pela disciplina e a sua motivação situada perante as atividades realizadas no espaço de aula. A maioria dos alunos manifestou uma relação favorável com o Inglês, registando-se 60% das respostas nos níveis 4 e 5 da escala de Likert ("Concordo" e "Concordo totalmente", respetivamente) (cf. Gráfico 18).

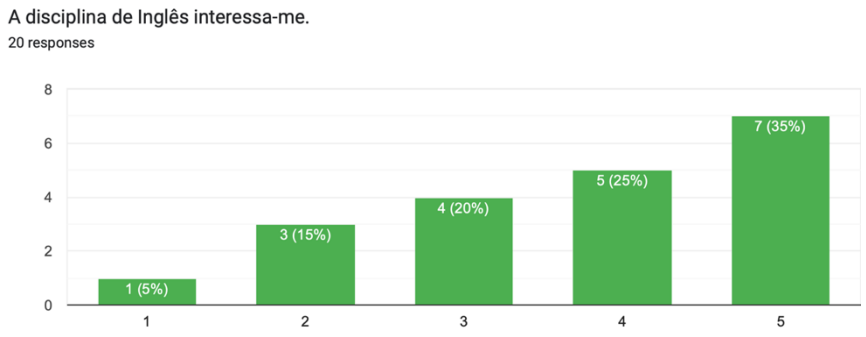


Gráfico 18- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A disciplina de Inglês interessa-me".

Fonte: *Google Forms.*

No entanto, quando a questão incidiu especificamente sobre a motivação para a concretização das tarefas propostas em aula, a distribuição revelou-se consideravelmente menos positiva: apenas 35% dos inquiridos se posicionaram nos níveis 4 e 5, enquanto outros 35% assinalaram os níveis 1 e 2 ("Discordo totalmente" e "Discordo") e 30% mantiveram uma posição neutra ("Não concordo nem discordo") (cf. Gráfico 19). Este desfasamento evidencia que a problemática não decorria de uma desafeição face à língua-alvo, mas sim de uma clivagem entre o interesse pelo idioma e a experiência pedagógica proporcionada pelas rotinas letivas habituais.

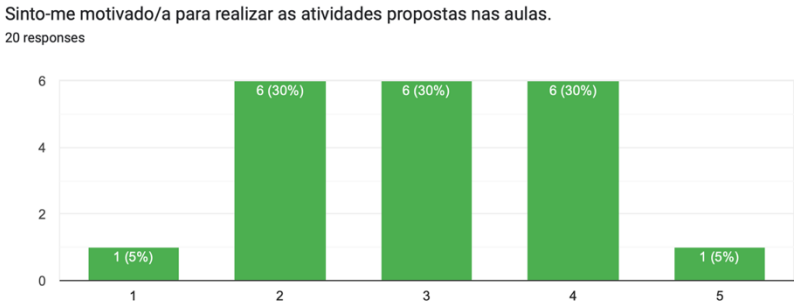


Gráfico 19- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me motivado/a para realizar as atividades propostas nas aulas".

Fonte: *Google Forms.*

O diagnóstico possibilitou ainda a identificação dos domínios de maior constrangimento na aprendizagem: 68,4% dos alunos apontaram a expressão oral e 63,2% a expressão escrita como as áreas de maior dificuldade, percentagens substancialmente mais elevadas do que as observadas nas competências de compreensão (cf. Gráfico 20). Estes dados reforçaram a necessidade de desenhar tarefas que desafiassem os alunos a negociar sentidos, argumentar e produzir enunciados orais e escritos em contexto significativo.

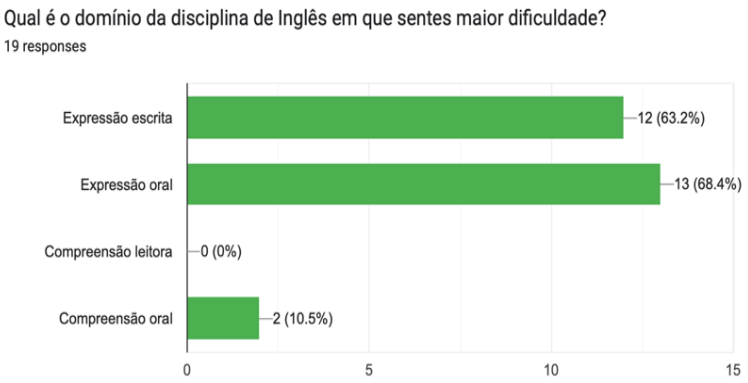


Gráfico 20- Respostas obtidas à questão "Qual é o domínio da disciplina de Inglês em que sentes maior dificuldade?".

Fonte: *Google Forms.*

No que respeita à apreciação dos suportes pedagógicos correntes, apenas 30% dos estudantes consideraram que os materiais habituais despertavam o seu interesse pelos conteúdos, em contraste com 45% que se situaram nos níveis 1 e 2 (cf. Gráfico 21). Esta insatisfação contrasta de forma expressiva com as preferências declaradas: 90% dos jovens afirmaram valorizar a integração de recursos diversificados além do manual escolar (cf. Gráfico 21), e 95% manifestaram preferência por abordagens multimodais com recurso a imagens, suportes audiovisuais e elementos musicais (cf. Gráfico 23).

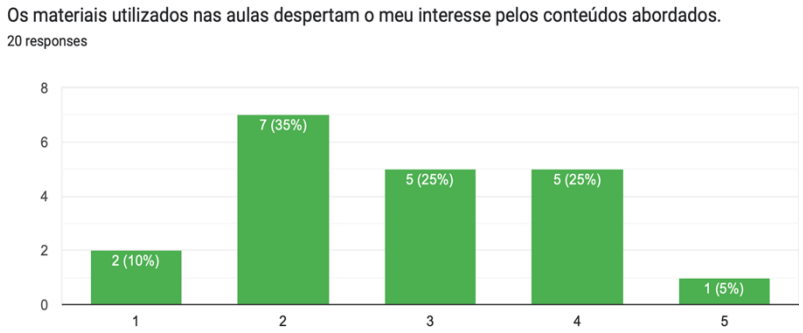


Gráfico 21- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados nas aulas despertaram o meu interesse pelos conteúdos abordados".

Fonte: *Google Forms.*

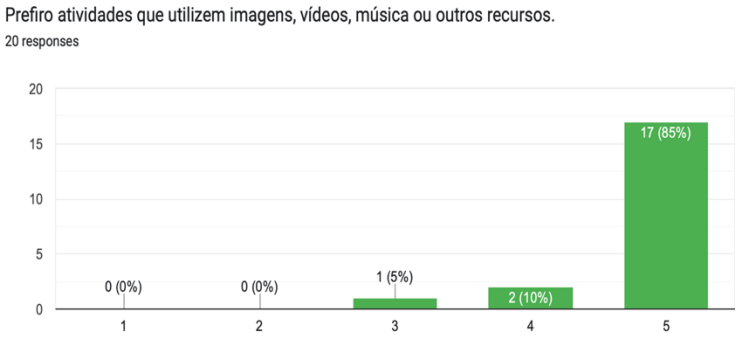


Gráfico 22- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Prefiro atividades que utilizem imagens, vídeos, música ou outros recursos".

Fonte: *Google Forms.*

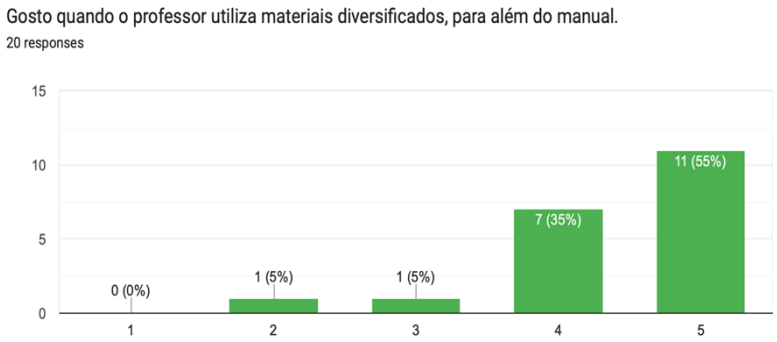


Gráfico 23- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gosto quando o professor utiliza materiais diversificados, para além do manual".

Fonte: *Google Forms.*

Essa tendência consolidou-se na recetividade à diferenciação pedagógica: 95% dos alunos declararam sentir-se mais motivados perante tarefas que rompessem com as rotinas habituais, tendo 80% assinalado o patamar máximo da escala (cf. Gráfico 24). Na análise das respostas abertas, os alunos justificaram esta preferência através da valorização do suporte tecnológico, da interação entre pares, do debate de ideias e da aproximação aos seus interesses. Destacou-se a menção explícita à necessidade de aulas "menos repetitivas", associando a perda de motivação à previsibilidade dos formatos de trabalho.

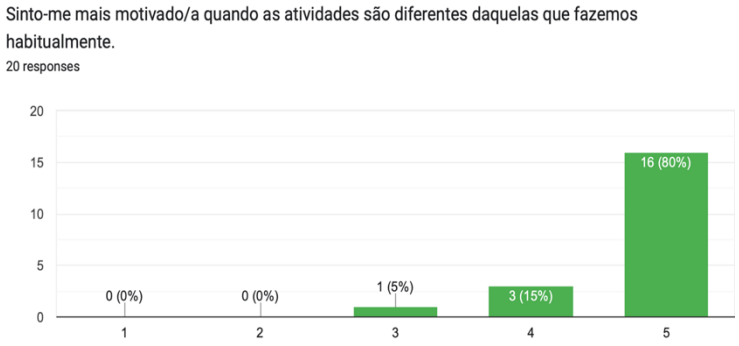


Gráfico 24- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Sinto-me mais motivado/a quando as atividades são diferentes daquelas que fazemos habitualmente".

Fonte: *Google Forms.*

A criatividade emergiu como um vetor de forte adesão: 95% dos jovens concordavam ou concordavam totalmente que o carácter criativo dos materiais constitui um catalisador da motivação para a aprendizagem (cf. Gráfico 25). Não obstante, quando questionados sobre as oportunidades efetivas para mobilizar o seu próprio potencial criativo nas aulas, as respostas demonstraram uma marcada dispersão: 45% situaram-se nos níveis 4 e 5, 35% nos níveis 1 e 2 e 20% no nível intermédio (cf. Gráfico 26). Este contraste transferiu o foco analítico da criatividade contida nos materiais para o grau de agência facultado aos estudantes, confirmando que a turma reconhecia o valor da atitude criativa, mas não percecionava a sua operacionalização como uma constante no quotidiano letivo.

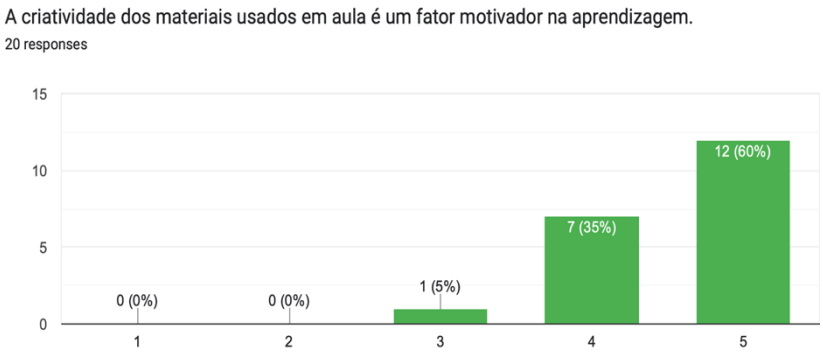


Gráfico 25- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "A criatividade dos materiais usados em aula é um fator motivador na aprendizagem".

Fonte: *Google Forms.*

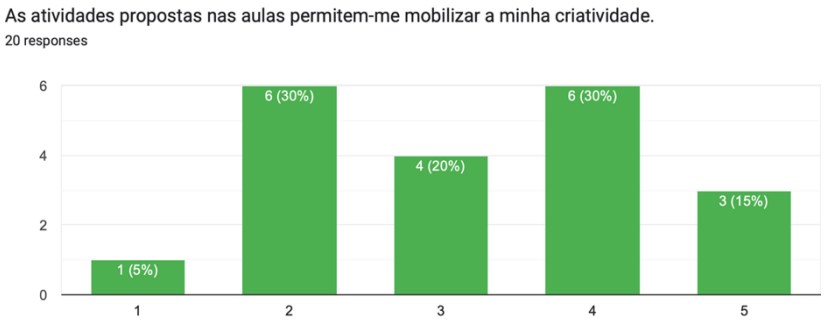


Gráfico 26- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades propostas nas aulas permitem-se mobilizar a minha criatividade".

Fonte: *Google Forms.*

A predisposição para propostas abertas reforçou esta leitura, com 90% dos inquiridos a manifestarem preferência por tarefas suscetíveis de acolher respostas divergentes (cf. Gráfico 27). Este dado revelou-se determinante para a reconfiguração do plano de ação: a abertura pedagógica não exigia necessariamente a elaboração de um artefacto final complexo (como ocorrera no ciclo de Espanhol), podendo concretizar-se através de processos de interpretação crítica, tomada de posição argumentativa e formulação de perspetivas próprias.

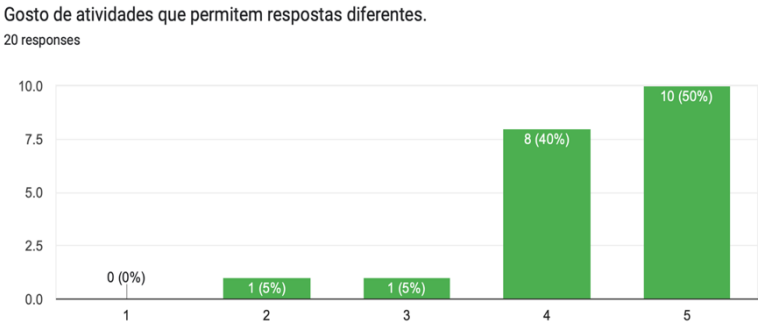


Gráfico 27- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gosto de atividades que permitem respostas diferentes".

Fonte: *Google Forms.*

Em síntese, o diagnóstico inicial não retratava um grupo-turma genericamente desmotivado: existia interesse pelo idioma apesar de um menor envolvimento nas tarefas correntes; valorizavam-se materiais multimodais e diferenciados perante uma perceção de rotina nos suportes habituais e reconhecia-se o valor da criatividade que coexistia com uma escassa perceção de oportunidades para a sua utilização prática.

Estes resultados orientaram a planificação do segundo ciclo de investigação-ação. A reflexão sobre a intervenção em Espanhol demonstrara que as propostas abertas careciam de uma gestão temporal rigorosa e de um apoio pedagógico (*scaffolding*) robusto. Por sua vez, os dados de Inglês confirmaram a pertinência de preservar o espaço de escolha e autonomia dos estudantes. Assim, o passo seguinte delineado consistiu em conceber recursos estruturados que criassem as condições operacionais necessárias para que os alunos pudessem exercer a sua agência comunicativa de forma contextualizada.

3.6.2. Descrição e análise da prática letiva

Ao contrário do procedimento adotado no primeiro ciclo, a análise desta intervenção não segue uma descrição estritamente sequencial de cada sessão letiva. Privilegia-se a focalização nos momentos críticos da prática pedagógica que evidenciam, com maior clareza, a articulação entre os materiais concebidos, o espaço facultado à criatividade dos alunos e os indícios de motivação e envolvimento emergentes no decurso da implementação[3].

Uma das principais reconfigurações operadas relativamente ao ciclo de Espanhol incidiu no modo como a criatividade foi convocada nas tarefas. Se no primeiro ciclo o processo criativo esteve fortemente indexado à produção de um artefacto final extenso e complexo, nesta unidade, optou-se por diluir os estímulos criativos em momentos mais breves e situados ao longo das aulas. Esta escolha decorreu, por um lado, da necessidade de gerir os constrangimentos temporais identificados anteriormente e, por

[3] Esta abordagem permite concentrar o exame nos núcleos estruturantes da investigação, sem sobrecarregar o texto com a reconstituição linear dos três blocos de 50 minutos.

outro, da auscultação do questionário inicial, que apontava para o interesse em tarefas diversificadas e abertas à divergência de perspetivas.

Os materiais originais preservavam a sua função mediadora, assegurando-se que a diversidade dos suportes mantivesse coerência didática e concetual. Na primeira aula, os *miscommunication files* (cf. Anexo 17) confrontaram os grupos de trabalho com estudos de caso ilustrativos de falhas comunicativas autênticas, desafiando-os a mobilizar criticamente os conceitos abordados (*miscommunication, misunderstanding, misinterpretation*). Em pequenos grupos, os alunos analisaram os cenários, redigiram relatórios analíticos e apresentaram as suas conclusões à turma (cf. Anexo 18), operacionalizando uma dinâmica que exigiu debate e construção negociada de respostas.

Na segunda sessão, procedeu-se à recuperação dos *detective reports* elaborados no bloco anterior. A análise dessas produções levou à identificação dos erros morfossintáticos e lexicais mais recorrentes, reajustando-se a planificação para integrar um momento explícito de correção e *feedback* em grupo-turma (cf. Anexo 19). Esta alteração decorreu diretamente das ilações do primeiro ciclo, no qual as contingências de tempo haviam inviabilizado a revisão partilhada das produções. No presente ciclo, garantiu-se que os textos funcionassem como ferramentas formativas de reflexão linguística e autorregulação.

A aula orientou-se de seguida para a exploração da comunicação visual e da interpretação artística a partir de suportes intencionalmente polissémicos. Após a descodificação de *The Treachery of Images*, de René Magritte (1929), foram apresentadas obras provocatórias como *The Fountain*, de Marcel Duchamp (1917), e *The Comedian*, de Maurizio Cattelan (2019), solicitando-se aos alunos uma tomada de posição fundamentada relativamente ao conceito e aos limites da criação artística.

Tabela 4 – Reflexões sobre a segunda aula de Inglês registadas no diário de investigação

Aula II, 16 de maio de 2025
A atividade "Is this art?" funcionou exatamente como tinha imaginado: conseguiu provocar os alunos e gerou uma dinâmica que ainda não tinha observado nesta turma. As imagens que apresentei serviram como catalisador para uma discussão muito rica em grupo-turma. De todas as obras expostas, a maioria apenas conhecia a peça de Duchamp, manifestando desde logo opiniões muito vincadas sobre o que pode ou não ser legitimado enquanto arte. Alguns defenderam a pureza do princípio "da arte pela arte", enquanto outros argumentaram que a arte poderia ser produzida por qualquer pessoa comum. Vários alunos habitualmente mais inibidos começaram igualmente a reagir às intervenções dos pares, contrapondo argumentos e justificando as suas perspetivas, o que ampliou o debate para além dos padrões habituais de participação. O elemento mais significativo para a minha reflexão residiu no facto de a problemática ter suscitado uma vontade genuína de expressar pontos de vista individuais (fazendo-o inteiramente em língua inglesa).

Fonte: Elaboração própria

A discussão plenária desdobrou-se posteriormente numa tarefa de grupo em torno de obras pictóricas consagradas *Portrait of Doctor Gachet* de Van Gogh (1890)*, The Scream* de Edvard Munch (1893), *The Persistence of Memory* de Salvador Dalí (1931) *e The Wounded Deer* de Frida Kalo (1946), mediada pela rotina de pensamento visível *See, Think, Wonder*[4] (cf. Anexo 20). Esta metodologia facultou uma estrutura de apoio sequencial (da observação descritiva à interpretação e à formulação de hipóteses), mantendo em aberto o conteúdo das respostas, que resultou exclusivamente na

[4] A rotina de pensamento See, Think, Wonder foi desenvolvida pelo Project Zero, da Harvard Graduate School of Education, no âmbito do projeto Visible Thinking. Através de uma sequência que articula observação, interpretação e questionamento, a rotina permite uma leitura mais atenta de imagens, obras de arte ou outros objetos de análise, e incentiva os alunos a fundamentar as suas interpretações em evidências observáveis e a formular novas questões a partir delas.

negociação entre os alunos. Os registos escritos foram partilhados e confrontados em plenário, articulando as competências de expressão oral e produção escrita de forma integrada e significativa a partir dos estímulos visuais.

Na terceira aula, os alunos retomaram as suas *investigative units* para analisar instalações artísticas contemporâneas associadas ao ativismo social e a movimentos de protesto. Apoiando-se num guião orientador, cada grupo procedeu à descrição da obra e a identificação da mensagem de denúncia subjacente. Seguidamente, debateram a legitimidade da intervenção enquanto ato de protesto ou vandalismo, sustentando a sua tese através de uma tríade argumentativa — de cariz emocional (*pathos*), lógico (*logos*) e assente na autoridade ou credibilidade (*ethos*).

Antes da fase de produção autónoma, modelou-se um exemplo prático para clarificar a estrutura formal do argumento. Cada grupo dispôs de uma folha de trabalho e de uma matriz para o relatório final, cabendo a um aluno designado como *lead investigator* zelar pela gestão do tempo e pela entrega do documento. A tarefa integrou observação, debate crítico e síntese escrita formal, exigindo a negociação de um consenso intragrupal.

Tabela 5 – Reflexões sobre a terceira aula de Inglês registadas no diário de investigação

Aula III, 21 de maio de 2025
A terceira aula não decorreu como tinha previsto e grande parte dos constrangimentos resultou das minhas próprias opções pedagógicas. Quis abranger demasiados conceitos numa única sessão de 50 minutos e não preparei suficientemente os alunos para discutir problemáticas sociais tão densas e complexas. Quando notei que manifestavam dificuldades em acompanhar a discussão teórica, tentei simplificar os exemplos de apoio, mas a sobrecarga de informação já estava instalada e não consegui assegurar a sua consolidação atempada. Voltei igualmente a subestimar o tempo necessário para a concretização integral da tarefa. Embora os grupos tenham trabalhado sobre os suportes visuais, não restou margem temporal suficiente para a partilha coletiva e a síntese final, o que tornou o

encerramento excessivamente apressado e superficial face ao que planeara. Acresce que, no intuito de conferir coerência e continuidade entre as três sessões, acabei por replicar dinâmicas muito semelhantes.

Fonte: Elaboração própria

A análise destas evidências sugere que as reformulações delineadas a partir do primeiro ciclo ganharam visibilidade prática, nomeadamente na procura de uma maior estruturação procedimental de tarefas abertas à tomada de posição crítica. Paralelamente, os registos reflexivos revelam a persistência de desafios centrais à investigação-ação: a gestão temporal em blocos letivos reduzidos, a dosagem do *scaffolding* perante conteúdos complexos e o equilíbrio pedagógico entre a continuidade metodológica e a variação das dinâmicas de aprendizagem.

3.6.3. Análise dos dados recolhidos

3.6.3.1. Produções dos alunos

3.6.3.1.1. Miscommunication files

Os *Miscommunication files* (cf. Anexo 17) apresentavam três cenários distintos de rutura comunicativa: um elogio ambíguo, sinalética suscetível de gerar equívocos e uma troca de mensagens com intencionalidade difusa. Todos os ficheiros partilhavam a mesma matriz de questões orientadoras, cabendo aos grupos identificar os tipos de comunicação presentes, distinguir operacionalmente entre *miscommunication, misinterpretation e misunderstanding*, analisar a génese e o impacto da falha pragmática e delinear uma estratégia de resolução. Apesar da estrutura relativamente delimitada, a proposta exigiu dos alunos um esforço de descodificação analítica e a mobilização integrada dos conceitos explorados (cf. Anexo 18).

No caso da sinalética ambígua, um dos grupos reconheceu a coexistência de comunicação verbal e não verbal, categorizando a situação como um caso de inequívoco de *misinterpretation.* A justificação apresentada estabeleceu uma relação direta entre o desenho dos sinais e o risco operacional dai decorrente: “men could accidentally go to the women’s restroom, and the other way around”, sugerindo que o problema seria ultrapassado “by making the signs simpler and easier to interpret”. Por sua vez, na

análise do *backhanded compliment*, os alunos demonstraram capacidade de discernir entre a intenção ilocutória do emissor e o efeito perlocutório no recetor: assinalaram que o comentário possuía "seemingly good intent", embora a interlocutora o tivesse descodificado negativamente, concluindo que o conflito teria sido mitigado "if the man was more cautious with his words". Estas evidências confirmam que os conceitos foram mobilizados com eficácia para explicar a dinâmica discursiva real e articular as noções de intencionalidade, descodificação e consequência pragmática.

Um aspeto curioso observou-se no relatório do terceiro caso, que o grupo iniciou com a interpelação formal: "Ms. Sergeant, we have a case of miscommunication and misinterpretation", dirigindo-se à docente enquanto responsável da fictícia da *Communication Crimes Unit*. Esta opção discursiva, ausente do guião orientador, traduz uma apropriação autêntica do enquadramento narrativo e lúdico delineado no material didático. Os alunos incorporaram-se ativamente na dinâmica e demonstram um envolvimento afetivo e cognitivo significativo.

No plano estritamente linguístico, as produções revelaram algumas hesitações e desvios morfológicos e sintáticos. Num dos relatórios surge, por exemplo, a formulação "She *misinterpretated* what he said, because he didn't express himself the best way", seguida da proposta de reformulação "He could have expressed himself better". Não obstante a presença de incorreções lexicais, a intencionalidade comunicativa manteve-se inteligível, permitindo aos alunos sustentar uma tese e propor alternativas viáveis em língua inglesa. Foram estes padrões de erro recorrente que informaram o momento de sistematização e *feedback* formativo implementado no arranque da aula seguinte (cf. Anexo 19).

3.6.3.1.2. Rotina de pensamento *See, Think, Wonder*

A análise dos registos associados à rotina de pensamento *See, Think, Wonder* (cf. Anexo 20) evidencia o modo como os estímulos visuais potenciaram a formulação de respostas originais e interpretativamente ricas. Na descodificação de *Portrait of Doctor Gache*t, de Vincent Van Gogh (cf. Anexo 21), um dos grupos partiu da postura física da figura e dos objetos adjacentes para inferir um estado de abatimento psicológico: "Van Gogh was

trying to show us the sadness of the 'Doctor Gachet'". A partir desta leitura preliminar, os estudantes avançaram para a construção de hipóteses narrativas que extrapolavam a literalidade do quadro, indagando: "Was he trying to save someone's life but he wasn't successful?" e questionando se os livros figurados estariam associados à procura da cura para um doente terminal.

Por sua vez, as duas abordagens ao quadro *The Wounded Deer*, de Frida Kahlo, revelaram como um mesmo estímulo icónico pode suscitar percursos hermenêuticos marcadamente divergentes. Um dos grupos interpretou a representação do cervo trespassado como uma denúncia ecológica contra a caça, argumentando que a fusão entre a figura humana e o corpo do animal visava amplificar a perceção da violência exercida sobre a natureza. O outro par articulou a simbologia da obra com a denúncia da desigualdade de género e da violência machista, mobilizando conceitos como "rape and femicide" e questionando criticamente se essa "caçada" ("hunt") se perpetua na sociedade contemporânea (cf. Anexo 21). A dimensão criativa manifestou-se na aptidão para tecer relações semióticas complexas e ancorar significados próprios no texto visual.

Na leitura de *The Scream*, de Edvard Munch (cf. Anexo 21), a análise descritiva da figura central e da composição espacial culminou na atribuição de estados emocionais densos (*desperate, scared, confused, overwhelmed)*, que serviram de suporte à formulação de cenários explicativos para a angústia retratada. Em *The Persistence of Memory*, de Salvador Dalí, embora a produção escrita tenha sido mais concisa, as incongruências temporais dos relógios em deformação suscitaram questões de fundo: "Why are the clocks melting?" (cf. Anexo 21), amplamente debatidas durante a apresentação oral.

Estas produções confirmam que a adoção de uma matriz procedimental estruturada não limitou a autonomia interpretativa nem uniformizou as respostas, tendo funcionado como uma plataforma eficaz para a negociação de sentidos e para o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente.

3.6.3.2. Questionário aplicado no final da unidade

A avaliação final da intervenção pedagógica operacionalizou-se através da articulação de duas fontes de dados complementares: o inquérito por questionário final,

estruturado em itens de resposta fechada com recurso a escalas de Likert, e a atividade formativa de *feedback Two Stars and a Wish*, na qual se recolheram apreciações qualitativas e comentários abertos dos estudantes relativamente às sessões letivas e aos suportes didáticos mobilizados. O cruzamento destes dois instrumentos permite mapear tendências quantitativas globais quanto à motivação situada, à perceção de aprendizagem e ao envolvimento nas tarefas e contextualizar qualitativamente as perspetivas dos alunos, de forma a identificar com maior rigor analítico os aspetos mais valorizados pela turma, bem como os constrangimentos e as dimensões suscetíveis de reformulação futura.

Os alunos responderam a um inquérito por questionário anónimo, constituído maioritariamente por itens de resposta fechada organizados numa escala de Likert de cinco pontos, em que o valor 1 correspondia ao grau mínimo "Discordo totalmente" e o valor 5 ao patamar máximo "Concordo totalmente", distribuindo-se as posições intermédias entre estes dois polos. A salvaguarda do anonimato visou incentivar uma expressão autêntica e mitigar eventuais efeitos de aprovação social na apreciação das tarefas e dos materiais desenvolvidos.

As respostas obtidas evidenciam uma avaliação francamente positiva no que respeita ao interesse suscitado pela intervenção: 90% dos estudantes posicionaram-se nos níveis 4 e 5 ("Concordo" e "Concordo totalmente", respetivamente), tendo 60% assinalado o nível máximo (cf. Gráfico 28). De forma convergente, 85% dos inquiridos afirmaram ter sentido disponibilidade e vontade de participar ativamente nas propostas letivas, distribuindo-se as respostas entre o nível 4 (40%) e o nível 5 (45%) (cf. Gráfico 29 – "Senti vontade de participar nas atividades propostas"). Embora estes indicadores não estabeleçam uma relação de causalidade estrita entre o desenho didático e a motivação intrínseca, demonstram que as tarefas foram associadas a índices elevados de adesão e envolvimento procedimental.

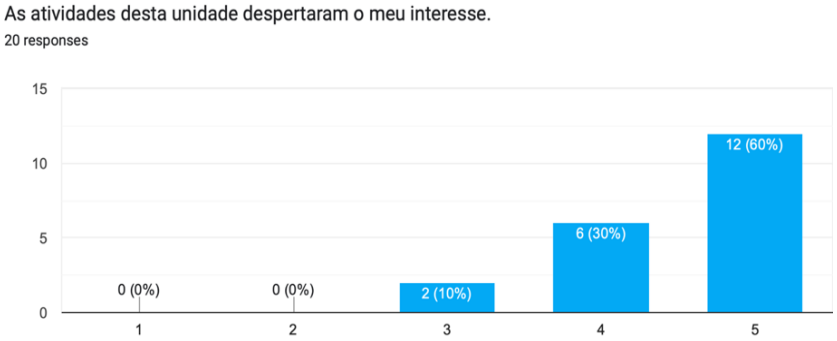


Gráfico 28- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades desta unidade despertaram o meu interesse".

Fonte: *Google Forms.*

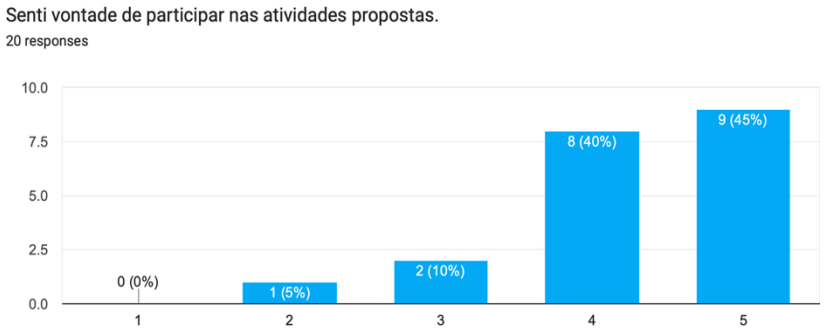


Gráfico 29- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Senti vontade de participar nas atividades propostas".

Fonte: *Google Forms.*

Os dados relativos aos materiais pedagógicos revelam uma tendência homogénea. A totalidade dos estudantes afirmou ter apreciado o trabalho com materiais alternativos ao manual escolar, registando-se 70% das preferências no nível 5 e 30% no nível 4 (cf. Gráfico 30). Este resultado confirma o diagnóstico inicial, no qual a turma já havia manifestado preferência pela diversificação multimodal dos recursos.

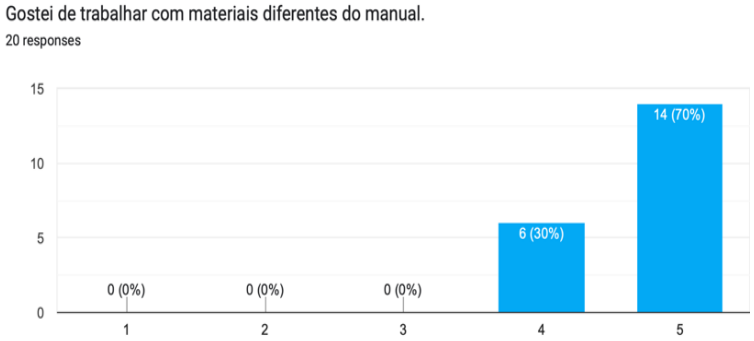


Gráfico 30- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gostei de trabalhar com materiais diferentes do manual".

Fonte: *Google Forms.*

Paralelamente, 90% dos alunos consideraram que os materiais apresentados suscitaram um olhar renovado sobre a disciplina, com 65% a selecionar o patamar máximo de concordância (cf. Gráfico 31). Este dado articula-se diretamente com o cerne da investigação, sugerindo que os recursos não foram valorizados apenas pelo seu formato exterior, mas pela mediação cognitiva que viabilizaram. A recetividade manifestada consolida-se na disponibilidade futura para este tipo de tarefa: 100% dos alunos situaram-se nos níveis 4 e 5 quanto ao desejo de continuar a trabalhar com propostas desta natureza, tendo que 85% escolhido o nível 5 (cf. Gráfico 32).

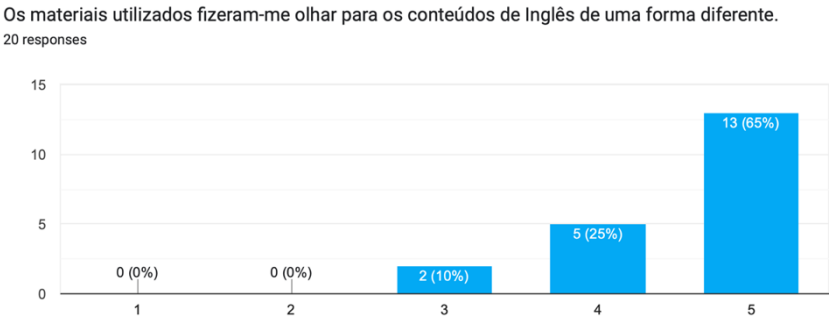


Gráfico 31- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Os materiais utilizados fizeram-me olhar para os conteúdos de Inglês de uma forma diferente".

Fonte: *Google Forms*.

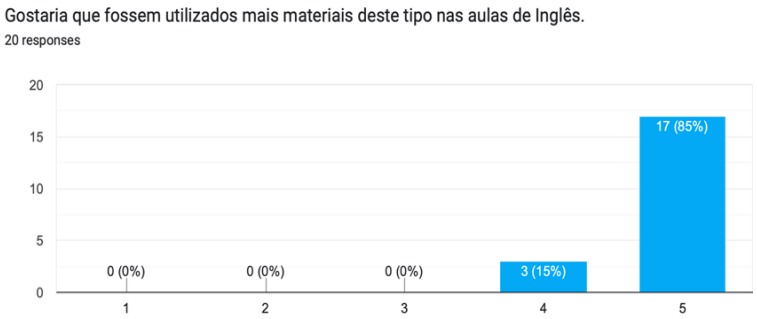


Gráfico 32- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Gostaria que fossem utilizados mais materiais deste tipo nas aulas de Inglês".

Fonte: *Google Forms*.

No eixo da criatividade, importava averiguar se a perceção de originalidade permaneceu associada à autoria da professora-investigadora ou se os alunos reconheceram espaço para o exercício da sua agência. Os resultados confirmam a segunda hipótese: 90% dos estudantes consideraram que as atividades proporcionaram oportunidades para apresentar e defender ideias próprias, com 70% a posicionar-se no nível 5 (cf. Gráfico 33). Este indicador contrasta com o diagnóstico inicial no qual a perceção de agência criativa nas rotinas escolares recolhera respostas marcadamente dispersas.

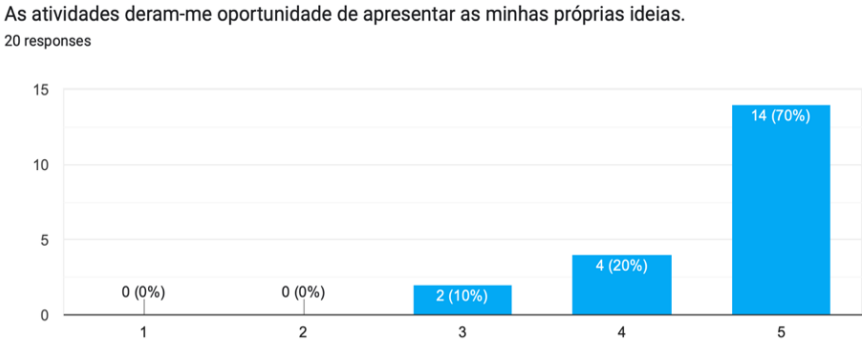


Gráfico 33- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades deram-me a oportunidade de apresentar as minhas próprias ideias".

Fonte: *Google Forms.*

A mesma tendência surgiu de forma ainda mais clara quando a totalidade dos inquiridos (100%) assinalou os níveis 4 ou 5 perante a possibilidade de recorrer à imaginação durante a intervenção, registando-se 65% no nível máximo (cf. Gráfico 34).

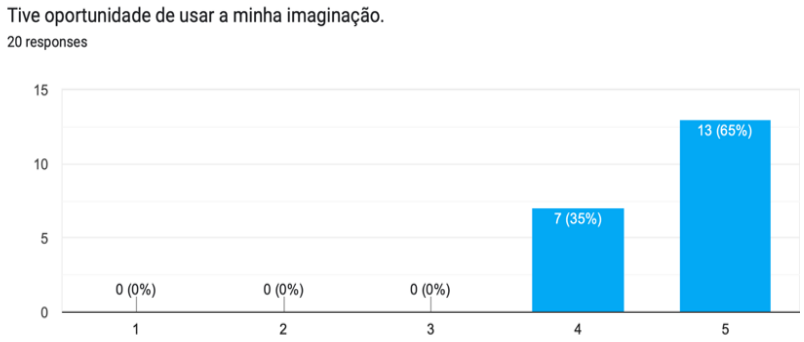


Gráfico 34- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "Tive a oportunidade de usar a minha imaginação".

Fonte: *Google Forms.*

Por fim, 95% dos estudantes concordaram que as atividades os desafiaram cognitivamente a pensar a partir de perspetivas distintas (70% no nível 5 e 25% no nível 4) (cf. Gráfico 35), evidenciando que a abertura das propostas convocou processos de interpretação crítica, descentração e reconfiguração de pontos de vista.

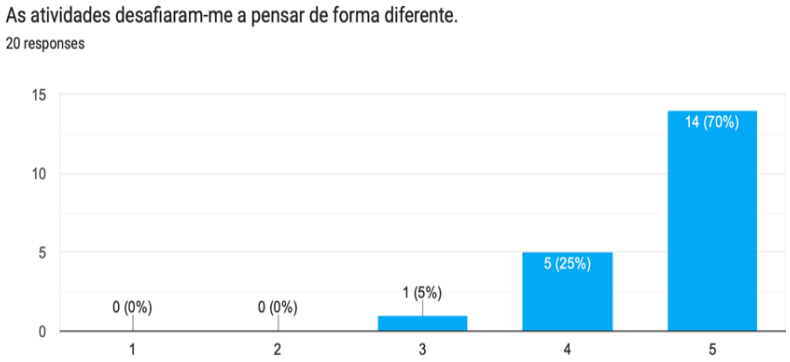


Gráfico 35- Percentagens obtidas relativamente à afirmação "As atividades desafiaram-me a pensar de forma diferente".

Fonte: *Google Forms.*

No conjunto das perguntas fechadas, os alunos avaliaram favoravelmente o interesse e a participação suscitados pela unidade, manifestaram interesse pelos materiais utilizados e reconheceram oportunidades para apresentar ideias próprias, utilizar a imaginação e pensar de formas diferentes. A análise das respostas abertas permitirá perceber que características concretas das aulas e dos materiais associaram a essas perceções, assim como recuperar eventuais críticas ou limitações que estes valores quantitativos, por si só, não permitem identificar.

3.6.3.3. Instrumento qualitativo *Two Stars and a Wish*

Nas respostas qualitativas recolhidas através do instrumento *Two Stars and a Wish*, a apreciação positiva da unidade didática surgiu predominantemente associada à interação entre pares, à diversidade das propostas e à qualidade dos materiais concebidos.

No primeiro eixo (*Stars*), relativo aos aspetos mais valorizados, vários alunos enfatizaram o dinamismo comunicativo, a colaboração e a oportunidade de debater perspetivas críticas, registando-se afirmações como "as aulas foram bastante interativas" e "Eu gosto das atividades em grupo nas aulas". Um aluno destacou expressamente a matriz narrativa que estruturou a intervenção: "I liked the 'Sergeant-Detectives Scheme'. It was playful and at the same time educational", enquanto outro salientou a criação de um clima de aprendizagem seguro e estimulante, pautado pela possibilidade de realizar "engaging activities without much pressure". Estes testemunhos clarificam os dados quantitativos relativos à motivação situada, demonstrando que a adesão às tarefas esteve intimamente ligada às dinâmicas relacionais e ao enquadramento lúdico facultado.

O segundo conjunto de respostas incidiu sobre os materiais didáticos originais. Os alunos realçaram o impacto das imagens, dos suportes audiovisuais, das apresentações multimédia e das matrizes analíticas (*reports)*, classificando-os como "unique and fun" e sublinhando a sua eficácia pedagógica para "entender tudo com mais facilidade". A apreciação dos suportes ultrapassou a sua dimensão puramente estética: um dos inquiridos notou que os materiais "had several ways of analyzing them [as pinturas] and

get different ideas", enquanto outro assinalou que estes permitiram explorar os conteúdos programáticos de forma motivadora ("whilst are not bored").

Em contrapartida, as respostas integradas na secção prospetiva (*Wish*) introduziram contributos analíticos relevantes para a reflexão sobre a prática. Não obstante a ausência de críticas por parte de uma parte da turma, alguns estudantes assinalaram a necessidade de uma maior diversificação nos formatos de trabalho. Um aluno considerou que as sessões se tornaram "a little bit repetitive", sugerindo a necessidade de "switch up and do new things"; outro propôs a introdução de "other dynamics [...] instead of groupworks. Like quizzes", surgindo ainda a recomendação de articular o trabalho de grupo com tarefas de reflexão estritamente individual.

A gestão do tempo letivo emergiu igualmente como um constrangimento assinalado pontualmente, refletindo a densidade cognitiva exigida pelas tarefas no espaço circunscrito de 50 minutos

4. Considerações Finais

O presente estudo investigou o papel da criatividade na conceção de materiais didáticos para o ensino das línguas estrangeiras, e a relação que a utilização de recursos originais, desenhados pelo professor, pode estabelecer com a motivação dos alunos. Desenvolvido através de dois ciclos de investigação-ação nas disciplinas de Espanhol e de Inglês, o percurso realizado permitiu analisar a resposta dos estudantes às intervenções pedagógicas e refletir criticamente sobre a evolução da minha própria compreensão enquanto professora-investigadora acerca do conceito de material criativo e das condições que podem favorecer o potencial pedagógico no contexto da sala de aula.

No que concerne ao primeiro objetivo de investigação, centrado no papel da criatividade no desenho e na mediação dos materiais, a principal ilação prende-se com a necessidade de alargar o próprio conceito de criatividade didática. Na fase inicial deste projeto, a criatividade surgia associada principalmente à conceção de artefactos originais, distintos dos suportes convencionais e capazes de quebrar a previsibilidade das rotinas escolares. Apesar disso, a prática letiva sugeriu que a originalidade formal é apenas uma das dimensões possíveis da intervenção criativa. Mais determinante revelou-se a capacidade de o material gerar oportunidades autênticas para que os alunos explorem a língua de forma autónoma e significativa. Em ambos os ciclos, foram predominantemente as propostas abertas à interpretação polissémica e à interação colaborativa que suscitaram produções pessoais e criativas por parte dos estudantes.

Ao longo da implementação, as atividades e os recursos viabilizaram o exercício da agência dos alunos e o uso funcional da língua-alvo. O pensamento criativo manifestou-se como um processo transversal de apropriação e não exclusivamente na entrega de um produto final elaborado. No ciclo de Espanhol, a criatividade emergiu na reconfiguração das instruções e na procura ativa dos recursos linguísticos para dar corpo a narrativas visuais próprias; no ciclo de Inglês, assumiu um carácter predominantemente analítico e argumentativo, traduzindo-se na sustentação de pontos de vista divergentes perante os mesmos estímulos visuais e problemáticos.

Relativamente ao segundo objetivo, focado no impacto dos materiais originais na motivação, os dados cruzados apontam para uma relação favorável entre as tarefas implementadas e as perceções dos alunos sobre interesse, adesão e participação letiva. Os inquéritos por questionário, os registos do diário de investigação e as produções materiais convergiram na valorização de abordagens que romperam com formatos habituais e permitiram a expressão autoral. Esta associação exige, todavia, uma interpretação prudente e contextualizada. O estudo não atribui aos materiais didáticos, de forma isolada, a causalidade linear da motivação observada, dado que o envolvimento dos alunos decorre de um sistema multifatorial que integra a mediação docente, a pertinência temática, o ambiente relacional da turma, o nível de desafio cognitivo e as condições temporais da aula. Os resultados sustentam, fundamentalmente, que os materiais atuam como mediadores relevantes dessa economia motivacional, sobretudo quando articulam a aprendizagem formal com as intenções comunicativas dos jovens (Dörnyei, 2020; Tomlinson 2023).

As conclusões formuladas devem ser enquadradas nos limites metodológicos intrínsecos a esta investigação. O estudo incidiu sobre um número circunscrito de blocos letivos em duas turmas específicas, no quadro delimitado da prática de ensino supervisionada. A ausência de um grupo de controlo inviabilizou a comparação experimental entre materiais autorais e recursos convencionais, assentando a recolha empírica predominantemente nas perceções dos alunos e na observação participante da professora-investigadora. Estas especificidades metodológicas, coerentes com a natureza praxeológica da investigação-ação (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2007), não diminuem a produtividade da reflexão acerca do percurso, mas impedem a generalização estatística dos resultados e recomendam uma leitura situada das evidências.

Acresce considerar a questão da sustentabilidade operacional na produção continuada de materiais originais. O enquadramento do estágio pedagógico facultou um tempo de preparação e investimento didático considerável para um conjunto restrito de aulas, cenário que não espelha as exigências quotidianas da carreira docente, marcada por horários densos, múltiplas turmas e responsabilidades burocráticas alargadas.

Paralelamente, não se afigura desejável converter o ensino de línguas numa sucessão ininterrupta de estímulos divergentes; a sistematização de regras, a prática controlada estrutural e a previsibilidade de determinadas rotinas pedagógicas cumprem um papel indispensável na aquisição de competências linguísticas.

Convém equacionar a criatividade como uma postura pedagógica integrada de forma criteriosa e equilibrada na prática letiva. O recurso a materiais originais não pressupõe a rejeição do manual escolar nem a elaboração contínua de recursos a partir do zero; traduz-se na adaptação crítica, na hibridização de suportes e na inserção pontual de momentos que transformem a dinâmica da aula: a introdução de uma questão sem resposta unívoca, a resolução de um dilema autêntico, a interpretação de um estímulo visual provocatório ou a oportunidade para formular uma perspetiva individual.

Linhas futuras de investigação poderão aprofundar estas dinâmicas através de estudos longitudinais, avaliando se a resposta positiva dos alunos se sustenta ao longo do tempo ou se resulta, em parte, do efeito de novidade. Seria igualmente pertinente desenvolver estudos comparativos que analisem o impacto diferencial de tipologias específicas de materiais e tarefas no envolvimento dos alunos. Uma abordagem dessa natureza permitirá superar a dicotomia simplista entre suportes tradicionais e inovadores, delimitando com maior rigor que critérios de conceção didática potenciam experiências de aprendizagem linguisticamente ricas, motivadoras e intelectualmente desafiantes.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços. (2024). Plano de ação TEIP: Candidatura no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de quarta geração – TEIP IV (2024–2027).

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(2), 357–376. https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357

Andersson, P. (2011). *La relevancia del material didáctico dentro del aula: Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes de ELE* [Dissertação de licenciatura, Dalarna University].

Baer, J., & Garrett, T. (2017). Accountability, the Common Core, and creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (2.ª ed., pp. 45–66). Cambridge University Press.

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 1*(2), 73–79. https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73

Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2017). Ever-broadening conceptions of creativity in the classroom. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (2.ª ed., pp. 67–85). Cambridge University Press.

Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.ª ed.). Routledge.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de

Publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/default.htm

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. Pimentel do Rosário & N. V. Soares, Trads.). Edições ASA.

Constantinides, M. (2015). Creating creative teachers. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 115–122). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 455–479. https://hdl.handle.net/1822/10148

Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 45–61). Continuum.

Craft, A. (Ed.). (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.

Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (2.ª ed., pp. 36–46). Learning Matters.

Cremin, T. (2019). Reading communities: Why, what and how? *Primary Matters*. National Association for the Teaching of English.

De Bono, E. (1994). *Parallel thinking: From Socratic thinking to de Bono thinking*. Penguin Books.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. (1990). *Diário da República: I série*, n.º 98, 1.º suplemento. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-a-1990-411815

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. (2007). *Diário da República: I série*, n.º 14, 501–547. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série, n.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Direção-Geral da Educação. (2018a). Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos — Espanhol, 11.º ano, ensino secundário, formação geral – continuação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_geral_cont.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos — Inglês, 10.º ano, ensino secundário, formação geral – continuação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf

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

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning, 53*(S1), 3–32. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222

Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429485893

Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria, 5*(1). https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/portada.htm

Fernández, C. R. (2023). How are materials actually used? Instructors' task enactment in L2 Spanish in higher education. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language*

teaching (3.ª ed., pp. 73–93). Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/uk/developing-materials-for-language-teaching-9781350199705/

Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum, 8*, 9–20. https://doi.org/10.30827/Digibug.31616

Hadfield, J., & Hadfield, C. (2015). Teaching grammar creatively. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 51–63). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5.ª ed.). Pearson Education.

Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2017). The Four-C model of creativity: Culture and context. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 15–36). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_2

Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies, 30*(1), 77–87. https://doi.org/10.1080/0305569032000159750

Jones, R. H. (2016). Creativity and discourse analysis. In R. H. Jones (Ed.), *The Routledge handbook of language and creativity* (pp. 61–77). Routledge.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.ª ed.). Graó.

Maley, A. (2015). Overview: Creativity—the what, the why and the how. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 6–13). British

Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do 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://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111313/2/259064.pdf

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: Revista de Educação, 2*(2), 66–83. https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23

Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh University Press.

Mitjáns Martínez, A. (2002). A criatividade na escola: Três direções de trabalho. *Linhas Críticas, 8*(15), 189–206. https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057

Moreira, M. A. (2004). *Formar formadores pela investigação-acção: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação* [Artigo em ata de conferência]. RepositóriUM, Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/571

Project Zero. (2022). *See, think, wonder*. Harvard Graduate School of Education. https://pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder

Renzulli, J. S. (2017). Developing creativity across all areas of the curriculum. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), Nurturing creativity in the classroom (2.ª ed., pp. 23–44). Cambridge University Press.

Rosenberg, M. (2015). The learner as a creativity resource. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 123–133). British

Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96. https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Sawyer, R. K. (2017). *Group genius: The creative power of collaboration* (ed. rev.). Basic Books.

Stepanek, L. (2015). A creative approach to language teaching: A way to recognise, encourage and appreciate students' contributions to language classes. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 98–103). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

Sternberg, R. J. (2010). Teaching for creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), Nurturing creativity in the classroom (pp. 394–414). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020

Tanggaard, L. (2011). Stories about creative teaching and productive learning. *European Journal of Teacher Education, 34*(2), 219–232. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.558078

Tin, T. B. (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT Journal, 67*(4), 385–397. https://doi.org/10.1093/elt/cct022

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching, 45*(2), 143–179. https://doi.org/10.1017/S0261444811000528

Tomlinson, B. (2015). Challenging teachers to use their coursebook creatively. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 24–28). British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F004_ELT_Creativity_FINAL_v2%20WEB.pdf

Tomlinson, B. (2016). The importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 1–9). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-432-9_1

Tomlinson, B. (Ed.). (2023). *Developing materials for language teaching* (3.ª ed.). Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/uk/developing-materials-for-language-teaching-9781350199705/

Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley-Blackwell.

Anexos

Anexo 1: Fotos da escola



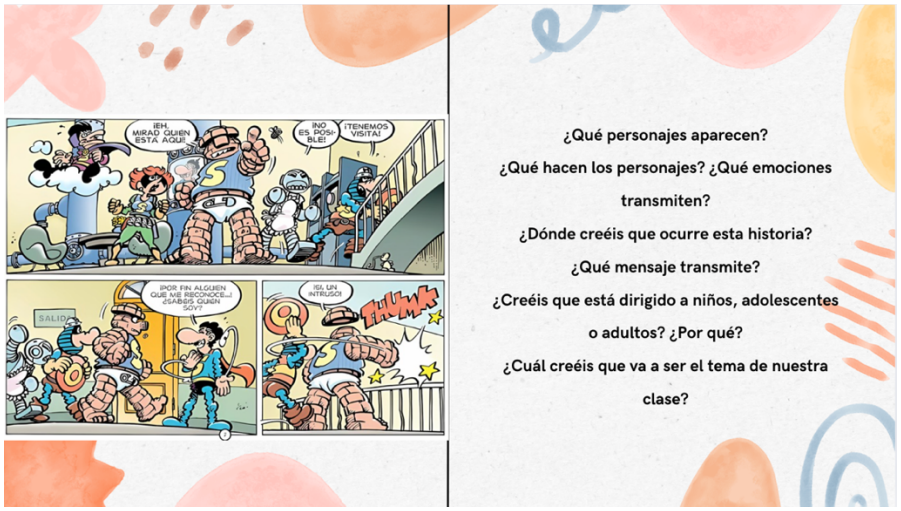






Anexo 2: Folhetos de introdução a bandas desenhadas (elaboração própria, vinhetas retiradas *de Mafalda, SuperLópez, Garfield e As aventuras de Tintín*)

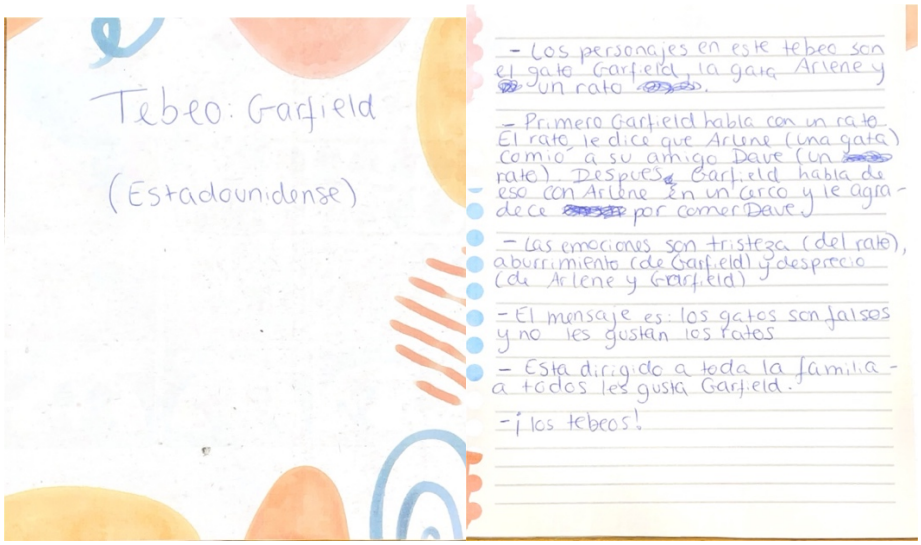








Anexo 3 – Produção realizada pelos alunos a partir dos folhetos introdutórios, referida no capítulo 3



Anexo 4 – Capa da banda desenhada *Asterix em Hispania* (2010) de R. Goscinny e A. Uderzo.



Anexo 5 – Ficha de prática controlada "Indicativo o subjuntivo" (elaboração própria)

Español – 11º Curso

INDICATIVO O SUBJUNTIVO



Ejercicio 1: Clasifica las siguientes hipótesis según usen el indicativo o el subjuntivo. Justifica tu respuesta.

a) Estoy seguro de que el villano **planea** un ataque sorpresa.

b) Es posible que el héroe **encuentre** un aliado inesperado.

c) Creo que los personajes principales **viven** en una ciudad futurista.

d) Dudo que el protagonista **acepte** la oferta del villano.

e) Pienso que la historia **comienza** con una gran aventura.

f) Puede que el autor **explore** temas relacionados con la amistad.

g) Tal vez los personajes secundarios **jueguen** un papel crucial en la trama.

Ejercicio 2: Rellena los espacios en blanco con la forma correcta del verbo entre paréntesis: indicativo o subjuntivo.

a) Sé que mañana tú _____ (salir) con tus amigos.

b) Es posible que nosotros _____ (ir) al cine si no llueve.

c) Creo que mi prima _____ (preparar) una cena especial esta noche.

d) Puede que ellos _____ (jugar) un partido de fútbol en el parque.

e) Tal vez Laura _____ (comprar) un regalo para su madre.

f) Sé que los estudiantes _____ (entregar) sus proyectos la próxima semana.

g) Es posible que el jefe nos _____ (dar) nuevas instrucciones antes de la reunión.

h) No creo que Clara _____ (terminar) su informe a tiempo.

i) Estoy seguro de que el nuevo empleado _____ (aprender) rápido.

j) Tal vez tú _____ (necesitar) ayuda con esa presentación importante.

k) Es probable que nosotros _____ (asistir) a un curso de formación el próximo mes.

Anexo 6 – Vinhetas de banda desenhada retiradas de *Asterix em Hispania* (2010) de R. Goscinny e A. Uderzo





Anexo 7 – Produção alunos (sugestão para alterar estereótipos em banda desenhada), referida no capítulo 3

En estas tiras aparece el tópico de los gitanos como personas que siempre estan de fiesta. Están relacionados con el flamenco, el baile y las fiestas. Las personajes cantan, bailan y dicen "¡olé!".

Para cambiar este estereotipo, se podrían representar a los gitanos de diferentes maneras, por ejemplo, trabajando, estudiando o haciendo actividades de la vida cotidiana, y no solamente bailando o cantando flamenco, o solamente escuchando otro tipo de musica como hip-hop.

Anexo 8 – Pinturas e as suas representações em bandas desenhadas (elaboração própria)

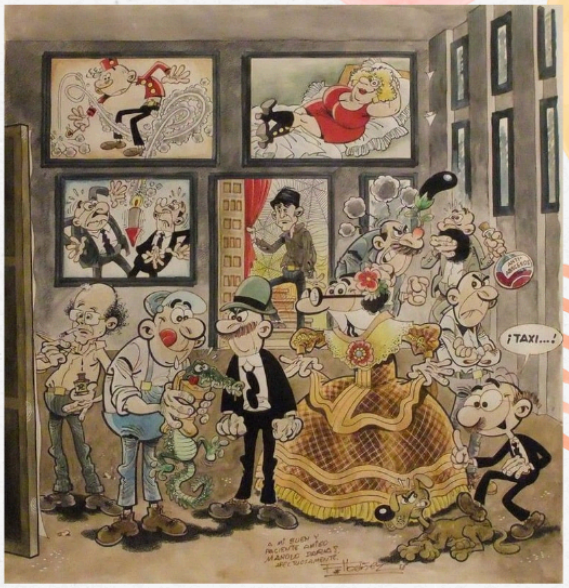


"La maja vestida de astraunauta" en Mortadelo y Filemón
"La maja vestida" de Francisco Goya

"¡El dos de Mayo!" en Mortadelo y Filemón
"Los fusilamientos del tres de mayo" de Francisco Goya



"Las Meninas" de Diego Velázquez



"Las Meninas" de Francisco Ibáñez

Anexo 9 – Ficha de trabalho "Expresar emociones" (elaboração própria)

Español – 11º curso

EXPRESAR EMOCIONES



1 **Completa las frases con la emoción adecuada y el verbo en la forma correcta**

a) Me alegra que nuestra clase _____ (estar) tan tranquila hoy.

b) Le molesta que no _____ (vosotros; hablar) con sinceridad.

c) Siento mucho que tus perritos no _____ (estar) en casa.

d) Me duele que _____ (decir) esas cosas.

e) Lamento siempre _____ (recibir) notas malas en los examenes.

f) Me alegra que _____ (vosotros; ir) de fiesta esta noche.

g) Es extraño que mi novio _____ (comportarse) así.

h) Me alegra que ya _____ (encontrarse; tú) bien de salud.

i) No soporto _____ (ir) de compras.

j) A Camila le molesta que los vecinos _____ (ser) tan ruidosos.

k) Me preocupa que la gente _____ (fumar) tanto.

l) Os agradezco mucho que _____ (venir) a visitarme.

m) Es fantástico _____ (poder) esquiar en las montañas,

n) Es una pena que Ramón no te _____ (escribir).

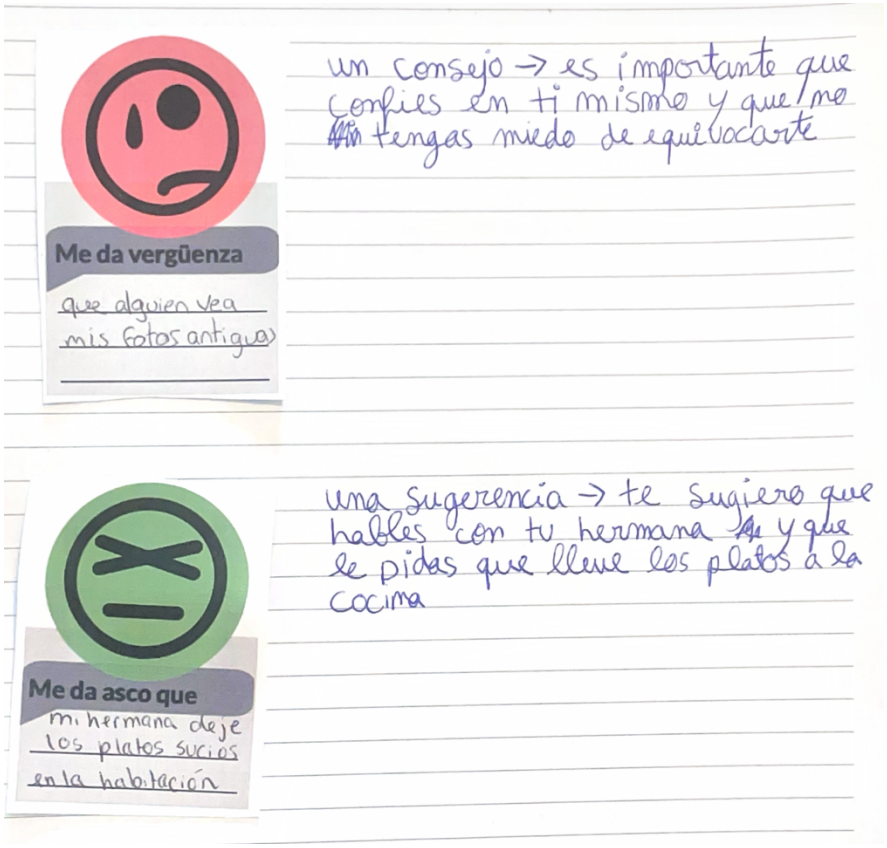
Anexo 10- Ficha sobre emoções (adaptado de *SuperLapiz*)

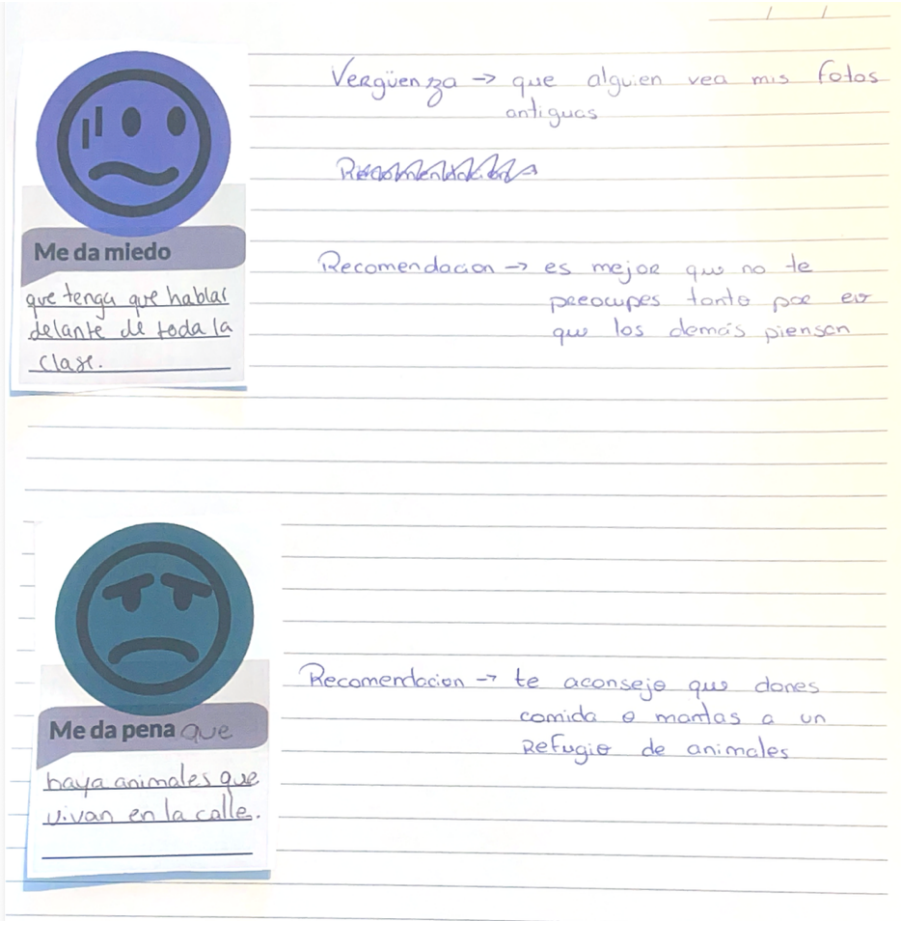
En parejas, expresad vuestras emociones. Identificad situaciones que os hagan sentir así y escribid frases usando las expresiones abajo. Recordad usar el subjuntivo o el infinitivo según corresponda.



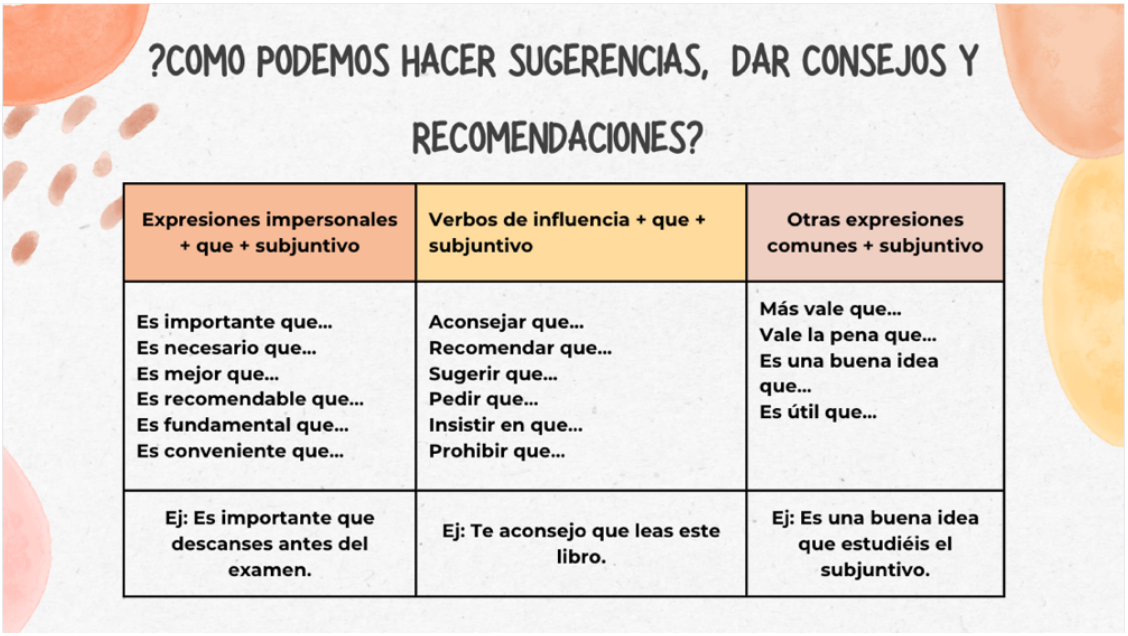
adaptado del libro SuperLapiz

Anexo 11 – Produção dos alunos relativamente à expressão de emoções e aos conselhos dos colegas, referida no capítulo 3





Anexo 12 – Estructura para realización das vinhetas (elaboración própria)



?COMO PODEMOS HACER SUGERENCIAS, DAR CONSEJOS Y RECOMENDACIONES?

Expresiones impersonales + que + subjuntivo	Verbos de influencia + que + subjuntivo	Otras expresiones comunes + subjuntivo
Es importante que... Es necesario que... Es mejor que... Es recomendable que... Es fundamental que... Es conveniente que...	Aconsejar que... Recomendar que... Sugerir que... Pedir que... Insistir en que... Prohibir que...	Más vale que... Vale la pena que... Es una buena idea que... Es útil que...
Ej: Es importante que descanses antes del examen.	Ej: Te aconsejo que leas este libro.	Ej: Es una buena idea que estudiéis el subjuntivo.

Anexo 13 – Elementos principais de uma banda desenhada (elaboração própria)

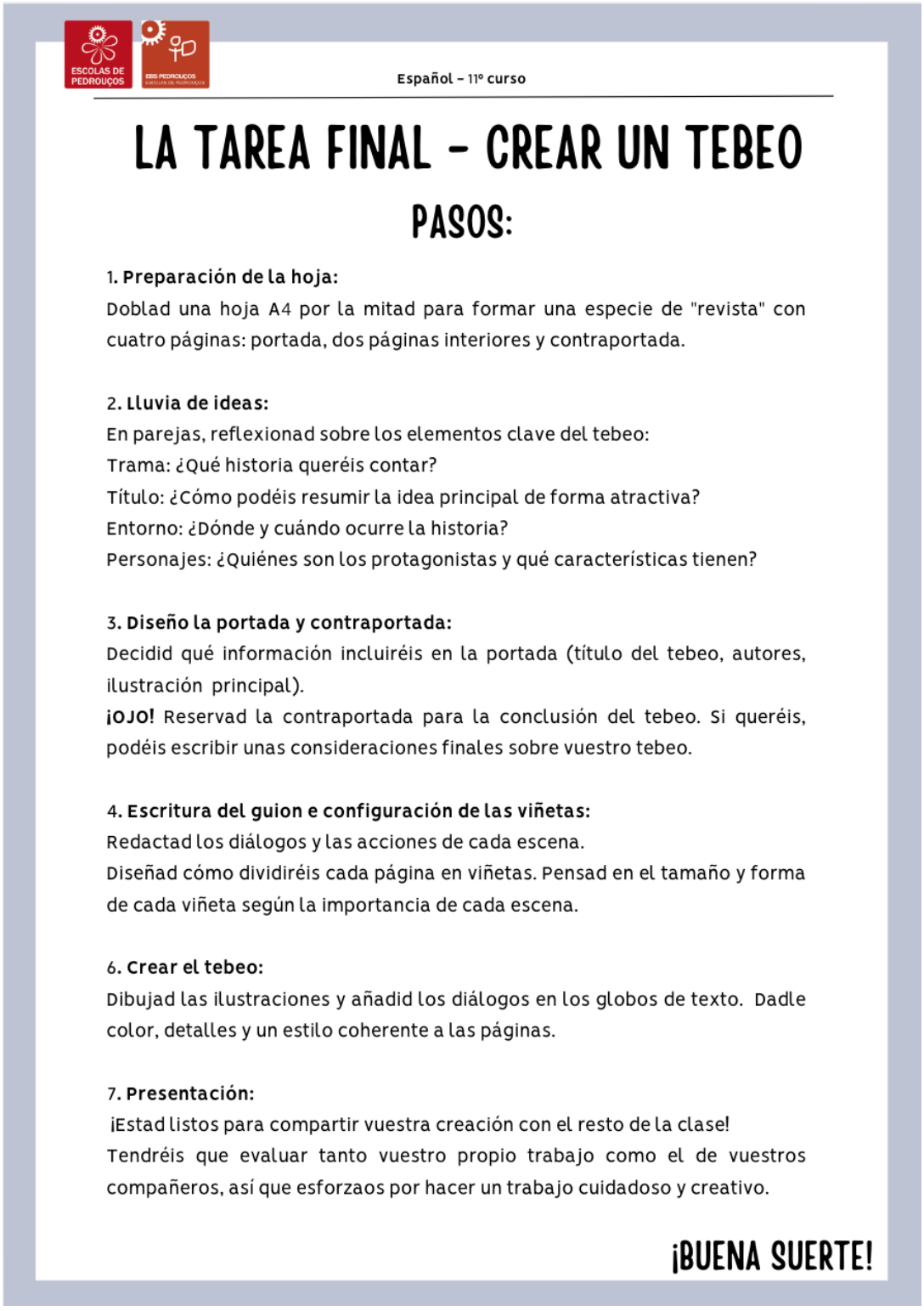
Español – 11º curso

ELEMENTOS PRINCIPALES DE UN TEBEO



Viñeta	Cuadro que representa una acción o momento dentro de la página de un tebeo.
Bocadillo o Globo de texto	Texto que aparece en un espacio delimitado y que muestra lo que los personajes dicen o piensan.
Onomatopeya	Palabra o conjunto de palabras que imitan sonidos
Tira	Secuencia de viñetas que cuenta una parte de la historia.
Línea cinética	Representación gráfica que indica movimiento o velocidad
Cartucho o Cartela	Espacio que contiene información adicional sobre la escena, como contexto o narración.
Plano	Ángulo o perspectiva desde la que se observa lo que ocurre en el tebeo.

Anexo 14 – Ficha com indicações para a preparação da tarefa final (elaboração própria)



Español – 11º curso

LA TAREA FINAL - CREAR UN TEBEO

PASOS:

1. **Preparación de la hoja:**
Doblad una hoja A4 por la mitad para formar una especie de "revista" con cuatro páginas: portada, dos páginas interiores y contraportada.

2. **Lluvia de ideas:**
En parejas, reflexionad sobre los elementos clave del tebeo:
Trama: ¿Qué historia queréis contar?
Título: ¿Cómo podéis resumir la idea principal de forma atractiva?
Entorno: ¿Dónde y cuándo ocurre la historia?
Personajes: ¿Quiénes son los protagonistas y qué características tienen?

3. **Diseño la portada y contraportada:**
Decidid qué información incluiréis en la portada (título del tebeo, autores, ilustración principal).
¡OJO! Reservad la contraportada para la conclusión del tebeo. Si queréis, podéis escribir unas consideraciones finales sobre vuestro tebeo.

4. **Escritura del guion e configuración de las viñetas:**
Redactad los diálogos y las acciones de cada escena.
Diseñad cómo dividiréis cada página en viñetas. Pensad en el tamaño y forma de cada viñeta según la importancia de cada escena.

6. **Crear el tebeo:**
Dibujad las ilustraciones y añadid los diálogos en los globos de texto. Dadle color, detalles y un estilo coherente a las páginas.

7. **Presentación:**
¡Estad listos para compartir vuestra creación con el resto de la clase!
Tendréis que evaluar tanto vuestro propio trabajo como el de vuestros compañeros, así que esforzaos por hacer un trabajo cuidadoso y creativo.

¡BUENA SUERTE!

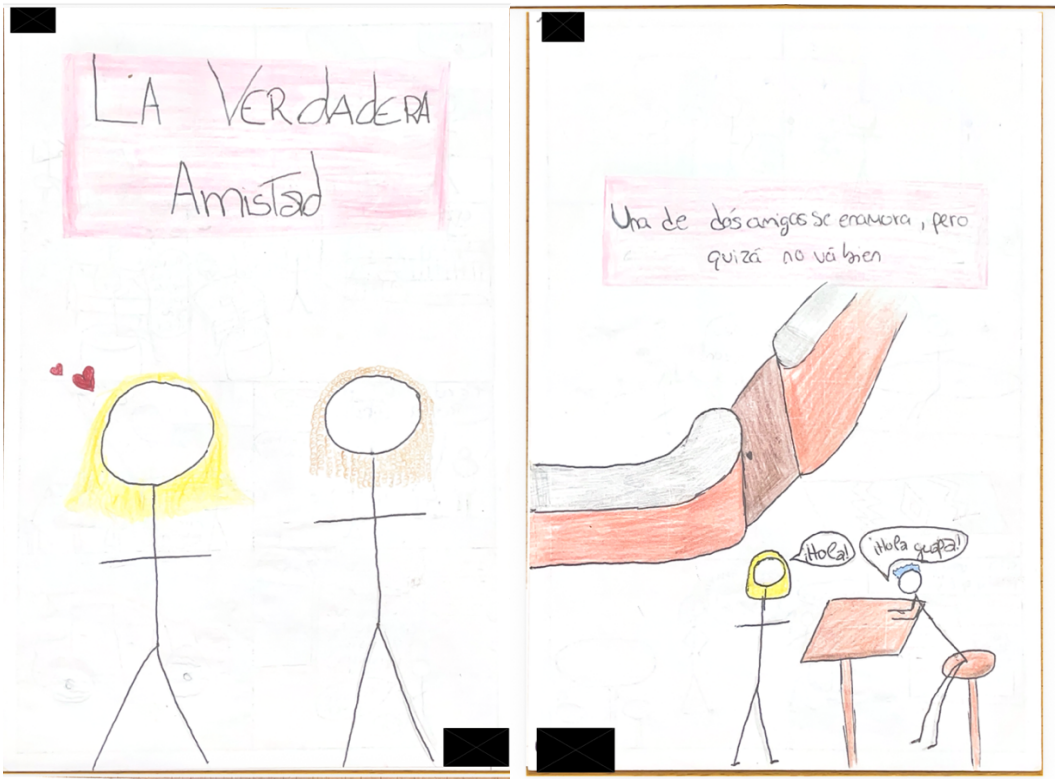
Anexo 15 – Vinhetas produzidas pelos alunos a partir da pintura "*Um sueño de uma tarde dominical em alameda central* (1947) de Diego Rivera, referidas no capítulo 3

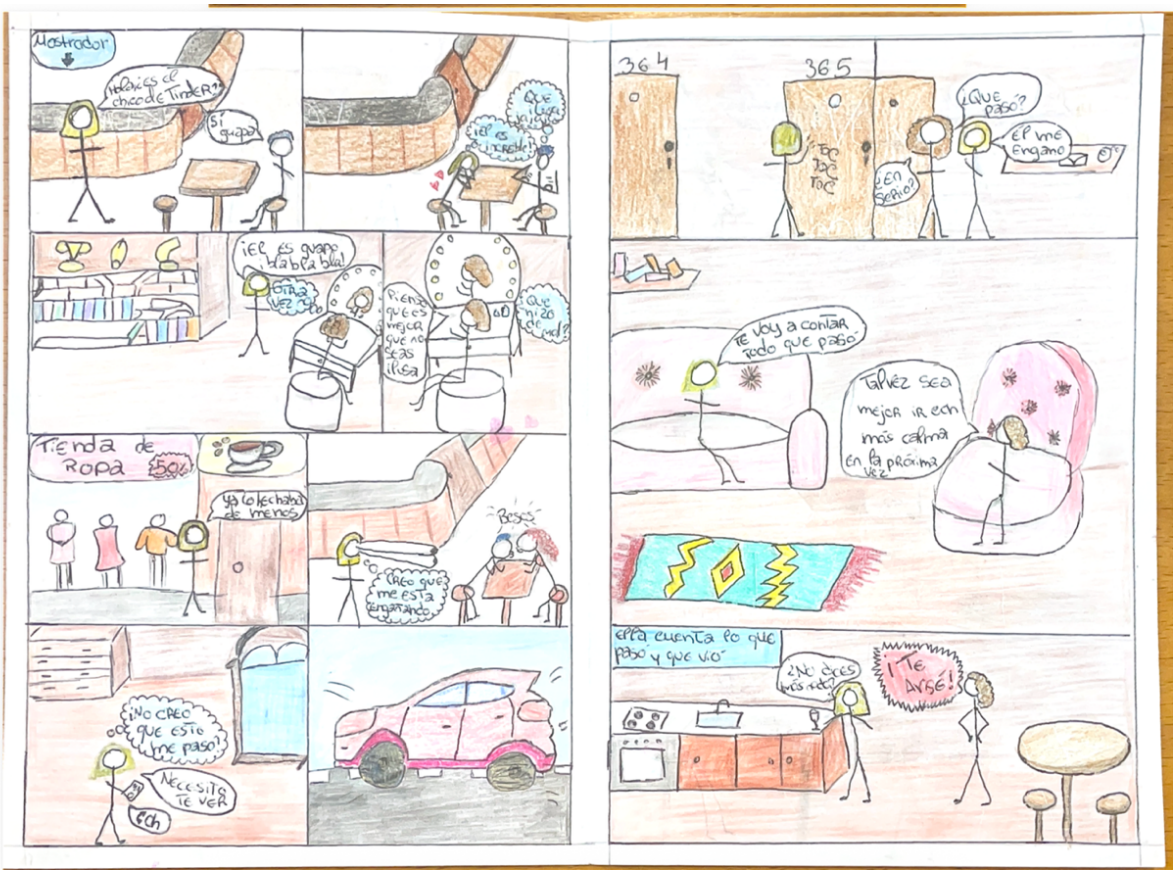



Fatiga
Señores, buenas noches. No quiero molestar, pero hace muy frío. ¿Por qué no buscan otro lugar para dormir?
De Veedad, insisto en que vayáis para vuestras Casas
¡Se han mueeto!
me molesta que esto pase...
¡Otra vez! me fastidia que no haya fuegos como en el infierno...
¡Ángel! hay cuatro almas esperando entrar al cielo!
EN EL CIELO
EL FINAL


Es mi hermana es una chica muy rara... me da miedo
Es posible que tenga un diablo dentro de ella
¡Ayuda! esta chica es una ladrona y mentirosa, tiene mi muñequita
ya ya ya tu muñequita es mia
¡Mira, un policía! Es mejor que lo llames para que resuelva la situación
tienes razón... ¡Señor agente!
No se preocupe señor, voy a cuidar del asunto
¡Esta chica robo a mi hija! ¡Es una delincuente!

Anexo 16 – Tarefa final: banda desenhada, referida no capítulo 3





Anexo 17 – Imagens e materiais do "Miscommunication Files".

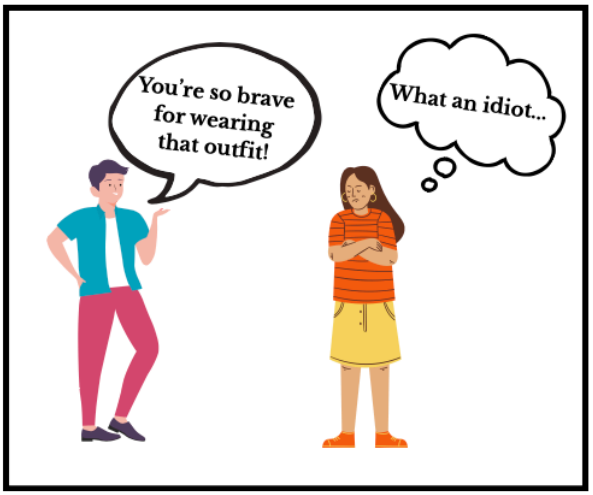
(elaboração própria)

Communication Crimes Unit

Detectives, your mission starts now.
Work with your investigation team, analyse the situation, gather clues, follow the questions and write a clear case report based on your findings.

Here is your case file:

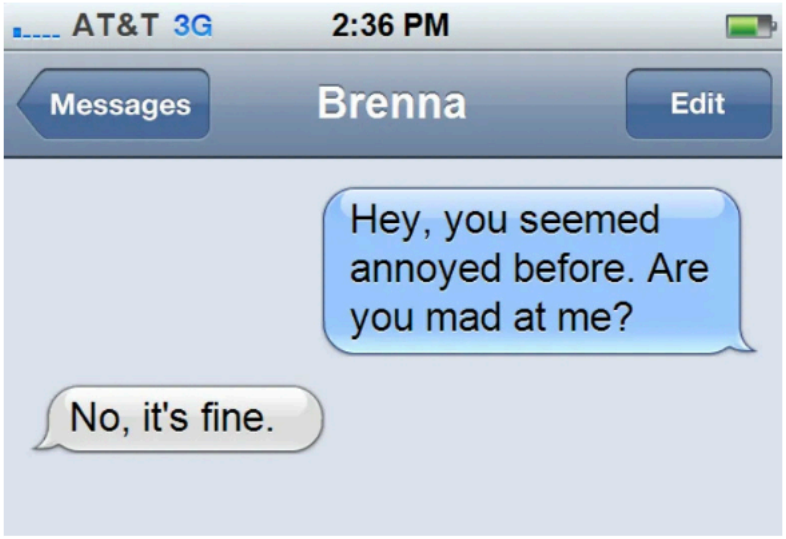
Case file 1: The backhanded compliment.



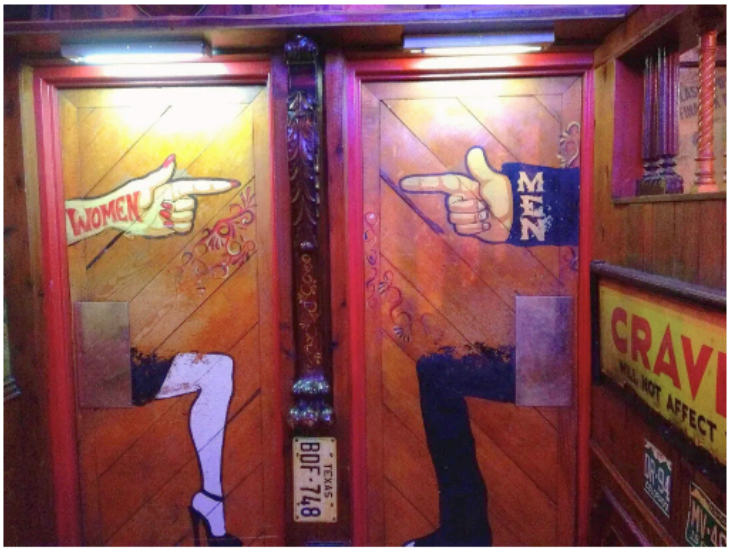
Questions to guide your report:

- What types of communication can you see?
- Is this an example of miscommunication, misinterpretation or misunderstanding?
- What went wrong in the communication? Why did it happen?
- What were the consequences of this communication failure?
- How could this situation been avoided or improved?

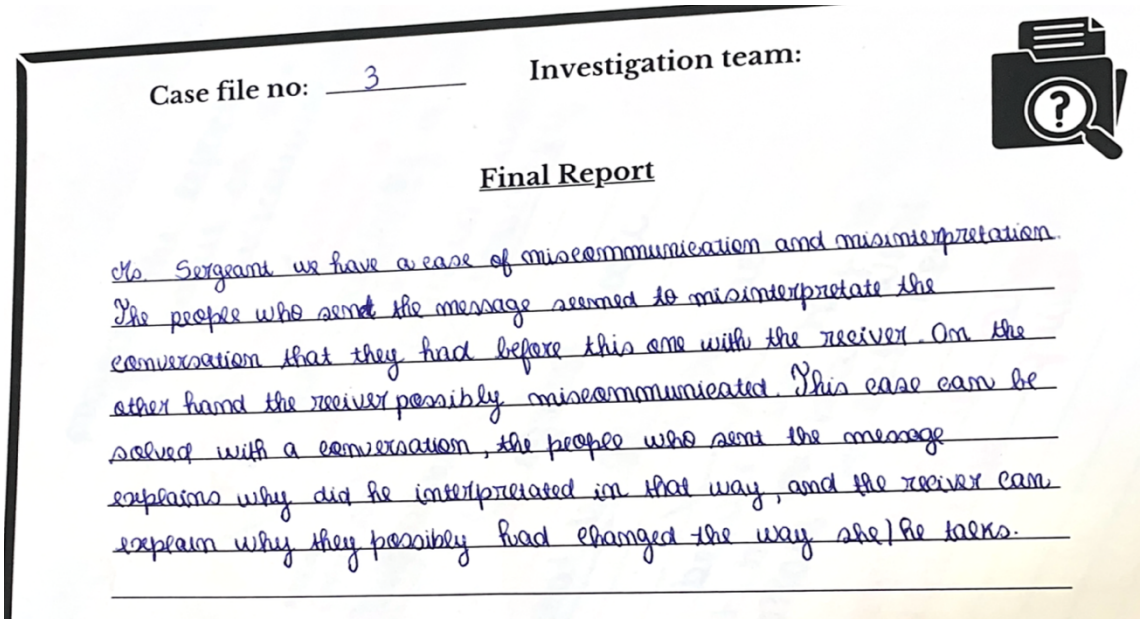
Case file 3: Things aren't what they seem.



Case file 2: The confusing bathroom signs.



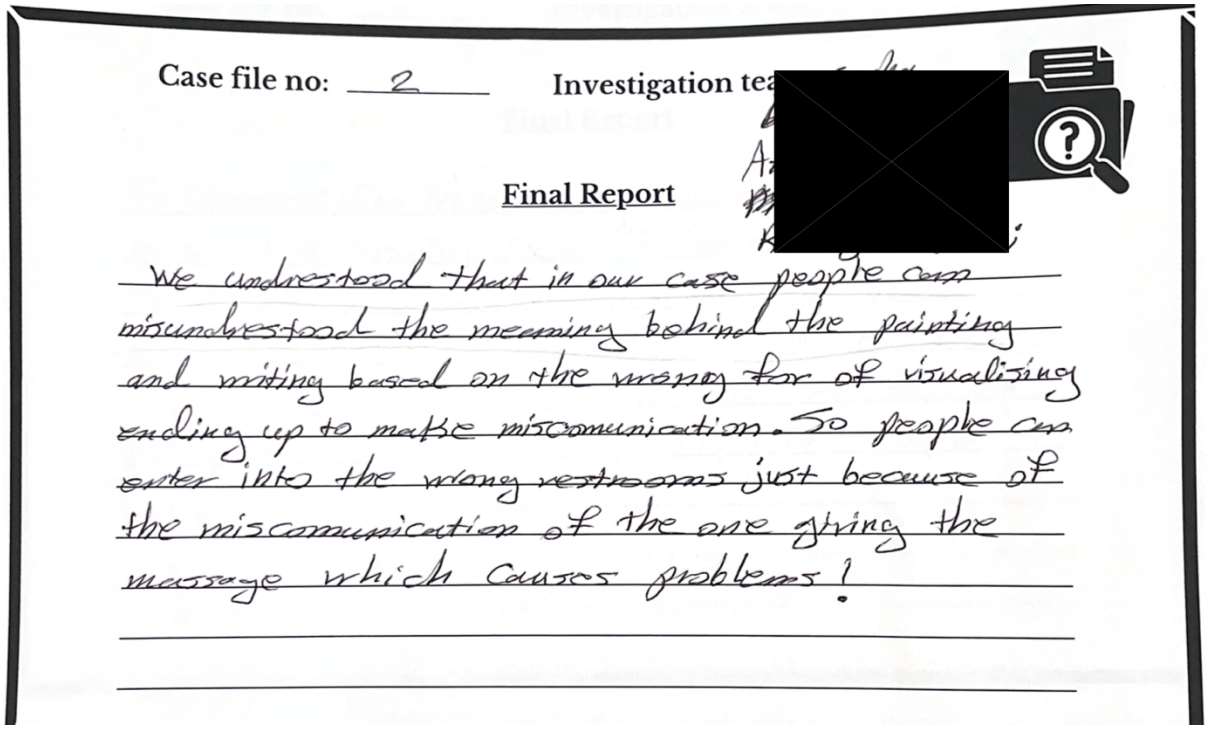
Anexo 18 – "Reports" elaborados pelos grupos a partir dos "miscommunication files", referidos no capítulo 3



Case file no: 3 Investigation team:

Final Report

Ms. Sergeant we have a case of miscommunication and misinterpretation. The people who sent the message seemed to misinterpretate the conversation that they had before this one with the receiver. On the other hand the receiver possibly miscommunicated. This case can be solved with a conversation, the people who sent the message explains why did he interpreted in that way, and the receiver can explain why they possibly had changed the way she/he talks.



Case file no: 2 Investigation tea

Final Report

We understood that in our case people can misunderstood the meaning behind the painting and writing based on the wrong for of visualizing ending up to make miscommunication. So people can enter into the wrong restrooms just because of the miscommunication of the one giving the message which causes problems!

Case file no: 1

Investigation team: [redacted]
Os Sigmas,
2 venezuelanos e
2 lusitanos



Final Report

In this case file there is two types of communication: verbal, berause they are speaking and non-verbal berause they are using gestures. She misintreperdated what he said, berause he didn't express himself the best way. When that happened, she got upset about what he said. He could have expressed himself better.

Case file no: 2

Investigation team: [redacted]



Final Report

The communication types are written and visual. This is a case of misinterpretation. The hands are pointing at the opposite restroom. Because of this, men could accidentally go to the women's restroom, and the other way around. This could've been avoided by making the signs simpler and easier to interpret.

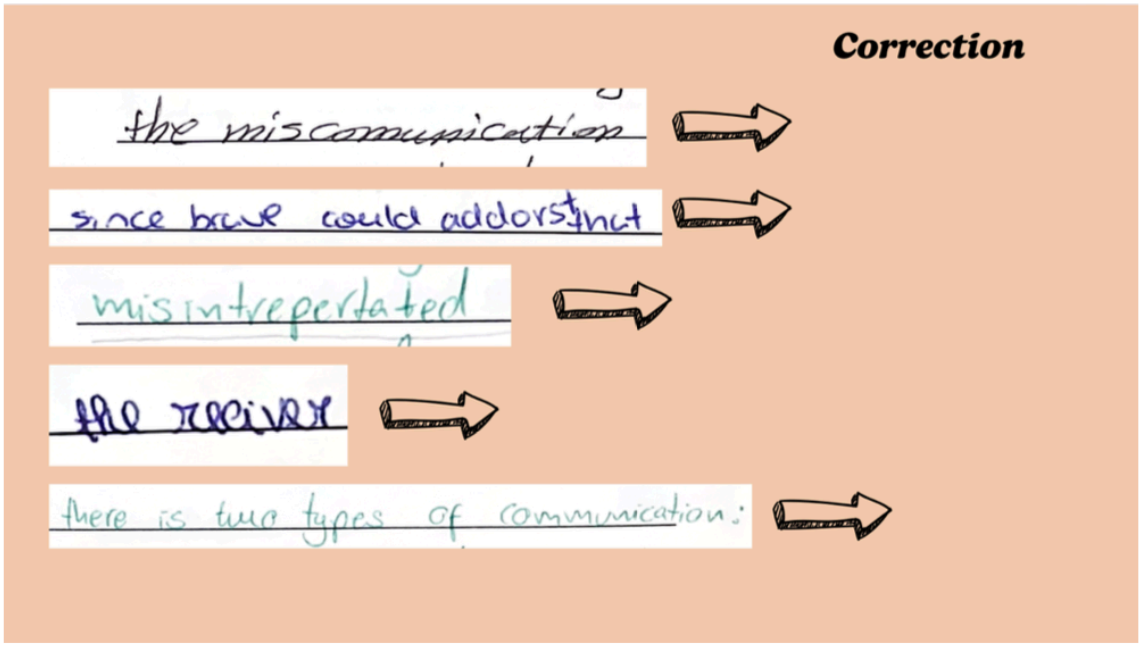
Case file no: # 1 Investigation team: [redacted]

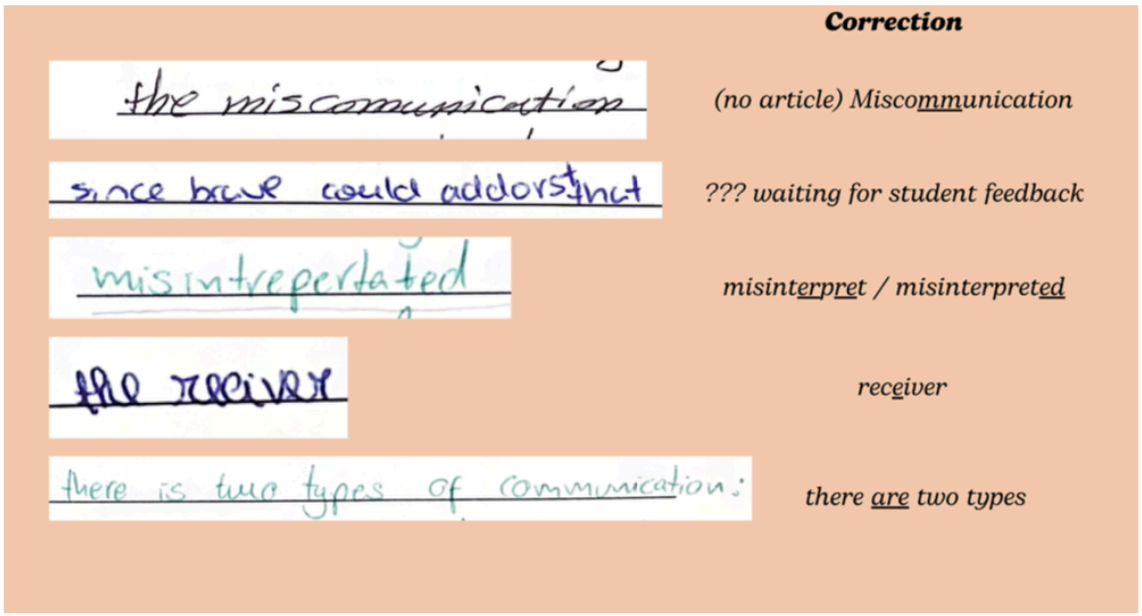


Final Report

In case number one we can see an instance of spoken verbal communication, where a man stated that the girl was brave for wearing her current outfit, with seemingly good intent.
In this case file, an obvious misinterpretation by the girl was noticeable, since brave could addorsthat no one would wear said outfit in normal conditions.
Thus, the girl reacted badly, thinking that the man was [redacted] feeling her, the interaction could've improved if the man was more cautious with his words

Anexo 19 – Análise dos erros presentes nos "reports", referida no capítulo 3





Anexo 20 – Ficha de análise de obras de artes a partir da rotina de pensamento "SEE THINK WONDER" (elaboração própria)

Welcome back, detectives.
As a team of investigators, your goal is to conduct a detailed analysis of the artwork. Approach this task critically and thoughtfully, here are your guidelines:



SEE: Carefully examine the image and describe all significant details you can see. Consider elements such as colours, figures, and objects. Take note of your observations precisely.

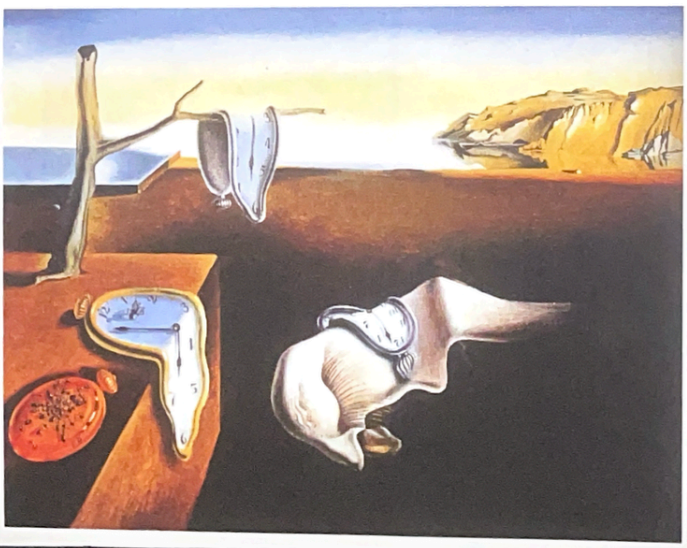
THINK: Interpret what the artwork might represent. Reflect on possible themes, messages, or emotions the artist intends to convey. Support your interpretations with your observations.

WONDER: Pose questions that arise from the artwork. What aspects are unclear or provoke curiosity? What would you like to investigate further? Try to answer your own questions.
Here are some ideas: "What would happen if...?"; "I wonder if there's a connection between...?"; "What is the significance of...?"

SEE	THINK	WONDER

Anexo 21 – Produções dos alunos relativamente à análise de pinturas com a rotina "SEE THINK WONDER", referidas no capítulo 3

SEE	THINK	WONDER
In the image we can see several clocks melting. In the background we can also see some mountains. The picture is composed by hot colors or sub tones ↳ warm	The artwork might represent the extravagant nature in a unique way. Or to represent the time and the subjective nature of it.	Why are the clocks melting? What are the white thing in the middle?



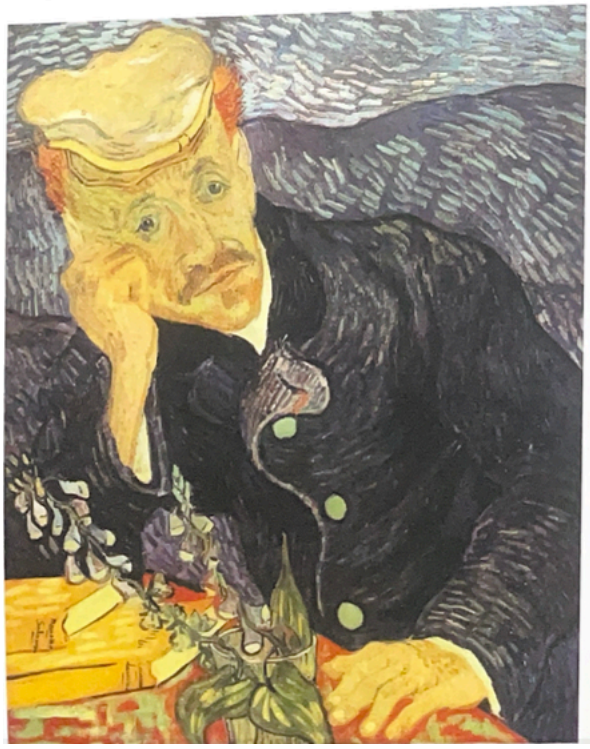
"The persistence of Memory"
Salvador Dalí (1931)

SEE	THINK	WONDER
A bald person screaming on a bridge over a lake during sunset. There are two persons behind him	Emotions: ~~desespoate~~ desperate, scared, confused, overwhelmed, loud.	what if he is mentally challenged. what if he is running from something? what if he has a mental illness.



"The Scream"
Edvard Munch (1893)

SEE	THINK	WONDER
A sad man with his hand under his cheek with a hat. There is a plant on his tabel next to it there are two books. The man is yellow withe a ginger hair and moustach. His backgrounel is all blobe. a red color that seems like blood, on his table.	It seems that Van Gogh was trying too show us the sadness of the "Doctor Gachet" after a long day! it's as if he had a really hard time that made him drown on into his thoughts.	Are those books infront of him the one's that made him wonder some-thing sad? was he trying to save someone's life but he wasn't succesful? maybe the books were realated to the problem that the sick person had?



"Portrait of Doctor Gachet"
Vincent van Gogh (1890)

SEE	THINK	WONDER
On the background, I can see a forest, full of trees, and further back, the ocean. On the front, I see a deer with a human head, wounded by arrows.	The artwork tries to show that animal hunting is wrong, as instead of irrational animals they could be humans, which sounds a lot more wrong than killing other species.	Why does the deer have a human head? Why was it shot by arrows? Have is it not dead? Why is it on a forest



"The wounded deer"
Frida Kahlo (1946)

SEE	THINK	WONDER
I see a deer with the painter's face on it. Seemingly hurt from arrows, signs of being hunted. Forest scenery with broken trees and respective branches.	With previous knowledge of this painting, I conclude in thinking the meaning of this painting is the disparity between man and women, the hunt symbolizing heavy topics such as rape and femicide	The painting alongside its respective meaning made me wonder if this "hunt" is still ongoing or over. It also makes people see that to diminish a structural problem.



"The wounded deer"
Frida Kahlo (1946)