U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS
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

Além do manual

A adaptação e criação de materiais didáticos e a sua relação com a perceção dos alunos sobre a motivação e o envolvimento nas aulas de Inglês e Espanhol como línguas estrangeiras

Tomás João Vieira de Sampaio

M

2026

Tomás João Vieira de Sampaio

Além do manual

A adaptação e criação de materiais didáticos e a sua relação com a perceção dos alunos sobre a motivação e o envolvimento nas aulas de Inglês e Espanhol como línguas estrangeiras

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

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

À minha cara-metade, o meu pilar. Sem ti, este caminho não teria chegado a lado nenhum.

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 8
Agradecimentos 9
Resumo 10
Abstract 11
Índice de Tabelas 12
Índice de Gráficos 13
Índice de Figuras 14
Lista de abreviaturas e siglas 15
Introdução 16
1.Contextualização 18
1.1. O Agrupamento e o Departamento de Línguas Estrangeiras 18
1.2. Percurso de prática pedagógica 22
1.3. Da sala de aula à investigação: problema, questão e objetivos 24
1.4. Estratégia de recolha de dados 26
1.5. Ética e posicionamento do professor-investigador 28
2.Enquadramento Teórico 30
2.1. O manual escolar: função, potencial e limites 30
2.2. Adaptação e criação de materiais pelo professor 31
2.3. Motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras 34
2.4. A relação entre materiais didáticos e motivação 36
3.Desenho e Resultados do Estudo 38
3.1. Fase de diagnóstico 39
3.2. Casos de adaptação e criação de materiais 43
3.2.1. 8.º ano de Espanhol: exercícios de vocabulário 45
3.2.2. 10.º ano de Inglês: uma aula de raiz sobre Inteligência Artificial 47
3.2.3. 11.º ano de Espanhol: um material adaptado pela necessidade, não pela motivação 50
3.3. Fase de avaliação de impacto: questionário final aos alunos 51
3.3.1. 10.º ano de Inglês 52
3.3.2. 8.º ano de Espanhol 53
3.3.3. Síntese dos resultados 54
3.4. Produções no *Padlet*: envolvimento e escrita criativa 56

3.5. Discussão dos resultados e o que os números não revelam 57
4.Conclusão 62
4.1. Resposta à questão de investigação 62
4.2. Limitações do estudo 63
4.3. Implicações para a prática e para um possível ciclo seguinte 65
Referências Bibliográficas 67
Anexos 70
Anexo 1 – M1 70
Anexo 2 – O1 71
Anexo 3 – O2 72
Anexo 5 – O3 76
Anexo 6 – O4 76
Anexo 7 – O5 76
Apêndices 77
Apêndice 1 - C 77
Apêndice 2 – P1 78
Apêndice 3 – P2 78
Apêndice 4 – P3 79
Apêndice 5 – P4 79
Apêndice 6 – P5 80
Apêndice 7 – P6 80
Apêndice 8 – P7 81
Apêndice 9 – P8 82
Apêndice 10 – M2 83
Apêndice 11 – M4 85
Apêndice 12 – M5 86
Apêndice 13 – QAI1 87
Apêndice 14 – QAI2 87
Apêndice 15 – QAI3 88
Apêndice 16 – QAI4 89
Apêndice 17 – QAE1 89
Apêndice 18 – QAE2 90
Apêndice 19 – QAE3 91

Apêndice 20 – QAE4 92
Apêndice 21 – PL1 93
Apêndice 22 – PL2 94
Apêndice 23 – PL3 95
Apêndice 24 – PL4 96
Apêndice 25 – PL5 97
Apêndice 26 – Interações com IA – IA1 98
Apêndice 27 - Interações com IA – IA2 99
Apêndice 28 - Interações com IA – IA3 100
Apêndice 29 - Interações com IA – IA4 101
Apêndice 30 - Interações com IA – IA5 102
Apêndice 31 - Interações com IA – IA6 103

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 auto-plágio constitui um ilícito académico.

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

Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have 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, setembro de 2026

Tomás João Vieira de Sampaio

Agradecimentos

À minha esposa, pelo apoio incondicional ao longo deste ano letivo. Foi o meu pilar nos momentos mais exigentes deste percurso, e sem ela este trabalho não teria sido possível.

Às minhas professoras cooperantes, Maria Fernanda Rodrigues e Marta Lira, pelo carinho, sabedoria e conhecimento que me transmitiram, pela disponibilidade para rever e discutir cada decisão pedagógica e pela confiança que depositaram em mim ao longo do ano.

Ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo, meu orientador na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo acompanhamento durante o estágio e pelas indicações que ajudaram a dar forma a este projeto de investigação.

À minha colega de estágio, Sara Afonso, pela partilha constante ao longo deste ano, pelas observações de aula que alimentaram este trabalho, e pelo apoio nos momentos mais difíceis do estágio.

Aos alunos das turmas que lecionei, por terem sido o motor deste projeto e por me terem dado, todos os dias, razões para querer ser um professor melhor.

À Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua e a toda a sua comunidade escolar, pelo acolhimento ao longo deste ano.

Resumo

Este relatório de estágio parte de uma questão recorrente na prática letiva: que relação existe entre a adaptação e a criação de materiais didáticos por parte do professor e a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento nas aulas de Inglês e de Espanhol como línguas estrangeiras? A investigação foi desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, na Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua, com especial incidência numa turma de 8.º ano de Espanhol e numa turma de 10.º ano de Inglês. Seguindo uma metodologia de Investigação-Ação, o projeto desenvolveu-se em duas fases: uma fase de diagnóstico, através de um questionário aplicado ao corpo docente de línguas estrangeiras da escola, e uma fase de avaliação de impacto, através de um questionário aplicado diretamente às duas turmas em estudo. Como forma de triangulação, foram ainda analisadas produções dos alunos publicadas na plataforma *Padlet* e observações de aula registadas pelas professoras cooperantes e pela colega de estágio. Os resultados mostram que professores e alunos reconhecem e valorizam de forma consistente os materiais criados ou adaptados pelo professor, mas não confirmam uma relação simples e automática entre essa preferência e um aumento efetivo da motivação, tal como os próprios alunos a relatam. Uma leitura mais fina dos dados sugere que o fator decisivo não é a autoria do material, mas a sua relevância e atualidade face à realidade concreta de cada turma, e que a resposta pedagógica mais adequada não é a substituição do manual, mas a sua articulação equilibrada com materiais próprios, calibrados ao perfil etário, cognitivo e digital dos alunos.

Palavras-chave: materiais didáticos; adaptação de materiais; manual escolar; motivação; ensino de línguas estrangeiras.

Abstract

This report addresses a recurring question in classroom practice: what relationship exists between teachers' adaptation and creation of teaching materials and students' perception of their own motivation and engagement in English and Spanish as foreign language classes? The study was carried out during the supervised teaching practicum of the Master's in Teaching English and Spanish at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, at Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua, focusing on an 8th-grade Spanish class and a 10th-grade English class. Following an Action Research design, the project unfolded in two stages: a diagnostic stage, through a questionnaire administered to the school's foreign language teaching staff, and an impact evaluation stage, through a questionnaire administered directly to the two classes under study. As a form of triangulation, student productions published on *Padlet* and classroom observation records kept by the cooperating teachers and the fellow trainee teacher were also analysed. Results show that both teachers and students consistently recognise and value materials created or adapted by the teacher, but do not confirm a simple, automatic relationship between this preference and an actual increase in motivation as reported by students themselves. A closer reading of the data suggests that the decisive factor is not the authorship of the material, but its relevance and currency in relation to each class's concrete reality, and that the most appropriate pedagogical response is not to replace the coursebook, but to combine it in a balanced way with teacher-made materials, calibrated to the age, cognitive and digital profile of each class.

Key-words: teaching materials; materials adaptation; coursebook; motivation; foreign language teaching.

Índice de Tabelas

TABELA 1 – PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS 27
TABELA 2 – SÍNTESE DOS CASOS DE ADAPTAÇÃO E CRIAÇÃO DE MATERIAIS 43

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Motivação percebida pelos professores, por tipo de material 42
Gráfico 2 – Razões para se afastarem do manual..... 42
Gráfico 3 – 10.º Inglês, resumo das perguntas de escolha forçada 53
Gráfico 4 – 8.º Espanhol, resumo das perguntas de escolha forçada 54
Gráfico 5 – Gosto pelas aulas vs. Motivação percebida, por turma..... 56

Índice de Figuras

FIGURA 1 – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO PADRÃO DA LÉGUA 19
FIGURA 2 – PROJETO DAC 20
FIGURA 3 – VISITA DE ESTUDO A VIGO 21
FIGURA 4 – ATIVIDADE DE DEBATE EM GRUPO 24

Lista de abreviaturas e siglas

AEPL ..... Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua

ARCS ..... Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction

BBC ..... British Broadcasting Corporation

DAC ..... Domínios de Autonomia Curricular

FLUP ..... Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IA ..... Inteligência artificial

L2 ..... Língua Segunda (second language)

LLM ..... Large Language Model

NPR ..... National Public Radio

PPT..... PowerPoint

RGPD..... Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

STEM .....Science, Technology, Engineering and Mathematics

U. PORTO ..... Universidade do Porto

Introdução

O manual escolar ocupa, há décadas, um lugar central no ensino de línguas estrangeiras. Funciona como referência comum entre professor e alunos, garante uma progressão de conteúdos coerente ao longo do ano letivo e alivia parte da carga de planeamento que recai sobre o docente. No entanto, esta centralidade tem um custo: o manual é, por natureza, um produto pensado para um aluno médio e abstrato, e não para o grupo concreto que se tem à frente numa determinada sala de aula, num determinado ano, com um determinado percurso e um determinado conjunto de interesses.

Esta tensão entre o manual como referência estruturante e o manual como resposta insuficiente às necessidades reais de uma turma tornou-se, ao longo da minha prática de ensino supervisionada, um ponto de reflexão recorrente. Lecionando simultaneamente turmas de Espanhol, do 8.º ao 12.º ano, e turmas de Inglês do 10º ano, na Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua, deparei-me repetidamente com situações em que os conteúdos, os temas ou o formato das atividades propostas pelo manual não encontravam correspondência no interesse ou na motivação dos alunos, levando-me a adaptar ou a criar materiais próprios como resposta.

Para os alunos em causa, esta tensão não é meramente académica. A Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua acolhe uma população estudantil nitidamente heterogénea, com alunos de 27 nacionalidades diferentes e cerca de um quarto a beneficiar de apoios no âmbito da Ação Social Escolar, o que se traduz em percursos, referências culturais e necessidades de aprendizagem muito diversas dentro da mesma turma. Esta heterogeneidade é particularmente visível numa das turmas em estudo, que integra alunos com dislexia e com perturbação do espectro do autismo, para quem a acessibilidade e o suporte visual de um material não são um extra desejável, mas uma condição real de acesso à aprendizagem. Nestas circunstâncias, um manual pensado para um destinatário genérico arrisca-se a deixar parte da turma sistematicamente mal servida, o que reforça a pertinência de investigar, com rigor e não apenas por intuição, o efeito real da intervenção do professor sobre os materiais que usa.

Esta questão ganha particular relevância à luz da investigação sobre motivação em contexto de aprendizagem de línguas. Dörnyei (2005, 2009) propõe que a motivação do aluno depende, em larga medida, da relação entre a aprendizagem e a construção da sua própria identidade, o que implica que os conteúdos e materiais trabalhados em sala de aula precisam de ser reconhecíveis e relevantes para o aluno enquanto pessoa, e não apenas enquanto destinatário abstrato de um currículo. É precisamente esta ligação, entre a decisão do professor sobre que materiais usar e o efeito que essa decisão tem sobre a motivação do aluno, que este relatório procura explorar.

É esta a questão que orienta o presente relatório: que relação existe entre a adaptação e a criação de materiais didáticos por parte do docente e a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento nas aulas de Inglês e de Espanhol como línguas estrangeiras?

Para responder a esta questão, o relatório organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo situa o contexto institucional e pessoal em que o projeto foi desenvolvido, e apresenta a questão de investigação e os objetivos específicos que dela decorrem. O segundo capítulo estabelece o enquadramento teórico que sustenta a análise, articulando conceitos de motivação, materiais didáticos e o papel do manual escolar. O terceiro capítulo descreve o desenho do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados e apresenta e discute os resultados obtidos no ciclo de investigação-ação. O quarto e último capítulo retoma a questão de investigação à luz dos resultados, reflete sobre as limitações do estudo e aponta implicações para a prática futura.

1. Contextualização

A prática de ensino supervisionada que sustenta este relatório foi realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ao longo do ano letivo de 2025/2026, sob a orientação das professoras cooperantes de Espanhol e de Inglês, e com o acompanhamento dos supervisores da Faculdade. Durante o ano letivo fui também acompanhado por uma colega de estágio que percorreu o mesmo processo em paralelo, e as aulas de ambos foram observadas de forma cruzada ao longo do ano, o que abriu espaço para uma reflexão partilhada sobre decisões pedagógicas que viria a alimentar, mais tarde, o próprio projeto de investigação-ação.

1.1. O Agrupamento e o Departamento de Línguas Estrangeiras

O estágio decorreu na Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua, a escola-sede do Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua (AEPL), situada no concelho de Matosinhos, numa área marcada por forte urbanização onde coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais e zonas residenciais (AEPL, 2024) (Figura 1). O Agrupamento assume como missão formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, "num contexto de pluralidade, sustentabilidade e inclusão" (AEPL, 2024, p. 7), um princípio que se reflete na diversidade do corpo estudantil, atualmente composto por alunos de 27 nacionalidades diferentes. Segundo os dados mais recentes disponíveis no Projeto Educativo do Agrupamento, referentes a 2021/2022, a escola contava com 1166 alunos, dos quais cerca de 25% beneficiavam de apoios no âmbito da Ação Social Escolar (AEPL, 2024), um indicador da heterogeneidade socioeconómica da população escolar. A oferta educativa da escola inclui os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Económicas e Sociais, bem como cursos profissionais nas áreas de Eletrónica, Automação e Computadores e de Gestão de Equipamentos Informáticos (AEPL, 2024), o que resulta numa população escolar heterogénea em termos de percursos, expectativas e níveis de proficiência linguística.



Figura 1 – Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua

Fonte: https://www.aeplegua.pt

Para além da atividade letiva regular, o Agrupamento promove ao longo do ano diversas iniciativas de enriquecimento cultural e de trabalho multidisciplinar, que alargam o ambiente escolar para além da sala de aula isolada e traduzem, na prática, o compromisso com o bem-estar dos alunos já presente na missão do Agrupamento. Um exemplo é o Projeto DAC (Domínios de Autonomia Curricular), realizado anualmente com turmas do 8.º e do 9.º ano, que em 2025/2026 assumiu a forma de uma caminhada até ao Mosteiro de Leça do Balio. Guiada por professores de várias disciplinas, a atividade combinou a exploração da história, da arquitetura, do ambiente e da cidadania locais com uma componente explícita de bem-estar, trabalho em equipa e partilha de conhecimentos entre os alunos, descrita pelo próprio Agrupamento como “uma experiência completa, dentro e fora da sala de aula” (Figura 2).



Figura 2 – Projeto DAC

Fonte: https://www.instagram.com/aeplegua/

Outro exemplo, mais diretamente relevante para a aprendizagem de línguas, é a visita de estudo anual a Santiago de Compostela e a Vigo, na Galiza, na qual o autor deste relatório participou como acompanhante. Para além do valor cultural evidente, esta viagem proporciona aos alunos um contacto direto e vivido com um contexto hispanofalante fora da sala de aula, complementando de forma concreta a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira e reforçando o investimento do Agrupamento em experiências educativas que vão além do currículo estritamente disciplinar (Figura 3).



Figura 3 – Visita de Estudo a Vigo

Fonte: https://www.instagram.com/aeplegua/

O Departamento de Línguas Estrangeiras integrava treze professores: três de Espanhol, dois de Francês e oito de Inglês. Esta distribuição situa o estágio numa posição particular, já que a prática pedagógica abrangeu simultaneamente duas das três línguas do departamento, permitindo comparar, dentro da mesma escola e do mesmo ano letivo, como a questão da adequação do manual se manifesta de forma diferente consoante a língua e o nível de ensino.

É neste pano de fundo institucional, o de uma escola que já assume o desenvolvimento cultural e o bem-estar dos seus alunos como valores centrais, para além da instrução formal, que se insere o projeto de investigação-ação documentado neste relatório.

1.2. Percurso de prática pedagógica

Ao longo do ano, lecionei turmas de Espanhol e de Inglês do 8.º ao 12.º ano, um percurso que proporcionou contacto direto com diferentes ciclos de aprendizagem, cargas horárias e perfis de alunos. Entre estas turmas, teve particular relevância uma turma de 11.º ano de Espanhol de continuação, com 300 minutos semanais, em preparação para o exame nacional 847, cuja exigência específica de formato obrigou a um trabalho sistemático de adaptação de materiais orientado para as características da prova. Esta experiência será retomada pontualmente ao longo do relatório, como contexto adicional de reflexão sobre a adaptação de materiais, ainda que não integre o corpo central do estudo.

O projeto de investigação-ação que estrutura este relatório focou-se em duas turmas concretas, escolhidas pelo contraste que oferecem entre si: uma turma de 8.º ano de Espanhol, com 20 alunos em fase de iniciação à língua e 100 minutos semanais, complementados regularmente por uma aula extra destinada ao enquadramento de momentos de avaliação, e uma turma de 10.º ano de Inglês, com 16 alunos e 150 minutos semanais, regularmente complementados por um bloco adicional de 50 minutos ("Inglês+"), nominalmente ocasional mas que na prática ocorreu com frequência regular ao longo do ano, dos quais 10 frequentavam também a disciplina de Espanhol comigo, em regime de iniciação, com 300 minutos semanais. Esta escolha permitiu observar se os padrões de motivação face aos materiais didáticos se mantinham consistentes ou variavam consoante a língua, o ciclo de aprendizagem e a carga horária semanal.

Para além das duas turmas centrais deste estudo, e do contexto adicional da turma de 11.º ano já referida, o ano letivo incluiu uma atividade comunicativa recorrente em praticamente todas as turmas lecionadas, em ambas as línguas: debates estruturados a partir de um tema de discussão retirado ou adaptado do manual. Um exemplo ilustrativo, realizado em parceria com a colega de estágio e com a professora cooperante de Inglês, partiu do tema "*Should teenagers be given more freedom?*", já presente no manual, mas desenvolvido ao longo de um bloco de 100 minutos distribuído

por duas aulas. A turma foi dividida em quatro grupos, cada um construído à volta do raciocínio de um autor específico, escolhido pelos próprios alunos como identidade do grupo (*"The Eliot Collective", "The Wilde Circle", "The Mill Collective", "The Hobbes Group"*), e apoiada por materiais de suporte à argumentação oral elaborados propositadamente para a atividade, incluindo estruturas para organizar ideias, concordar ou discordar, e abrir ou fechar uma intervenção. O manual manteve-se em uso como ponto de partida temático do debate, enquanto as expressões de apoio, criadas pelo professor como alternativa às do manual, serviam de base às intervenções dos alunos (Figura 4). Depois de um momento de discussão interna, cada grupo apresentou a sua posição ao resto da turma. O formato em si, o debate estruturado por grupos com identidade e argumentário próprios, repetiu-se ao longo do ano em várias turmas e em ambas as línguas, ilustrando a dimensão comunicativa e colaborativa que orientou consistentemente o desenho das aulas lecionadas, para além dos três casos analisados em detalhe neste relatório.

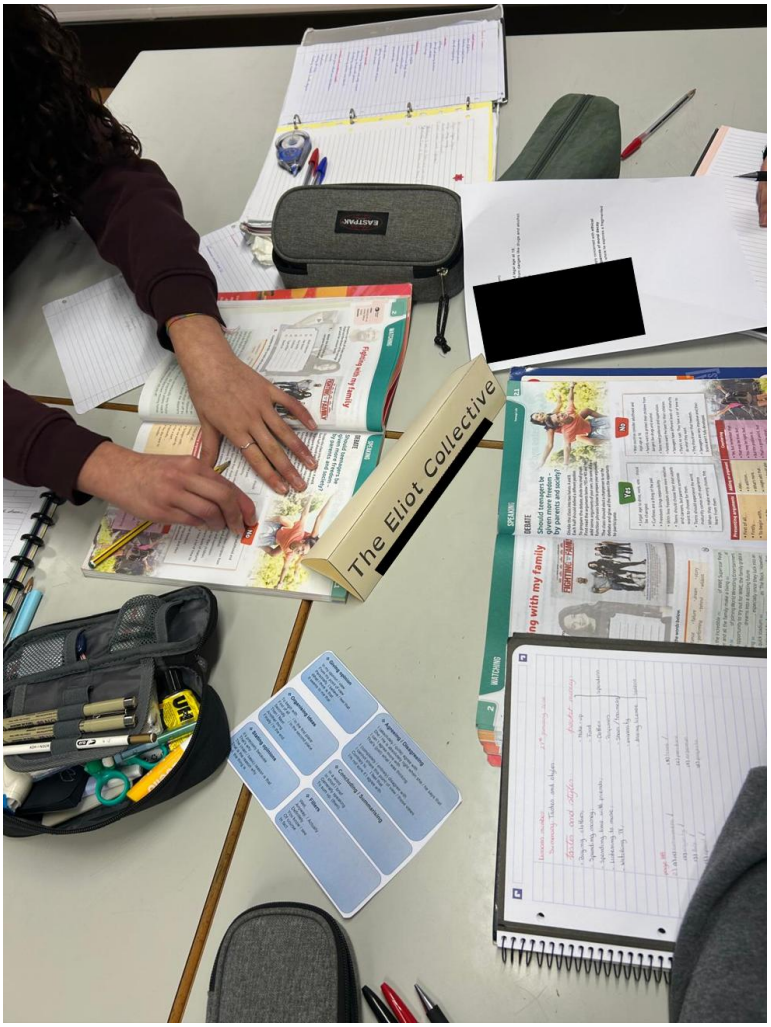


Figura 4 – Atividade de debate em grupo

Fonte: Elaboração própria

1.3. Da sala de aula à investigação: problema, questão e objetivos

De um ponto de vista pessoal, ao longo de todo o meu percurso escolar, do 1.º ao 12.º ano, e mais tarde também como aluno universitário, as aulas de língua estrangeira foram experienciadas como uma disciplina recorrentemente monótona, uma perceção que partilhava com grande parte dos colegas de turma ao longo do meu percurso como aluno. Os momentos que se destacavam eram quase sempre espontâneos, propostos por professores genuinamente interessados no percurso dos alunos, e raramente seguiam a estrutura das unidades do manual adotado. É nesse

contraste, entre a rotina do manual e o entusiasmo gerado por estes momentos pontuais de rutura, que se situa, em parte, a origem do próprio desejo de vir a ser professor de línguas estrangeiras.

Nessa experiência como aluno, o manual escolar era sobretudo um livro de exercícios, o motor de uma sequência previsível, fazer exercícios individualmente, corrigir em conjunto num formato de aula aberta e avançar para o exercício seguinte, repetida aula após aula. Por contraste, os próprios momentos de avaliação seguiam com frequência uma estrutura de exercícios distinta da do manual, mais encaminhada para um exame formal, ainda que incidindo sobre o mesmo conteúdo, criando uma barreira suplementar para os alunos com mais dificuldades, que não tinham como treinar antecipadamente o formato em que seriam avaliados. As disciplinas de língua estrangeira pareciam ocupar, além disso, um lugar secundário face à disciplina de Português Língua Materna, ou às áreas de STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), tanto na atenção dos próprios professores como na importância que lhes era reconhecida pela instituição escolar, pelo currículo nacional e pela sociedade em geral, sendo frequentemente entendidas como ferramentas auxiliares e não como um objeto de aprendizagem com valor próprio, algo que, depois de contacto com o corpo docente durante o ano letivo presente, me pareceu continuar a ser prevalente.

Foi também nesse contexto que se consolidou uma preferência pessoal, mais tarde transposta para a prática letiva, por atividades de debate e de exploração cultural da língua-alvo, em contraste com exercícios de consolidação gramatical, o único tipo de atividade que, nessa altura, os professores pareciam considerar verdadeiramente relevante no ensino de línguas. A língua era, nessa lógica, ensinada sobretudo para ser avaliada, e não para que os alunos se tornassem fluentes e confiantes no seu uso real. Esta insatisfação antiga viria a encontrar, no ano de prática pedagógica que sustenta este relatório, uma primeira oportunidade concreta de se traduzir num projeto sistemático de intervenção.

A escolha do tema de investigação surgiu da observação direta e recorrente, ao longo do ano, de situações em que o manual adotado não respondia integralmente às necessidades, aos interesses ou ao nível das turmas, levando à criação frequente de

materiais próprios, quer para colmatar lacunas de conteúdo, quer para aproximar os temas trabalhados dos interesses reais dos alunos. Esta prática, inicialmente pontual, tornou-se progressivamente central na forma como planeava as aulas, o que motivou a decisão de a transformar em objeto de estudo sistemático.

A questão de investigação que orienta este projeto é a seguinte: que relação existe entre a adaptação e a criação de materiais didáticos por parte do docente e a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento nas aulas de Inglês e de Espanhol como línguas estrangeiras?

A partir desta questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar em que situações o manual escolar se revela insuficiente para responder às necessidades do grupo-turma, justificando a intervenção do professor; descrever e analisar as decisões tomadas no processo de adaptação e criação de materiais didáticos ao longo do ano de prática pedagógica; avaliar a relação entre os materiais adaptados ou criados e a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento, a partir da observação direta em sala de aula; relacionar as decisões didáticas adotadas com os quadros teóricos trabalhados ao longo do mestrado; e refletir criticamente sobre o próprio percurso de desenvolvimento profissional enquanto professor em formação, no que respeita à flexibilidade e criatividade no uso de materiais.

1.4. Estratégia de recolha de dados

Para responder a esta questão, o projeto seguiu uma lógica de dois momentos de recolha de dados, complementados por evidência indireta recolhida ao longo do ano. Numa primeira fase, de diagnóstico, foi aplicado um questionário aos professores do Departamento de Línguas Estrangeiras, com o objetivo de recolher perceções profissionais sobre o uso do manual, a criação de materiais próprios e o seu efeito percebido na motivação dos alunos. Numa segunda fase, de avaliação de impacto, foi aplicado um questionário às duas turmas em foco, dirigido a captar diretamente a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento face a diferentes tipos de materiais.

Como forma de triangulação destes dados, foram ainda utilizadas as produções dos alunos recolhidas na plataforma *Padlet*, enquanto evidência do envolvimento associado aos materiais adaptados, e observações registadas pelas professoras cooperantes e pela colega de estágio durante as aulas supervisionadas.

A tabela seguinte sintetiza os participantes e instrumentos utilizados em cada momento de recolha de dados.

Tabela 1 – Participantes e instrumentos de recolha de dados

Grupo	Participantes	Instrumento
Professores (Departamento de Línguas Estrangeiras)	N = 9	Questionário de diagnóstico
Alunos, 10.º ano de Inglês	N = 16	Questionário de avaliação de impacto
Alunos, 8.º ano de Espanhol	N = 19	Questionário de avaliação de impacto
Observadores	2 professoras cooperantes e 1 colega de estágio	5 registos de observação
Alunos das duas turmas em foco	N = 36 (16+20)	Produções em 5 *Padlets*

Fonte: Elaboração própria

O questionário aplicado aos professores foi construído de raiz para este projeto e integrou dezassete perguntas, precedidas de três itens de caracterização (língua lecionada, anos de experiência e nível de ensino). Destas, catorze eram de resposta fechada, através de escalas de concordância, escolha única ou escolha múltipla, e três de resposta aberta, dirigidas a recolher em texto livre a opinião dos professores sobre a sua relação com o manual, o que torna um material motivador e as suas recomendações para a prática. Os questionários aplicados às duas turmas em estudo seguiram uma

estrutura idêntica entre si, com doze perguntas cada, das quais nove de resposta fechada, incluindo quatro perguntas de escolha forçada entre manual, atividades do professor, ambos ou nenhum, e duas escalas de concordância sobre o gosto pelas aulas e a motivação, e três de resposta aberta, pedindo um exemplo de atividade recordada, uma justificação sobre eventual mudança na motivação e sugestões para aulas futuras.

As respostas fechadas foram tratadas por contagem de frequências absolutas e, quando relevante, convertidas em percentagens, servindo de base à construção dos gráficos apresentados no capítulo seguinte.

As respostas abertas foram lidas na íntegra e agrupadas por temas recorrentes, sem recurso a um sistema de categorização pré-definido, dada a dimensão reduzida da amostra. Estas respostas foram utilizadas sobretudo para qualificar os resultados quantitativos, não como dados independentes. O tratamento das respostas abertas seguiu uma lógica de análise temática indutiva, precisamente pela dimensão reduzida da amostra. A unidade de análise foi a resposta individual, podendo uma mesma resposta ser associada a mais do que uma categoria quando abordava mais do que uma ideia. Esta análise foi conduzida por um único investigador, sem verificação por um segundo avaliador, uma das limitações reconhecidas na secção 4.2.

As observações de aula registadas pela professora cooperante e pela colega de estágio foram lidas de forma qualitativa, à procura de evidências que corroborassem ou contrariassem os padrões identificados nos questionários. As produções dos alunos publicadas no *Padlet* foram analisadas quanto ao envolvimento, isto é, à quantidade e qualidade da participação, e não submetidas a uma grelha de avaliação formal, dado o seu papel de evidência complementar e não de instrumento de avaliação sumativa.

1.5. Ética e posicionamento do professor-investigador

A recolha de dados junto de alunos e professores foi precedida de um pedido formal de autorização aos órgãos de gestão do Agrupamento, aprovado e assinado pela diretora, tanto para o questionário aplicado ao corpo docente (cf. Apêndice 1) como para o aplicado aos alunos das duas turmas em estudo, pedido esse que garantia

explicitamente a confidencialidade dos dados recolhidos, em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) e com a Lei n.º 58/2019.

Adicionalmente, foi divulgado aos encarregados de educação, através da plataforma *Google Classroom*, um pedido de autorização específico para a participação dos seus educandos, também assinado pela diretora. A identidade de todos os participantes, alunos, professores e colegas de estágio, é mantida anónima, não sendo utilizado qualquer nome próprio no corpo do texto; as produções publicadas no *Padlet* e reproduzidas em apêndice foram igualmente expurgadas de identificação nominal antes da sua inclusão, e nenhuma das figuras incluídas neste relatório contém imagens identificáveis de alunos ou de docentes. A escola onde decorreu o estudo é identificada, ao contrário dos seus alunos e docentes, precisamente por essa autorização institucional formal ter sido concedida enquanto tal.

Importa ainda reconhecer, com a transparência que um projeto desta natureza exige, a dupla posição ocupada ao longo deste trabalho, a de professor da turma e, ao mesmo tempo, a de investigador dos seus próprios resultados. Esta sobreposição de papéis traz consigo o risco de ler os dados de forma mais favorável às próprias escolhas pedagógicas do que um observador externo o faria. Este risco materializou-se, de forma recorrente ao longo do ano. Na grande maioria das aulas lecionadas, a perceção imediata no final de cada aula, face aos alunos, era que a aula tinha sido globalmente positiva, sendo só através do feedback verbal da professora cooperante e da colega de estágio, presentes na sala com um ângulo de observação distinto, que se tornavam visíveis pormenores que tinham escapado no momento, como uma intervenção de um aluno ouvida por estarem fisicamente mais próximas, mas não pelo professor, posicionado mais à frente da turma. O inverso também se verificou: em alguns casos, uma primeira leitura mais autocrítica de uma aula revelou-se, após discussão com as duas colegas, excessivamente negativa face ao que efetivamente tinha ocorrido. Procurou-se atenuar este risco ao inquirir os alunos de forma direta e anónima sobre a sua própria perceção, em vez de depender apenas da observação do professor-investigador, e mantendo, ao longo da discussão dos resultados, uma postura mais cautelosa quanto à força das conclusões que os dados permitem sustentar.

2. Enquadramento Teórico

2.1. O manual escolar: função, potencial e limites

O manual escolar continua a ser, para a generalidade dos professores de línguas estrangeiras, o material mais utilizado em sala de aula, funcionando como ponto de partida para a planificação de unidades didáticas e como referência comum para alunos, encarregados de educação e a própria instituição escolar. Bell e Gower (2011) reconhecem esta centralidade como uma vantagem prática significativa, oferecendo aos professores "professionally developed materials within tried-and-tested syllabus structures, thereby allowing teachers to spend their valuable time more on facilitating learning than materials production" (p. 135). Esta vantagem prática tem, no entanto, uma contrapartida estrutural. Cunningsworth (1995) dedica um capítulo inteiro do seu livro a este problema específico, intitulado "*Adapting Outdated Coursebooks*", partindo da constatação de que professores e alunos em todo o mundo se veem frequentemente obrigados a trabalhar com manuais antigos e desatualizados no conteúdo. O autor sublinha que a desatualização não invalida automaticamente o valor pedagógico do manual, uma vez que estes materiais "contain sound ideas for teaching which are hidden beneath dull presentation" (p. 147), e que podem ser recuperadas precisamente através da adaptação. Como ilustração, Cunningsworth apresenta um exercício de escrita retirado de um manual de 1967, fora de circulação, que pede aos alunos que escolham, de entre grupos de verbos semelhantes, o mais adequado a cada frase, com base no registo, nas colocações lexicais aceitáveis e na lógica do comportamento descrito. Apesar da idade do material original, o autor considera este exercício uma verdadeira mina de boas ideias para o ensino da escrita ao nível da frase e do parágrafo, uma vez atualizada a apresentação e o conteúdo. A desatualização de um manual não é, por si só, motivo para o descartar, mas antes um convite à intervenção ativa do professor sobre o material.

A esta desatualização acresce um problema de outra natureza, mais específico do contexto do ensino português. Em Portugal, a progressão de ano segue uma lógica de ciclo, e não de ano isolado, sendo a retenção nos anos não terminais de cada ciclo

formalmente prevista como excecional, com o objetivo de conceder aos professores mais tempo para equilibrar as aprendizagens dos alunos ao longo de todo o ciclo, em vez de sujeitar cada ano a um processo de certificação isolado (Nóbrega Santos & Monteiro, 2023). Na prática, porém, isto significa que um aluno pode transitar de ano sem ter consolidado, ou nalguns casos sem ter chegado a aprender de forma aprofundada, um determinado conteúdo, uma vez que a avaliação sumativa nesses anos intermédios não tem carácter certificador. Quando o manual do ano seguinte retoma esse mesmo conteúdo apenas como revisão breve, pressupondo uma aprendizagem prévia que nem sempre existiu, o aluno tende a ficar com uma compreensão superficial ou incompleta do tema.

Estas duas limitações, a desatualização de conteúdos e o desajuste face às necessidades reais de consolidação dos alunos, não implicam que o manual deva ser rejeitado enquanto instrumento de trabalho. Tomlinson (2011) define precisamente a adaptação de materiais como as alterações feitas a um manual para o tornar mais adequado a um determinado grupo de alunos, sublinhando que a generalidade dos professores adapta os materiais sempre que usa um manual, precisamente para "maximise the value of the book for their particular learners" (p. xiv). Esta ideia desloca a questão central da qualidade do material para a competência do professor em geri-lo, complementá-lo ou adaptá-lo de acordo com a turma concreta que tem à sua frente. Para este estudo, isto significa que o manual não é tratado como uma variável a eliminar, mas como um recurso cuja adequação depende da mediação do professor, e é por isso que o presente projeto não se propõe a avaliar o manual enquanto produto, tarefa que pouco acrescentaria a uma literatura já vasta sobre o tema, mas antes examinar as decisões concretas de adaptação tomadas ao longo do ano letivo, algo mais próximo da prática real de sala de aula e mais alinhado com a intervenção ativa do professor sobre o material.

2.2. Adaptação e criação de materiais pelo professor

Antes de aprofundar os critérios que devem orientar a construção ou adaptação de um material didático, importa definir com precisão o que se entende por este termo.

Tomlinson e Masuhara (2018, citados em Guerrettaz, Engman, & Matsumoto, 2021, p. 4) definem material didático, no contexto da aprendizagem de línguas, como "anything that can be used by language learners to facilitate their learning", uma definição propositadamente ampla, que abrange tanto o manual escolar como um vídeo autêntico, uma ficha criada pelo professor ou qualquer material apresentado numa sala de aula.

A construção ou adaptação de um material didático não é, nem deve ser, um processo aleatório. Tomlinson (2011) propõe um conjunto de princípios, ancorados na investigação em aquisição de segunda língua, que devem orientar esta tarefa: o material deve ter impacto junto do aluno, captando genuinamente a sua atenção, deve ajudá-lo a sentir-se à vontade, reduzindo a ansiedade associada à aprendizagem de uma língua estrangeira, deve contribuir para o desenvolvimento da sua confiança, partindo do princípio de que "relaxed and self-confident learners learn faster" (p. 10), e o conteúdo trabalhado deve ser percecionado pelo próprio aluno como relevante e útil, e não apenas relevante do ponto de vista curricular (pp. 8-11). Howard e Major (2004) chegam a conclusões próximas por uma via mais prática, ao defenderem que um material eficaz deve estar contextualizado à experiência e à cultura dos alunos, responder às suas necessidades individuais e ser suficientemente personalizável para se adaptar a diferentes estilos de aprendizagem. Os mesmos autores acrescentam um argumento particularmente relevante para este relatório: os materiais criados pelo próprio professor, e não apenas adaptados a partir de um manual, trazem vantagens específicas, nomeadamente a possibilidade de contextualizar diretamente o conteúdo à realidade da turma, de imprimir ao material um cunho pessoal que tende a aumentar a participação e a apreciação dos alunos, e de incorporar acontecimentos e referências atuais que dificilmente um manual, pela sua natureza, consegue acompanhar.

Estes princípios não substituem a questão de fundo já discutida na secção anterior, a de que o manual, por ser pensado para um público alargado, dificilmente cumpre todos estes critérios para uma turma específica, mas oferecem um critério mais preciso do que a simples intuição para decidir quando e como intervir sobre ele.

Se o manual é, por natureza, um produto genérico, a resposta a essa limitação não está na sua rejeição, mas na intervenção do professor sobre ele. Cunningsworth (1995) defende esta ideia ao afirmar que "the role of the coursebook is to be at the service of teachers and learners but not to be their master" (p. 7), cabendo então ao professor decidir quando ou não o seguir, adaptar ou afastar-se dele, de acordo com o grupo concreto que tem à sua frente.

Esta forma de encarar o material didático desloca a atenção da investigação de um objeto estático, o manual enquanto artefacto publicado, para a forma como esse objeto é efetivamente utilizado em contexto real de sala de aula. Guerrettaz e Johnston (2013) partem da constatação de que "there is an extensive literature on materials in language teaching, [but] little if any of it examines the relationship between materials such as textbooks and the totality of the classroom experience" (p. 779). Para colmatar esta lacuna, os autores argumentam que os materiais só ganham sentido dentro daquilo a que chamam a ecologia da sala de aula, ou seja, a rede de relações entre o material, o professor, os alunos e as interações que entre eles se estabelecem. Segundo os autores, um mesmo manual pode funcionar de forma completamente diferente consoante o modo como é mediado pelo professor, o que implica que a qualidade de um material não pode ser avaliada isoladamente, sem observar a sua utilização real em sala de aula.

Guerrettaz, Engman e Matsumoto (2021) retomam e atualizam esta perspetiva, começando por assinalar que, apesar de os materiais serem centrais à sala de aula de línguas, o modo como professores e alunos realmente os utilizam "has rarely been the focus of research" (p. 3). Os autores chamam a atenção para a escassez de investigação empírica sobre a forma como os materiais são efetivamente utilizados, adaptados e reconstruídos pelos professores no momento da aula, por oposição à investigação, mais comum, que analisa apenas o material tal como foi publicado. Para este relatório, os princípios revistos nesta secção funcionam como critérios de leitura para interpretar as decisões tomadas nos três casos analisados no capítulo seguinte; esta chamada de atenção reforça, aliás, a pertinência do presente projeto, que não se limita a avaliar os materiais em abstrato, mas procura observar diretamente o efeito da sua adaptação em duas turmas concretas.

2.3. Motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras

Dentro dos modelos teóricos mais influentes sobre motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, destaca-se o Sistema do *Self Motivacional* em L2, proposto por Dörnyei (2005, 2009), que decompõe a motivação em três componentes distintas. O Eu Ideal em L2 corresponde à imagem que o aluno tem de si próprio como um futuro utilizador competente da língua, uma projeção pessoal que funciona como fonte de motivação na medida em que o aluno deseja reduzir a distância entre o seu eu atual e essa imagem idealizada. O Eu Obrigatório em L2, por seu lado, decorre não de um desejo pessoal, mas da perceção de expectativas e obrigações impostas por terceiros, pais, escola ou sociedade em geral, quanto à necessidade de aprender a língua. A terceira componente, a Experiência de Aprendizagem em L2, diz respeito às perceções e avaliações que o aluno faz do ambiente de aprendizagem imediato, incluindo o professor, os colegas e os materiais utilizados em sala de aula.

O Sistema do *Self Motivacional* em L2 não surge do nada. Foi pensado por Dörnyei como uma reformulação do modelo socioeducacional de Gardner (1985, citado em Dörnyei & Ushioda, 2021), que dominara a investigação sobre motivação em L2 durante décadas e assentava sobretudo na distinção entre motivação integrativa, o desejo de integração numa comunidade de falantes da língua-alvo, e motivação instrumental, razões práticas como o acesso a melhores oportunidades profissionais. Este modelo revelou-se cada vez mais limitado num contexto em que línguas como o inglês deixaram de estar associadas a uma comunidade específica de falantes nativos, passando a funcionar antes como uma língua franca global. Dörnyei apoiou-se numa teoria da psicologia sobre representações futuras do Eu, os chamados *possible selves,* originalmente formulada por Markus e Nurius (1986, citados em Dörnyei & Ushioda, 2021), segundo a qual as representações que a pessoa tem de si própria no futuro, o que deseja ou receia vir a ser, funcionam como motor motivacional no presente, explicando assim como um aluno pode sentir-se motivado a aprender uma língua mesmo sem qualquer intenção de integração numa comunidade específica de falantes nativos (Dörnyei & Ushioda, 2021).

Das três componentes é a Experiência de Aprendizagem em L2 que mais diretamente interessa a este relatório. Ao contrário do Eu Ideal e do Eu Obrigatório, ambos ancorados numa projeção temporal do aluno, respetivamente, o que deseja vir a ser e o que sente que deve ser, a Experiência de Aprendizagem em L2 está ancorada no presente e na sala de aula concreta, o que a torna a dimensão mais diretamente influenciável pelas decisões pedagógicas do professor, entre as quais se inclui a escolha e adaptação de materiais. É por esta razão, e não por uma avaliação sobre a importância relativa de cada componente, que este relatório se concentra nela, deixando as outras duas fora do âmbito de observação direta.

Um dos fatores que compõem esta dimensão emocional e relacional é aquilo a que Krashen (1982) chamou o filtro afetivo: a hipótese de que variáveis como a ansiedade, a autoconfiança e a motivação regulam a quantidade de input linguístico que efetivamente chega a ser processada pelo aluno, mesmo quando esse *input* é, em si mesmo, compreensível. Como o próprio autor resume, "low anxiety appears to be conducive to second language acquisition" (p. 30), acrescentando que um aluno com um filtro afetivo elevado pode compreender uma mensagem sem que essa mensagem chegue verdadeiramente ao "language acquisition device" (p. 31). Reduzir este filtro, através de atividades que baixem a pressão sobre o aluno antes de tarefas mais exigentes foi um princípio transversal que orientou a conceção de várias das aulas lecionadas ao longo do ano letivo, algo mais detalhado no capítulo seguinte.

A esta escolha teórica acresce uma dificuldade de ordem metodológica que atravessa toda a investigação sobre motivação em L2: como a medir de uma forma fiável. Li (2023) chama a atenção para o facto de a Experiência de Aprendizagem em L2 ser, das três componentes do modelo de Dörnyei, a mais difícil de operacionalizar em instrumentos de recolha de dados fechados, precisamente por reunir dimensões emocionais, relacionais e situacionais que um questionário de resposta fixa dificilmente capta na sua totalidade. Para este estudo, esta dificuldade não invalida o uso de questionários, mas justifica a necessidade de os complementar com outras fontes de evidência que permitam observar a motivação em contexto real, e não apenas através da autoavaliação do aluno.

2.4. A relação entre materiais didáticos e motivação

A ideia de que os materiais adaptados ou criados pelo professor têm um efeito positivo sobre a motivação dos alunos não é apenas uma intuição pedagógica, tem vindo a ganhar sustentação empírica em contextos bastante distintos entre si. Num caso específico numa escola secundária na Indonésia, a adaptação de materiais para incluir temas familiares aos alunos, vídeos e atividades personalizadas traduziu-se num aumento visível do envolvimento comunicativo e da atenção da turma (Hanifa et al., 2024). O próprio estudo, no entanto, deixa uma lacuna por preencher: os próprios autores reconhecem que "the students were not given the chance to express their feelings before or after working on the topics" (Hanifa et al., 2024, p. 15), pelo que aquilo que fica documentado é sobretudo o comportamento observável de envolvimento, e não a motivação tal como os próprios alunos a percecionam.

É esta lacuna que um projeto de investigação-ação desenvolvido também no âmbito de um mestrado em ensino de línguas na FLUP ajuda a colmatar. Ao inquirir diretamente os alunos de quatro turmas diferentes em L2 (e também L1) sobre o efeito de materiais originais criados pelo professor, os resultados obtidos mostram uma esmagadora maioria de respostas concordantes quanto ao seu efeito motivador, com mais de 90% dos inquiridos a considerar "benéfica a continuação desta estratégia em aulas futuras" (Portela, 2023, p. 150). O grau de dificuldade destas atividades não foi, segundo a perceção dos próprios alunos, excessivo, o que sugere que a novidade e a relevância dos materiais não bastam por si só: é também necessário calibrar o desafio proposto ao nível real da turma.

Esta cautela encontra eco também num plano mais teórico. A motivação não deve ser entendida como consequência automática de uma boa decisão pedagógica, mas como um fenómeno dinâmico, dependente do contexto e, em larga medida, imprevisível (Dörnyei & Ushioda, 2021). Depois de rever "well over 200 pieces of research" sobre o tema, Lamb (2017) chega a uma conclusão semelhante, sublinhando "the complexity of the relationship between teaching and learner motivation" (p. 301). É por isto que os dois momentos de questionário adotados neste projeto, um de

diagnóstico e outro de avaliação de impacto, não são tratados como suficientes por si só, sendo cruzados com as produções de alunos em diversas plataformas e atividades. É também por isto que os resultados obtidos nos instrumentos usados foram analisados como indicadores de tendência, e não como uma prova de relação causal entre materiais adaptados e motivação.

3. Desenho e Resultados do Estudo

A Investigação-Ação foi a metodologia adotada neste projeto por se adequar particularmente bem à natureza do problema em estudo. Burns (2010, p. 2) define esta abordagem como "a self-reflective, critical, and systematic approach" à exploração do seu próprio contexto de ensino, em que o professor ocupa simultaneamente o papel de participante e de investigador, com o objetivo de fundamentar decisões pedagógicas em informação concreta, e não apenas em intuições ou pressupostos. Esta dupla posição é precisamente o que torna esta metodologia adequada a um relatório de estágio como este: o problema de partida não nasce de uma lacuna identificada na literatura, mas de uma inquietação sentida na prática letiva concreta, e é essa mesma prática, e não uma amostra externa e alheia ao investigador, que fornece os dados.

Após uma perceção inicial de que a motivação dos alunos variava de acordo com os materiais em aula, uma observação direta, mas não documentada, o projeto prosseguiu com um primeiro momento, centrado em recolher informação sobre um problema ainda por confirmar (a perceção dos professores sobre manual, materiais e motivação), seguido de um momento de intervenção e avaliação direta junto dos alunos, à luz do que esse diagnóstico revelou. Esta estrutura de dois momentos sucessivos e interdependentes, em que o segundo só ganha sentido pleno à luz do primeiro, é característica do processo cíclico e reflexivo que a Investigação-Ação pressupõe (Burns, 2010), ainda que, dada a duração limitada de um único ano letivo de prática pedagógica supervisionada, este relatório documente apenas um ciclo completo deste processo, uma limitação já assumida na Conclusão deste relatório.

Em termos concretos, o percurso documentado neste relatório segue as quatro fases do ciclo de investigação-ação de Kemmis e McTaggart (1988, citados em Burns, 2010, p. 8): planeamento, ação, observação e reflexão. A fase de diagnóstico (secção 3.1) corresponde ao planeamento, momento em que se identifica o problema e se delineia um plano de intervenção; os casos de adaptação e criação de materiais (secção 3.2) correspondem à ação, ou seja, à intervenção deliberada na prática letiva; a fase de avaliação de impacto, sustentada no questionário aos alunos, nas produções no *Padlet*

e nas observações de aula (secções 3.3 e 3.4), corresponde à observação, fase que implica observar "systematically the effects of the action" e documentar "the context, actions and opinions of those involved" (p. 8); por fim, a discussão dos resultados e a conclusão (secção 3.5 e Conclusão) correspondem à reflexão, em que se avaliam os efeitos da intervenção e se pondera a realização de ciclos futuros.

Importa, antes de avançar, distinguir com precisão três dimensões que este relatório trata como distintas, ainda que relacionadas: apreciação, motivação e envolvimento. A distinção entre motivação, enquanto disposição subjetiva relatada pelo próprio aluno, e envolvimento, entendido aqui, à luz dos instrumentos utilizados neste projeto, como o comportamento observável associado à tarefa, participação, produção escrita, atenção e elaboração, não é original deste relatório: já Hanifa et al. (2024) documentaram um aumento visível de envolvimento comunicativo e atenção da turma sem nunca inquirirem diretamente os alunos sobre o que sentiam, deixando por preencher precisamente a lacuna entre comportamento observado e motivação autorreportada que este projeto procura colmatar. A este par acrescenta-se, para efeitos deste relatório, uma terceira dimensão, a apreciação, entendida como o gosto declarado pela disciplina ou pela aula em geral. O questionário aplicado aos alunos inquire separadamente o gosto pelas aulas ("Gosto das aulas desta disciplina") e a disposição para participar ("Sinto-me motivado(a) a participar nas atividades da aula"), permitindo tratar estas duas respostas como indicadores distintos. O envolvimento, ao contrário dos outros dois parâmetros, não foi diretamente inquirido junto dos alunos, sendo captado neste projeto através das observações de aula e das produções publicadas no *Padlet*. Estas três dimensões não são equivalentes entre si, e os dados reunidos neste capítulo mostram precisamente que um aluno pode apreciar uma atividade, ou envolver-se nela de uma forma visível, sem que isso se traduza automaticamente num aumento da motivação tal como ele próprio a define.

3.1. Fase de diagnóstico

Numa fase inicial, procurou-se compreender como é que o corpo docente do Departamento de Línguas Estrangeiras da escola se posicionava frente ao manual

escolar e à criação de materiais próprios. Para este fim, foi aplicado um questionário anónimo, via *Google Forms*, a professores de línguas estrangeiras do agrupamento, ao qual responderam nove docentes. Vale a pena assinalar que se trata de um grupo bastante experiente, já que a totalidade dos respondentes leciona línguas estrangeiras há mais de 15 anos, o que confere às suas perceções o peso de uma prática longamente consolidada.

Os resultados mostram um corpo docente que segue o manual de forma consistente (sete professores "frequentemente", dois "sempre") (cf. Apêndice 2), mas que se afasta dele em situações bem identificadas, sobretudo para promover tarefas mais comunicativas ou criativas, referido por oito dos nove que responderam, e quando o manual não cobre determinados conteúdos gramaticais ou lexicais necessários, referido por cinco (Gráfico 2; cf. Apêndice 3). A criação de materiais próprios é, no entanto, uma prática pontual mais do que sistemática: sete professores fazem-no apenas "às vezes" (cf. Apêndice 4), e a falta de tempo surge como o principal condicionante (cf. Apêndice 5), um resultado que confirma a tensão entre a vontade de adaptar e os constrangimentos reais da profissão.

O dado mais relevante para este relatório prende-se com a perceção da motivação dos alunos consoante o tipo de material utilizado. Enquanto a opinião sobre o efeito motivador dos materiais do manual se encontra dividida (quatro professores neutros, três concordam, dois discordam), a perceção quanto aos materiais adaptados ou criados pelo próprio professor é claramente mais positiva, com sete em nove a concordar ou a concordar completamente, e ainda mais favorável no caso de recursos autênticos externos ao manual, com oito em nove (Gráfico 1; cf. Apêndice 6). Esta discrepância revelou um indício relevante: mesmo sem instrumentos de medição sistemáticos, professores com longa experiência de sala de aula associam intuitivamente os materiais que produzem a um maior envolvimento dos alunos. Ainda assim, quando questionados diretamente sobre se observaram diferenças concretas no comportamento ou desempenho dos alunos, apenas cinco em nove responderam afirmativamente de forma clara, enquanto os restantes não notaram diferenças significativas ou consideraram difícil isolar este fator de outros (cf. Apêndice 7). É

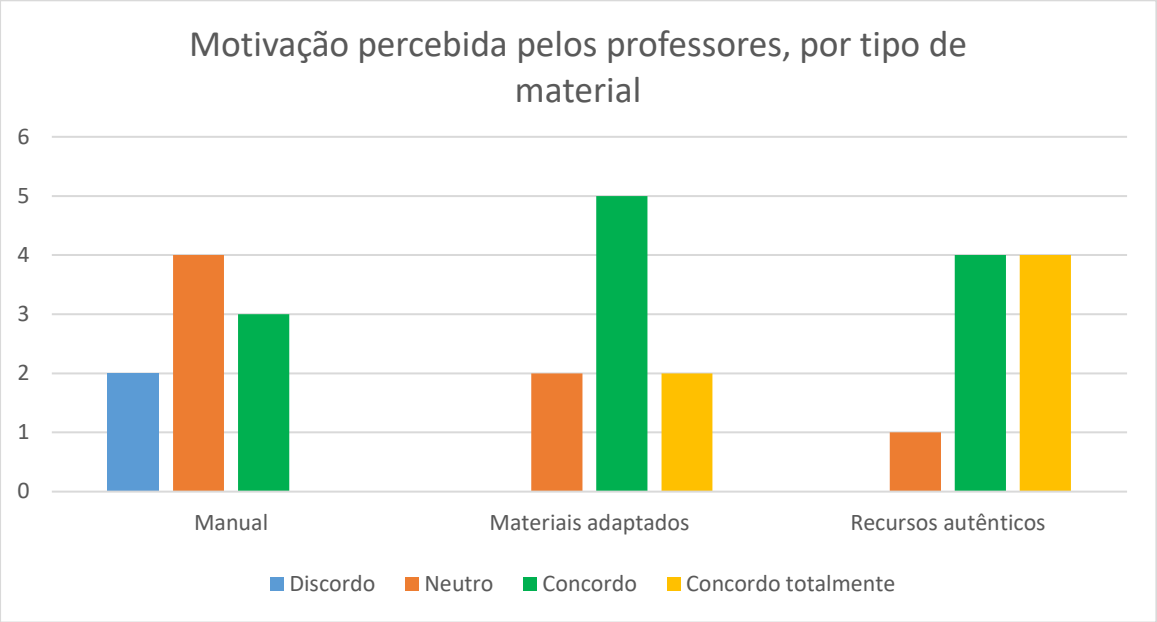
necessário notar que este item do questionário aos professores tratou envolvimento e motivação como uma dimensão única e não diferenciada. A distinção entre estas duas dimensões, tal como entre apreciação e motivação, só se tornaria possível a partir da fase seguinte, quando os próprios alunos foram inquiridos com perguntas separadas para cada uma.

As respostas abertas do questionário reforçam esta leitura com uma nitidez que os números por si só não captam. Um professor resume a relação que defende com o manual numa resposta aberta: "Somos nós que mandamos no manual e não o manual que manda em nós." Outro recomenda a um colega em início de carreira que use o manual "como base de segurança", mas que complemente sempre com outros recursos (cf. Apêndice 8). Um terceiro vai mais longe, defendendo que o professor deve procurar ser "out of the box" e causar surpresa nos alunos, questionando-se constantemente sobre "o que vou fazer hoje de novo" (cf. Apêndice 9). Estas vozes desenham um consenso profissional informal em torno da ideia de que a originalidade do professor tem um papel ativo na experiência escolar dos alunos.

Este diagnóstico não permite, por si só, comprovar nada sobre a motivação dos alunos, apenas documenta a perceção dos professores. É precisamente essa limitação, e a condição que a viabiliza, que justificam o passo seguinte deste projeto. Se professores experientes intuem, de forma consistente entre si, que os materiais que criam têm mais efeito motivador do que o manual, mas fazem-no apenas ocasionalmente por falta de tempo, esse mesmo constrangimento não se aplicava, pelo menos com a mesma intensidade, à posição do professor estagiário. Sem uma carga letiva tão extensa, nem as restantes responsabilidades que absorvem o tempo dos professores do quadro, foi possível dedicar à criação de materiais adaptados um investimento de que os professores questionados não podem usufruir. Esta disponibilidade tornou viável testar, de forma sistemática e não apenas pontual, aquilo que o corpo docente intuía, mas raramente tinha oportunidade de sustentar na prática: a comparação entre aulas de rotina, apoiadas no manual, e aulas lecionadas pelo próprio professor estagiário, construídas a partir de materiais adaptados ou criados de raiz. É

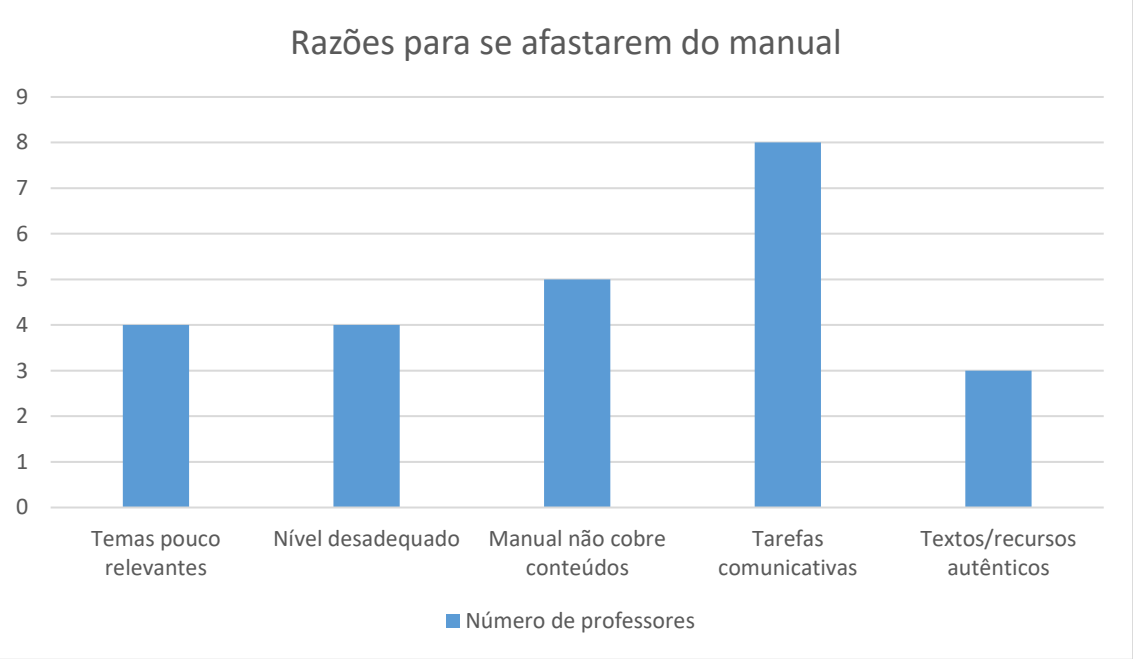
esta comparação, e a perspetiva dos próprios alunos sobre ela, que a fase de avaliação de impacto procura captar.

Gráfico 1 – Motivação percebida pelos professores, por tipo de material



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2 – Razões para se afastarem do manual



Fonte: Elaboração própria

3.2. Casos de adaptação e criação de materiais

Antes de avaliar o efeito das decisões de adaptação junto dos próprios alunos, importa descrever em que consistiram essas decisões na prática. Esta secção apresenta um conjunto de casos concretos de adaptação e criação de materiais didáticos, desenvolvidos ao longo do ano letivo, nas duas turmas em estudo e na turma de 11º ano, escolhidos não pelos resultados que viriam a produzir, mas pela diversidade de razões pedagógicas que os motivaram. Estas razões espelham, de forma direta, os padrões identificados no questionário aos professores: a procura de maior relevância cultural ou temática, o ajuste ao nível real da turma, a ausência de determinados conteúdos no manual, e a vontade de promover tarefas mais comunicativas e visuais. Descrever estes casos permite, por um lado, ilustrar como uma intuição partilhada pelo corpo docente se traduziu em decisões concretas de planificação e, por outro, estabelecer a base sobre a qual a fase seguinte poderá ser lida com maior profundidade.

Tabela 2 – Síntese dos casos de adaptação e criação de materiais

Turma	Material principal	Problema Identificado	Decisão tomada	Critério principal	Evidência de Receção
8.º ano de Espanhol	Ficha "*Familia Rivera*"	Filme desconhecido aos alunos; Sem ligação cultural; Pouco exigente	Substituição integral, mesmo objetivo curricular	Timing cultural, familiaridade, acessibilidade visual	Observações O1, O2
10.º ano de Inglês	Aula nova sobre IA, texto NPR	Manual anterior a modelos de LLM; Sem IA generativa	Aula construída de raiz, foco em leitura	Relevância e atualidade (ARCS)	Observação O3
11.º ano de Espanhol	Blogues e fichas feitas de raiz com foco nos condicionais irreais	Conteúdo não consolidado e recorrente	Unidade de raiz, desenho invertido	Necessidade curricular/avaliativa	Observações O4, O5

		na prova 847			

Fonte: Elaboração própria

Importa explicitar o processo geral que orientou a decisão de substituir, adaptar ou manter os materiais propostos pelo manual ao longo do ano letivo, um processo comum aos três casos, ainda que aplicado de forma distinta em cada um.

O ponto de partida foi sempre de natureza comunicativa. A generalidade das aulas foi pensada para promover a colaboração entre alunos e para aproximar o uso da língua na sala de aula do uso real que dela fazem os falantes nativos, seguindo de perto as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) em cada etapa da conceção. A desatualização do conteúdo, que foi primeiramente assumida como a razão mais frequente para o afastamento do manual, foi mais tarde acompanhada por outras razões, entre elas, o excesso de atividades repetitivas, de tarefas demasiado centradas no trabalho individual, ou de sequências que careciam de uma progressão lógica clara entre passos.

O processo de conceção partia sempre da definição do objetivo geral da aula, o que os alunos iriam fazer e com que propósito, antes de qualquer decisão sobre materiais concretos. A partir daí, procurava-se sistematicamente um recurso autêntico, um artigo, um vídeo, uma imagem ou outro tipo de fonte não simplificada para fins pedagógicos, que permitisse aproximar a aula desse uso real da língua que orientava a escolha comunicativa inicial. Nem sempre isto significou substituir por completo a atividade do manual: quando uma atividade se revelava pedagogicamente sólida, optou-se antes por a adaptar ao recurso autêntico entretanto encontrado, em vez de a descartar. Por exemplo, quando uma unidade do manual introduzia um determinado aspeto gramatical através de um tipo específico de exercício, mantinha-se frequentemente essa tipologia de exercício, mas reconstruída à volta do recurso novo, preservando-se assim a lógica pedagógica do manual (a forma como o conteúdo gramatical era trabalhado) enquanto se substituía o material de base por algo mais próximo do uso real da língua. Cada etapa deste processo ia sendo registada num PowerPoint, que funcionava simultaneamente como suporte visual da aula e como

registo das instruções dadas aos alunos, mesmo quando estas eram comunicadas oralmente.

O nível de dificuldade dos materiais criados ou adaptados foi ajustado, em grande parte dos casos, de acordo com as indicações das professoras cooperantes que, pela experiência acumulada, conheciam bem as necessidades e o nível geral de cada turma, algo também confirmado pela observação direta do próprio professor no decorrer das aulas.

3.2.1. 8.º ano de Espanhol: exercícios de vocabulário

A unidade sobre vocabulário de família do manual adotado ¡A bordo! (Moreira et al., 2022), *(Vocabulario, "Familia y compañía")* organiza-se em torno de um cartaz do filme *Padre no hay más que uno*, a partir do qual os alunos completam um texto com palavras de parentesco, respondem a questões de escolha múltipla sobre a composição da família representada, e realizam exercícios de pronúncia e de escrita (cf. Anexo 1). É um material funcional, mas que depende de um filme em espanhol, realizado em Espanha, que a generalidade dos alunos desconhecia por completo.

A opção tomada foi a de substituir integralmente este ponto de partida por uma atividade construída à volta da árvore genealógica da *família Rivera*, do filme de animação *Coco*, mantendo o objetivo curricular, o vocabulário de parentesco, mas através de um suporte visual e cultural distinto (cf. Apêndice 10, ficha "*Familia Rivera*"). Esta decisão apoiou-se em três razões concretas.

Em primeiro lugar, uma razão de timing cultural: a aula decorreu no início de novembro, próximo do "*Día de los Muertos*", uma tradição que se enquadra no domínio intercultural das Aprendizagens Essenciais de Espanhol para o 8.º ano, que preveem que o aluno seja capaz de "observar e identificar elementos das tradições e dos comportamentos sociais e sociolinguísticos dos hispanofalantes e relacioná-los com os dos portugueses" (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018, p. 11), mas à qual esta turma, em particular, não tinha ainda tido uma exposição consistente nesse ano letivo. *Coco*, um filme profundamente ancorado na cultura mexicana e cuja ação decorre inteiramente durante o *Día de los Muertos*, permitiu associar o vocabulário de família a

este contexto cultural, em vez de o isolar de qualquer referência temporal ou cultural, como acontecia no material do manual.

Em segundo lugar, uma razão de familiaridade e motivação: ao contrário do cartaz de "Padre no hay más que uno", praticamente desconhecido dos alunos, *Coco* é um filme amplamente visto por esta faixa etária, o que se alinha diretamente com a leitura já feita neste relatório de que os alunos reconhecem e valorizam materiais que lhes são familiares. Para os poucos alunos que não conheciam o filme não ficassem em desvantagem, foi exibido à turma um excerto, que funcionou como estímulo audiovisual introdutório e que assegurou que a atividade não dependia de um conhecimento prévio do filme. Esta expectativa encontrou eco no registo de observação da professora cooperante presente na aula, que nota que, logo no aquecimento, com um recurso em Canva sobre a Família Addams para introduzir o vocabulário da família antes da atividade com Coco, os alunos "reconocieron de inmediato a los personajes" e participaram desde o início (cf. Anexo 2).

Em terceiro lugar, uma razão pedagógica específica: o manual limita-se a pedir aos alunos que completem frases sobre relações familiares já identificadas num cartaz, sem exigir que interpretem uma estrutura genealógica visual. A ficha construída para esta aula exigia, pelo contrário, que os alunos lessem ativamente uma árvore genealógica de cinco gerações e daí derivassem a relação de parentesco correta (por exemplo, "*Miguel es el ___ de Imelda y Héctor*", cf. Apêndice 10), uma competência de literacia visual que a maioria não tinha ainda praticado. O uso de cores diferenciadas, imagens das personagens do filme e uma disposição gráfica clara não foram opções meramente estéticas, mas uma resposta às características concretas desta turma de 12 e 13 anos, que integra alunos com perfis de neurodivergência, nomeadamente dislexia e perturbação do espectro do autismo, para quem o suporte visual estruturado facilita significativamente o acesso ao conteúdo. A mesma observadora regista ainda um gesto concreto de adaptação em tempo real durante o trabalho em pares, quando o professor se ajoelhou para se colocar ao nível de uma aluna com dificuldades, um pormenor que ilustra, na prática, a atenção à acessibilidade que orientou o desenho do material (cf. Anexo 2). O registo de observação da colega de estágio presente na aula confirma esta

receção: na transição para a atividade de Coco, regista que "*la respuesta es muy animada*", e a mesma reação repetiu-se na atividade final de fecho de aula (cf. Anexo 3).

A aula foi desenhada em vários momentos sucessivos, ao longo de cinquenta minutos. Depois de uma breve revisão de conteúdos da aula anterior, seguiu-se um momento de aquecimento fonético, com recurso a trava-línguas em espanhol, antes de se introduzir o tema central da aula. Pediu-se aos alunos que identificassem se conheciam o filme Coco e se recordavam da sua família, estabelecendo-se depois a ligação com o *Día de los Muertos*, e apresentando-se algumas imagens do filme e um pequeno excerto em vídeo, associados ao vocabulário de parentesco já introduzido anteriormente. Só depois desta preparação foi apresentada a tarefa central, a árvore genealógica dos *Rivera*, com exemplos de relações de parentesco entre personagens antes de os alunos completarem a ficha em pares. Seguiu-se um momento de prática e correção em grande grupo, reforçado por um jogo rápido de identificação de personagens a partir de relações de parentesco enunciadas oralmente.

Esta substituição ilustra, na prática, uma das razões mais citadas pelos próprios professores no questionário de diagnóstico para se afastarem do manual, a de que os temas propostos "não são relevantes ou motivadores para os alunos" (cf. Apêndice 3), e mostra como essa perceção pode ser transformada numa decisão concreta de redesenho de material, fundamentada simultaneamente em critérios de motivação, de calendário cultural e de acessibilidade.

3.2.2. 10.º ano de Inglês: uma aula de raiz sobre Inteligência Artificial

A unidade do manual adotado dedicada ao tema de tecnologia, mais especificamente, Inteligência Artificial, "*High-tech Horizons*" (Top Teen 10; Gonçalves & Faria, 2021), estrutura-se em torno de cartazes de filmes de ficção científica sobre IA, um exercício de compreensão escrita de vocabulário sobre tecnologia doméstica inteligente e assistentes de voz, um texto de compreensão escrita adaptado de um artigo da BBC sobre o medo da IA (cf. Anexo 4). Tanto o manual como o artigo nele reproduzido são anteriores ao lançamento público de modelos de linguagem

conversacionais como os grandes LLM (*Large Language Models*), em novembro de 2022, o que se reflete diretamente no conteúdo: a unidade aborda a IA num registo de ficção científica e de automação doméstica, sem qualquer referência a ferramentas de IA generativa, que constituem hoje a experiência mais imediata e quotidiana que estes alunos têm com o tema. Esta distância entre o material e a prática real dos alunos não é uma questão meramente cosmética: segundo o componente de Relevância do modelo motivacional ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*) (Keller, 1987), ligar o conteúdo às experiências e ao quotidiano do aluno não só sustenta a motivação como facilita a própria compreensão do conteúdo, uma relação que um estudo empírico recente confirma diretamente em contexto de ensino de Inglês, ao demonstrar que uma instrução desenhada segundo os princípios do modelo ARCS produziu simultaneamente um aumento significativo da motivação para a leitura e dos resultados obtidos em testes de compreensão (Wang et al., 2025).

Esta desatualização acompanha, de resto, uma mudança que a própria investigação sobre literacia em IA reconhece como estrutural e não passageira. Gu e Ericson (2025), numa revisão integrativa de estudos sobre literacia em IA na educação, mostram que as conceções do que significa "compreender" ou "usar" inteligência artificial mudaram de forma significativa a partir do momento em que ferramentas de IA generativa se tornaram publicamente acessíveis, deslocando o foco de um conhecimento técnico mais abstrato sobre o funcionamento da IA para competências práticas de utilização, avaliação crítica e regulação do uso destas ferramentas no dia a dia. Um material construído antes desta mudança não está apenas desatualizado num sentido genérico, está a preparar os alunos para um debate sobre IA que já não corresponde ao uso real que fazem dela.

Optou-se, por isso, por não adaptar pontualmente o material do manual, mas por construir uma aula inteiramente nova, com um texto de leitura próprio, elaborado a partir de um artigo autêntico da NPR sobre IA na educação (Turner, 2026) e adaptado ao nível dos alunos com recurso a um modelo de IA generativa (cf. Apêndice 11), uma escolha que funciona também como comentário implícito ao próprio tema da aula. A ausência de um conteúdo gramatical novo a introduzir nesta aula (o ponto gramatical

planeado para a unidade, verbos modais de previsão, tinha já sido consolidado no trimestre anterior) permitiu concentrar toda a aula numa competência que se identificou como pouco trabalhada com esta turma até então: as destrezas de leitura, nomeadamente a leitura preditiva e a leitura orientada para localizar e distinguir argumentos num texto de opinião. A tarefa final, de produção escrita e oral com previsões sobre "IA em 2040", foi publicada num *Padlet* partilhado pela turma (cf. Apêndice 12), o que deu à produção de cada aluno uma audiência real para além do professor, elevando o nível de exigência comunicativa sem aumentar o risco percebido da tarefa. O registo de observação da colega de estágio presente nesta aula confirma o elevado envolvimento da turma, destacando em particular um momento não planeado: quando confrontados sobre se utilizavam ferramentas de IA generativa no seu trabalho escolar, os alunos mostraram-se inicialmente relutantes em admiti-lo, e só a discussão aberta sobre a presença transversal da IA no quotidiano os deixou mais confortáveis para o reconhecer (cf. Anexo 5). O mesmo registo assinala ainda o valor do material de apoio com código de cores para distinguir prós e contras no texto, descrito como particularmente útil para a compreensão visual de alunos com dislexia, um paralelo direto com a atenção à acessibilidade já discutida a propósito do caso do 8.º ano, mas também prevalente nesta turma específica de 10.º ano.

O desenho desta aula seguiu a mesma lógica que a apresentada previamente. Foram criados seis momentos distintos, ao longo de cinquenta minutos, seguindo uma progressão deliberada da ativação de conhecimento prévio até à produção oral livre. A aula abriu com uma atividade de "*Would you Rather?*" (por exemplo, escolher entre pedir conselhos à IA ou aos pais), pensada para baixar o filtro afetivo dos alunos, no sentido que Krashen (1982) dá ao termo e posicioná-los como participantes ativos na discussão antes mesmo de contactarem com o texto escrito. Seguiu-se uma tarefa de previsão pré-leitura, em que os alunos, a partir apenas do título do artigo, escreviam uma frase a antecipar a posição do autor sobre a Inteligência Artificial nas escolas, antes de a confirmarem ou refutarem durante a leitura silenciosa do texto adaptado. A leitura aprofundada seguiu-se em pares, com os alunos a preencherem uma tabela de prós e contras diretamente ancorada no texto, sendo exigido que cada resposta remetesse

para o número do parágrafo correspondente, de forma a distinguir claramente entre os argumentos do autor e as opiniões pessoais dos próprios alunos. Uma breve ponte linguística reativou, de forma funcional e não instrutiva, os verbos modais de previsão (*will, might, could*) já estudados no trimestre anterior, preparando o vocabulário necessário para a tarefa de produção oral seguinte. A última atividade foi realizada em pares e publicada diretamente na plataforma *Padlet* onde os alunos formulavam três previsões sobre a Inteligência Artificial na educação em 2040, posteriormente respondendo oralmente a pelo menos uma previsão de outro par. A aula encerrou com uma ronda final obrigatória, em que cada aluno partilhava uma palavra e uma frase de previsão, assegurando que nenhum aluno, mesmo os mais reservados, ficava sem produzir pelo menos um enunciado oral audível.

3.2.3. 11.º ano de Espanhol: um material adaptado pela necessidade, não pela motivação

Ao contrário dos dois casos anteriores, a adaptação de materiais na turma de 11.º ano de Espanhol de continuação, em preparação para a Prova 847, não partiu de uma preocupação primária com a motivação dos alunos, mas de uma necessidade pedagógica concreta: os condicionais irreais, conteúdo do ano letivo anterior nunca plenamente consolidado por esta turma e recorrente na prova nacional, sem revisão sistemática prevista no manual adotado. Este tipo de decisão, em que a criação do material parte diretamente do resultado de avaliação que se pretende alcançar, corresponde à lógica do desenho invertido (*backward design*), uma abordagem ao desenho curricular em que o ponto de partida não são as atividades ou os materiais disponíveis, mas o resultado de aprendizagem que se pretende assegurar, sendo o material construído posteriormente em função desse objetivo (Wiggins & McTighe, 2005). Neste caso, o objetivo de partida foi claro e mensurável, a consolidação dos condicionais irreais tal como são exigidos na Prova 847, e foi esse objetivo, não uma escolha temática motivada pelo interesse dos alunos, que determinou a construção do material. Este cuidado é confirmado de forma independente pela professora cooperante que observou a aula, cujo registo nota explicitamente que o professor "tuvo el cuidado de preparar ejercicios con la tipología del examen nacional" (cf. Anexo 6). Optou-se, por

isso, por construir de raiz a unidade "*Un año para cambiar el mundo... y cambiarte a ti mismo*", centrada no tema do ano sabático e do voluntariado através de textos autênticos adaptados, com prática guiada dos condicionais irreais e uma tarefa final de escrita de blogue, complementada por partilha num *Padlet.* O registo de observação feito pela colega de estágio presente nestas aulas confirma que o *Padlet* "serviu o objetivo" pretendido e gerou boa recetividade por parte da turma (cf. Anexo 7).

O bloco de 100 minutos abriu com uma afirmação polémica projetada em diapositivo do PPT ("*Tomarse un año sin estudiar ni trabajar es una irresponsabilidad*"), a que os alunos respondiam por votação de mão levantada e breve justificação oral, uma estratégia pensada para reduzir o filtro afetivo (Krashen, 1982) e gerar participação espontânea logo nos primeiros minutos, num momento que coincidia também com o primeiro contacto do professor estagiário com esta turma em particular. Seguiu-se a projeção de um vídeo autêntico do YouTube sobre curiosidades associadas a um ano sabático, com atividades de compreensão auditiva associadas. A gramática do condicional irreal não foi introduzida através de uma explicação ou tabela abstrata: emergiu indutivamente das próprias frases hipotéticas que os alunos produziam espontaneamente ao imaginar-se no lugar dos protagonistas do vídeo e do texto trabalhado, sendo só depois sistematizada pelo professor a partir desse material genuíno, uma lógica consistente com o *Enfoque por Tarefas* que orientou o desenho desta unidade didática.

O tema foi escolhido sobretudo por permitir uma prática intensiva e contextualizada do conteúdo gramatical em falta, e não por um critério de relevância motivacional como nos casos anteriores, um eventual efeito motivador é aqui um resultado secundário, não o critério que orientou a decisão. Este caso lembra que as decisões de adaptação ao longo do ano respondem a uma pluralidade de motivos, institucionais e avaliativos, e não apenas ao objetivo de motivar os alunos.

3.3. Fase de avaliação de impacto: questionário final aos alunos

Depois de descritos alguns casos ilustrativos de adaptação e criação de materiais, entre os muitos que ocorreram ao longo do ano letivo nas duas turmas em estudo,

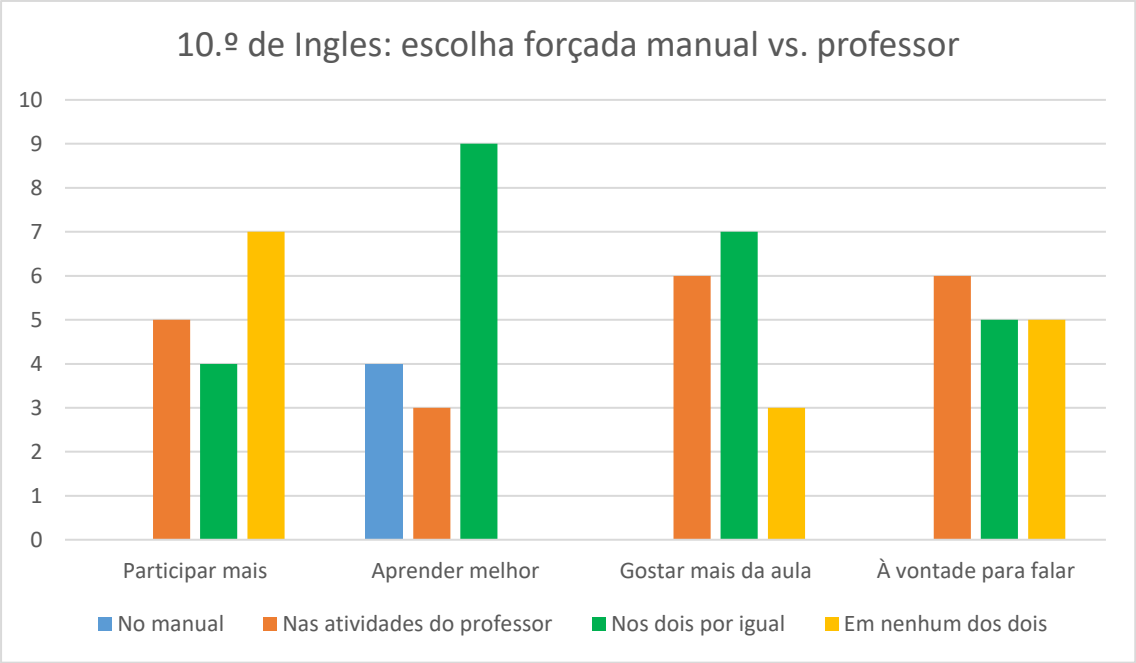
procurou-se perceber, através de um questionário aplicado diretamente aos alunos das, se essas decisões tinham correspondência na perceção dos próprios alunos. O questionário incluiu perguntas de escolha forçada entre materiais do manual e materiais criados pelo professor, perguntas de concordância sobre o gosto pelas aulas e a motivação para participar, e perguntas abertas sobre o efeito percebido dos materiais na própria motivação.

3.3.1. 10.º ano de Inglês

Dos 16 alunos que responderam, 14 recordam-se de atividades diferentes do manual realizadas ao longo do ano (cf. Apêndice 13). Nas quatro perguntas de escolha forçada entre manual e atividades criadas pelo professor, para nenhuma das quatro dimensões avaliadas (vontade de participar, perceção de aprendizagem, gosto por estar na aula, à vontade para falar) a opção "no manual" isolada reúne mais do que quatro respostas, mas também não há uma preferência esmagadora pelas atividades do professor: em três das quatro perguntas, "nos dois por igual" ou "em nenhum dos dois" recolhem tantas ou mais respostas do que "nas atividades criadas pelo professor" (Gráfico 3; cf. Apêndice 14). Nas perguntas de concordância direta, 11 em 16 concordam ou concordam um pouco que gostam das aulas, e 10 em 16 concordam ou concordam um pouco que se sentem motivados a participar (cf. Apêndice 15).

A pergunta aberta sobre se as atividades do professor mudaram a motivação dos alunos revela uma nuance importante, que os números por si só não captam: várias respostas distinguem explicitamente entre gostar de uma atividade e sentir-se mais motivado por causa dela. Um aluno escreve que "não me sinto mais motivada mas gosto de fazer as fichas e de participar nos trabalhos de grupo"; outro observa que "acho que a minha motivação é igual". Do conjunto de respostas, apenas cerca de um terço atribui às atividades um efeito motivacional direto e inequívoco, sendo as restantes divididas entre uma negação clara, uma distinção entre prazer e motivação, ou uma atribuição do efeito a outros fatores, como o estilo do professor ou o tema específico da aula (cf. Apêndice 16).

Gráfico 3 – 10.º Inglês, resumo das perguntas de escolha forçada



Fonte: Elaboração própria

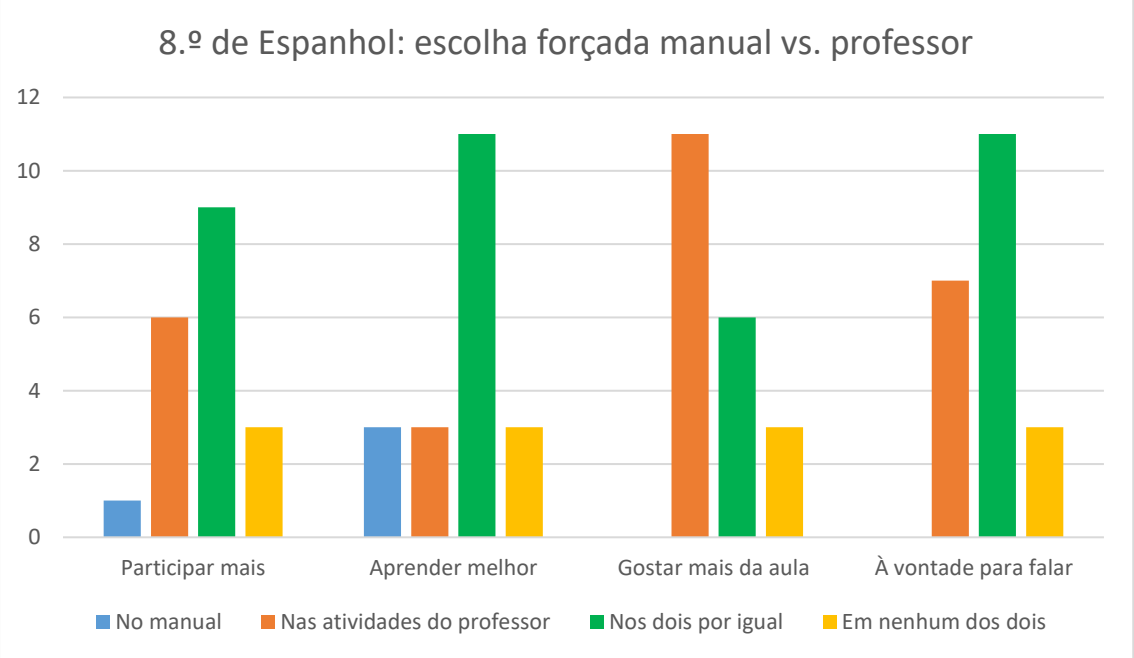
3.3.2. 8.º ano de Espanhol

Dos 19 alunos que responderam, 15 recordam-se de atividades diferentes do manual, com várias respostas a nomearem especificamente a árvore genealógica da família de *Coco* (cf. Apêndice 17). O padrão de respostas nas perguntas de escolha forçada repete-se: "nos dois por igual" domina ou rivaliza de perto com "nas atividades criadas pelo professor" em três das quatro dimensões avaliadas, e "no manual" isolado é residual (Gráfico 4; cf. Apêndice 18).

Nesta turma, porém, surge uma discrepância que vale a pena assinalar: enquanto 16 em 19 alunos concordam ou concordam um pouco que gostam das aulas, uma proporção bastante elevada, só 11 em 19 concordam ou concordam um pouco quando questionados diretamente se se sentem motivados a participar (cf. Apêndice 19). Esta diferença sugere que gostar da disciplina e sentir motivação para participar não são, para estes alunos, a mesma experiência. As respostas abertas confirmam esta leitura: várias afirmam explicitamente que "as atividades são divertidas mas a minha

motivação é igual", ou que estão "sempre motivado" independentemente do tipo de material, e pelo menos uma resposta atribui a falta de motivação não ao material em si, mas ao desconforto de ter de falar em público nas aulas (cf. Apêndice 20).

Gráfico 4 – 8.º Espanhol, resumo das perguntas de escolha forçada



Nota: Nesta pergunta, o formulário permitia selecionar mais do que uma opção por linha, pelo que, em três das quatro dimensões, o total de respostas (20, 20 e 21) excede o número de respondentes (N = 19).

Fonte: Elaboração própria

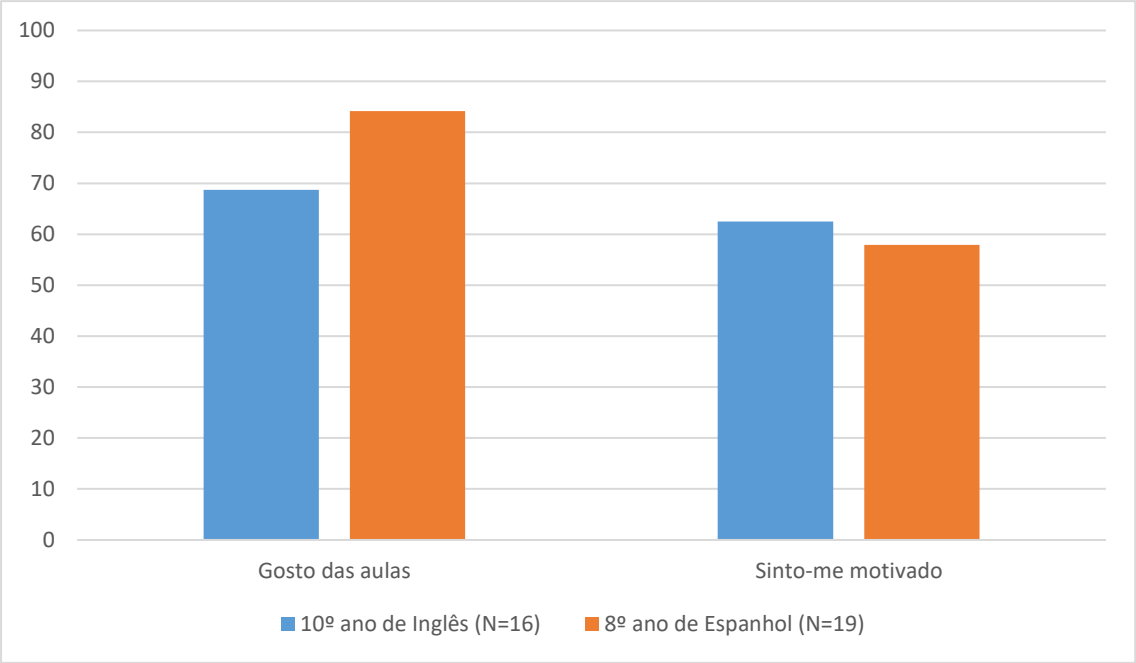
3.3.3. Síntese dos resultados

Em conjunto, os dois questionários não confirmam uma relação simples e direta entre a adaptação de materiais e um aumento da motivação dos alunos. O que confirmam, de forma consistente entre as duas turmas, é que os alunos reconhecem e valorizam as atividades criadas pelo professor, sem que isso se traduza automaticamente numa perceção de maior motivação (Gráfico 5; cf. Apêndices 15 e 19), uma distinção que vários alunos fazem explicitamente nas suas próprias respostas, e

que confirma, com dados reais, a cautela teórica já antecipada por Lamb (2017) na revisão de literatura deste relatório.

Há ainda uma limitação metodológica que importa assinalar com honestidade. Sendo as aulas observadas neste projeto lecionadas por um professor estagiário, e não pelo professor titular habitual da turma, não é possível isolar completamente o efeito dos materiais adaptados do efeito da própria novidade de ter um professor diferente a lecionar a aula. A investigação em tecnologia educativa documenta bem este fenómeno, conhecido como efeito de novidade, o aumento temporário de atenção e envolvimento associado à introdução de algo novo numa rotina estabelecida, independentemente do valor intrínseco desse elemento novo (Clark, 1983). Embora esta literatura se refira sobretudo à novidade de ferramentas ou métodos, a mesma lógica pode razoavelmente estender-se à novidade da própria figura do professor, uma possibilidade que os dados aqui recolhidos não permitem excluir e que deve ser tida em conta na leitura destes resultados, evitando atribuir à natureza dos materiais um efeito que pode dever-se, pelo menos em parte, ao simples facto de terem sido lecionados por um professor diferente do habitual.

Gráfico 5 – Gosto pelas aulas vs. Motivação percebida, por turma



Fonte: Elaboração própria

3.4. Produções no *Padlet*: envolvimento e escrita criativa

A opção por publicar parte das produções escritas dos alunos no *Padlet*, em vez de as manter apenas em suporte de papel ou em documento entregue ao professor, respondeu a uma lógica pedagógica específica. Ao contrário dos exercícios de escrita propostos pelo manual, dirigidos apenas ao professor, o *Padlet* oferece aos alunos uma audiência real, os colegas de turma, o que tende a aumentar o investimento na tarefa e a consciência sobre a correção do que é escrito, além de tornar visível, de forma imediata, a diversidade de respostas dentro da mesma turma. Investigação recente sobre o uso desta ferramenta em contexto de ensino de língua confirma estes benefícios, associando o uso do *Padlet* a um maior envolvimento na escrita, a uma atenção acrescida à precisão gramatical e lexical, e a um ambiente de aprendizagem colaborativo e motivador (Lestari, 2025). Foi como complemento aos questionários, e à luz destas vantagens, que as produções publicadas no *Padlet* ao longo do ano foram usadas para observar duas dimensões, o nível de envolvimento dos alunos com a tarefa e a qualidade da escrita produzida quando esta decorre de uma atividade criada pelo professor.

Na turma foco de Inglês, os quatro *Padlets* aplicados ao longo do ano (sobre voz passiva, liberdade dos adolescentes, críticas de filmes e séries, e previsões sobre IA) reúnem, no conjunto, mais de 30 contribuições, com um nível de elaboração que ultrapassa consistentemente o mínimo exigido pela tarefa: os textos sobre voz passiva incluem humor e criatividade na construção da história, as opiniões sobre liberdade dos adolescentes divergem genuinamente entre colegas, e as críticas de filmes e séries revelam escolhas claramente motivadas por gosto pessoal, com argumentação e comparação entre obras (cf. Apêndices 21-24).

Na turma foco de Espanhol, foi possível reunir apenas um *Padlet* ao longo do ano, com frases corretas, mas curtas e formulaicas, sem grande elaboração além do necessário para cumprir a tarefa (cf. Apêndice 25). Esta assimetria não deve ser lida como sinal de menor envolvimento desta turma, tratou-se antes de uma limitação de ferramenta: a literacia digital destes alunos de 8.º ano, mais jovens, tornou o uso do *Padlet* claramente mais difícil do que na turma de secundário, pelo que a maior parte das produções escritas desta turma, incluindo a ficha da árvore genealógica de *Coco* (cf. Apêndice 10), decorreu em suporte de papel.

3.5. Discussão dos resultados e o que os números não revelam

A dupla posição de professor e investigador, já assinalada na abertura deste capítulo, permite acrescentar aos dados recolhidos uma outra fonte de informação: a perceção direta e continuada do professor sobre a turma, construída ao longo de um ano letivo inteiro. Vale a pena confrontá-la com os dados recolhidos, não para os invalidar, mas para assinalar os pontos em que as duas leituras não coincidem.

A primeira discrepância diz respeito às perguntas de escolha forçada. Em praticamente todas as aulas assentes em materiais adaptados ou criados de raiz, os alunos, tanto do 8.º como do 10.º ano, demonstraram, na perceção direta do professor, um nível de envolvimento e concentração visivelmente superior ao das aulas apoiadas apenas no manual. A elevada percentagem de respostas “os dois por igual” nas perguntas de escolha forçada de ambas as turmas (cf. Gráficos 3 e 4) contrasta, por isso,

com esta perceção construída em sala de aula, sem que seja possível apurar com segurança a razão desta discrepância.

A segunda diz respeito à aula exemplificada sobre Inteligência Artificial (secção 3.2.2), observada não só pelas professoras cooperantes, mas também pelo orientador da Faculdade, o que reuniu na sala, num único momento, mais adultos em posição de avaliação do que as aulas que não correspondiam a uma avaliação formal do professor estagiário. As produções escritas desta aula foram particularmente elaboradas, com alguns pares a completarem múltiplas instâncias da tarefa proposta, muito além do mínimo exigido. Não é possível excluir a hipótese de que parte desta elaboração resulte da pressão avaliativa acrescida gerada pela presença do orientador, e não exclusivamente do valor motivacional do material em si, uma possível fonte de distorção que os dados, por si só, não permitem isolar.

Uma terceira fonte possível de enviesamento está associada ao contexto de aplicação dos próprios questionários. Em ambas as turmas, a aplicação foi apresentada aos alunos pelas professoras cooperantes com uma referência direta e pessoal ao professor estagiário, do tipo "o professor Tomás precisa que respondam a isto, é muito importante", o que pode ter introduzido um efeito de desejabilidade social nas respostas, os alunos a responderem não necessariamente o que sentiam, mas o que percecionavam ser a resposta esperada perante um pedido pessoal do professor, isto é, o que os alunos acreditavam ser mais benéfico para o professor estagiário. Curiosamente, este efeito parece não ter sido uniforme: no 8.º ano, onde o questionário foi aplicado em tempo extra de aula, com os alunos visivelmente ansiosos por sair, as respostas às perguntas abertas foram, na perceção do professor, mais diretas e menos condescendentes do que seria de esperar num contexto de desejabilidade social, sugerindo que a impaciência dos alunos nesse momento específico pode ter reduzido, e não aumentado, a filtragem social das respostas.

Uma quarta observação, mais abrangente do que as anteriores, prende-se com o comportamento geral dos alunos ao longo de todo o ano letivo, e não apenas nos três casos analisados em detalhe. Na perceção do professor-investigador, os alunos revelaram-se sistematicamente mais empenhados, mais assíduos e mais recetivos a

atividades novas nas aulas por si lecionadas do que nas aulas das próprias professoras cooperantes. Parte deste efeito é provavelmente explicada pela novidade já discutida neste capítulo (cf. secção 3.3.3), mas o professor-investigador acredita que outro fator, de natureza relacional, também terá contribuído. As professoras cooperantes tendiam a assinalar aos alunos a importância das aulas lecionadas pelos professores estagiários, o que parece ter condicionado, ainda que informalmente, uma expectativa de bom comportamento. A esta expectativa somou-se uma relação de proximidade genuinamente construída, tanto pelo professor-investigador como pela colega de estágio, ao longo do ano, que parece ter gerado nos alunos uma preocupação sincera com o sucesso de ambos os estagiários. Tal como as observações anteriores, esta é uma leitura interpretativa do professor-investigador, não um dado sustentado por instrumentos de recolha sistemática, mas que ajuda a contextualizar o entusiasmo transversal observado nas aulas analisadas neste relatório.

Nenhuma destas observações pode ser confirmada com o desenho de dados deste relatório, e é precisamente por isso que aqui se assumem como hipóteses interpretativas, e não como conclusões sustentadas pelos dados. Ainda assim, registá-las permite aproveitar uma das possibilidades que a Investigação-Ação oferece, a de confrontar os dados recolhidos com a perceção de quem acompanha a turma de forma continuada, sem ignorar a subjetividade dessa perceção.

A questão que orienta este relatório pergunta que relação existe entre a adaptação e a criação de materiais didáticos e a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento. À luz do conjunto de dados reunidos ao longo deste capítulo, a resposta mais honesta é também a mais matizada: os dados sustentam uma relação real entre estas duas dimensões, mas não uma relação simples nem automática.

Há, por um lado, evidência consistente de que os alunos reconhecem, valorizam e se envolvem de forma visível com os materiais criados ou adaptados pelo professor. Isto confirma-se na perceção dos professores inquiridos, na qualidade e no volume das produções publicadas no *Padlet*, sobretudo na turma de inglês, e no facto de, nas quatro perguntas de escolha forçada do questionário aos alunos, a opção “no manual” isolada ter sido quase sempre residual. A intuição profissional que motivou este projeto, a de

que os materiais próprios do professor têm um efeito positivo sobre o envolvimento dos alunos, encontra, portanto, respaldo consistente nos dados.

Por outro lado, os dados não permitem afirmar, sem reservas, que este envolvimento se traduz num aumento efetivo da motivação, tal como os próprios alunos a percecionam. Um número considerável de respostas às perguntas abertas dos questionários distingue explicitamente entre gostar de uma atividade e sentir-se mais motivado por causa dela, uma distinção que os números isolados de "gosto das aulas" e "sinto-me motivado" também deixam transparecer, sobretudo na turma de 8.º ano de Espanhol, onde a diferença entre as duas perguntas foi mais acentuada. O caso do 11.º ano, descrito na secção 3.2.3, reforça ainda esta cautela a partir de um ângulo diferente: aí, um material bem-sucedido não nasceu de uma preocupação motivacional, mas de uma necessidade curricular concreta, o que mostra que a criação de materiais próprios responde a múltiplos objetivos, dos quais a motivação é apenas um.

Esta leitura cautelosa não enfraquece o presente estudo, pelo contrário, coloca-o em sintonia direta com o que a literatura já preparava para esperar. Lamb (2017) sublinhava que a relação entre práticas de ensino e motivação dos alunos raramente é linear ou previsível entre contextos, e Li (2023) sublinhava a dificuldade estrutural de medir com precisão uma dimensão tão situada e pessoal como a Experiência de Aprendizagem em L2. Hanifa et al. (2024), citados na secção 2.4, documentam um problema semelhante ao aqui identificado: o comportamento observável de envolvimento nem sempre coincide com aquilo que os alunos relatam sentir quando questionados diretamente. Os resultados deste projeto replicam essa mesma tensão, com a vantagem adicional de a ter captado a partir da voz direta dos alunos, algo que faltava ao estudo indonésio.

Importa ainda assinalar uma limitação que os próprios dados não permitem afastar: as aulas analisadas foram lecionadas por um professor estagiário, e não pelo professor titular habitual das turmas, pelo que o efeito de novidade associado a essa mudança (Clark, 1983), já discutido na secção 3.3.3, pode ter contaminado, em algum grau, tanto o envolvimento observado como as respostas dadas aos questionários. Não é possível, com o desenho deste estudo, isolar completamente este fator do efeito dos

materiais em si. Uma forma de o fazer no futuro seria repetir este mesmo desenho de investigação-ação já como professor titular das turmas, ao longo de um ano letivo completo, o que permitiria observar se o efeito aqui documentado se mantém quando a novidade da própria figura do professor deixa de estar em jogo, isolando de forma mais fiável a variável que este relatório se propôs estudar.

Por fim, os resultados aqui obtidos aproximam-se, de forma notável, da conclusão a que chegou Portela (2023) que, apesar de documentar um impacto motivacional claramente positivo das atividades criadas pelo professor, conclui igualmente que "o equilíbrio entre o recurso ao manual e o recurso a materiais produzidos pelo docente parece ser a solução mais racional" (p. 154), rejeitando qualquer posição "extremadamente dependente ou independente do suporte oriundo das editoras" (p. 154). Isto sugere que a resposta mais defensável à questão de investigação não é que os materiais adaptados substituem vantajosamente o manual, mas que ambos, em conjunto e de forma complementar, sustentam melhor o envolvimento e, em certa medida, a motivação dos alunos do que qualquer um dos dois isoladamente.

4. Conclusão

4.1. Resposta à questão de investigação

Este relatório partiu de uma questão concreta: que relação existe entre a adaptação e a criação de materiais didáticos por parte do docente e a perceção dos alunos sobre a sua motivação e envolvimento nas aulas de Inglês e de Espanhol como línguas estrangeiras? Feito o percurso de todo este trabalho, os dados permitem identificar uma relação consistente, mas não linear nem automática, entre estas duas dimensões.

A ideia central aqui refletida permite sustentar que o valor pedagógico dos materiais criados ou adaptados pelo professor não decorre da sua autoria, mas da capacidade de os adequar à realidade concreta da turma. Não é a oposição entre manual e materiais próprios que explica o efeito destes materiais sobre o envolvimento e a motivação dos alunos, mas a proximidade que conseguem estabelecer com as necessidades, os interesses e o perfil específico de cada grupo.

Os materiais adaptados e criados ao longo deste ano letivo produziram, nas duas turmas em estudo, um envolvimento visível e um reconhecimento explícito por parte dos alunos, patente nas respostas aos questionários e, sobretudo na turma de 10.º ano, na quantidade e qualidade das produções escritas recolhidas. Este resultado confirma, com dados reais, a intuição que já está presente nas respostas dos próprios professores inquiridos na fase de diagnóstico deste projeto. No entanto, os dados não autorizam uma equivalência direta entre este envolvimento e um aumento inequívoco da motivação, tal como os alunos a definem quando questionados diretamente. Uma parte considerável das respostas obtidas distingue com clareza entre apreciar uma atividade e sentir-se, por causa dela, mais motivado, uma nuance que teria sido fácil perder se este projeto se tivesse limitado a medir participação ou entusiasmo aparente, sem inquirir diretamente os próprios alunos sobre a sua experiência subjetiva.

Uma leitura mais fina dos casos analisados no capítulo anterior sugere, ainda, que o fator decisivo não é tanto a autoria do material, seja ele do professor ou do manual, mas antes a relevância e a atualidade daquilo que esse material propõe aos

alunos. O caso da árvore genealógica de *Coco* resultou de uma proximidade cultural e temporal que o manual não podia oferecer; o caso da aula sobre Inteligência Artificial respondeu a uma desatualização estrutural, não a uma escolha temática arbitrária; e mesmo a unidade do 11.º ano, que nasceu de uma exigência de exame e não de uma procura de motivação, obteve uma resposta visivelmente positiva dos alunos ao *Padlet*. Em todos estes casos, a criação de materiais pelo professor funcionou como via para alcançar relevância, não como o ingrediente em si, o que aponta para uma leitura mais precisa do que a simples oposição entre manual e materiais próprios que orientou este relatório.

É precisamente por o valor pedagógico destes materiais estar na sua adequação à turma, e não na autoria, que a resposta mais honesta não é a de que os materiais adaptados substituem com vantagem o manual escolar, mas antes a de que ambos, utilizados de forma articulada e não como alternativas mutuamente exclusivas, parecem sustentar melhor o envolvimento dos alunos do que qualquer um dos dois isoladamente. Esta conclusão corresponde a uma resposta útil para a prática letiva, ainda que, como se discute de seguida, o desenho deste estudo não permita elevá-la a uma afirmação de validade mais ampla.

Os dois casos das turmas foco revelam ainda uma diferença geracional que merece ser assinalada. No 8.º ano, os fatores que mais pesaram na receção dos materiais foram a acessibilidade e o suporte visual, particularmente relevantes numa turma que integra alunos com dislexia e perturbação do espectro do autismo. No 10.º ano, pesaram sobretudo a atualidade do tema e a existência de uma audiência real de colegas nos quatro *Padlet*s aplicados ao longo do ano. Esta diferença deve, no entanto, ser lida com cautela: a comparação direta entre a riqueza das produções desta turma e as do 8.º ano é limitada pela assimetria na utilização da própria ferramenta, já discutida na secção anterior, pelo que a maior elaboração das produções do 10.º ano não pode ser tomada, isoladamente, como prova de maior envolvimento face ao 8.º ano.

4.2. Limitações do estudo

Este projeto apresenta limitações que devem ser reconhecidas com o mesmo nível de honestidade que os resultados que foram discutidos ao longo do capítulo anterior.

A principal limitação deste estudo reside na sua fase de diagnóstico. A perceção inicial de que a motivação dos alunos variava consoante os materiais utilizados resultou de observação direta, mas não foi documentada através de um instrumento formal. O questionário aplicado na fase de diagnóstico dirigiu-se aos professores, e não aos alunos. Este diagnóstico documenta, por isso, a perceção do corpo docente face aos materiais e ao seu efeito nos alunos, mas não a motivação dos próprios alunos, que só foi inquirida diretamente na fase de avaliação de impacto.

A segunda limitação para este estudo prende-se com a dimensão da amostra. As conclusões aqui reunidas assentam em duas turmas, com 16 e 20 alunos respetivamente, e em nove respostas de professores numa fase de diagnóstico. São números que permitem identificar padrões válidos para este contexto específico, mas que por outro lado não autorizam uma generalização para além dele, nem sequer para outras turmas da mesma escola.

Uma terceira limitação, distinta da anterior, mas diretamente conectada a ela, prende-se com a ausência de um grupo de controlo. Este projeto não dispôs de uma turma comparável que tivesse seguido exclusivamente o manual ao longo do mesmo período, pelo que não é possível isolar com rigor o efeito dos materiais adaptados de outras variáveis que também mudaram ao longo do ano letivo, como a progressão natural da proficiência dos alunos, a sazonalidade de cada unidade temática, ou o próprio efeito de novidade já referido. Esta é uma limitação inerente ao desenho de investigação-ação de ciclo único adotado. Este desenho privilegia a reflexão sistemática sobre a prática do professor-investigador em detrimento da comparação experimental que neste caso se torna impossível de reproduzir. Ao longo deste estudo foi possível documentar indícios consistentes, não uma relação causal comprovada.

É necessário, no mesmo âmbito, mencionar que o contexto e a duração do projeto foram também uma limitação. Um só ano letivo e, dentro dele, um número

limitado de aulas lecionadas pelo professor estagiário em cada disciplina reduzem significativamente o contacto que os alunos têm com os materiais adaptados. Um projeto de investigação-ação estendido por mais tempo permitiria observar se os padrões aqui identificados se mantêm de forma estável, ou se são, em parte, um efeito passageiro associado à novidade da própria experiência.

Em relação ao tratamento das respostas dos questionários, especificamente as respostas abertas, é necessário apontar que a análise temática foi feita apenas por um único investigador, sem a verificação por um segundo avaliador, pelo que se torna impossível excluir a possibilidade de leituras tendenciosas na identificação de temas recorrentes ou na seleção dos excertos citados na secção anterior.

4.3. Implicações para a prática e para um possível ciclo seguinte

Do percurso percorrido neste relatório resultam algumas orientações concretas para a prática letiva futura, próprias e, porventura, transponíveis para outros colegas em situação semelhante.

A primeira é a de que a pergunta certa não é "manual ou material próprio", mas antes "o que, neste momento, com esta turma, serve melhor o objetivo pretendido". A distinção que estruturou este relatório foi útil como ponto de partida, mas os próprios dados mostram que autoria não é sinónimo de eficácia: o valor de um material criado pelo professor está em poder responder, com uma agilidade que o manual não tem, a uma janela cultural, a uma lacuna curricular ou a uma exigência de exame. Nem todo o material adaptado tem, à partida, mais valor do que uma página bem escolhida do manual, e é essa avaliação caso a caso, não um princípio geral de substituição, que este projeto ensinou a fazer com mais critério.

A segunda orientação diz respeito à calibração por perfil de turma. As diferenças observadas entre o 8.º ano e o 10.º ano sugerem que decisões de desenho de material beneficiam de ponderar não só o conteúdo curricular, mas a idade, o perfil cognitivo e a literacia digital dos alunos: suporte visual e estruturado para grupos mais jovens ou com necessidades educativas específicas, tarefas com audiência real e maior autonomia

digital para grupos mais velhos. Esta lição ultrapassa o âmbito das duas disciplinas aqui estudadas e deverá acompanhar-me, de forma mais consciente, em anos letivos futuros.

Quanto a um eventual ciclo seguinte, uma das limitações mais significativas identificadas na secção anterior, a impossibilidade de isolar o efeito de novidade da figura do professor estagiário, sugere o desenho mais óbvio para dar continuidade a este trabalho: repetir uma investigação semelhante já como professor titular de uma ou mais turmas, ao longo de um ano letivo completo, e idealmente com uma turma de comparação que sirva de referência mais próxima de um grupo de controlo. Nesse cenário futuro, seria também possível equilibrar a recolha de produções entre disciplinas, por exemplo através de uma ferramenta digital mais acessível a alunos mais novos, e garantir observações de sala de aula por parte de mais do que uma fonte externa, algo que este projeto só parcialmente conseguiu cumprir.

Fica, por fim, uma nota de ordem mais pessoal. Este projeto nasceu de um incómodo relativamente comum a quem começa a ensinar, a sensação de que o manual, por muito bem construído que esteja, nunca fala exatamente à turma que se tem à frente. Transformar esse incómodo em objeto de estudo sistemático obrigou-me a justificar decisões que, até então, tomava sobretudo por instinto, porquê este tema e não outro, porquê este suporte visual e não aquele, porquê insistir no uso de ferramentas virtuais como o *Padlet* apesar das dificuldades técnicas de uma turma mais nova. Esse exercício de justificação, mais do que os resultados concretos obtidos, foi provavelmente o ganho mais duradouro deste ano de prática pedagógica: a passagem de uma criatividade espontânea, ainda algo instintiva, para uma criatividade fundamentada, capaz de explicar, a mim próprio e a quem me observa, porque é que uma determinada escolha pedagógica faz sentido para aquela turma, naquele momento concreto do ano. É essa flexibilidade fundamentada, mais do que qualquer receita fixa sobre manuais e materiais, que levo deste percurso para a minha prática futura como professor de línguas estrangeiras.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua. (2024). *Projeto Educativo do Agrupamento 2022/2025* (revisto em abril de 2024).

Bell, J., & Gower, R. (2011). Writing course materials for the world: A great compromise. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 135-150). Cambridge University Press.

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. Routledge.*

Clark, R. E. (1983). *Reconsidering research on learning from media. Review of Educational Research*, 53(4), 445-459. https://doi.org/10.3102/00346543053004445

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.* Edições ASA.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook.* Heinemann.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos. 8.º ano, 3.º ciclo do ensino básico: Espanhol.* Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_8a_ff.pdf

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates.*

Dörnyei, Z. (2009). *The L2 motivational self system.* In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-003

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). *Routledge.*

Gonçalves, M. E., & Faria, S. (2021). *Top Teen 10: Inglês 10.º ano.* Areal Editores.

Gu, X., & Ericson, B. J. (2025). *AI literacy in K-12 and higher education in the wake of generative AI.* In Proceedings of ICER 2025 (Vol. 1). ACM. https://doi.org/10.1145/3702652.3744217

Guerrettaz, A. M., & Johnston, B. (2013). *Materials in the classroom ecology. Modern Language Journal*, 97(3), 779-796. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x

Guerrettaz, A. M., Engman, M. M., & Matsumoto, Y. (2021). *Empirically defining language learning and teaching materials in use through sociomaterial perspectives. Modern Language Journal*, 105(Supplement), 3-20. https://doi.org/10.1111/MODL.12691

Hanifa, R., Yusuf, F. N., Yusra, S. R., & Suherdi, D. (2024). *Adapting EFL materials and its influences on Indonesia secondary school students' language learning. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), Article 69. https://doi.org/10.1186/s40862-024-00297-7

Howard, J., & Major, J. (2004). *Guidelines for designing effective English language teaching materials.* TESOLANZ Journal, 12, 50-58.

Keller, J. M. (1987). *Development and use of the ARCS model of instructional design. Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. https://doi.org/10.1007/BF02905780

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Lamb, M. (2017). *The motivational dimension of language teaching. Language Teaching*, 50(3), 301-346. https://doi.org/10.1017/S0261444817000088

Lestari, I. W. (2025). *Exploring students' perceptions of Padlet as a digital tool for writing in EFL higher education. Language Circle: Journal of Language and Literature*, 20(1), 48-59. https://doi.org/10.15294/lc.v20i1.33868

Li, Z. (2023). *The development and validation of a scale for measuring L2 learning experience. Journal of Multilingual and Multicultural Development.* https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2241854

Moreira, L., Costa, S., & Ruiz Pérez, F. (2022). *¡A bordo! Espanhol 8.º ano*. Porto Editora.

Nóbrega Santos, N., & Monteiro, V. (2023). *Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(48). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7586

Portela, J. P. A. (2023). *Aller au-delà: O recurso a materiais originais, criados pelo professor e extramanual, e o seu impacto na motivação dos alunos* [Relatório de mestrado, Universidade do Porto].

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

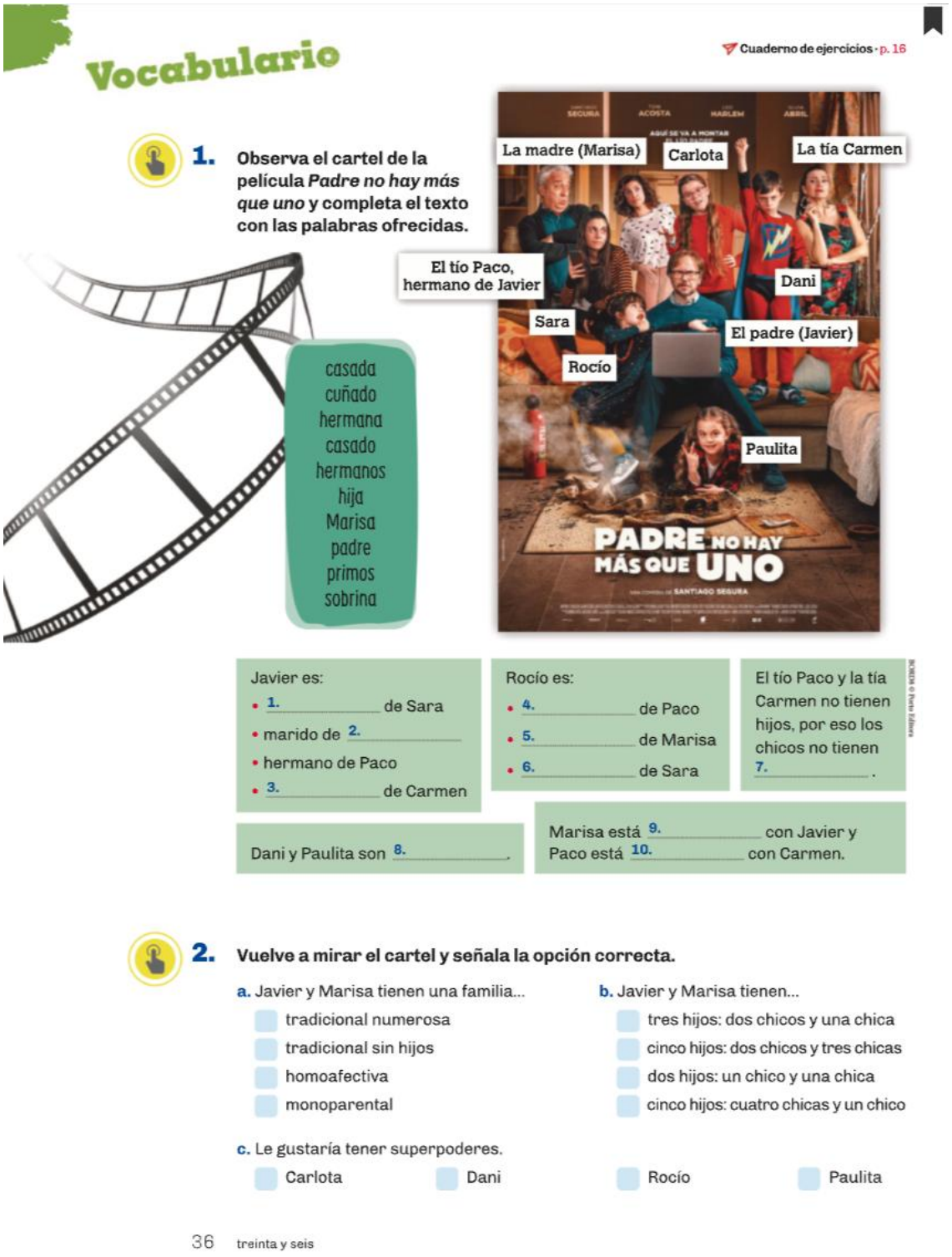
Turner, C. (2026, January 14). *The risks of AI in schools outweigh the benefits, report says.* NPR. https://www.npr.org/2026/01/14/nx-s1-5674741/ai-schools-education

Wang, Z., Lu, J., & Yu, S. (2025). *Enhancing English reading motivation and performance via the ARCS model. Frontiers in Psychology*, 16, Article 1499957. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499957

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

Anexos

Anexo 1 – M1



Vocabulario

Cuaderno de ejercicios · p. 16

1. Observa el cartel de la película *Padre no hay más que uno* y completa el texto con las palabras ofrecidas.

casada · cuñado · hermana · casado · hermanos · hija · Marisa · padre · primos · sobrina

Javier es:
- 1. _____ de Sara
- marido de 2. _____
- hermano de Paco
- 3. _____ de Carmen

Rocío es:
- 4. _____ de Paco
- 5. _____ de Marisa
- 6. _____ de Sara

El tío Paco y la tía Carmen no tienen hijos, por eso los chicos no tienen 7. _____.

Dani y Paulita son 8. _____.

Marisa está 9. _____ con Javier y Paco está 10. _____ con Carmen.

2. Vuelve a mirar el cartel y señala la opción correcta.

a. Javier y Marisa tienen una familia...
- ☐ tradicional numerosa
- ☐ tradicional sin hijos
- ☐ homoafectiva
- ☐ monoparental

b. Javier y Marisa tienen...
- ☐ tres hijos: dos chicos y una chica
- ☐ cinco hijos: dos chicos y tres chicas
- ☐ dos hijos: un chico y una chica
- ☐ cinco hijos: cuatro chicas y un chico

c. Le gustaría tener superpoderes.
☐ Carlota ☐ Dani ☐ Rocío ☐ Paulita

M1 - Página do manual de espanhol "¡A bordo!"

Anexo 2 – O1

recurso digital en Canva sobre la *Familia Adams*. En mi opinión, esta elección resultó muy acertada, ya que los alumnos reconocieron de inmediato a los personajes.
La actividad consistió en completar los espacios en blanco de forma colaborativa, lo que fomentó la participación desde el inicio y generó un ambiente de confianza.

O1.1 – Nota da professora observadora

Desde el punto de vista pedagógico, la formación de parejas fue muy acertada, agrupando a alumnos con diferentes niveles de competencia y a estudiantes con necesidades específicas (MSAI). Fue notable el gesto de Tomás al trabajar con una alumna con dificultades, arrodillándose para situarse a su nivel, estableciendo así una posición empática de igualdad que favoreció la comunicación.

O1.2 – Nota da professora observadora

Anexo 3 – O2

10:14 – Transición: Familia de Coco

Tomás pide a los alumnos que hagan un resumen de la conocida familia. La respuesta es muy animada.

10:37 – Juego de Padlet

- Los alumnos reaccionan de forma muy animada;
- Algunas dificultades con el QR;
- Después de la sumisión de las respuestas, el profesor gestiona el ruido.

O2 – Observação da colega de estágio

Anexo 4 – M3



3.2 High-tech Horizons

GET SET... GO

The Age of AI

1. **Look at the pictures and discuss the following questions in class.**

Have you seen any of these films or any other sci-fi movies about artificial intelligence? If so, what is your favourite?

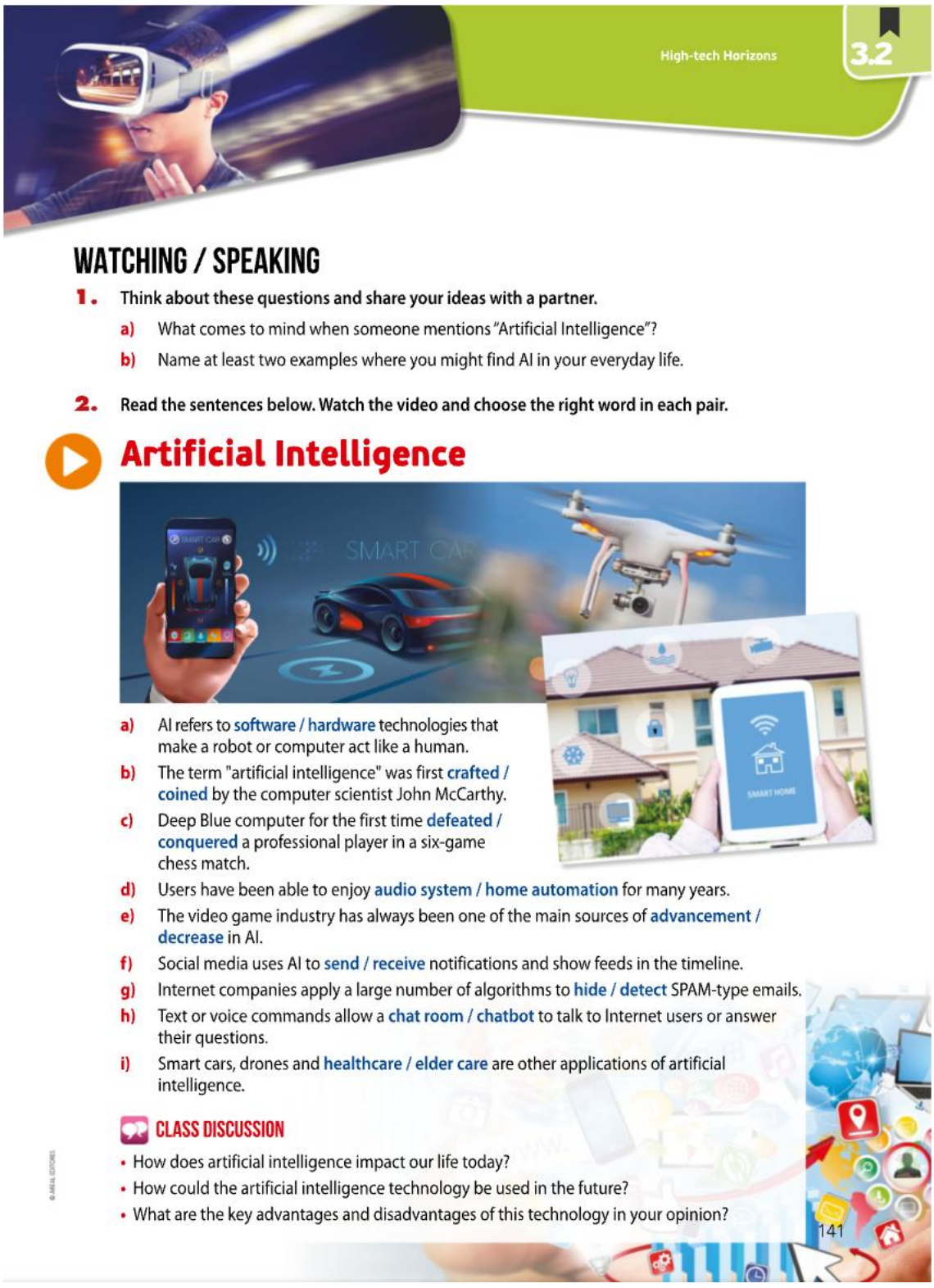
2. **Read the descriptions below and match them with the right picture.**



1. In the movie, the robot is programmed to do one single task, to improve Frank's lifestyle.
2. In a near future, a lonely writer develops an unlikely relationship with a hyper-intelligent computer operating system called Samantha. One of the main themes of the movie is loneliness and isolation.
3. Set in a near future when the line between humans and robots is blurring, the plot follows the Major (Scarlett Johansson), a cyborg supersoldier who investigates her past.
4. In the wake of humanity's extinction, a teenage girl is raised by a robot designed to repopulate the earth. But their unique bond is threatened when an inexplicable stranger arrives with alarming news.
5. This documentary examines the future of Artificial Intelligence and the impact it will have on our world. As computers continue to evolve, soon they will have the capacity to design and program themselves. What will these technological developments mean for the future of mankind?

140

M3 - Página do manual de inglês "*Top Teen 10*"



High-tech Horizons 3.2

WATCHING / SPEAKING

1. **Think about these questions and share your ideas with a partner.**

a) What comes to mind when someone mentions "Artificial Intelligence"?

b) Name at least two examples where you might find AI in your everyday life.

2. **Read the sentences below. Watch the video and choose the right word in each pair.**

Artificial Intelligence

a) AI refers to **software / hardware** technologies that make a robot or computer act like a human.

b) The term "artificial intelligence" was first **crafted / coined** by the computer scientist John McCarthy.

c) Deep Blue computer for the first time **defeated / conquered** a professional player in a six-game chess match.

d) Users have been able to enjoy **audio system / home automation** for many years.

e) The video game industry has always been one of the main sources of **advancement / decrease** in AI.

f) Social media uses AI to **send / receive** notifications and show feeds in the timeline.

g) Internet companies apply a large number of algorithms to **hide / detect** SPAM-type emails.

h) Text or voice commands allow a **chat room / chatbot** to talk to Internet users or answer their questions.

i) Smart cars, drones and **healthcare / elder care** are other applications of artificial intelligence.

CLASS DISCUSSION

- How does artificial intelligence impact our life today?
- How could the artificial intelligence technology be used in the future?
- What are the key advantages and disadvantages of this technology in your opinion?

141

M3 - Página do manual de inglês "*Top Teen 10*"

3 READING / LISTENING

1. Think about the topic

a) How intelligent will artificial intelligence become?

b) How would you like artificial intelligence to help you?

TOP TIP

To understand detailed information in a text, read carefully. You may need to read parts of the text more than once.

2. Read/Listen to the texts.

Do you fear Artificial Intelligence?



Elsie

I think that we are a long way from developing the computing power or the algorithms needed to achieve full artificial intelligence, but it will probably happen in the next few decades. We will probably remain in control of technology and it will help us solve many of the world's problems. However, no one really knows what will happen if machines become smarter than humans. They may help us, ignore us or destroy us. In the short term, there are concerns that clever machines will undertake tasks done by humans and will destroy millions of jobs. But I tend to believe AI will have a positive influence on our future lives, but that will be partly up to us. So, I don't fear artificial intelligence.



Thomas

Although we continue to have a lot of questions when it comes to artificial intelligence, it is also quite clear that sophisticated AI could make the world a better place. It can help us fight climate change, discover new treatments for diseases, help people with disabilities overcome them and take over most routine activities that we have to do now. But this does not come lightly. Knowing that smart machines will do all these tasks makes a lot of people anxious. I have to admit that the potential consequences of creating something that can match or surpass human intelligence frighten me.



Ava

Artificial intelligence is the future and as crazy as it may sound, the future could no longer be in our hands – it might be in our machines' hands! But we have the power to diffuse what we have created. What we need to know is where to draw the line. It's overwhelming and exciting – but definitely not scary. We use smart gadgets that make our everyday tasks easy. Virtual assistants like Alexa can remind you about your daily appointments, play your favourite music when you need, read news and even play some brain games! It is like a human companion – that is not human – but has human-like capabilities. Even so, I would say tomorrow's robots will be our humble assistants, nothing more.

https://www.bbc.com/news/technology-30290540 (adapted)

VOCABULARY HELP

algorithm (1st text) – a formula given to a computer in order for it to complete a task (i.e. a set of rules for a computer)
surpass (2nd text) – to do or be better than

M3 - Página do manual de inglês "*Top Teen 10*"

Anexo 5 – O3

I also appreciate how you confronted them regarding their honesty. At first, no one wanted to admit using AI, but by showing how it's integrated in our lives in so many ways, you made them feel "less like criminals" and more comfortable with the reality.

The Think-Pair-Share activity was a wise choice, as it always helps increase students' sense of security before speaking.

The "Would Rather" task was also very good because beyond allowing for self-expression, it provided a moment of reflection. Hearing how some students trust their parents so deeply, and maintain strong emotional ties, turned the activity into a meaningful takeaway that goes beyond the classroom.

The pre-reading prediction task was very engaging. Regarding the 2nd reading, the "pros" and "cons" PowerPoint was excellent: the colour coding was well thought out, facilitating visual cognition which is especially helpful for students with dyslexia.

O3 – Observação da colega de estágio

Anexo 6 – O4

- Tuvo el cuidado de preparar ejercicios con la tipología del examen nacional.

O4 – Nota da professora observadora

Anexo 7 – O5

Gostei da forma como introduziste a prática da gramática e acho que os alunos também gostaram.

Todos gostaram do Padlet e serviu o objetivo que querias.

O5 – Nota da colega de estágio

Apêndices

Apêndice 1 - C

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

Exma. Senhora Diretora,

[redacted]

Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua

Eu, Tomás João Vieira de Sampaio, estudante do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para aplicar um questionário no âmbito do meu Relatório de Investigação-Ação, intitulado provisoriamente: "A adaptação de materiais didáticos e a flexibilidade dos manuais no ensino de inglês como língua estrangeira e espanhol como língua estrangeira."

Finalidade do estudo

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma a adaptação e a criação de materiais didáticos por parte do professor contribuem para o aumento da motivação dos alunos nas aulas de línguas estrangeiras, e em que medida a flexibilidade no uso do manual escolar pode responder mais adequadamente às necessidades e interesses dos diferentes grupos-turma. O questionário visa recolher dados sobre as práticas docentes relativamente ao uso, adaptação e criação de materiais no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Participantes previstos

Solicito autorização para aplicar o questionário ao seguinte grupo:

- Professores de Línguas Estrangeiras do Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua (Inglês, Espanhol, Francês e outras línguas estrangeiras lecionadas na instituição).

Confidencialidade e proteção de dados

As respostas recolhidas serão totalmente confidenciais, utilizadas apenas para fins académicos e analisadas de forma anónima, de acordo com o RGPD (Regulamento Geral de Proteção de Dados) e com a Lei n.º 58/2019.

Nenhum dado individual permitirá a identificação dos participantes ou da instituição.

Agradecimento

Agradeço, desde já, toda a colaboração e disponibilidade do Agrupamento de Escolas de Padrão da Légua, cuja participação é fundamental para o desenvolvimento rigoroso deste estudo.

Porto, novembro de 2025

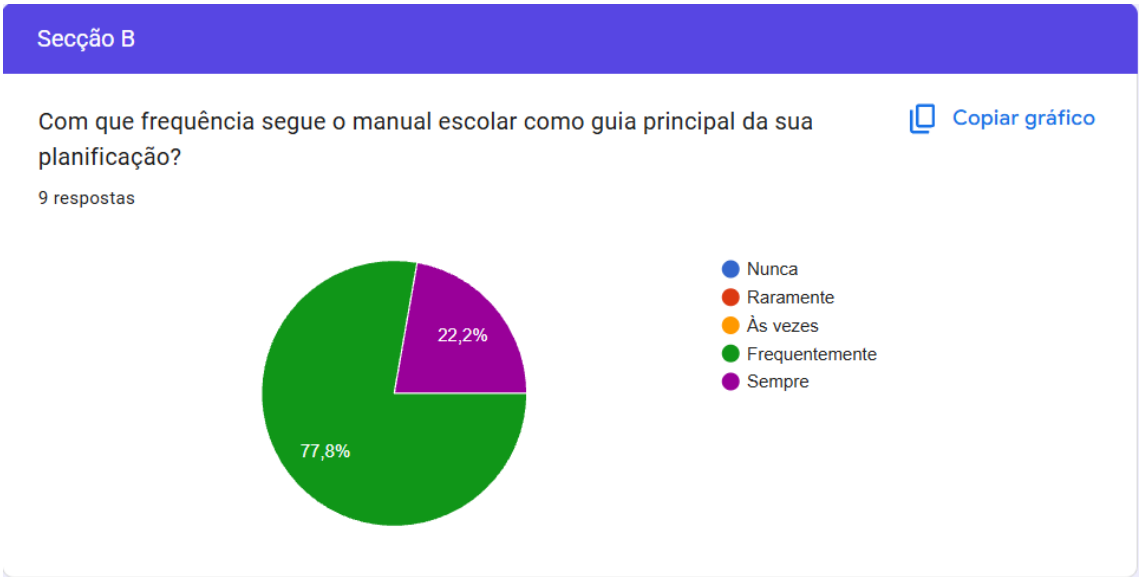
Pede deferimento,

_____

Tomás João Vieira de Sampaio

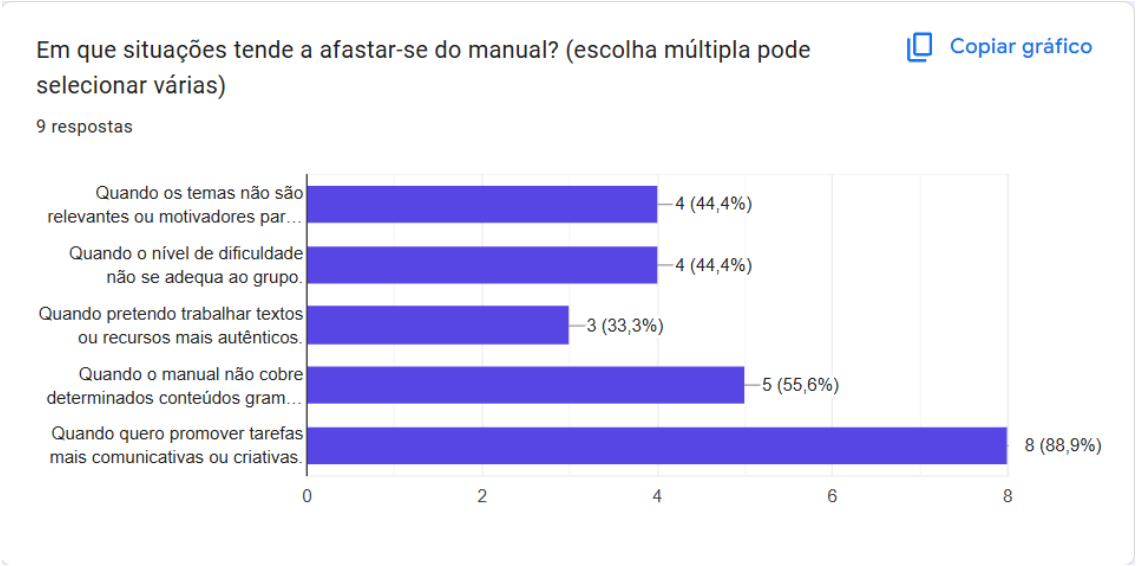
C – Pedido de autorização à diretora para aplicação de questionários

Apêndice 2 – P1



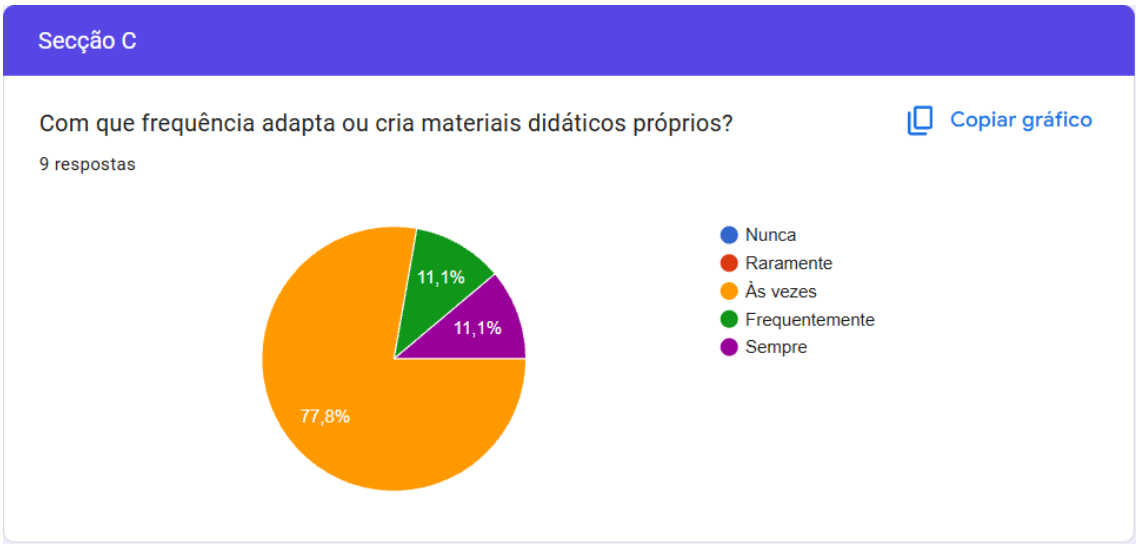
P1 – Frequência do uso do manual - Questionário aos professores

Apêndice 3 – P2



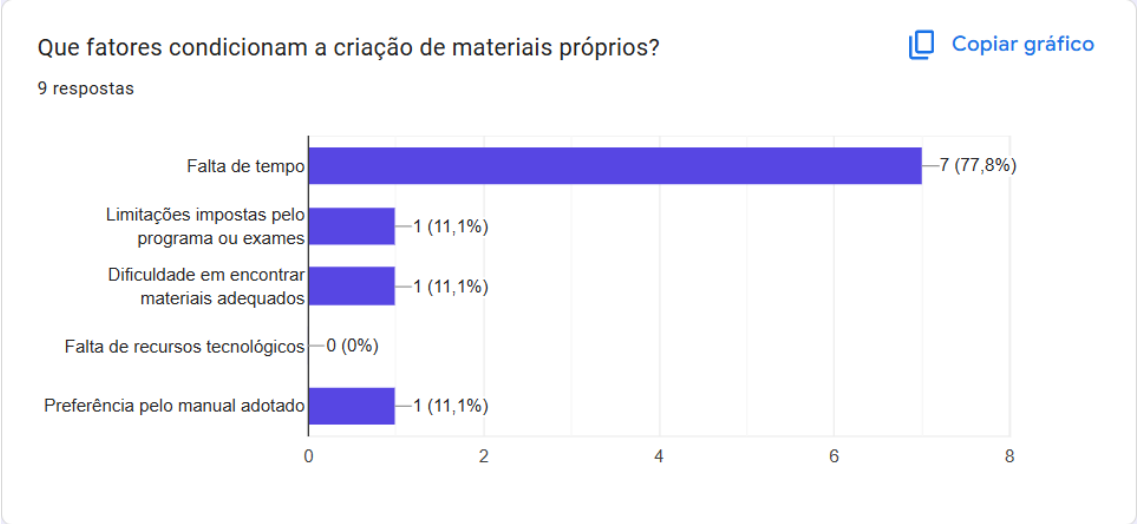
P2 – Razões para se afastarem do manual - Questionário aos professores

Apêndice 4 – P3



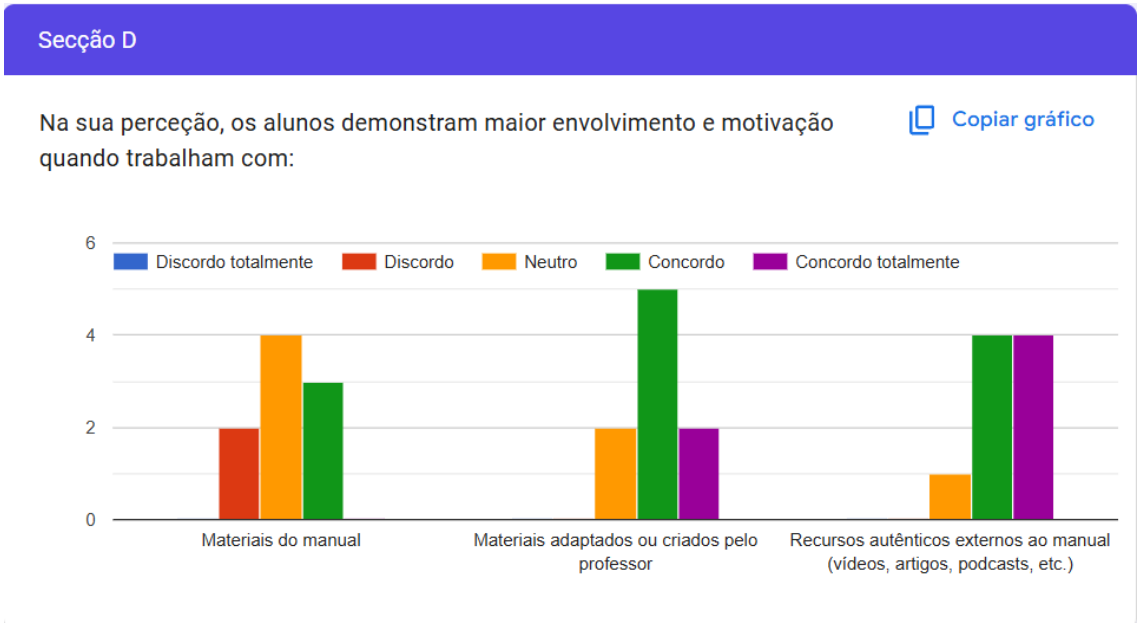
P3 – Frequência de criação de materiais próprios - Questionário aos professores

Apêndice 5 – P4



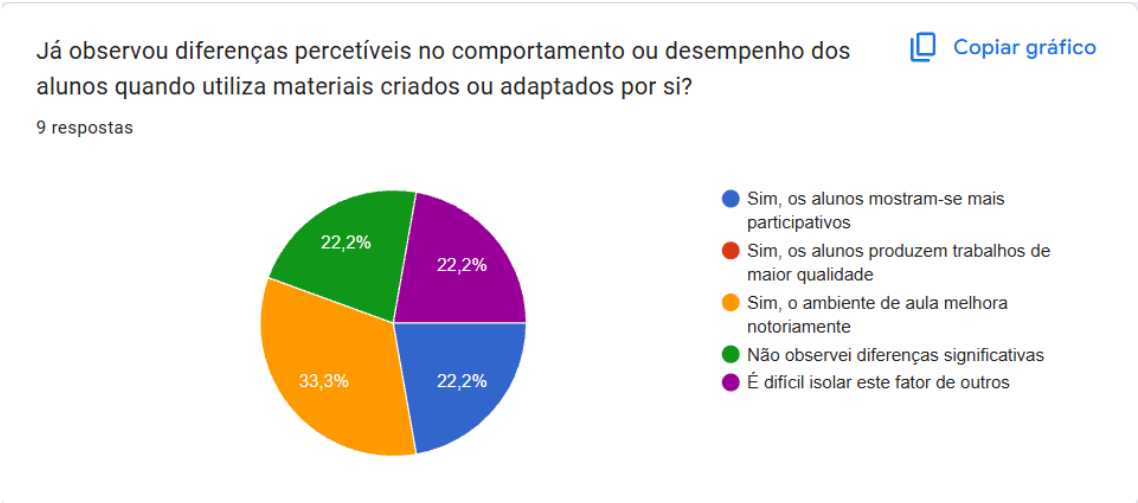
P4 – Fatores que condicionam a criação de materiais - Questionário aos professores

Apêndice 6 – P5



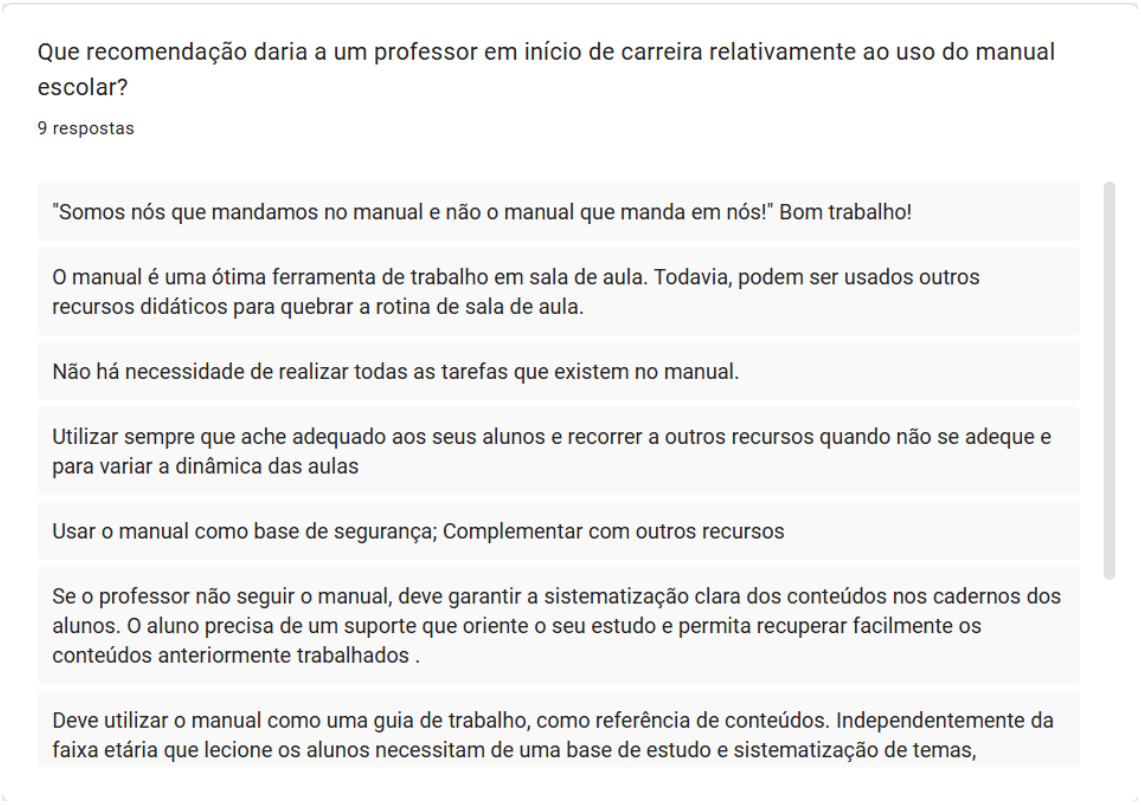
P5 – Perceção da motivação por tipo de material - Questionário aos professores

Apêndice 7 – P6



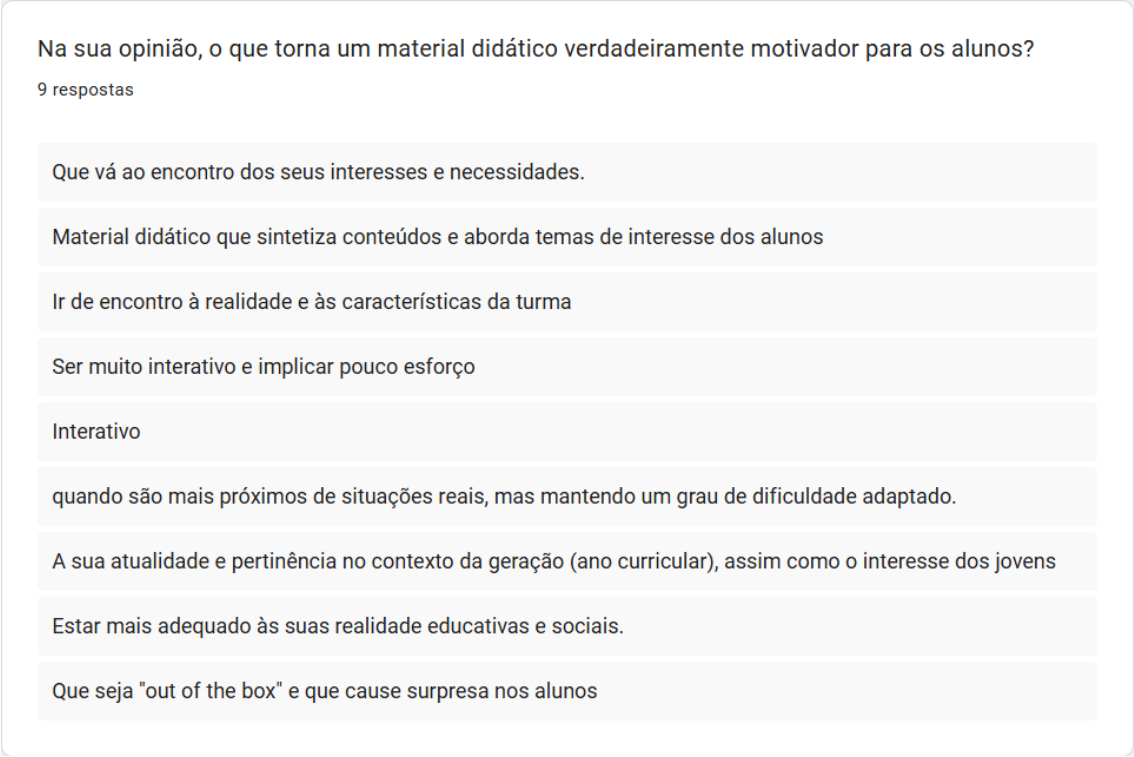
P6 – Perceção de diferenças no comportamento/desempenho - Questionário aos professores

Apêndice 8 – P7



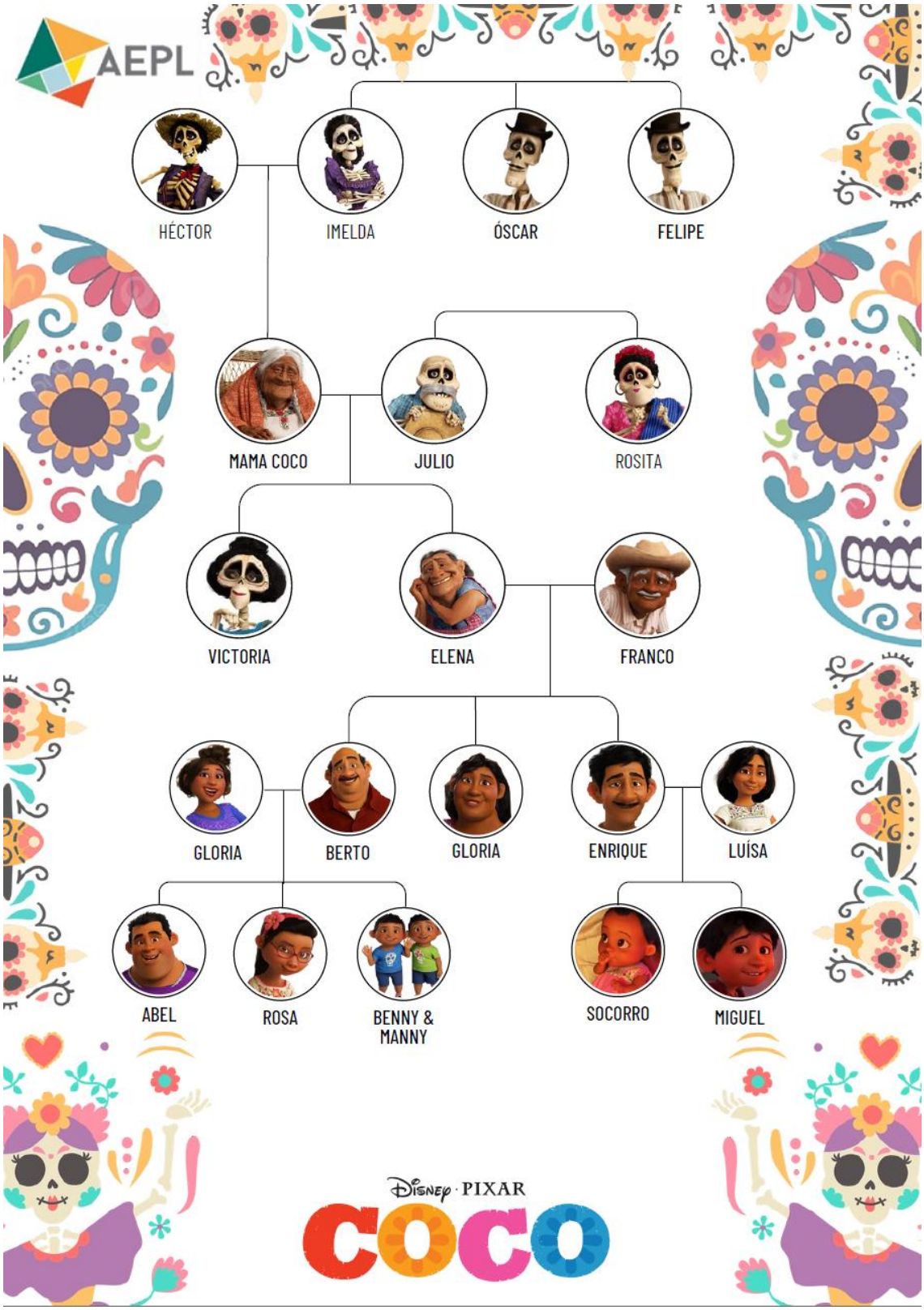
P7 – Resposta aberta: recomendações a colega iniciante - Questionário aos professores

Apêndice 9 – P8

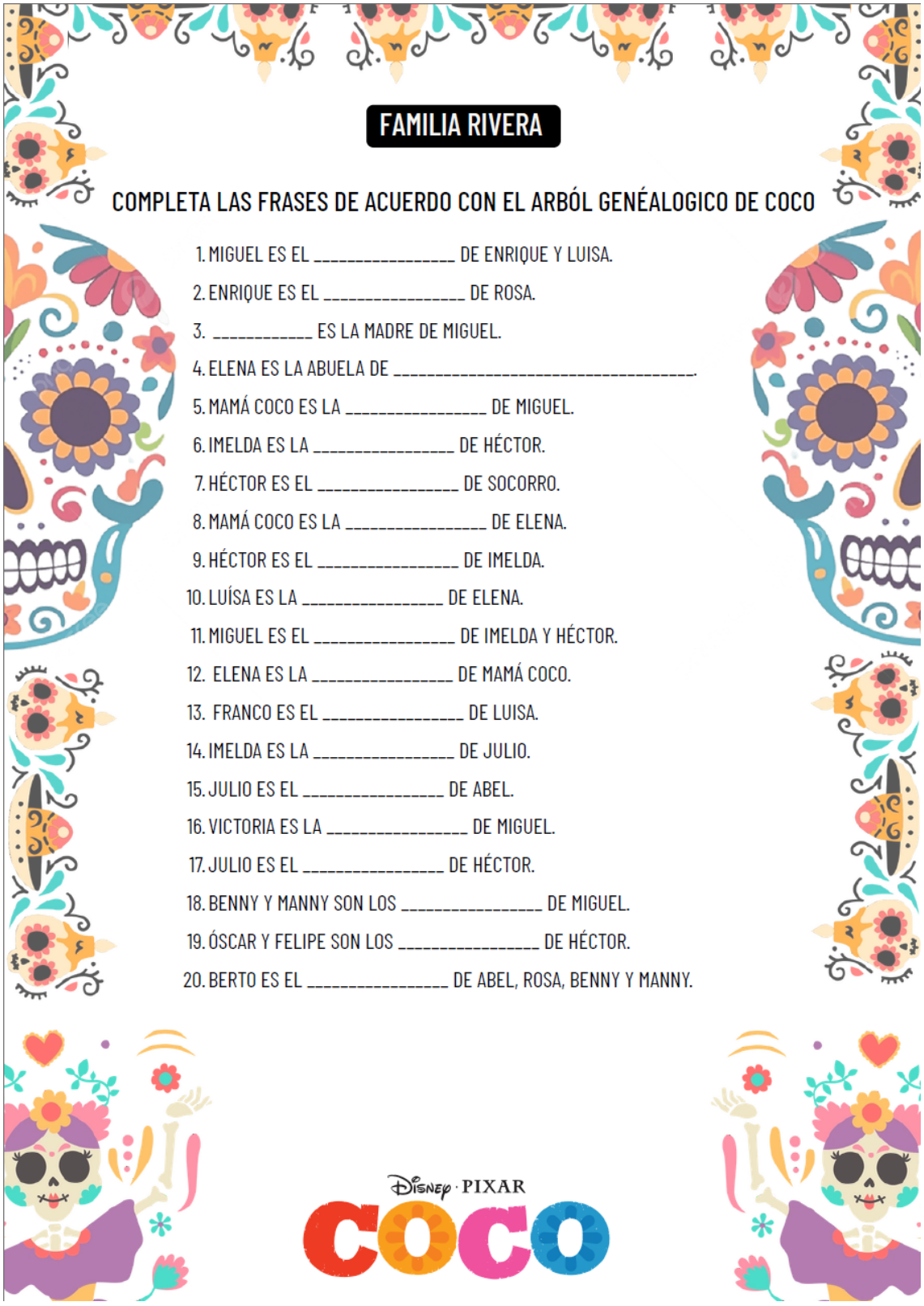


P8 – Respostas aberta: motivação nos materiais - Questionário aos professores

Apêndice 10 – M2



M2.1 – Ficha principal da aula de *Coco* – Frente



M2.2 – Ficha principal da aula de *Coco* – Trás

Apêndice 11 – M4

AEPL
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PADRÃO DA LÉGUA

AI in Schools: More Harm Than Good?

Artificial intelligence is changing the world fast — and schools are no exception. But according to a recent report by the Brookings Institution, a well-known research centre, the risks of using AI in education may be greater than the benefits. So, what does AI actually do to students?

On the positive side, AI can be a useful learning tool. It can help students improve their reading and writing skills, and it is especially helpful for those learning a foreign language. AI can also adjust the difficulty of a text depending on the student's level, which means every student can work at their own pace. In addition, it can save teachers many hours of work every week.



However, experts are worried about the effects of AI on how students think. When students use AI to get answers, they stop doing the hard work of thinking for themselves. One researcher warned: "When kids use AI that tells them what the answer is, they are not thinking for themselves." A student in the study put it even more simply: "It's easy. You don't need to use your brain." This kind of dependence could have serious consequences in the future.



There are also concerns about students' emotional well-being. AI chatbots are designed to agree with the user — they almost never challenge you or tell you that you are wrong. This might feel comfortable, but it does not prepare young people for real relationships, where disagreement is normal and healthy.

Finally, not all students will benefit equally from AI. Schools in wealthier areas can afford more advanced, and more accurate, AI tools, while schools with fewer resources are left behind.

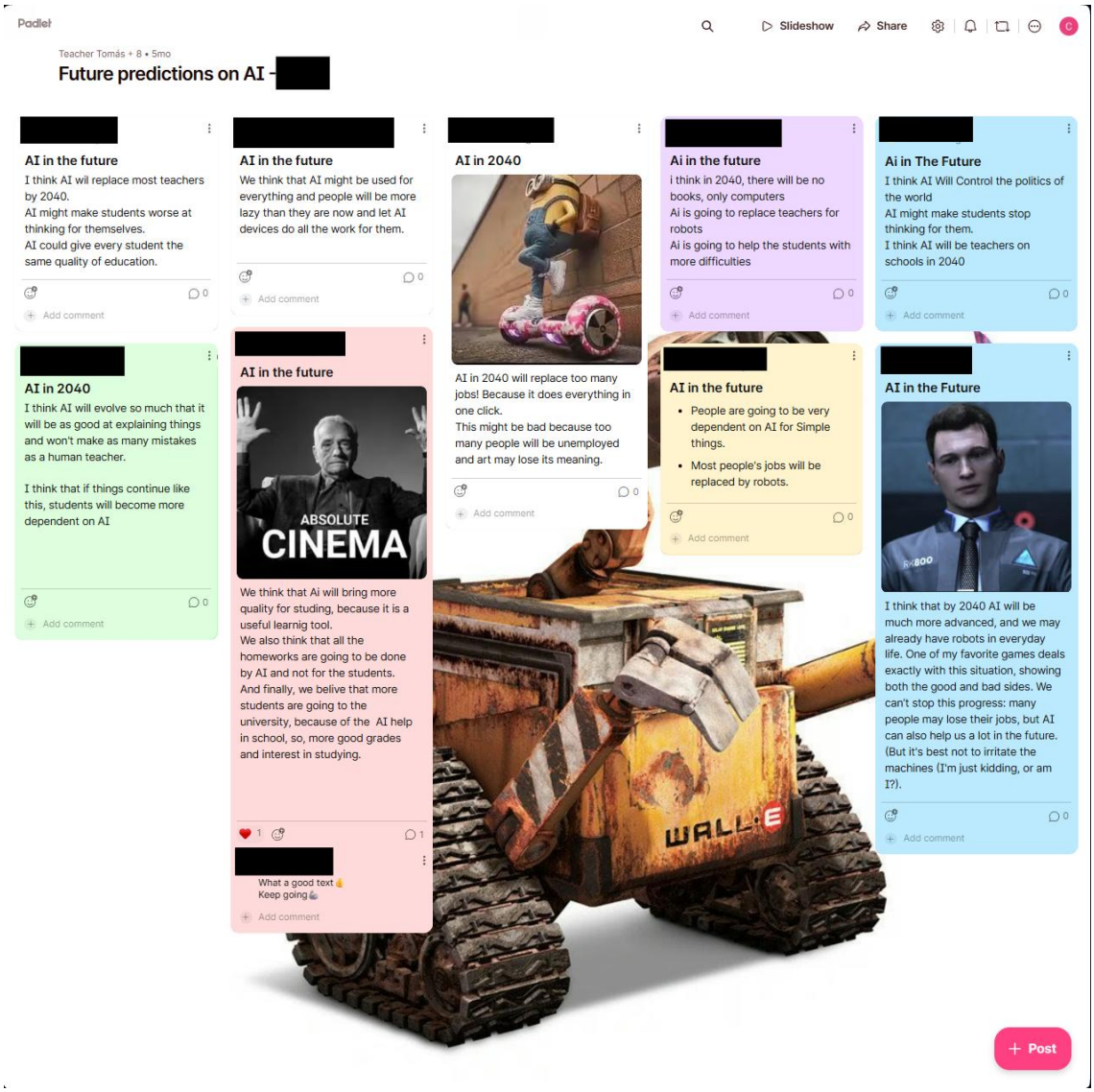
So, will AI make education better or worse? The answer, it seems, depends on how we choose to use it.

https://www.npr.org/2026/0 1/14/nx-s1-5674741/ai-schools-education (Adapted)

PROS	CONS

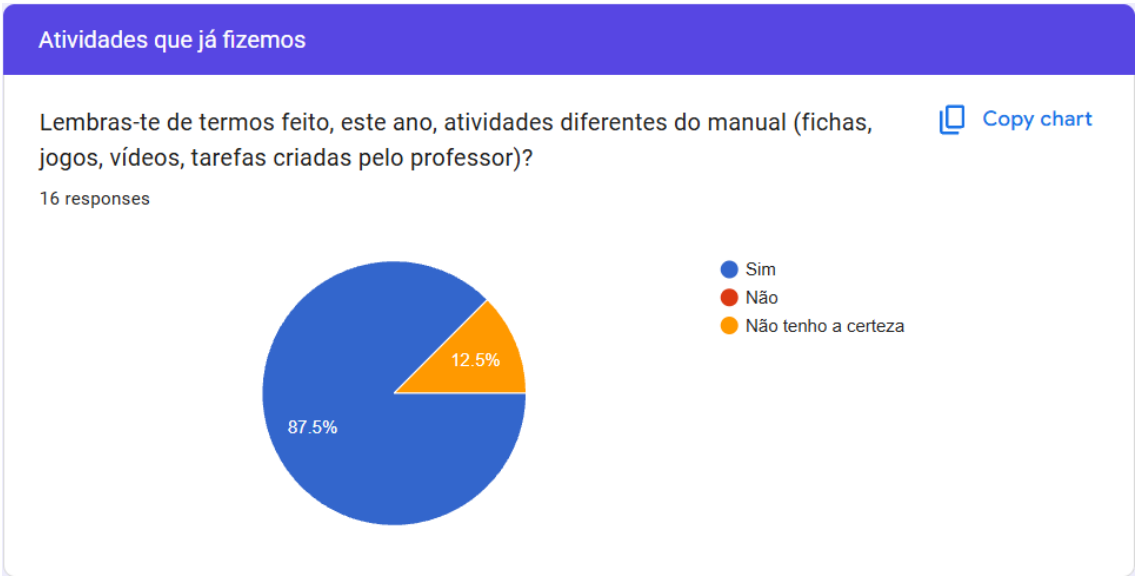
M4 – Artigo adaptado da NPR – Ficha sobre IA

Apêndice 12 – M5



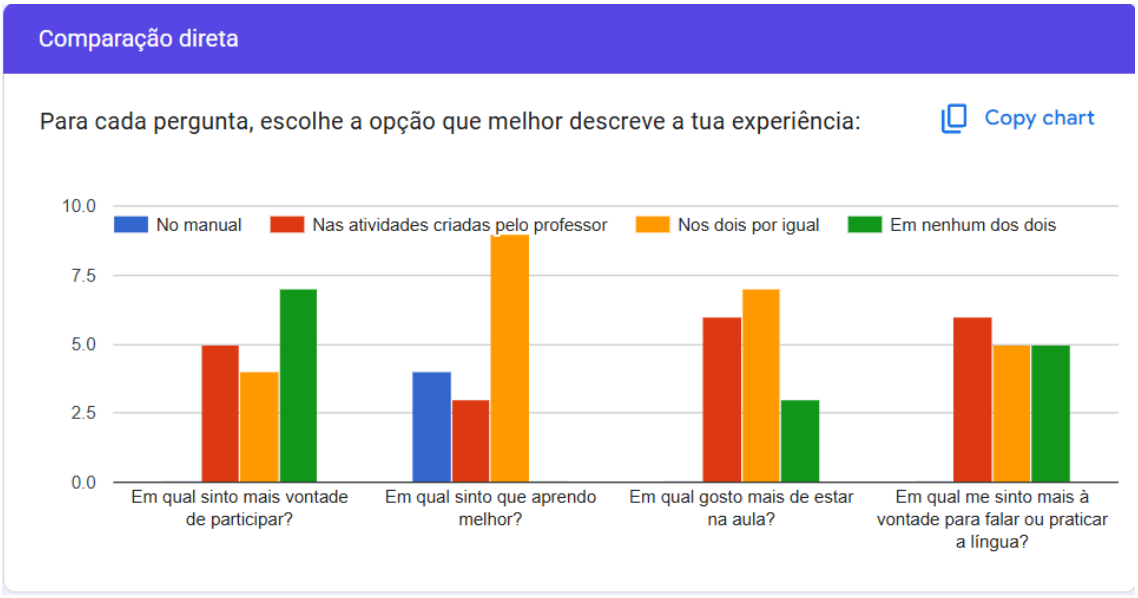
M5 – *Padlet* “IA em 2040”

Apêndice 13 – QAI1



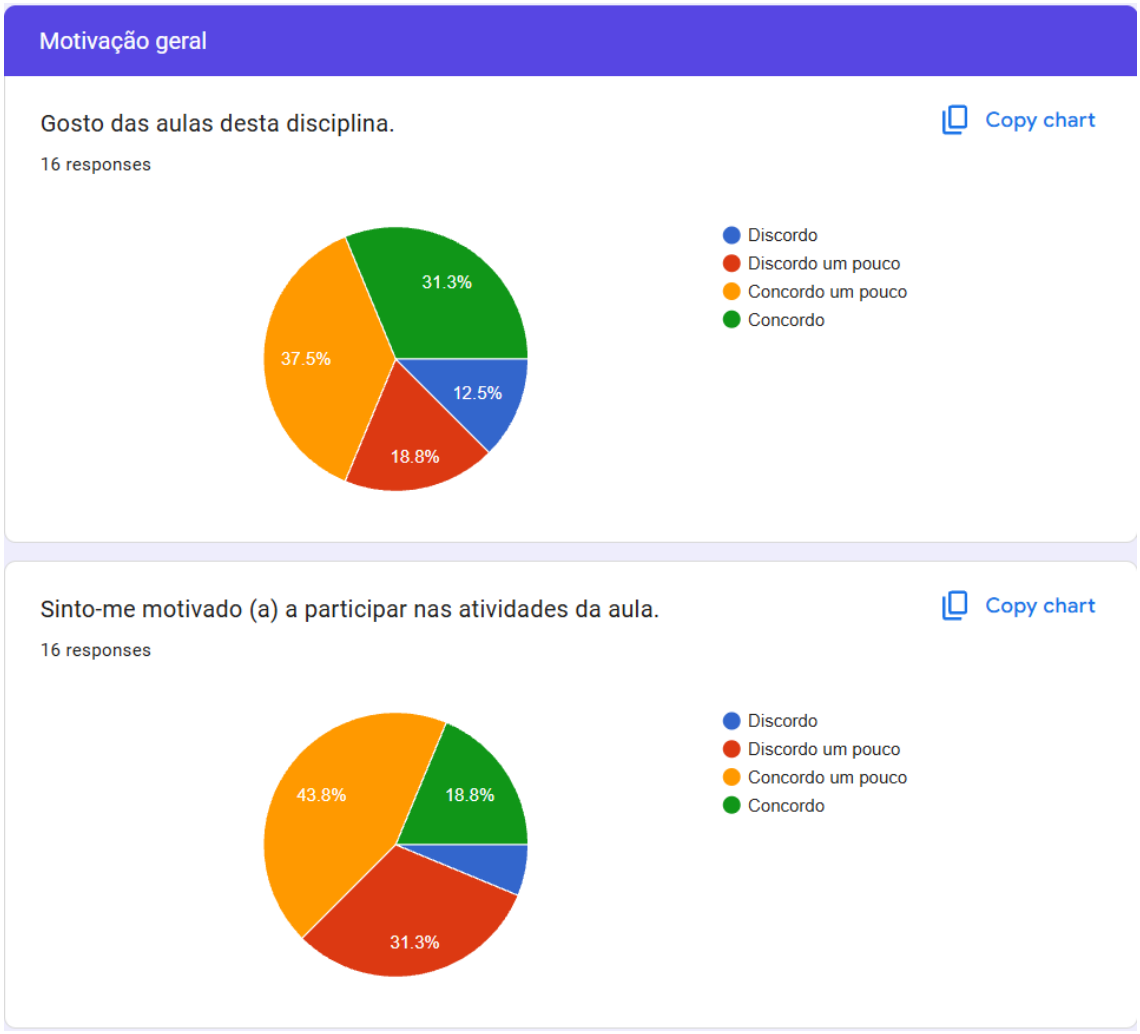
QAI1 – Recordação de atividades – 10.º inglês

Apêndice 14 – QAI2



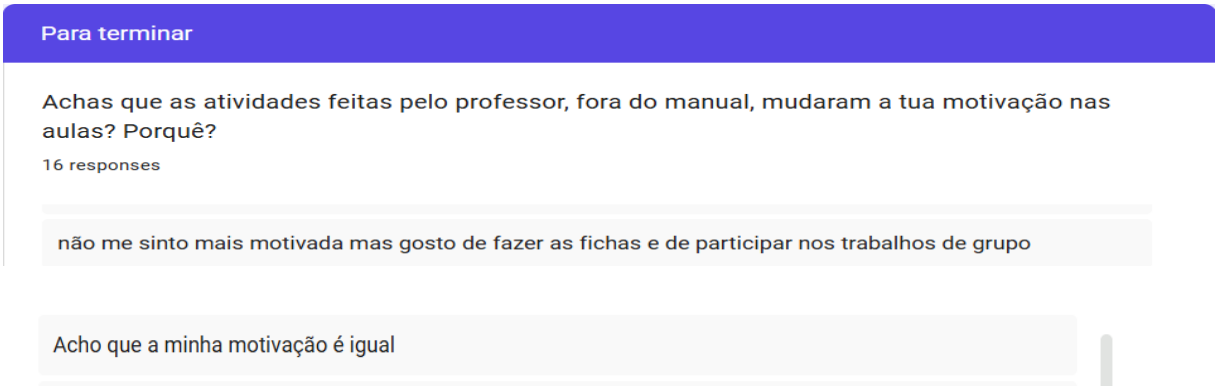
QAI2 – Escolha forçada – 10.º inglês

Apêndice 15 – QAI3



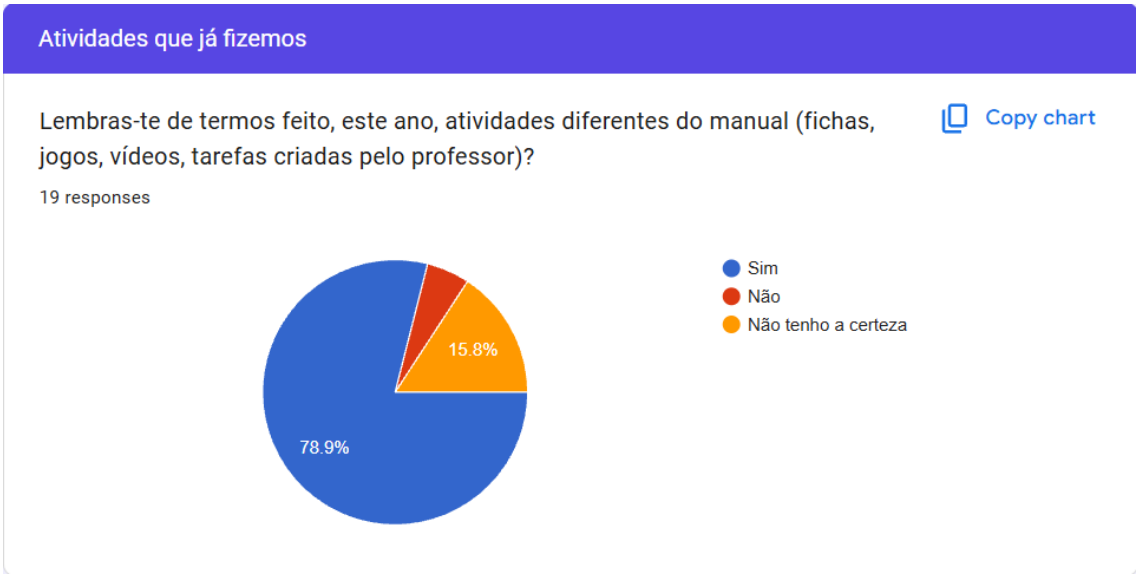
QAI3 – Concordância – 10.º inglês

Apêndice 16 – QAI4



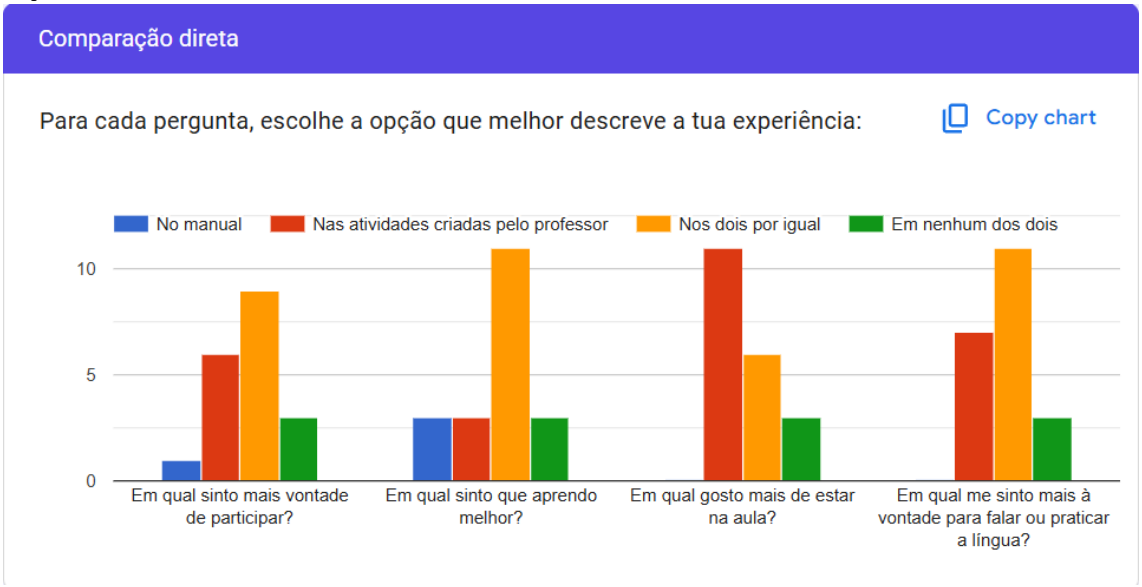
QAI4 – Pergunta aberta – 10.º inglês

Apêndice 17 – QAE1



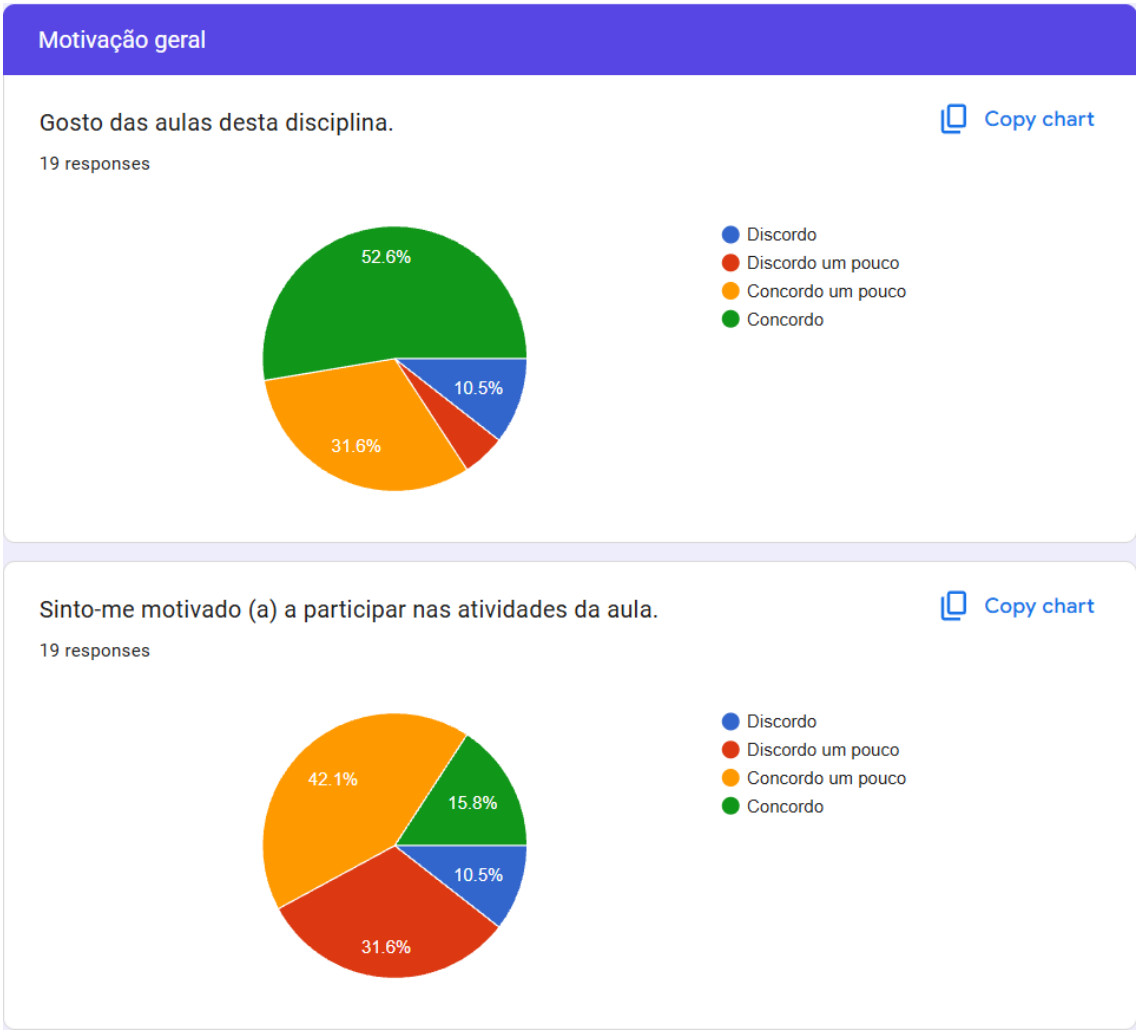
QAE1 – Recordação de atividades – 8.º espanhol

Apêndice 18 – QAE2



QAE2 – Escolha forçada – 8.º espanhol

Apêndice 19 – QAE3



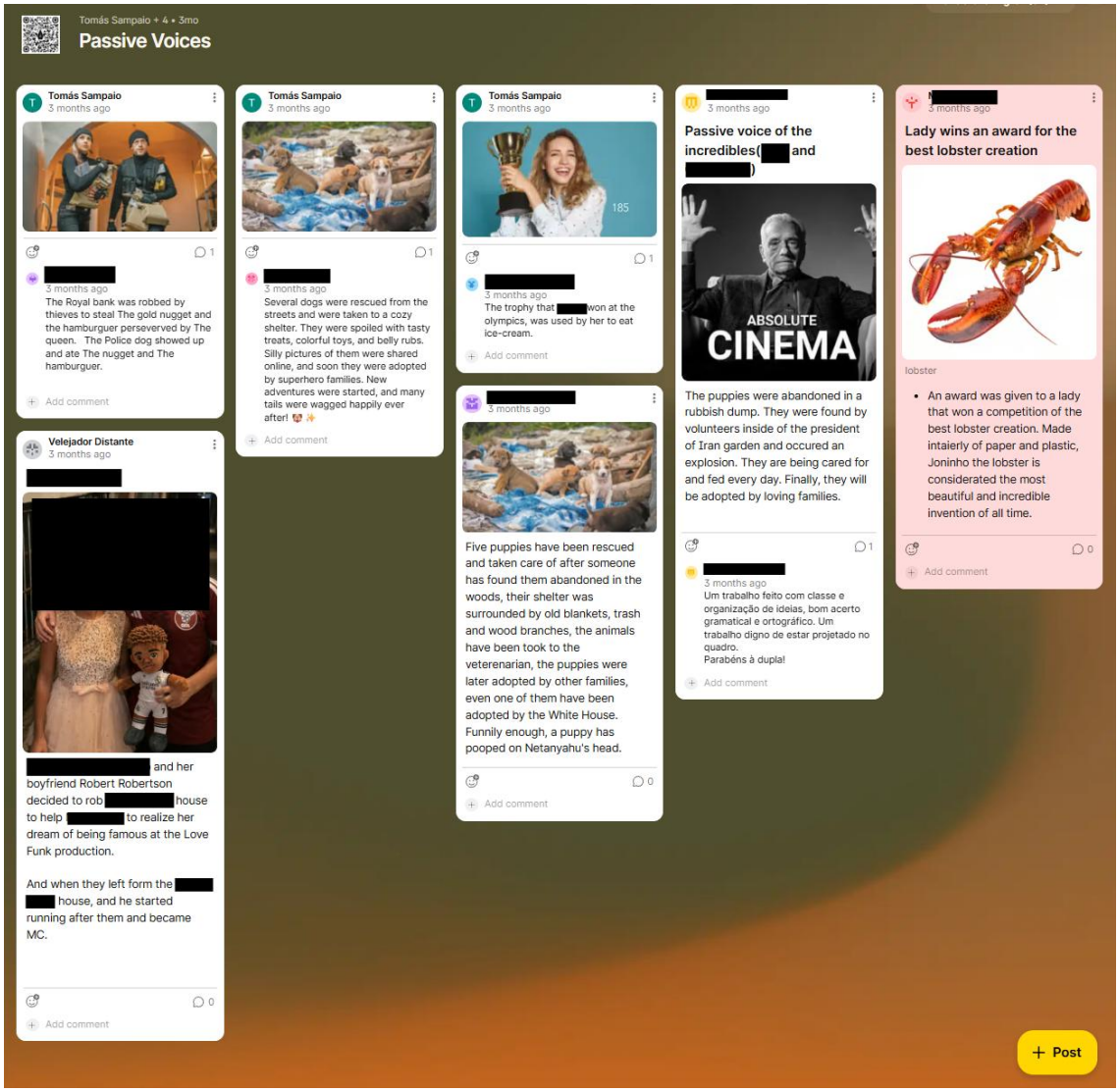
QAE3 – Concordância – 8.º espanhol

Apêndice 20 – QAE4



QAE4 – Pergunta aberta – 8.º espanhol

Apêndice 21 – PL1



PL1 – *Padlet "Passive voices"*

Apêndice 22 – PL2



PL2 – *Padlet* "Should teenagers be given more freedom?"

Apêndice 23 – PL3



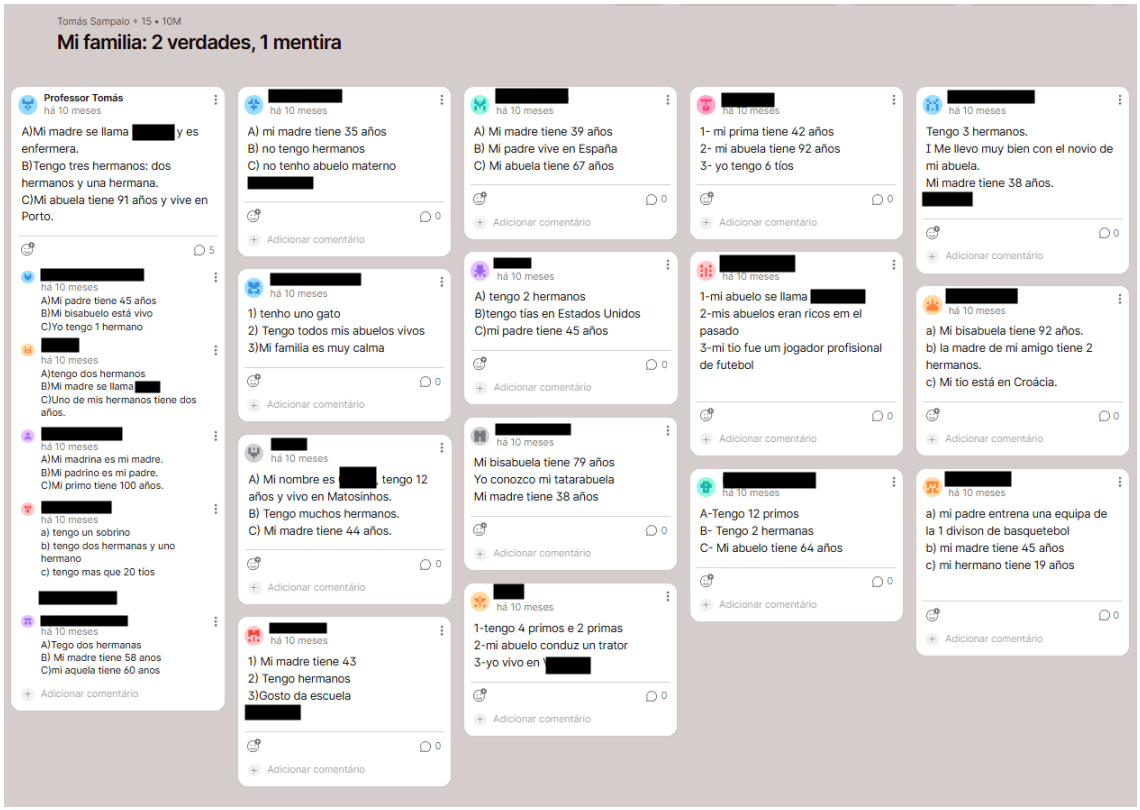
PL3 – *Padlet "Media Review"*

Apêndice 24 – PL4



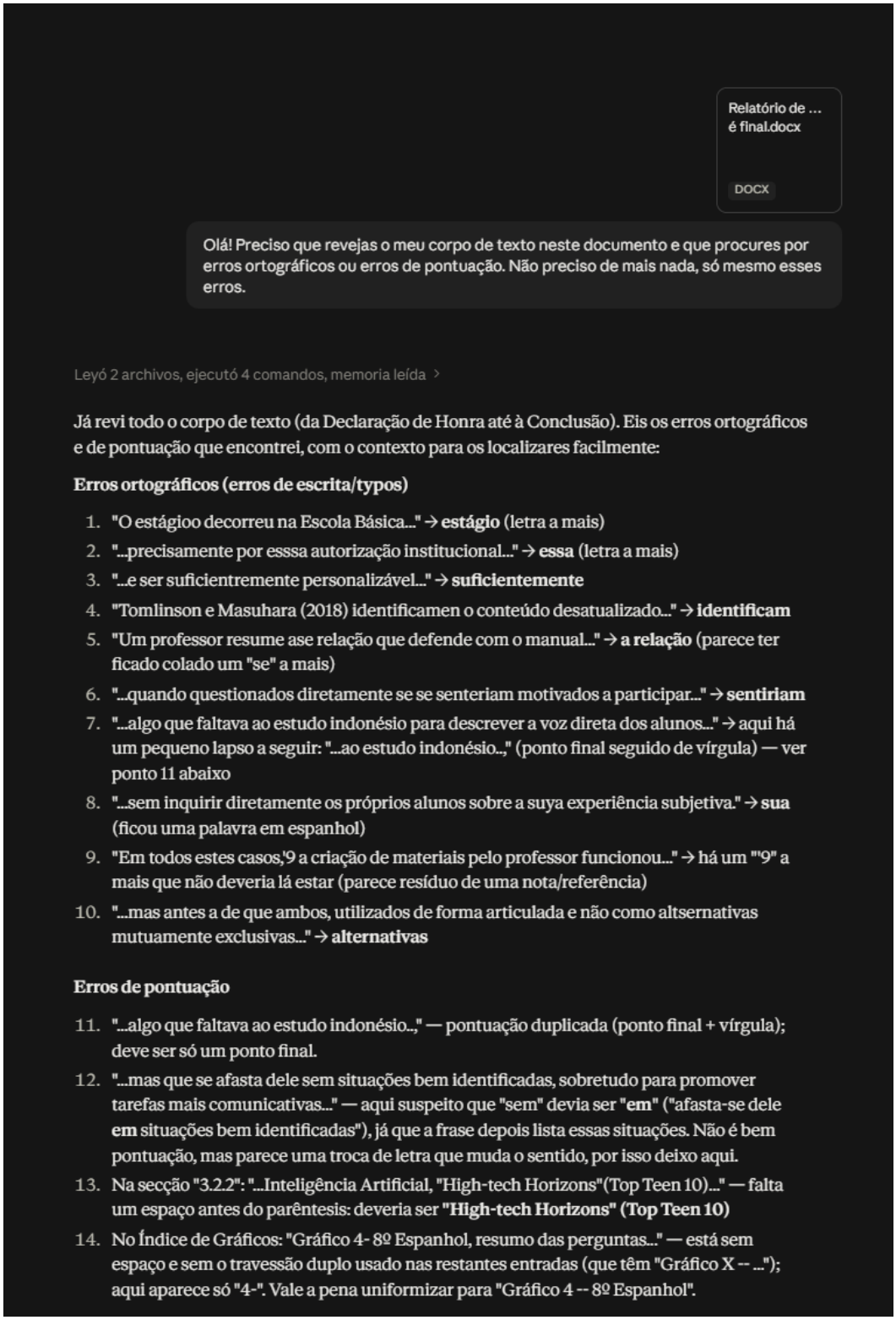
PL4 – *Padlet "Future Predictions on AI"*

Apêndice 25 – PL5



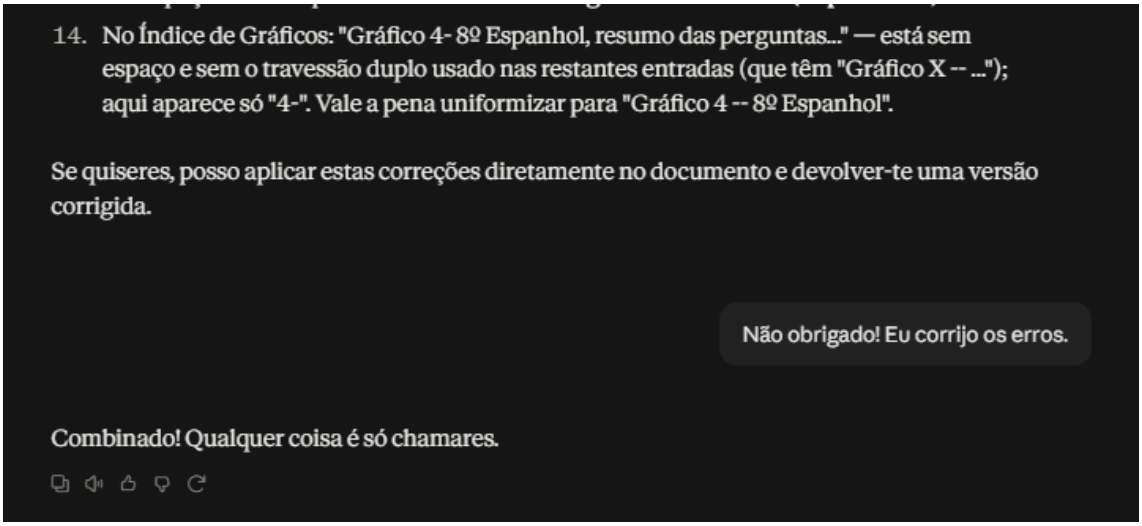
PL5 – *Padlet "Mi familia: 2 verdades, 1 mentira"*

Apêndice 26 – Interações com IA – IA1



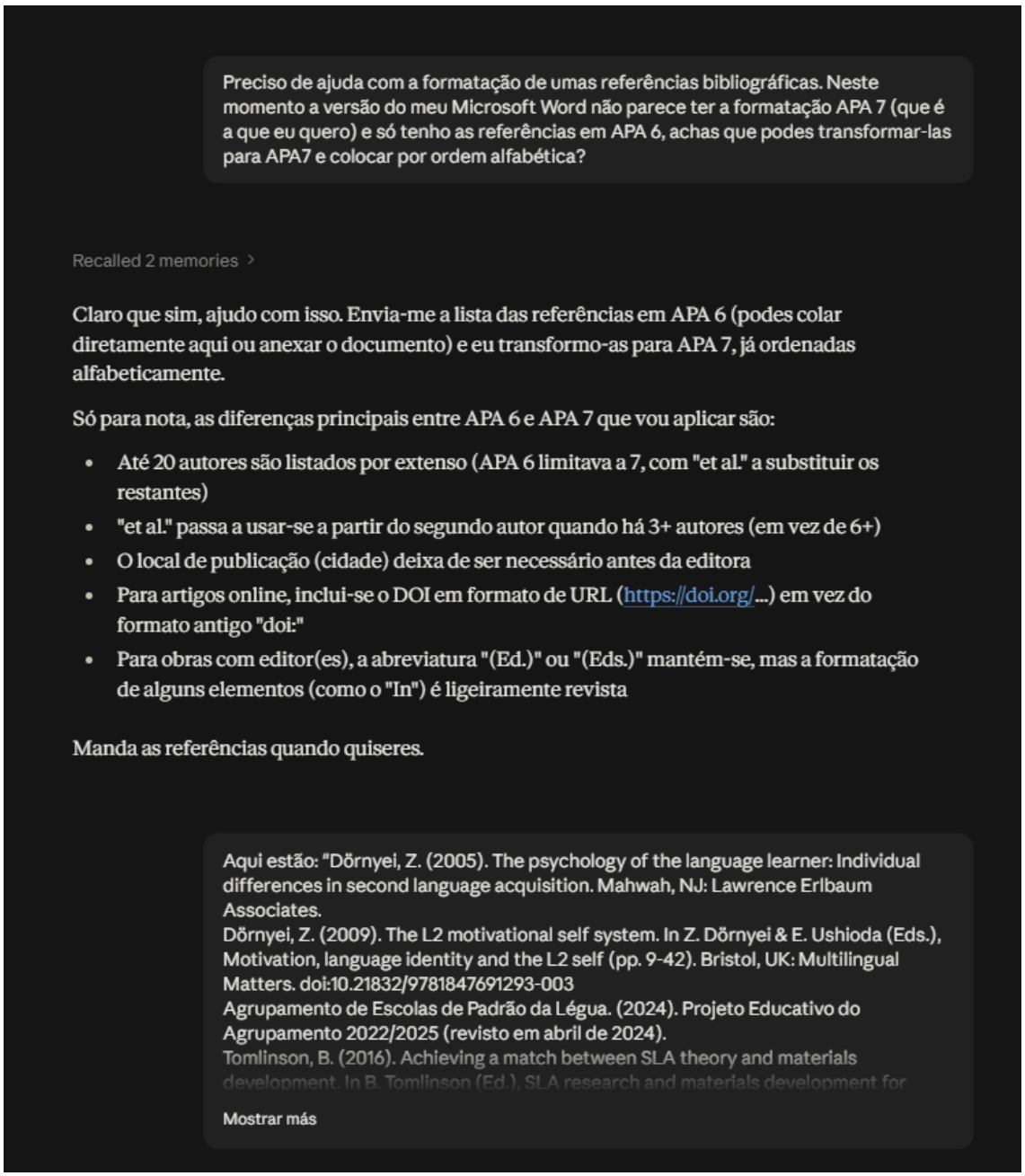
IA1 – Erros de ortografia e de pontuação (início de conversa)

Apêndice 27 - Interações com IA – IA2



IA2 – Erros de ortografia e de pontuação (final de conversa)

Apêndice 28 - Interações com IA – IA3



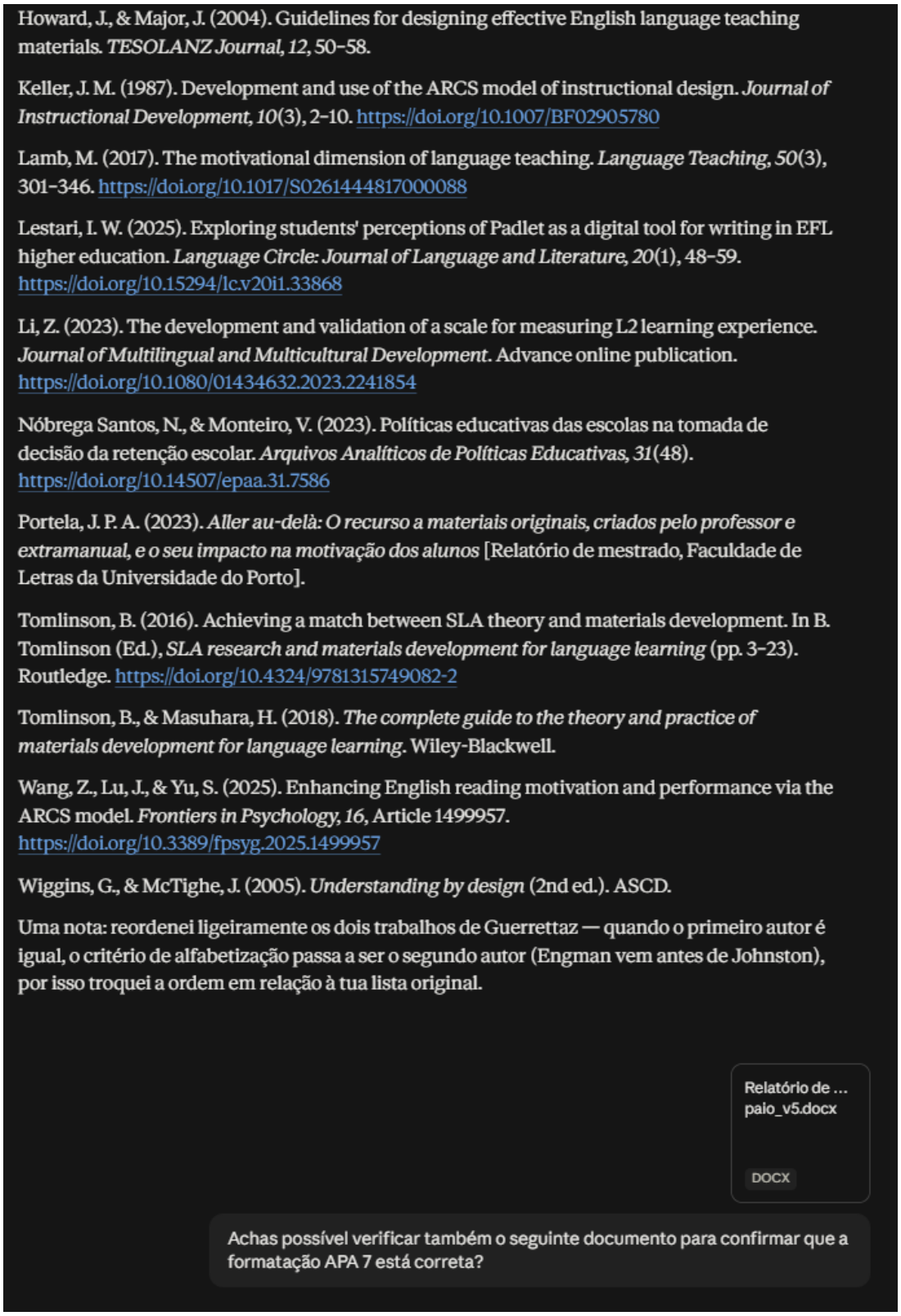
IA3 – Formatação de referências bibliográficas (Prompt inicial)

Apêndice 29 - Interações com IA – IA4



IA4 – Formatação de referências bibliográficas (resposta N.º1 do Claude, parte 1)

Apêndice 30 - Interações com IA – IA5



Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *TESOLANZ Journal, 12*, 50–58.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development, 10*(3), 2–10. https://doi.org/10.1007/BF02905780

Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching, 50*(3), 301–346. https://doi.org/10.1017/S0261444817000088

Lestari, I. W. (2025). Exploring students' perceptions of Padlet as a digital tool for writing in EFL higher education. *Language Circle: Journal of Language and Literature, 20*(1), 48–59. https://doi.org/10.15294/lc.v20i1.33868

Li, Z. (2023). The development and validation of a scale for measuring L2 learning experience. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2241854

Nóbrega Santos, N., & Monteiro, V. (2023). Políticas educativas das escolas na tomada de decisão da retenção escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 31*(48). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7586

Portela, J. P. A. (2023). *Aller au-delà: O recurso a materiais originais, criados pelo professor e extramanual, e o seu impacto na motivação dos alunos* [Relatório de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].

Tomlinson, B. (2016). Achieving a match between SLA theory and materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 3–23). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315749082-2

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

Wang, Z., Lu, J., & Yu, S. (2025). Enhancing English reading motivation and performance via the ARCS model. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1499957. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1499957

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.

Uma nota: reordenei ligeiramente os dois trabalhos de Guerrettaz — quando o primeiro autor é igual, o critério de alfabetização passa a ser o segundo autor (Engman vem antes de Johnston), por isso troquei a ordem em relação à tua lista original.

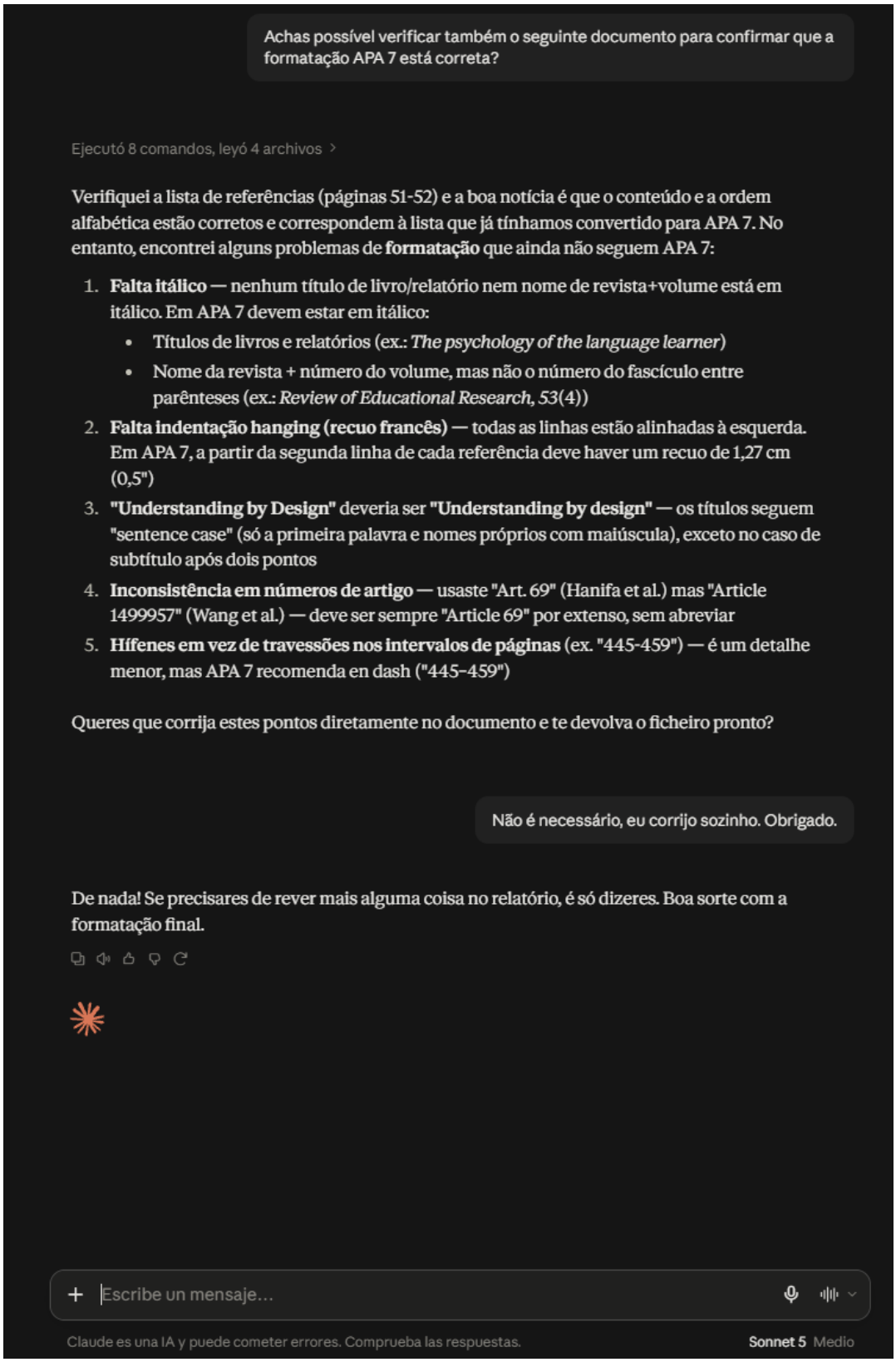
Relatório de ... paio_v5.docx

DOCX

Achas possível verificar também o seguinte documento para confirmar que a formatação APA 7 está correta?

IA5 – Formatação de referências bibliográficas (resposta N. º1 do Claude, parte 2)

Apêndice 31 - Interações com IA – IA6



IA5 – Formatação de referências bibliográficas (Pergunta N. º2 + resposta)