



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Bruno Gomes Bernardo Vintém

O USO DE APLICAÇÕES DIGITAIS BASEADAS EM JOGO NAS AULAS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO NO 11.º ANO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Ana Maria Machado e pela Doutora Anabela dos Santos Fernandes, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

O USO DE APLICAÇÕES DIGITAIS BASEADAS EM JOGO NAS AULAS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO DE CASO NO 11.º ANO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Uso de Aplicações Digitais baseadas em jogo nas Aulas de Português
Subtítulo	Um estudo de caso no 11.º ano
Autor	Bruno Gomes Bernardo Vintém
Orientadoras	Ana Maria Silva Machado Anabela dos Santos Fernandes
Júri	Presidente: Doutor/a Maria da Conceição Carapinha Rodrigues Vogais: 1. Doutor/a Maria Isabel Pires Pereira 2. Doutor/a Ana Maria Silva Machado
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português no 3.º ciclo e no Ensino Secundário
Data da defesa	17/10/2022
Classificação do Relatório	15 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Declaração de Autoria

Eu, Bruno Gomes Bernardo Vintém, 2016251103, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado O Uso de Aplicações Digitais Baseadas em Jogo nas Aulas de Português: Um Estudo de Caso no 11º Ano, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Coimbra, 24.09.2022

Assinatura

Bruno Gomes Bernardo Vintém

Agradecimentos

Concluída esta etapa, cabe expressar a minha gratidão:

- (i) às minhas duas orientadoras da Faculdade de Letras, a professora Ana Maria Machado e a professora Anabela Fernandes, por todo o carinho, atenção, apoio e sobretudo paciência que tiveram para comigo durante todo este ano.
- (ii) à minha orientadora da escola, a professora Ana Sebastião, pela dedicação, pela disponibilidade, pela orientação, todas elas incansáveis. A forma como nos acolheu e como nos colocou à vontade foi sem dúvida nenhuma um dos aspetos mais importantes para o nosso sucesso.
- (iii) ao corpo docente e não docente da Brotero, pela ótima receção, pela cordialidade e por me fazerem sentir em “casa”.
- (iv) a todos os meus alunos, pelo carinho, a entrega e a disponibilidade que tiveram para comigo. O sucesso deste ano letivo é repartido por ambas as partes.
- (v) um enorme agradecimento ao Paulo, por me acompanhar durante todo este ano letivo, por partilhar comigo todo o seu conhecimento e por estar sempre lá para mim quando mais necessitei.
- (vi) a todos os meus amigos/as que sempre estiveram presentes e me apoiaram durante todo este processo.
- (vii) à minha família, por me apoiarem e incentivarem a dar sempre o melhor de mim.
- (viii) à família da minha namorada, Pai Víctor e Mãe Beta, o vosso apoio foi também incansável e não só a nível académico! Estiveram sempre presentes quando mais precisei e em diversos momentos da minha vida, prometo nunca me esquecer disso e estou-vos eternamente grato.
- (ix) à minha namorada, neste caso o agradecimento é um pouco mais difícil e talvez envolva algumas lágrimas. Obrigado, Inês, por acreditares e me motivares a continuar o meu percurso académico, por conheceres as minhas capacidades e por me tornares na melhor versão de mim próprio. Sem ti, nada disto seria possível. Foste sempre o meu maior pilar, foste tu que ouviste todos os meus desabaços, foi contigo que gritei quando mais ninguém me conseguia ouvir, foi a ti que recorri sempre que precisava de alguma ajuda, foi contigo e será sempre contigo! Mil obrigados não chegam por tudo aquilo que fizeste por mim, mas prometo transformá-los todos em ações e mostrar-tos ao longo da nossa vida.
- (x) à minha mãe, apesar de estar em último não pensem que é menos importante, muito pelo contrário, guardei o último espaço para ela porque tive receio de começar por aqui e não conseguir falar de mais ninguém. A minha mãe é tudo para

mim, foi ela que esteve presente desde o primeiro dia da minha vida. Tudo o que tenho e tudo o que sou a ela lhe devo. Foi ela que me educou, foi ela que me ensinou a importância de ter sucesso na vida, foi ela que me deu na cabeça para nunca desistir de todos os meus objetivos, e foi ela que esteve ao meu lado em todos os meus sucessos.

É alguém incansável, que sempre me colocou em primeiro lugar e que nunca descansou enquanto eu não estava bem. Abdicou de tanto para me ver feliz, que nenhum texto consegue fazer jus ao quanto ela significa para mim.

Obrigado, obrigado, obrigado.

RESUMO

O Uso de Aplicações Digitais nas Aulas de Português: Um Estudo de Caso no 11.º Ano

O presente relatório de estágio expõe um estudo de caso científico-didático relativo ao efeito do uso de aplicações digitais nas aulas de Português, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, integrado na Prática Pedagógica Supervisionada de Português, contextualizado numa turma do 11.º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Com esta pesquisa, pretendeu-se aferir de que forma o uso das aplicações digitais baseadas em jogo utilizadas em contexto de sala de aula potenciam a participação e a aprendizagem dos alunos, melhorando os resultados em termos de avaliação formativa.

Neste sentido, foram formuladas as seguintes perguntas de investigação: (i) de que forma a tecnologia baseada em jogo potencia a aprendizagem dos alunos? (ii) que efeito têm as aplicações digitais baseadas em jogo na aprendizagem dos alunos nos domínios da Educação Literária, da Leitura e da Gramática? Para tal, foram definidos como objetivos de investigação: (i) descrever a utilização pedagógica de aplicações digitais; (ii) descrever o papel das aplicações digitais na resolução de problemas; (iii) descrever e compreender o efeito das aplicações digitais na aprendizagem.

Neste sentido, ao longo de três sequências didáticas, pretendeu-se levar os/as alunos/as a (i) serem mais participativos nas atividades da aula, a (ii) melhorar o desempenho individual dos alunos e também a (iii) permanecerem mais concentrados nos conteúdos lecionados.

Considerando a análise das respostas dos/as alunos/as aos diversos instrumentos de recolha de dados, os resultados obtidos acentuam o efeito positivo na participação dos alunos nas diversas tarefas, bem como na consolidação de aprendizagens, dependente do *feedback* do docente.

Palavras-chave: aplicações digitais; gamificação; aprendizagem baseada em jogo; avaliação formativa; *feedback*.

ABSTRACT

The Use of Digital Technologies in Portuguese Lessons: A Case Study in the 11.º Grade

This internship report presents a scientific-didactic case study on the effect of the use of digital applications in Portuguese classes, in the context of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd cycle of basic education and secondary education, integrated in the Supervised Pedagogical Practice of Portuguese, contextualized in a class of the 11th year of the Scientific-Humanistic course of Visual Arts.

The aim of this research was to assess how the use of game-based digital applications used in classroom contexts enhance student participation and learning, improving the results in terms of formative assessment.

Therefore, the following research questions were formulated: (i) how does game-based technology enhance student learning? (ii) what effect do game-based digital applications have on student learning in Literacy, Reading and Grammar? To this end, the following research objectives were defined: (i) describe the pedagogical use of digital applications; (ii) describe the role of digital applications in problem solving; (iii) describe and understand the effect of digital applications on learning.

In this sense, throughout the three didactic sequences, we intended to lead the students to (i) be more participatory in the class activities, (ii) improve the students' individual performance and also (iii) remain more focused on the taught contents.

Considering the analysis of the students' answers to the different data collection instruments, the results obtained emphasise the positive effect on the students' participation in the different tasks, as well as on the consolidation of learning, dependent on the teacher's feedback.

Keywords: digital applications; gamification; game-based learning; formative assessment; feedback.

Índice

Introdução	1
PARTE I	2
Capítulo 1 - Caracterização do contexto.....	2
1.1. Escola	2
1.2. Caracterização da turma	3
Capítulo 2 - Descrição e reflexão crítica sobre o estágio	4
2.1. Observação de aulas e prática letiva	4
2.2. Participação em atividades.....	6
2.2.1. Participação em reuniões	6
2.2.2. Atividades dinamizadas na escola	6
2.2.3. Formações	7
2.3. Seminários de escola	8
2.4. Processo de ensino e aprendizagem: uma reflexão crítica	8
PARTE II	11
Capítulo 3 - O Uso de Aplicações Digitais baseadas em jogo nas aulas de Português 11	11
3.1. Aprendizagem baseada em jogo	11
3.1.1. Gamificação na sala de aula	12
3.2. Avaliação formativa: avaliação para as aprendizagens	15
3.2.1. Avaliação formativa: rubricas e critérios	17
3.2.2. Avaliação formativa: <i>feedback</i> do/a docente.....	17
3.2.3. Avaliação formativa: a autonomia do aluno	18
Capítulo 4 – Metodologia de investigação e aplicações didáticas.....	20
4.1. Estudo de caso exploratório	20
4.1.1. Perguntas e objetivos de investigação.....	20
4.2. Procedimento metodológico	21
4.3. Aplicações didáticas	22
4.3.1. Abordagem das tecnologias educativas nos documentos educativos.....	22
4.3.2. Sequências didáticas.....	24
4.3.2.1. Capítulo introdutório de <i>Amor de Perdição</i> de Camilo Castelo Branco	24
4.3.2. Sequência didática 2: trabalho autónomo na obra <i>Os Maias</i>	27
4.3.3. Sequência didática 3: <i>Os Maias</i> – Revisão; Leitura e análise interpretativa do episódio “Sarau no Teatro da Trindade”	28
4.4. Questionário final	30
4.5. Considerações finais	38

Conclusões	40
Referências Bibliográficas	42
Anexos	45

Introdução

O Relatório de Estágio que aqui se apresenta, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, visa desenvolver (i) uma caracterização e reflexão sobre o estágio pedagógico supervisionado, realizado, durante o ano letivo 2021/2022, numa turma de 11.º ano, numa escola situada em Coimbra, e (ii) uma análise crítica sobre o uso de aplicações digitais no ensino e aprendizagem dos domínios da disciplina de Português.

Em função destes objetivos, o Relatório de Estágio é constituído por duas partes. A primeira parte está organizada pelo capítulo dedicado à descrição sucinta do contexto socioeducativo em que se realizou o estágio pedagógico supervisionado e, um segundo capítulo, com uma descrição e uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Na segunda parte, no primeiro capítulo, procede-se ao enquadramento teórico do tema do projeto de investigação e as razões que motivaram a sua escolha. Neste sentido, serão apresentados conceitos como ‘gamificação’, entendido como a utilização de aplicações digitais baseadas em jogo com conteúdos curriculares, associando a interatividade digital à aprendizagem; a avaliação formativa e o *feedback* da parte dos docentes que presente na dinamização das aplicações digitais, em particular, na correção/ explicação das respostas incorretas e subsequente análise das dificuldades dos alunos, com vista à respetiva redefinição de estratégias e formulação de tarefas nas aplicações digitais. O último capítulo explicita os procedimentos metodológicos, as perguntas e os objetivos de investigação, assim como a didatização subjacente à pesquisa. Tratando-se de um estudo de caso científico-didático de natureza exploratória, as sequências didáticas consubstanciam os objetivos de aprendizagem. Daqui decorre uma análise quer do efeito da utilização das aplicações digitais na aquisição e/ou consolidação de matérias lecionadas, quer da perceção dos alunos quanto à complementaridade entre as aplicações digitais baseadas em jogo e as estratégias de ensino e aprendizagem realizadas fora do interface tecnológico.

Nas considerações finais, a interpretação dos resultados obtidos fundamenta o balanço do trabalho desenvolvido, revendo o que poderia ter sido feito e/ou otimizado com vista a linhas de investigação científico-didáticas futuras.

1.2. Caracterização da turma

A prática pedagógica supervisionada decorreu numa turma de 11.º ano, do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, composta por 28 alunos/as com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo a maioria do sexo feminino. Em relação à nacionalidade, a turma é composta por alunos portugueses, observando-se a presença de duas nacionalidades estrangeiras.²

As habilitações literárias dos pais e encarregados de educação vão desde o ensino superior (licenciatura, pós-graduação e doutoramento), ao ensino secundário e 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A função de encarregado de educação é assumida maioritariamente pela mãe.

A maioria dos alunos admite estudar diariamente e apenas uma pequena parte o faz raramente ou na véspera da avaliação sumativa. Uma grande percentagem de alunos tem ajuda no estudo fora do contexto escolar e a maioria pretende prosseguir estudos no ensino superior.

Como atividades de tempos livres, os alunos preferem navegar na internet, ver televisão, ouvir música e encontrar-se com amigos; apenas um número reduzido refere a leitura como passatempo.

Por se tratar de uma turma com um comportamento animado, e manifestando uma utilização frequente do telemóvel descontextualizada das atividades da aula, sentimos a necessidade de capitalizar esta atitude para o trabalho em aula. Com este tipo de intervenção tentámos, assim, obviar à irrequietude e à falta de atenção que caracterizava uma boa parte do grupo.

² Reiteramos o direito à proteção dos dados pessoais, conforme o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGDP) — (Disponível em <https://www.uc.pt/pt/pt/protecao-de-dados/protecao-de-dados-pessoais/>); a nacionalidade não foi considerada uma variável pertinente na aplicação da pesquisa científico-didática.

Capítulo 2 - Descrição e reflexão crítica sobre o estágio

O presente capítulo conta com a descrição e reflexão crítica da Prática Pedagógica Supervisionada, desenvolvida em modelo de ensino presencial desde 28 de setembro até 31 de maio. Assim, além do registo sucinto da prática letiva, será apresentada a participação em reuniões (2.2.1.), nas atividades dinamizadas em contexto escolar (2.2.2.) e em formações (2.2.3.). Faz-se, ainda, a descrição dos assuntos tratados nos seminários da escola (2.3.), a alusão a aspetos concretos experienciados durante o processo de ensino e aprendizagem (2.4.) e respetiva reflexão crítica (2.5.).

2.1. Observação de aulas e prática letiva

No primeiro seminário da escola, a 28 de setembro de 2021, coube à professora cooperante explicar-nos cuidadosamente todo o sistema educativo, a organização escolar e apresentar-nos ainda todos os documentos que deveríamos ler atentamente e que serviriam de orientação para a planificação das aulas que seriam posteriormente lecionadas. Com efeito, a planificação definida pelo grupo de Português foi o documento que orientou as aplicações didáticas, a par com os documentos oficiais de orientação curricular do Ministério da Educação, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Em termos de material de apoio, seguimos o manual adotado, *Mensagens 11* (2016).

As *Aprendizagens Essenciais* (2018) definem três áreas no processo de ensino e aprendizagem, a saber:

- (a) conhecimentos — os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos;
- (b) capacidades — os processos cognitivos que os alunos devem ativar para adquirir esse conhecimento;
- (c) atitudes — o saber fazer associado às aprendizagens na especificidade de cada disciplina e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas.

No decorrer do Estágio Pedagógico, foram respeitados os objetivos de aprendizagem previstos nos documentos orientadores, bem como dos objetivos da formação inicial de professores da FLUC.

No que diz respeito à observação de aulas, compareci a todas aquelas que foram ministradas quer pela professora cooperante, quer pelo professor-estagiário que me acompanhou neste percurso. Ainda que observasse as aulas de todas as turmas do núcleo de estágio, as sequências didáticas (Tabela 1) foram lecionadas apenas numa turma do 11.º ano de escolaridade.

Tabela 1: Sequências didáticas lecionadas pelo professor-estagiário

Sequência didática	Data	Conteúdos lecionados
1 (50'+50')	28.10.21	Preenchimento de um questionário sobre hábitos de leitura. Contextualização histórico-literária da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> de Almeida Garrett; a dimensão trágica. O Romantismo (autores, características e algumas obras). Resolução de exercícios.
2 (50'+50')	11.11.21	Preenchimento de um breve questionário sobre utilização da tecnologia nas diversas áreas. Dramatização das Cenas I, II e III do Ato II de <i>Frei Luís de Sousa</i> . Caracterização das personagens intervenientes na ação. O Sebastianismo: história e ficção. Resolução de exercícios.
3 (50'+50')	9.12.21	Leitura Expressiva das Cenas IV, V e VI do Ato III de <i>Frei Luís de Sousa</i> . Caracterização das personagens intervenientes na ação. Resolução de exercícios sobre a coesão textual.
4 (50'+50')	13.01.22	Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> : Contextualização histórico-literária da obra. Leitura e a análise interpretativa da introdução – sugestão biográfica (Simão e o Narrador) e construção do herói romântico. Coesão textual – retoma em revisão deste item gramatical.
5 (50'+50')	27.01.22	A obra como crónica da mudança social; relações entre as personagens; o amor-paixão; Leitura expressiva da conclusão de <i>Amor de Perdição</i> . Realização de exercícios. Retoma e consolidação de conteúdos lecionados: funções sintáticas.
6 (50'+50')	17.02.22	Antero de Quental, <i>Sonetos Completos</i> : contextualização histórico-literária (Antero: um homem de causas); leitura expressiva, análise e compreensão do soneto “O Palácio da Ventura” – configurações do ideal.
7 (50'+50')	10.03.22	Leitura dos excertos dos capítulos I e II da obra <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós. Contextualização histórico-literária – o autor e a época. Modalidades de reprodução do discurso. Estrutura e as marcas de género do texto de opinião. Realização de um texto de opinião.
8 (50'+50')	31.03.22	Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – leitura e análise interpretativa do episódio do “Jantar no Hotel Central”: a representação de espaços sociais e a crítica de costumes.
9 (50'+50')	07.04.22	Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – leitura e análise interpretativa do episódio do “Jantar no Hotel Central”: a representação de espaços sociais e a crítica de costumes. (Continuação da aula anterior)
10 (50'+50')	28.04.22	Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – leitura e análise interpretativa do episódio do “Jantar no Hotel Central”: a representação de espaços sociais e a crítica de costumes.

11 (50'+50')	12.05.22	Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> – leitura e análise interpretativa do episódio do “Sarau no Teatro da Trindade” – a representação de espaços sociais e a crítica de costumes.
12 (50'+50')	19.05.22	Revisões para o 3º teste de avaliação – Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> ; funções sintáticas, coordenação e subordinação, coesão e coerência.
13 (50'+50')	26.05.22	Realização do questionário final.

2.2. Participação em atividades

2.2.1. Participação em reuniões

A direção da escola autorizou a presença nas reuniões dos Conselhos de Turma, realizadas no final de cada período, das duas turmas que acompanhei. Nestas reuniões, a ordem de trabalhos centrou-se na avaliação sumativa, fundamentada pelas sínteses descritivas elaboradas por aluno em cada disciplina.

A observação da análise do desempenho individualizado dos alunos, bem como a discussão dos planos de intervenção, em particular nos casos com aproveitamento escolar insuficiente, firmaram a necessidade de uma articulação entre disciplinas, no que diz respeito a competências transversais como escrever com clareza e rigor, ler e diferenciar as ideias relevantes das acessórias, expor oralmente e de modo estruturado. Ou seja, a disciplina de Português tem uma ação direta e indireta nas restantes áreas disciplinares.

2.2.2. Atividades dinamizadas na escola

No final do segundo período, o meu colega de estágio e eu organizámos, com os professores-estagiários de Educação Física e de Espanhol da escola³, uma atividade que envolvia os desportos Petanca e Voleibol Sentado, práticas que aliam o exercício físico e mental, essenciais ao bem-estar dos alunos. Foi realizada uma reflexão sobre a atividade com a parceria dos restantes professores-estagiários da escola (Anexo I).

Realizaram-se ainda duas visitas de estudo, ambas inscritas no Plano Anual de Atividades (PAA) Inovar + da escola. A primeira realizou-se no dia 18 de março, com as duas turmas do 12.º ano da professora orientadora da escola, e teve como objetivo

³ Ver nota de rodapé 1.

visitar a Casa-Museu Fernando Pessoa, em Lisboa, e conhecer alguns objetos pessoais, curiosidades acerca da vida do escritor (Anexo II). A segunda, com a turma do 11.º ano, no dia 19 de maio, foi dinamizada pelos professores estagiários de Português e pela professora Ana Maria Sebastião no percurso do Roteiro de Escritores de Coimbra, que consta da secção de Cultura da Câmara Municipal de Coimbra⁴. Para esta atividade, os alunos realizaram uma pesquisa prévia de um escritor presente no roteiro, sendo necessária a elaboração de uma breve recolha biográfica para a exposição posterior, bem como a seleção de um texto que declamaram no local onde os escritores se encontram homenageados (Anexo III).

2.2.3. Formações

Relativamente a sessões de carácter formativo, participei principalmente em ações de formação (Tabela 2) que aprofundassem as minhas competências.

Tabela 2: ações de formação frequentadas

Sessão formativa	Local	Data	Formadores
30.º Encontro Digital – Como integrar facilmente os recursos digitais na sala de aula?	Online	05.01.22	Carlos Nunes
A Didática e Gramática (2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Ensino Secundário)	Online	20.01.22	CFAE Minerva – Regina Rocha
Competência gramatical? – ações estratégicas de análise e modificação	Hotel Vila Galé Coimbra	22.01.22	Porto Editora – Sónia Gonçalves Junqueira
Formação Online – LeYa Educação 31.º Encontro Digital - Cidadania Digital	Online	27.01.22	Porto Editora – Carlos Pinheiro
A escola que temos é a escola que queremos? – O trabalho autónomo e a avaliação por rubricas na aula de Português.	Hotel Vila Galé Coimbra	19.02.22	Bárbara Tavares
Avaliação pedagógica com ferramentas digitais	Online	23.02.22	CFAE Minerva – Nuno Simões
Gramática à letra – Os (eternos) "que" e outros desafios gramaticais - Português Secundário	Hotel Quinta das Lágrimas, Coimbra	26.02.22	Porto Editora – Pedro Silva
ASA Professor, escrever é difícil! – A Par e Passo	Online	03.03.22	Carla Marques
Nem tudo o que parece é – Ideias feitas sobre gramática – Português, 3.º Ciclo	Hotel Vila Galé Coimbra	12.03.22	Porto Editora – Fernanda Costa

⁴ Disponível no Roteiro Temático “Escritores” da Câmara Municipal de Coimbra: <https://www.cm-coimbra.pt/areas/visitar/planear-a-visita/roteiros/escritores>.

TEXTO Das dificuldades ao sucesso – Como motivar os alunos para as aprendizagens? – <i>Mensagens 8</i>	Online	14.03.22	Alexandra Azevedo Célia Cameira Diana Maceda
ASA Professor, falar em público é difícil! – A Par e Passo	Online	15.03.22	Carla Marques
TEXTO Como promover o sucesso nas aprendizagens? – <i>Mensagens 11</i>	Online	17.03.22	Alexandre Dias Pinto Célia Cameira Carla Cardoso
LeYa Educação 32.º Encontro Digital - Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica	Online	24.03.22	Domingos Fernandes

2.3. Seminários de escola

Os seminários dinamizados na escola pela professora orientadora tiveram como principais objetivos, (i) verificar e atualizar os planos de aula das aulas assistidas de caráter avaliativo; (ii) registar sumários; (iii) rever a formulação de questões para as aulas assistidas de caráter avaliativo; e (iv) conversar sobre aspetos diversificados do funcionamento do Grupo Disciplinar e da Escola.

Os diálogos desenvolvidos nestas sessões mitigaram a insegurança que sentia por não ter experiência docente (nem em contexto privado, no caso de explicações), desenvolveram o conhecimento sobre a articulação de conteúdos da disciplina, permitiram-me compreender alguns tópicos abordados nas aulas de Didática do Português, no primeiro ano do Mestrado em Ensino, e reforçaram a minha escolha em ser professor.

2.4. Processo de ensino e aprendizagem: uma reflexão crítica

Ao realizar uma reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem ao longo deste ano de estágio, foi possível concluir que a tarefa de um professor implica múltiplas dimensões que não estão previstas na formação teórica. Assim, ser docente requer inúmeras competências rigorosas e bastante específicas que vão desde o conhecimento científico aprofundado, o domínio lexical cuidado e diversificado, a exposição de conteúdos e a interrogação dos alunos, mobilizando o conhecimento prévio, a capacidade de gerir o tempo e das situações imprevistas, o cuidado do bom relacionamento com a turma e, por último, o estabelecimento de uma relação saudável com a comunidade escolar. A participação nas diversas reuniões dos Conselhos de Turma permitiu-me tomar conhecimento das variadas tarefas do docente no seio escolar, o que nem sempre tem visibilidade. Por isso, a realização do Estágio Pedagógico permitiu aferir a minha opção de ser professor.

Centrando a minha análise no professor de Português, um professor desta disciplina desempenha um papel na vida escolar dos jovens pelo carácter transversal que assume na formação escolar, em particular como base estrutural para o sucesso:

(...) [O] português afirma-se como um elemento de **capital importância em todo o processo de aprendizagem**, muito para **além das suas fronteiras disciplinares**⁵. O princípio da transversalidade manifesta aqui toda a sua relevância, o que significa que o português e a sua aprendizagem estão diretamente relacionados com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.

(Martins, 2013: 50)

Com o objetivo de assegurar as condições necessárias a um bom aproveitamento escolar por parte dos alunos, um docente de Português deve procurar desenvolver a sua formação numa perspetiva de investigação científico-didática, manter bons hábitos de leitura, preservar uma boa relação interpessoal, em especial dentro da sala de aula, manifestando empatia e preocupação com os seus alunos, ter empatia e ser, acima de tudo, ético. Como defende Russel, “ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que para si próprio é um valor” (citado por Arendt *et al.*, 2000: 79).

Durante o Estágio Pedagógico, foi possível reunir perspetivas críticas construtivas que potenciaram o aperfeiçoamento de técnicas de lecionação e uma evolução nas três dimensões da formação inicial de professores: a área do saber, a área do fazer e a área do ser.

No que diz respeito à **área do saber**, revelei uma boa capacidade de pesquisa e inventariação dos saberes científicos e pedagógicos, bem como uma autonomia crescente na elaboração do meu próprio material.

Trabalhei os textos, tendo em consideração teorias linguísticas e modelos de análise literária diversos que contribuíram também para a promoção da dimensão formativa do ensino do Português, aprofundando a aptidão para construir situações e instrumentos que visam enriquecer o espírito crítico dos alunos.

Na **área do fazer**, elaborei todos os planos de aula, utilizando modelos descritivos de aula e definindo, com rigor, objetivos e estratégias; revelei igualmente uma grande criatividade quer na elaboração dos materiais, quer na sua exploração em contexto de aula. Consegui motivar os alunos de forma adequada, apelando sempre a uma participação ativa diversificada e protagonizei aulas com um bom ritmo, atribuindo o papel principal aos alunos.

Na dinâmica da comunicação, fui moderado nas aulas, estimulei a aprendizagem utilizando variadas estratégias e orientando os alunos para o gosto pela aprendizagem

⁵ Texto destacado pelo autor do presente Relatório de Estágio.

e pelo saber mais, e selecionei materiais de qualidade e estratégias de ensino caracterizados por um sentido estético cuidado. Avaliei com rigor e exatidão a participação e interação dos alunos, observando os ritmos individuais.

Para finalizar, em relação à **área do ser**, demonstrei maleabilidade e segurança na execução de um trabalho de qualidade crescente. Envidei esforços para ser construtivo e empenhado nas mais variadas tarefas. Estive sempre disponível para trabalhar e aprender mais. Fui adequando a minha prática pedagógica ao horizonte de expectativas dos alunos, pelo que foi minha preocupação constante o seu sucesso escolar. Na relação interpessoal com o colega e as orientadoras, imprimi um registo cordial e expressei o meu reconhecimento grato quer pelas partilhas de ambos quer pelos comentários à minha prática letiva.

PARTE II

Na segunda parte do Relatório de Estágio, composta pelos capítulos 3 e 4, apresentamos o enquadramento teórico do tema de investigação no terceiro capítulo e, no capítulo 4, expomos o estudo de caso realizado durante a Prática Pedagógica Supervisionada em Português. Neste capítulo, serão abordados conceitos que nos permitem compreender quer a dimensão operacional de aplicações digitais no contexto formal de aprendizagem quer o seu potencial efeito na dinâmica da sala de aula e na aprendizagem dos alunos. A partir da leitura e análise dos resultados obtidos dos estudos de caso científico-didáticos, e tendo consciência do efeito da apreciação das respostas dos alunos da parte do docente ao longo da prática letiva, optámos por incluir uma revisão crítica do conceito de avaliação formativa. Após a descrição da metodologia investigativa e as sequências didáticas que contextualizam a pesquisa, procedemos à análise dos dados recolhidos, seguindo-se a interpretação dos resultados.

Capítulo 3 - O Uso de Aplicações Digitais baseadas em jogo nas aulas de Português

3.1. Aprendizagem baseada em jogo

As aplicações digitais baseadas em jogo, utilizadas em contexto formal de aprendizagem ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, visaram desenvolver a aprendizagem de conteúdos diversos dos domínios da Educação Literária, Leitura e Gramática, associada a uma competitividade positiva e promovendo o desenvolvimento de colaboração entre os alunos.

As definições de aprendizagem baseada em jogo enfatizam principalmente as características de um jogo com resultados de aprendizagem definidos (Shaffer, Halverson, Squire, & Gee, 2005). O processo de *design* de jogos para aprendizagem envolve equilibrar a necessidade de abordar o conteúdo com o desejo de priorizar jogo (Plass, Perlin, & Nordlinger, 2010). Com efeito, o conceito de *game-based learning* considera a aprendizagem que tem lugar através da criação e do uso de jogos, ou elementos de um jogo, com finalidades didáticas. Enquanto abordagem de ensino e de aprendizagem, engloba características como a utilização de conteúdos multimédia e princípios de jogo aplicados a ambientes da vida real para envolver os utilizadores

(Trybus, 2015). Por sua vez, Prenski (2001) sustenta que a abordagem *digital game-based learning* relaciona a utilização de jogos e aplicações digitais com conteúdos curriculares, mediante a associação da interatividade à aprendizagem.

Os autores Plass, Homer & Kinzer (2015) identificam no seu artigo “Foundations of game-based learning” algumas potencialidades deste tipo de abordagem, a saber:

- (i) simplificação da aprendizagem,
- (ii) aumento da motivação,
- (iii) criação de um ambiente mais leve, aberto à participação e dinâmico,
- (iv) aumento da autonomia dos alunos,
- (v) aprendizagem através do erro,
- (vi) favorecimento da criatividade e da inovação,
- (vii) criação de um estímulo à ambição e à competitividade, e por último,
- (viii) aproximação dos alunos ao professor.

As aplicações digitais usadas no estudo presente neste Relatório de Estágio são *Kahoot!* e *Plickers*. O *Kahoot!*, é uma plataforma que permite aos professores criar tarefas/jogos para dinamizarem as suas aulas. Byrne (2013) apresenta o *Kahoot!* como “a student response system that engages students through game-like pre-made or impromptu quizzes, discussions and surveys”. O *Plickers*, por sua vez, é uma ferramenta educacional que tem como finalidade a verificação da aquisição de conhecimentos e/ou a sua consolidação. Ainda que a tipologia de exercícios mais frequente seja de escolha múltipla e de verdadeiro e falso, estas aplicações permitem que o professor realize uma avaliação formativa frequente da aprendizagem dos alunos relativa aos conteúdos lecionados.

No ponto seguinte, será desenvolvido o conceito de gamificação, aplicado no estudo científico-didático, descrito no presente Relatório de Estágio.

3.1.1. Gamificação na sala de aula

Apesar de algumas semelhanças entre *game based learning* e gamificação, visto que ambas utilizam o universo dos jogos no contexto educativo, as duas abordagens diferem: a gamificação altera a experiência de aprendizagem nas suas salas de aula para abordagem a um conceito complexo; a aprendizagem baseada em jogo pode ser configurar uma atividade de uma sala de aula sem alterar a sua estruturação habitual:

A gamificação utiliza elementos de jogos, como por exemplo sistemas de recompensas, distintivos e placares, aplicados a contextos não-lúdicos com o intuito de fortalecer o engajamento de usuários em tarefas pouco atrativas, ou promover comportamentos específicos. O GBL (*Game Based Learning*), por sua vez, utiliza-se do lúdico para aprofundar, promover ou facilitar o aprendizado por utilizar jogos propriamente ditos, tendo neles uma ‘alavanca’.

(Martins *et alli*, 2019: 182)

O aparecimento dos jogos digitais e o seu intrínseco poder de cativar e manter a atenção de estudantes, tem levado a que, nos últimos anos, se procure trazer para a sala de aula algumas das técnicas utilizadas em jogos e até os próprios jogos. Todo este processo será doravante denominado de **gamificação**, entendido como “the use of game design elements and game mechanics in non-game contexts” (Deterding, *et al.*, 2011: 10), sendo o contexto, neste caso, a sala de aula.

Com o recurso à gamificação no contexto formal de ensino e aprendizagem, torna-se possível levar os participantes a envolverem-se num desafio, definido por regras, atividades e *feedback*, cujo resultado é quantificável. Kapp (2012) apresenta algumas características do jogo presentes no conceito de gamificação na aprendizagem, destacando-se os seguintes:

(i) a dimensão mecânica, mediada por um esquema de pontos, recompensas e fases a ultrapassar;

(ii) a dimensão estética que determina o envolvimento do jogador e o desejo de participar;

(iii) o pensamento do jogo através de uma experiência quotidiana com elementos de competição, cooperação, e narração de histórias.

Ling (2000) argumenta que as escolas ainda mantêm o centro da atenção na necessidade de o professor ter o controlo do conteúdo e da finalidade de qualquer discussão que ocorra na sala de aula (Ling & Pedersen, 2005). Um dos principais desafios que as escolas irão atravessar é a eventual distância entre o ambiente de aprendizagem e a realidade e experiência dos alunos, resultante especialmente do contacto existente entre os alunos e o mundo exterior. De acordo com Carla Ganito (2017), a sala de aula tem sido um espaço fechado, controlado totalmente pelo professor. Os telemóveis *smartphones* reúnem características capazes de modificar esta condição não só pelo acesso a ambientes digitais com potencial para favorecer a aprendizagem, mas também por viabilizar a participação em aplicações digitais orientadas para a aferição de conhecimento. Este novo contexto poderá reconfigurar o ensino, uma vez que as aulas, além dos momentos de exposição de conteúdo passaram

a ter recursos e sequências didáticas que respondem às necessidades dos alunos no âmbito de atividades interativas.

Nesta linha, a Comissão Europeia, em 2020, definiu um plano de ação para a educação digital, no qual se enumeram os princípios orientadores para que a educação adopte e promova ações para a sua transformação digital⁶, nomeadamente (Comissão Europeia, 2020):

- (i) Todos os intervenientes na área da educação devem refletir estrategicamente sobre a forma de incorporar as tecnologias digitais na educação;
- (ii) Toda a sociedade deve estar envolvida na transformação da educação para a era digital;
- (iii) Para que todos tenham acesso à educação digital, é essencial conectividade, equipamentos, capacidade organizacional e competências;
- (iv) A educação digital deve desempenhar um papel essencial no reforço da igualdade e da inclusividade;
- (v) Os métodos de ensino e inovação digital devem ser integrados em todos os programas de formação inicial de professores;
- (vi) Os sistemas de educação têm de evoluir e de se adaptar, o que exige que todos os intervenientes e decisores políticos, liderem esta mudança;
- (vii) Num mundo digitalizado é essencial que os cidadãos desenvolvam competências em literacia digital e informacional.

3.1.2. Práticas de ensino que combinam no ensino aplicações digitais e a avaliação formativa

No que diz respeito a trabalhos científico-didáticos realizados no âmbito da aprendizagem com recurso a aplicações digitais, destacamos o artigo “Aprendizagem baseada em jogos, um caminho da gamificação na era da inteligência artificial?”, de João Pinto e Teresa Margarida Loureiro Cardoso (2019), que aponta a gamificação da aprendizagem como uma tendência e um caminho inevitável e irreversível, principalmente, se considerarmos as potencialidades da aplicação da inteligência artificial aos jogos digitais.

Em 2022, a pesquisa científico-didática de Pedro Gonçalo da Silva Ferraz, sobre *Avaliação da motivação dos alunos nas disciplinas de Português e Inglês em aulas*

⁶ Apesar de o Plano de Ação para a Transição Digital já estar estruturado, o Senhor Primeiro Ministro Português, Dr. António Costa, na sessão de encerramento do 31.º congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações (Data) revela que “a transição digital é um dos maiores desafios que temos pela frente e um dos quatro que o Governo identificou no seu programa (...)” [Disponível em https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=a-transicao-digital-e-um-dos-maiores-desafios-que-temos-pela-frente&fbclid=IwAR05nnt5beyKH5ctyBMDjhM9UtP56vg3TrYwya-mJzwE_gZH8cUgR0CV9b4]

com jogos e elementos de jogos, revelou que a motivação registada pelos alunos no final de cada uma das aulas era superior à habitual e que se verificou uma valorização elevada da utilização deste tipo de elementos de jogo.

Na formação inicial de professores da FLUC, na área do ensino do Português, foram desenvolvidos dois projetos. O Relatório de Estágio de Carita Rodrigues (2021), *A Escrita e a Avaliação por rubricas através da Google Classroom: Uma aplicação didática no 12.º ano*, apresenta um estudo de caso exploratório sobre a escrita e a avaliação por rubricas através da *Google Classroom*. Os resultados sustentam que o desenvolvimento da expressão escrita é potenciado por uma avaliação formativa organizada por rubricas, mediada por plataformas digitais de gestão de aprendizagem. Por sua vez, a pesquisa de Cátia Pereira (2021), *Educação Literária no 12.º ano: a avaliação formativa e a mobilização de saberes*, torna possível perceber que mobilização de saberes, no domínio da Educação Literária, poderá ser fomentada com o recurso a estratégias de avaliação formativa, constituídas por rubricas relativas às competências linguísticas e literárias dos alunos, evidenciando-se o efeito do *feedback* do professor aos alunos.

O projeto de investigação descrito neste Relatório de Estágio analisa o efeito de aplicações digitais baseadas em jogo (Capítulo 4), tendo sido muito evidente, na prática letiva, o espaço de análise dado à avaliação formativa para as aprendizagens: não só era necessário compreender as respostas erradas, como também reforçar positivamente a participação dos alunos. Por esta razão, procedemos a uma revisão crítica do conceito de ‘avaliação formativa’ que tem estado a ser implementado nas escolas através do Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica⁷, desde setembro de 2019.

3.2. Avaliação formativa: avaliação para as aprendizagens

Enquanto processo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação permite a análise das dificuldades dos alunos e respetiva redefinição de estratégias com vista à sua superação. Nesta linha, o Despacho normativo n.º 1-F/2016 redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e sublinha a dimensão acima de tudo formativa da avaliação, integrada e decisiva para melhorias no ensino e na aprendizagem.

⁷ Projeto de MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, disponível em <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>.

As três modalidades de avaliação (Bloom, Hastings e Madaus: 1971) são a diagnóstica, a sumativa e a formativa. Entende-se por **avaliação diagnóstica** uma ferramenta que traz informações sobre o quanto os estudantes dominam determinados conhecimentos, habilidades e competências. É possível, dessa forma, mapear os pontos fortes e de dificuldade da turma e de cada aluno, em específico, o que funciona de fato como um diagnóstico. A **avaliação sumativa** consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação. A **avaliação formativa** é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

A avaliação formativa favorece o processo de intervenção pedagógica de modo contínuo e regular, sendo também conhecida como avaliação para as aprendizagens. A este propósito, Domingos Fernandes (2008: 16) sustenta a sistematicidade da recolha de informação:

a avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.

O trabalho de investigação de Black & William (1998) acentua três resultados da implementação da avaliação formativa: (i) o predomínio da avaliação formativa na sala de aula reflete-se numa aprendizagem significativa; (ii) a prática sistemática da avaliação formativa beneficia os alunos que revelam mais dificuldades de aprendizagem; (iii) a correlação entre a avaliação formativa e os resultados obtidos em exames de avaliação externa é evidente.

Ora, a avaliação formativa assegura que os processos de aprendizagem se vão adequando às características dos alunos, permitindo uma adaptação do ensino às diferenças individuais. José Lopes e Helena Silva (2012) evidenciam quatro razões que servem de suporte à necessidade de realizar frequentemente este tipo de avaliação formativa: i) evita que o cérebro guarde informações incorretas; ii) a avaliação permite a cada aluno assimilar os conhecimentos; iii) melhora a memória a longo prazo, dando uma sensação de segurança acrescida; iv) é uma fonte de motivação pessoal, porque cada aluno é estimulado a melhorar o trabalho aula após aula.

Neste pressuposto, de acordo com Domingos Fernandes (2005), atualmente, a avaliação formativa tem como base uma perspetiva construtivista, onde os/as professores/as devem adotar diferentes estratégias de avaliação em articulação com a comunidade educativa. Ainda segundo este autor, o sucesso desta avaliação implica uma participação dos discentes, em particular, na tomada de consciência (i) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo, (ii) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver e (iii) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares (Fernandes, 2019).

3.2.1. Avaliação formativa: rubricas e critérios

Segundo Inês Leitão (2013) e de uma forma sucinta, as funções (e vantagens) da avaliação formativa são as seguintes: diagnosticar, consolidar, provocar dúvidas, confundir (com uma intenção estimulante), regularizar e facilitar.

A operacionalização da avaliação formativa passa pela conceptualização de rubricas de avaliação (Fernandes, 2022: 42) que visam “responder à necessidade de os alunos se envolverem na resolução de tarefas que desenvolvam os seus processos mais complexos de pensamento”, procurando envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo capacidades de auto e heteroavaliação. As rubricas são, por isso, instrumentos de avaliação de natureza descritiva e não de natureza avaliativa (Brookhart, 2013), permitindo realizar uma avaliação de referência criterial que, segundo Domingos Fernandes (2021:11) se concretiza

através de um processo dinâmico de interação social em que os critérios constituem uma fonte de informação relevante para orientar as aprendizagens e o ensino. Consequentemente, o *feedback*, a autoavaliação e a avaliação em geral utilizam-se para regular as aprendizagens e o ensino.

3.2.2. Avaliação formativa: *feedback* do/a docente

Relativamente aos efeitos produzidos pelo *feedback* da parte do/a docente, Domingos Fernandes (2022: 52) argumenta que a correlação entre *feedback* e motivação se traduz num maior envolvimento dos alunos nas tarefas que lhes são propostas. Ainda neste sentido, Biggs (1998) sustenta que a avaliação formativa apenas tem sentido se os alunos, através do *feedback*, tomarem consciência das diferenças entre o seu nível de domínio das aprendizagens e o nível que se pretende alcançar. De um modo geral, entende-se que o *feedback* deve ser individualizado, de natureza

diversificada e efetuado de forma sistemática para compreenderem o que têm de fazer para melhorar.

É igualmente importante diferenciar o *feedback* direto do indireto que, de acordo com Bitchener & Ferris (2012), o primeiro é relativo a supressões ou reformulações do texto original, propondo-se a correção, sendo mais claro e informativo, enquanto o segundo se evidencia na indicação da tipologia de erro cometido, cabendo ao aluno procurar a forma correta.

No caso das aplicações digitais *Kahoot!* e *Plickers*, o *feedback* imediato tem lugar através da interatividade da própria plataforma de aprendizagem, com a indicação da resposta certa. Ainda assim, o papel do docente não é negligenciado na explicação das respostas, dando lugar a momentos expositivos breves sobre conteúdos que integrem as tarefas das aplicações digitais. As aprendizagens do discente no plano cognitivo e emocional serão, pois, reforçadas:

fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir, (...) desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem, (...) aumenta o grau de envolvimento dos alunos através de processos cada vez mais eficazes de autorregulação.

(Machado, 2019: 3)

Antes de facultar o *feedback*, o docente deve verificar se não está centrado apenas em aspetos negativos; aliás, é importante identificar também o que está correto no discurso dos alunos, acentuando a sua confiança e o reforço da sua autoestima (Santos, 2003).

3.2.3. Avaliação formativa: a autonomia do aluno

Para Philippe Perrenoud (1995), o ofício de aluno é *sui generis* porque (i) é menos livremente escolhido do que qualquer outro; (ii) depende fortemente de um terceiro [...]; (iii) exerce-se permanentemente sob o olhar e o controlo de terceiros [...]; e (iv) está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter.

No documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – PASEO* (Martins *et alli*, 2017), os descritores operativos orientam para o facto de os alunos desenharem, implementarem e avaliarem, com autonomia, percursos personalizados de aprendizagem através de estratégias para conseguirem as metas e desafios que estabelecem para si próprios.

Segundo o Decreto-lei n.º 55/2018, a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a

consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. Neste sentido, na avaliação pedagógica centrada nos alunos, Machado (2021b) destaca quatro estratégias de promoção de uma participação reflexiva e efetiva dos alunos nos processos de avaliação, a saber: i) definição de objetivos de aprendizagem e de critérios de sucesso; ii) diálogo efetivo na sala de aula; (iii) definição de tarefas de aprendizagem; (iv) percepção da compreensão do aluno; iii) avaliação pelos pares; iv) autoavaliação.

Para que o processo de trabalho autónomo seja bem-sucedido, os alunos terão de (i) ser agentes ativos no processo de aprendizagem; (ii) aceder e processar a informação; (iii) reter e usar o conhecimento, as capacidades, atitudes e valores através de experiências e da interação com os outros num contexto sociocultural alargado. Durante todo este processo, o aluno (i) torna-se, efetivamente, ativo no seu processo de aprendizagem; (ii) adquire mais autonomia; (iii) desenvolve a autoconfiança; (iv) encara a aprendizagem com mais tranquilidade; (v) autorregula a sua aprendizagem; (vi) capacita-se para resolver problemas; e (vii) no futuro, será um profissional mais qualificado para resolver problemas e procurar soluções.

Relativamente ao lugar do professor, a sua presença não é relegada para segundo plano, devendo, antes, (i) orientar o trabalho do aluno; (ii) apoiar os alunos com mais dificuldades, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível das competências; (iii) promover verdadeiros momentos de **avaliação formativa**; e (iv) dar **feedback** imediato e fundamentado ao aluno (bem como aos restantes interlocutores no processo de ensino e aprendizagem: diretor de turma e encarregado de educação).

Capítulo 4 – Metodologia de investigação e aplicações didáticas

4.1. Estudo de caso exploratório

Tendo sido exposto, no capítulo anterior, o quadro teórico que fundamenta o projeto de investigação “O Uso da Aplicações Digitais baseadas em jogo nas Aulas de Português”, passamos a descrever o contexto didático, bem como o procedimento metodológico de recolha e análise de dados. Nesta linha, para a definição do percurso científico-didático, considerou-se pertinente a utilização do estudo de caso em educação de natureza exploratória, conforme Morgado (2012: 7),

permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo, por isso, contribuir para dar resposta aos imperativos da avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas.

O processo de investigação supramencionado, seguiu as três fases enunciadas por Nisbet e Watt (*apud* Morgado, 2012: 68-70), sendo elas:

- a) uma fase exploratória ou inicial, onde é estipulado o objeto de estudo, havendo para isso a revisão de bibliografia que sustenta a abordagem metodológica e teórica;
- b) uma fase de recolha de dados, baseada e desenvolvida em função do objeto de estudo, onde se irão utilizar variadas fontes e instrumentos;
- c) uma fase de análise dos dados, seguida da interpretação e divulgação dos resultados.

Em relação à fase de recolha de dados, pudemos contar com os seguintes instrumentos: o inquérito por questionário, que foi realizado através da aplicação *Google Forms* e as produções escritas na resolução dos exercícios, com recurso às aplicações digitais *Plickers*, *Kahoot!* e *Wakelet* associado à *Google Classroom* para a submissão dos trabalhos.

4.1.1. Perguntas e objetivos de investigação

O objetivo geral deste estudo é compreender as potencialidades de um projeto científico-didático de natureza exploratória com recurso a aplicações digitais baseadas em jogo em contexto formal de aprendizagem. Neste sentido, foram formuladas as seguintes perguntas de investigação:

1. De que forma a tecnologia baseada em jogo potencia a aprendizagem dos alunos?

2. Que efeito têm as aplicações digitais baseadas em jogo na aprendizagem dos alunos nos domínios da Educação Literária, da Leitura e da Gramática?

Este estudo assenta nos pressupostos que se expõem de seguida:

1. Os alunos estão mais concentrados e empenhados na realização de tarefas quando são mediadas por aplicações digitais baseadas em jogo.

2. As aplicações digitais conferem uma interação na sala de aula mais dinâmica entre alunos e/ou alunos e professor.

3. As aplicações digitais baseadas em jogo podem ser implementadas em todos os domínios do programa de Português.

As hipóteses elaboradas, tendo por base os pressupostos anteriores, consideram que:

1. As atividades da sala de aula, mediadas por aplicações digitais, favorecem a consolidação de aprendizagens significativas.

2. Uma interação dinâmica na aula entre exposição teórica e exercícios de aplicação com recurso a tecnologias digitais baseadas em jogo promove a concentração dos alunos.

Em articulação com as perguntas de investigação, para este estudo foram definidos os seguintes objetivos:

(i) descrever a utilização pedagógica de aplicações digitais;

(ii) descrever o papel da tecnologia na resolução de problemas;

(iii) descrever e compreender o efeito da tecnologia nos resultados de aprendizagem.

4.2. Procedimento metodológico

No desenvolvimento da pesquisa, a recolha de dados foi feita através dos seguintes instrumentos:

- questionários;

- respostas escritas aos exercícios, mediados pelos recursos tecnológicos;

- notas de campo comentadas em conjunto com o outro professor-estagiário e a professora orientadora da escola.

O desenho do procedimento metodológico caracterizou-se pelas etapas referidas na Tabela 3.

Tabela 3: Sequência das etapas do procedimento metodológico

1.	Codificação dos participantes
2.	Recolha de dados: questionário sobre a utilização de aplicações digitais
3.	Codificação das respostas
4.	Análise dos dados recolhidos
5.	Recolha de dados: respostas a exercícios realizados com a plataforma <i>Kahoot!</i> .
6.	Codificação das respostas
7.	Análise dos dados recolhidos
8.	Recolha de dados: respostas a exercícios realizados com a plataforma <i>Plickers</i> .
9.	Codificação das respostas
10.	Análise dos dados recolhidos
11.	Interpretação dos resultados obtidos

Relativamente ao tratamento de dados, procurámos assegurar o anonimato, atribuindo códigos aos participantes e às respostas dadas. A análise de dados enquadra-se no paradigma qualitativo, não obstante a observação de alguns dados quantitativos.

4.3. Aplicações didáticas

4.3.1. Abordagem das tecnologias educativas nos documentos educativos

O recurso às tecnologias digitais no PASEO é apenas referido quando se mencionam as competências na área de “Linguagens e textos” que remetem para a utilização eficaz dos códigos de expressão e de representação e para a necessidade de utilizarem “de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos (...) em **ambientes** analógico e **digital**”. Nas *Aprendizagens Essenciais*, por sua vez, não há referência às tecnologias digitais educativas enquanto recurso, sendo mencionados os textos digitais multimodais.

Ora, a abordagem da aprendizagem com recurso a aplicações digitais é exclusiva do *Quadro Europeu de Referência de Competência Digital para Educadores* (DigCompEdu) (Lucas & Moreira, 2018). Neste documento, a importância do desenvolvimento das competências digitais dos aprendentes é sublinhada, considerando:

- (i) a literacia da informação e dos média;

- (ii) a capacidade de comunicação e colaboração;
- (iii) a criação de conteúdo;
- (iv) o uso responsável e atento da tecnologia e ainda
- (v) a capacidade a resolução de problemas.

Relativamente às competências pedagógicas dos professores, há quatro dimensões presentes no quadro seguinte:

Dimensões	Estratégias
os recursos digitais	<ul style="list-style-type: none"> • seleccionar, criar e gerir
o processo de ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • promover uma aprendizagem colaborativa e autorregulada
a avaliação para tomada de decisão, sendo definidas estratégias, baseadas na análise dos aspetos que se destacam, e assentes numa planificação de tarefas que releva o <i>feedback</i>	<ul style="list-style-type: none"> • usar tecnologias digitais para a avaliação formativa e sumativa, • melhorar a diversidade e adequação dos formatos e abordagens de avaliação • usar tecnologias digitais, • adaptar estratégias de ensino com base nas evidências geradas pelas tecnologias digitais utilizadas e • permitir que aprendentes e encarregados de educação compreendam essas evidências e as utilizem
a capacitação dos aprendentes	<ul style="list-style-type: none"> • assegurar o seu envolvimento no processo de aprendizagem, diferenciando e personalizando os percursos

A nível da escola onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada, tivemos em consideração o *Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola* (PADDE), que foi elaborado atendendo aos meios tecnológicos existentes, ao grau de competências digitais da comunidade educativa, aos novos recursos e projetos orientados para a transição digital, e às atividades de capacitação para discentes, trabalhadores e encarregados de educação. Na elaboração do PADDE são, igualmente, reconhecidas as áreas enunciadas no Quadro Europeu para Organizações Educativas Digitalmente Competentes (DigCompOrg), sendo elas (i) práticas de liderança e de governação; (ii) práticas de ensino e de aprendizagem; (iii) desenvolvimento profissional; (iv) práticas de avaliação; (v) currículos e conteúdo; (vi) colaboração e *networking*; e por último, (vii) infraestrutura.

A criação de ecossistemas de desenvolvimento digital assenta na capacitação dos docentes e de outros profissionais de educação, determinante na integração transversal das tecnologias de informação e comunicação na comunidade escolar. Com esta integração, pretende-se potenciar os processos de inovação através do digital nas escolas e, deste modo, adequá-los aos contextos e desafios da sociedade.

Nesse sentido, como se compreenderá, o projeto investigativo aqui apresentado intentou responder cabalmente a esta transição digital. No subcapítulo que se segue, serão apresentadas as sequências didáticas que contextualizam o estudo de caso científico-didático de natureza exploratória (4.3.3.).

4.3.2. Sequências didáticas

4.3.2.1. Capítulo introdutório de *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco

Esta sequência didática, realizada em duas aulas de 50 minutos, iniciou-se com a apresentação dos tópicos da aula, bem como da metodologia pedagógica. Ao longo da aula, a plataforma de aprendizagem baseada em jogo, *Kahoot!*, permitiu a transição entre diapositivos explicativos e a realização de questionários no formato de *quizz*. Deste modo, o professor conseguiu aferir a capacidade de seleção da informação, tendo respondido a dúvidas dos alunos, ao mesmo tempo que registou a compreensão dos conteúdos lecionados.

A leitura do texto literário e do material de apoio para o domínio da Gramática foi realizada com recurso ao manual escolar, no caso da introdução de *Amor de Perdição*, e a uma ficha de trabalho com o texto de base para a identificação dos processos de coesão textual. Por fim, houve espaço para o esclarecimento de dúvidas dos alunos.

Todos os domínios foram exercitados, mas somente as atividades relativas ao domínio da educação literária e da gramática foram executadas na plataforma de aprendizagem baseada em jogo, *Kahoot!*.

A **avaliação** que se efetuou no decorrer de toda a aula foi **formativa**, isto é, realizada através da observação e registo da participação dos alunos na aula e, posteriormente, mediante os resultados obtidos nas perguntas facultadas pela plataforma *Kahoot!*.

A tomada de consciência dos alunos sobre a progressão da sua aprendizagem foi imediata, visível na classificação obtida no *ranking* projetado no quadro. O *feedback*, componente crucial na avaliação formativa, teve lugar através de duas formas: por um lado, a própria plataforma de aprendizagem *Kahoot!* assinalou a resposta certa e, por outro, com a correção das respostas erradas realizada pelo professor-estagiário, verificando o grau quer de compreensão quer de consolidação dos conhecimentos.

Tratando-se de uma primeira aplicação do projeto de investigação, era essencial observar a interação dos alunos com a tecnologia aquando das questões de compreensão de leitura. Além da contextualização histórico-literária da obra e do autor, a definição de tarefas incluiu também perguntas de compreensão centradas no capítulo introdutório da obra (Anexo IV/a). Deste modo, foi possível registar o efeito da aplicação digital no estudo de um texto literário. Como foi acima mencionado, também se procedeu à realização de atividades com vista à consolidação de conteúdos gramaticais (Anexo IV/b). Em relação ao objetivo relativo ao conteúdo gramatical da coesão textual, este está consignado no documento curricular orientador — “Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical)” (Aprendizagens Essenciais, 2018: 9), tendo em conta as aulas anteriores a esta sequência didática, foi concluída a revisão dos processos linguísticos da coesão gramatical e da coesão lexical.

No final da sequência didática, os alunos responderam a um questionário em que tinham de registar o número de respostas certas e erradas e a respetiva justificação, de acordo com as seguintes opções:

- “Não percebi a definição”;
- “Porque me enganei a clicar.”;
- “Hesitei entre várias respostas possíveis.”;
- “Tive pouco tempo para pensar.”;
- “Outra.”

No universo de 21 participantes, os resultados obtidos revelam que 61,9% dos alunos apresentaram 2 respostas certas (Figura 1):

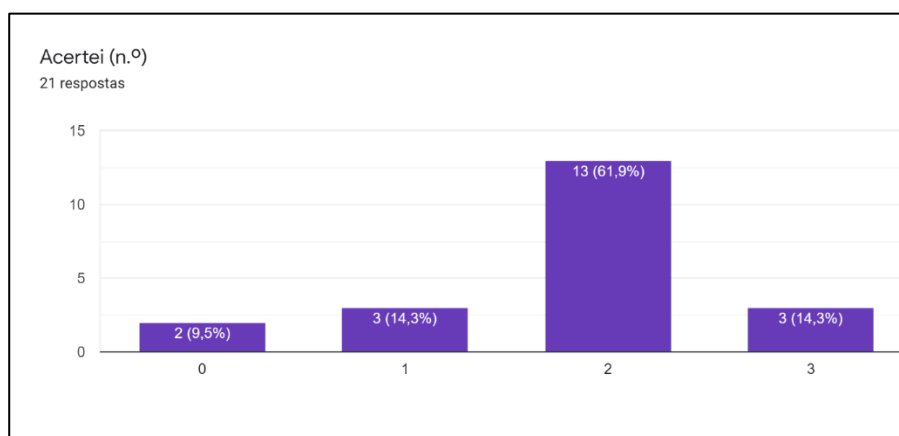


Figura 1: Resultados de respostas certas.

Relativamente a respostas erradas, 42,9% obtiveram 1 resposta errada (Figura 2).

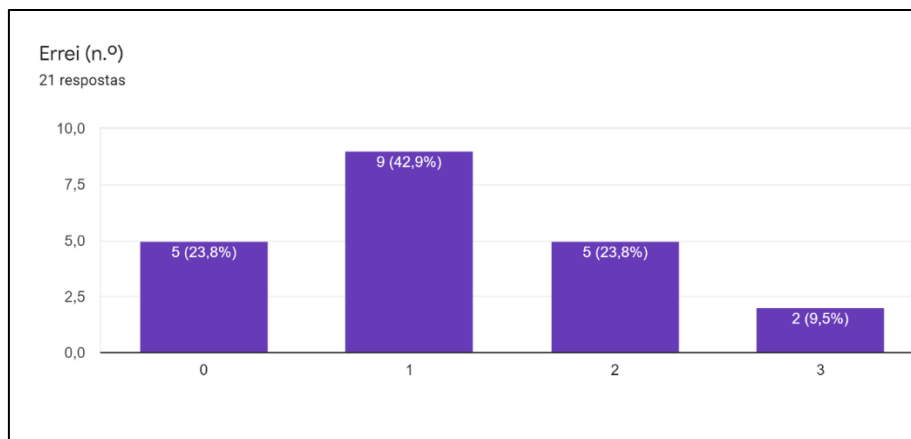


Figura 2: Resultados de respostas erradas.

Quanto à justificação (Figura 3) para as respostas erradas, 52,4% hesitou entre várias respostas possíveis e 9,5% não compreendeu a definição e se enganou a clicar.

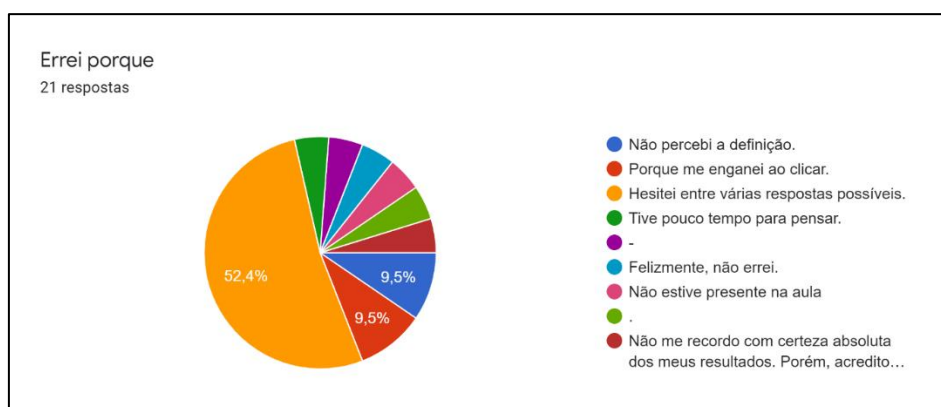


Figura 3: Justificação de respostas erradas.

Em termos de objetivos de aprendizagem, a utilização da plataforma nesta sequência didática foi bem-sucedida: clarificar temas, subtemas, ideias principais; rever conteúdos estudados nas aulas anteriores; diferenciar processos linguísticos de coesão textual (gramatical e lexical).

4.3.2. Sequência didática 2: trabalho autónomo na obra *Os Maias*

A segunda sequência didática foi realizada em duas aulas de 50 minutos (Anexo V), onde todos os domínios foram exercitados, tendo sido utilizada a aplicação digital Wakelet. Esta ferramenta apresenta uma visualização semelhante à de um mural digital e permite a organização e partilha de informação em formatos diversos: docx, PDF, ficheiros do Drive, imagens, URL, Youtube, entre outros.

No domínio da Oralidade, os alunos consultaram o documento presente na plataforma *Wakelet* (Anexo V/a) que serviu de orientação para uma apresentação oral sobre o contexto histórico e literário, as estéticas literárias subjacentes à obra em estudo, *Os Maias*, e os principais aspetos biobibliográficos de Eça de Queirós. A apresentação deveria ser estruturada do seguinte modo:

Título — Antecipação do tema; de carácter facultativo;

Introdução — Apresentação do tema a abordar (um parágrafo breve);

Desenvolvimento — Exposição de informação sobre o tema; apresentação de argumentos e respetivos exemplos; apresentação de contra-argumentos (facultativo); tomada de posição (dois ou mais parágrafos);

Conclusão — Síntese da posição defendida.

No domínio da Educação Literária, foram apresentados excertos dos capítulos I e II da obra e foi pedido aos alunos que resolvessem as questões que se encontravam posteriormente disponíveis na plataforma.

No domínio da Gramática, foi fornecida uma ficha informativa no formato PDF (Anexo V/b) sobre as modalidades de reprodução do discurso; os exercícios de aplicação permitiram aferir os conhecimentos adquiridos.

No domínio da Escrita, após revisão das estruturas e as marcas de género do texto de opinião, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre o amor, tema comum às obras lecionadas no 11.º ano.

O objetivo geral da sequência didática era observar se os alunos são capazes de desenvolver um trabalho autónomo com a utilização de recursos digitais e/ou em que medida a utilização necessitava da mediação por parte do professor.

Foi possível identificar uma correlação entre a participação dos alunos que normalmente não estão muito atentos nas atividades das aulas e realização autónoma destas tarefas. A utilização do telemóvel/computador carece, assim, de mediação do docente para que o seu uso se revele pedagógico.

O registo de dados foi efetuado no decurso das aulas, através da observação e acompanhamento dos trabalhos e da submissão dos trabalhos na Google Classroom.

4.3.3. Sequência didática 3: *Os Maias* – Revisão; Leitura e análise interpretativa do episódio “Sarau no Teatro da Trindade”

No início da aula foi elaborado um exercício com o auxílio da plataforma *Plickers* (Anexo VI), para que os alunos recordassem e exercitassem conteúdos já lecionados e alguns dos episódios mais importantes da obra. Este exercício teve como principal objetivo proceder a uma motivação inicial.

O *Plickers* permite a realização de exercícios de escolha múltipla, que foram posteriormente respondidos pelos alunos através de QRcodes (Anexo VI/a).

Seguidamente, foi efetuada a leitura de um excerto do episódio do “Sarau no Teatro da Trindade” de *Os Maias*, de Eça de Queirós, e operacionalizada a compreensão do texto através de questionamento adequado, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da leitura. Esta análise considerou alguns aspetos caricatos da sociedade lisboeta desse tempo como a crítica subjacente à figura e às palavras de Rufino, bem como a função de Cruges, na economia da crónica de costumes.

O debate e a reflexão acerca de alguns dos problemas que ainda hoje afetam a nossa sociedade teve lugar num último momento da aula.

Para terminar, e tal como foi realizado em aulas anteriores, os alunos foram chamados ao quadro para registarem uma descrição física e psicológica das personagens intervenientes neste episódio, com vista a cativar a atenção e a estimular uma participação mais ativa e mais global da turma.

De seguida, encontram-se apresentados os resultados obtidos pela turma na atividade desenvolvida na plataforma digital de aprendizagem *Plickers* (Figura 4).

Maia - 1		Maia - 1 Thu 12 May 67%				Maia - 2 Thu 12 May 70%				Os Maia - 3 Thu 12 May 81%			
Identifica o movimento estético contra	A que outra grande personalidade	Como se classifica o género	O romance Os Maia conta a história de	O subtítulo Episódios da Vida	A ação de Os Maia decorre entre	A referência ao Ramalhete, nas linhas	Carlos da Maia instala-se com o avô Afonso	A paixão de Pedro da Maia por Maria	Carlos da Maia vê Maria Eduarda pela primeira vez	Já formado em Medicina, Carlos ficava	Na discussão do jantar no Hotel Central,	«Chique a valer!» é uma expressão	As corridas de cavalos no Hipódromo de
50%	100%	37%	100%	33%	11%	67%	89%	84%	95%	89%	68%	65%	100%
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	C	B	C	A	C	-	B	A	B	C	-	B	A
B	C	D	C	A	A	B	B	A	B	C	A	B	A
A	C	D	C	B	B	B	C	A	B	C	A	C	A
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	C	D	-	-	B	B	B	A	B	B	A	B	A
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	C	B	C	A	C	A	B	B	B	C	C	B	A
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	C	D	C	A	B	A	B	A	B	C	A	-	A
-	C	B	C	B	B	B	B	A	B	C	B	-	A
-	-	-	C	-	-	A	-	-	-	-	A	B	A
A	C	D	C	B	B	B	B	A	B	C	A	C	A
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B	C	B	C	B	A	B	B	A	B	C	A	B	A
A	C	-	C	B	-	A	B	C	B	C	B	A	A
B	C	B	C	B	A	A	B	A	B	C	A	B	A
A	-	D	C	B	B	B	B	A	B	C	A	B	A
A	C	D	C	B	B	B	B	C	B	C	B	B	A
-	C	C	C	B	B	B	B	A	B	C	A	C	A
B	C	B	C	B	A	A	B	A	B	C	A	B	A
-	C	C	C	A	B	B	B	A	C	B	A	B	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A	C	D	C	A	B	-	C	A	B	C	C	A	A
A	C	B	C	B	A	B	B	A	B	-	B	-	A
A	C	D	-	B	A	B	-	A	B	C	A	C	A
B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Figura 4: Quadro de respostas ao questionário sobre *Os Maia*.

O acesso a estes dados fornecidos pelas aplicações digitais faculta ao professor uma perceção mais clara e objetiva das aprendizagens realizadas. Assim, como podemos observar na Figura 4, o professor poderá efetuar uma análise mais pormenorizada do aproveitamento individual dos alunos na aula e perceber algumas das dificuldades de aprendizagem.

Ora, é possível registar 100% de respostas certas às seguintes perguntas:

- “A que grande personalidade se aliou Eça de Queirós, enquanto estudante em Coimbra, para defender uma renovação literária e cultural.”
- “O Romance *Os Maia* conta a história de uma família através de três gerações, quais?” e
- “As corridas de cavalos no hipódromo de Belém são”

Uma percentagem de acerto igual a 89%, 84%, 95% e 89% foi observada nas respostas às perguntas:

- “Carlos da Maia instala-se com o avô Afonso no Ramalhete, no Outono de 1875 após se ter formado em”,
- “A paixão de Pedro da Maia por Maria Monforte é desencadeada por”,
- “Carlos da Maia vê Maria Eduarda pela primeira vez” e

- “Já formado em Medicina, Carlos ficava no seu consultório «fumando», «num cismar que se ia desprendendo [...] como o ténue e leve fumo [...]» (cap. IV) o que revela a sua tendência para”.

Todas as restantes perguntas contaram com uma percentagem de respostas incorretas mais elevada, ultrapassando os 30%.

Procedendo a uma análise comparativa, estes dados permitem-nos afirmar que, por um lado, as questões mais trabalhadas em aula apresentaram uma percentagem mais elevada de respostas corretas e, por outro, as perguntas que exigiram um trabalho mais autónomo revelaram fragilidades que justificaram a elaboração de tarefas que responderam a essas necessidades, assim como o esclarecimento de dúvidas nas aulas subsequentes.

A partir da recolha de dados ao longo das três sequências didáticas, foram identificados os diversos pontos fortes da utilização de três tipos de aplicações digitais — *Kahoot!*, *Wakelet* e *Plickers* —, bem como algumas fragilidades que esta utilização acarreta. Relativamente ao efeito positivo, reconhecemos (i) um aproveitamento positivo dos alunos, (ii) uma maior participação nas questões que foram definidas e (iii) a distribuição da participação pela turma, tendo aumentado o envolvimento de cada e de todos os alunos. Importa destacar que as fragilidades anotadas dizem respeito ao estudo prévio e à concentração nas tarefas da aula.

A fim de aprofundar o efeito das aplicações digitais nas aulas, foi aplicado um questionário, cujos dados se descrevem no capítulo seguinte.

4.4. Questionário final

Um questionário final (Anexo VII) sobre a pertinência da utilização das aplicações digitais *Kahoot!* e *Plickers* foi aplicado à turma. Este questionário contou com dezassete perguntas, sendo que as primeiras catorze eram de natureza quantitativa, numa escala de Likert, correspondendo 1 a “Discordo Totalmente”, 2 a “Discordo”, 3 a “Indeciso/a”, 4 a “Concordo”, e 5 a “Concordo Totalmente”.

Em resposta à primeira questão — “Considero que o reforço/feedback do professor durante as aulas em que são abordadas estas obras é importante” —, 26,1% dos alunos concordam com esta afirmação e 73,9% dizem concordar totalmente.

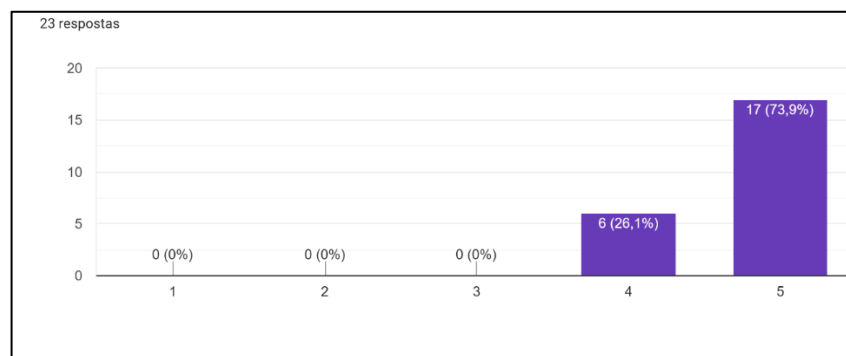


Figura 5: Importância do reforço/ *feedback* do professor.

Na pergunta seguinte — “A utilização de aplicações digitais tornou o estudo das obras mais claro” —, 30,4% dos alunos dizem concordar com a afirmação e 69,6% dizem concordar totalmente.

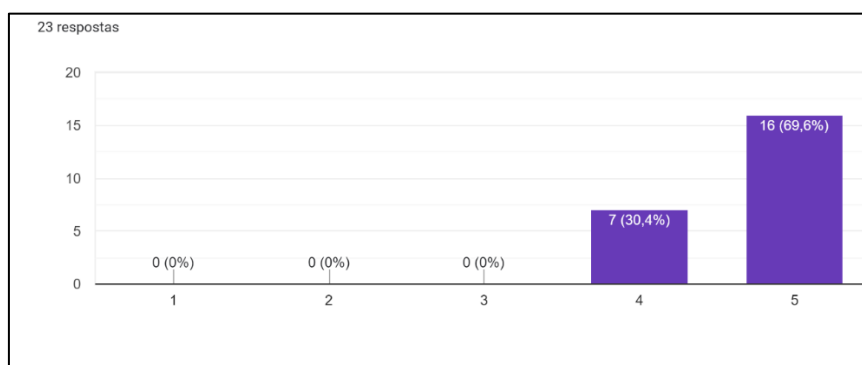


Figura 6: Estudo mais claro com a utilização de aplicações digitais.

Já na questão “Não consigo concentrar-me quando tenho à minha disposição uma aplicação digital.”, 60,9% dos alunos dizem discordar totalmente, 26,1% discordam, 8,7% estão indecisos/as e 4,3% dizem concordar com esta afirmação.

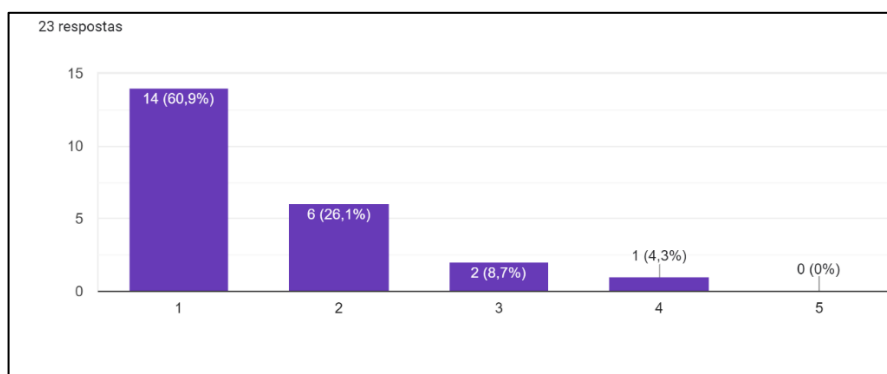


Figura 7: Dificuldades de concentração com a utilização das aplicações digitais.

De seguida relativamente à questão “Gosto de realizar atividades de compreensão da leitura com recurso ao *Kahoot!*”, 69,6% dos alunos dizem concordar totalmente, 17,4% concordam, 8,7% estão indecisos/as e apenas 4,3% dizem discordar.

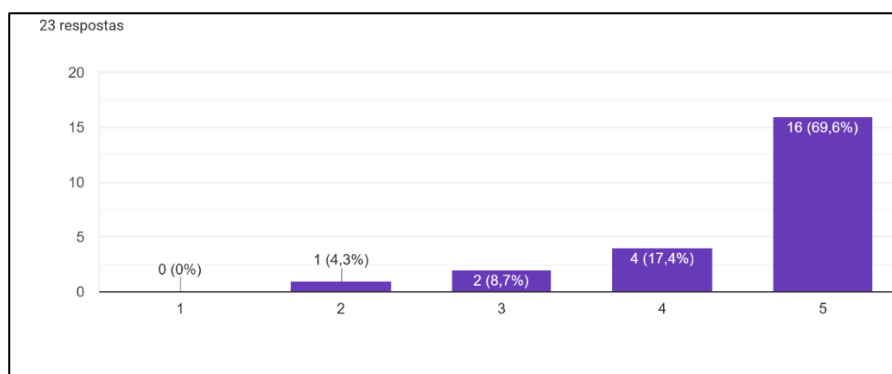


Figura 8: Apreciação positiva da leitura através do *Kahoot!*.

Na pergunta “Gosto de realizar atividades de compreensão da leitura com recurso ao *Plickers*”, 52,2% concordam totalmente com esta afirmação, 39,1% concordam e 8,7% dizem estar indecisos/as.

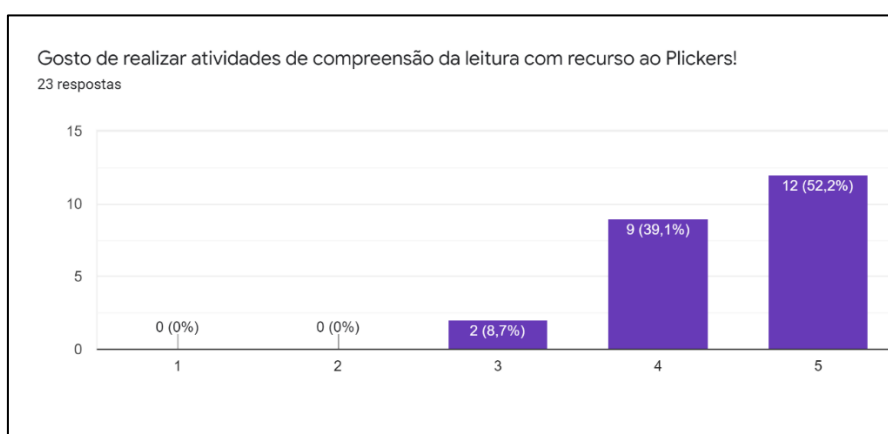


Figura 9: Apreciação positiva da compreensão de leitura através do *Plickers*.

No que diz respeito à pergunta “Consigo aceder facilmente ao *Kahoot!* no meu telemóvel.”, 82,6% dos alunos dizem concordar totalmente e os restantes 17,4% concordam.

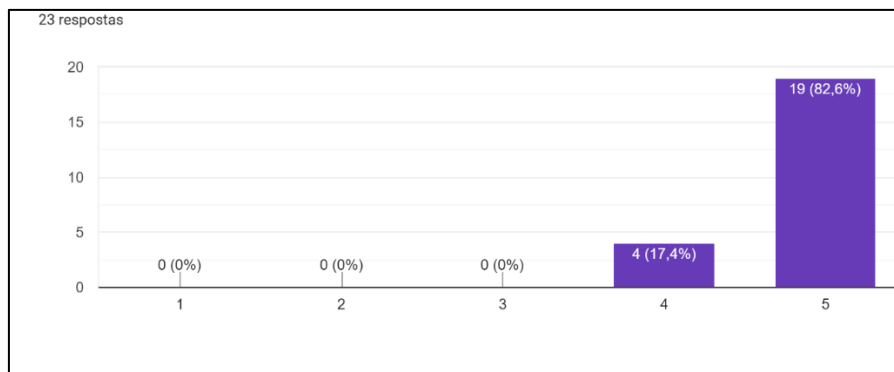


Figura 10: Acesso fácil ao *Kahoot!* através do telemóvel.

Em relação à questão “Considero intuitiva a utilização do material utilizado na realização das atividades com a plataforma *Plickers*.”, 56,5% dizem concordar e apenas 43,5% concordam totalmente.

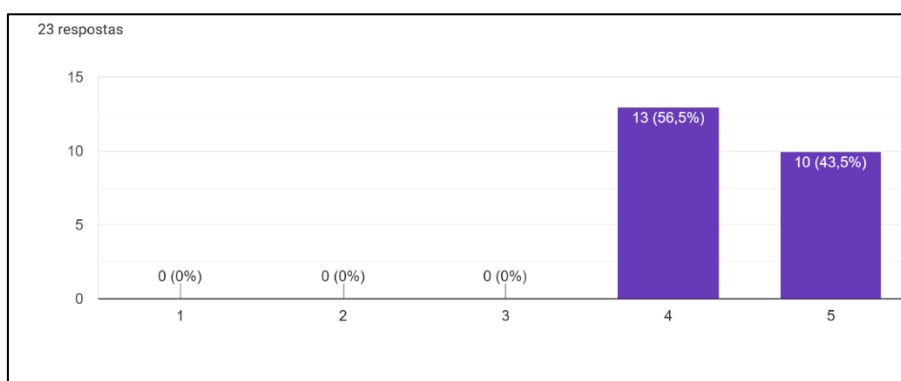


Figura 11: Utilização intuitiva dos materiais através do *Plickers*.

Na pergunta “A aplicação *Kahoot!* é fácil de usar.”, 91,3% dos alunos dizem concordar totalmente com a afirmação e os restantes 8,7% dizem concordar.

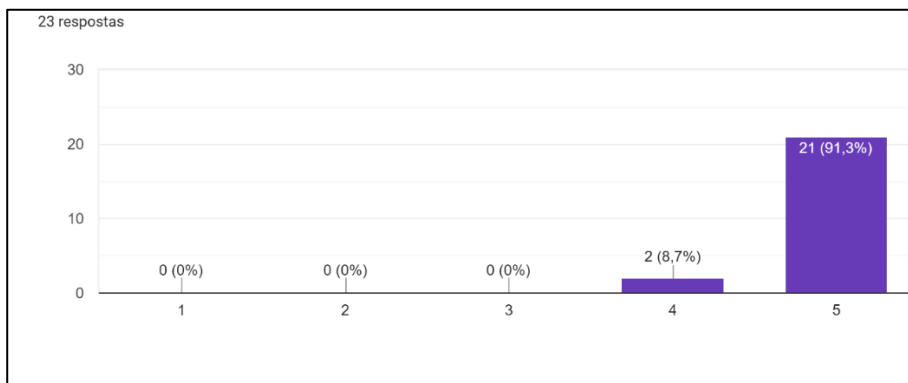


Figura 12: Facilidade na utilização do *Kahoot!*.

A pergunta “Sinto-me motivado/a para a leitura através das atividades de compreensão nas aplicações digitais.” apresenta 43,5% dos alunos que dizem concordar, 39,1% concorda totalmente e os restantes 17,4% estão indecisos/as.

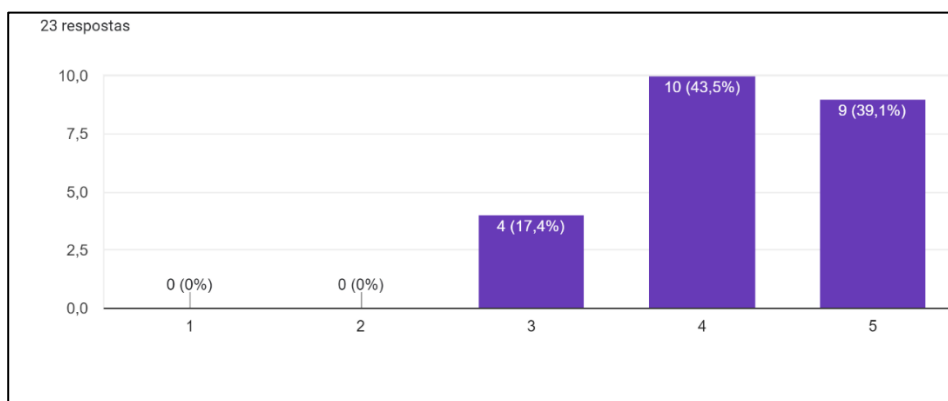


Figura 13: Motivação para ler através das aplicações digitais.

Quanto à pergunta “Aprendi mais facilmente os conteúdos através das atividades de compreensão da leitura nas aplicações digitais.”, 73,9% dos alunos concordam totalmente com esta afirmação, 21,7% concordam e os restantes 4,3% estão indecisos/as.

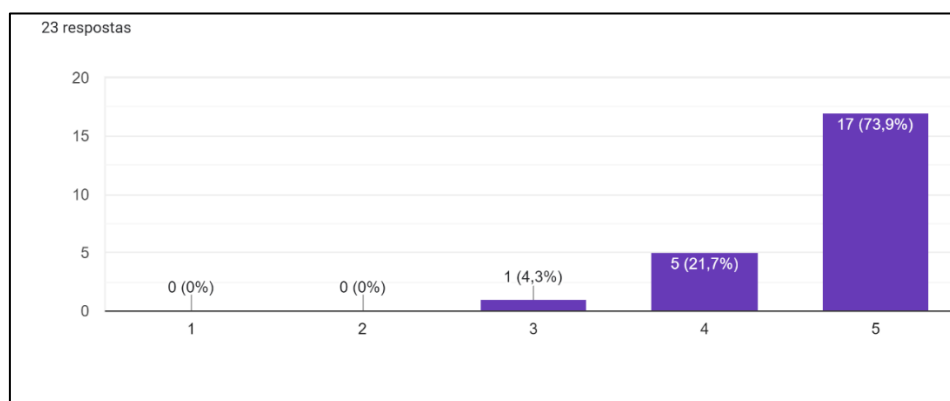


Figura 14: Aprendizagem facilitada na compreensão de leitura através das aplicações digitais.

À pergunta “Comecei a ler mais depois das aulas com os jogos nas aplicações digitais.”, 56,5% dizem estar indecisos/as, 21,7% dizem concordar, 13% discordam totalmente e 8,7% concordam totalmente com a afirmação.

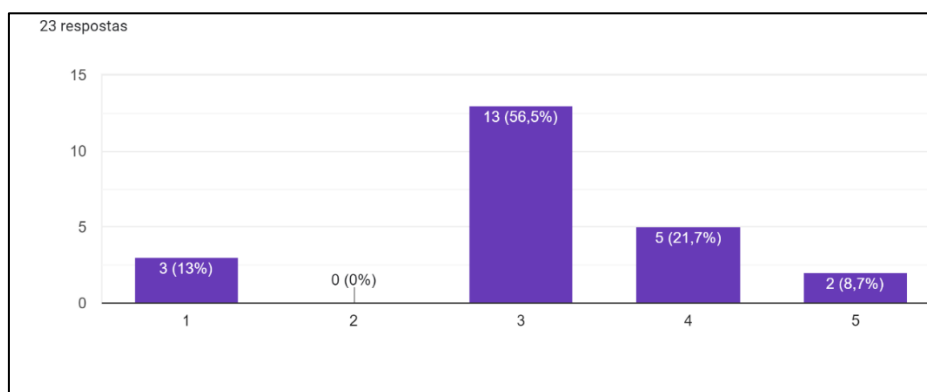


Figura 15: Incentivo à leitura após a utilização de aplicações digitais baseadas em jogo.

Nas respostas à pergunta “O uso de atividades de compreensão da leitura através da aplicação digital *Kahoot!* incentivaram-me a estudar mais a disciplina.”, observamos 56,5% dos alunos que concordam com a afirmação, 30,4% estão indecisos/as, 8,7% concordam totalmente e os restantes 4,3% dizem discordar.

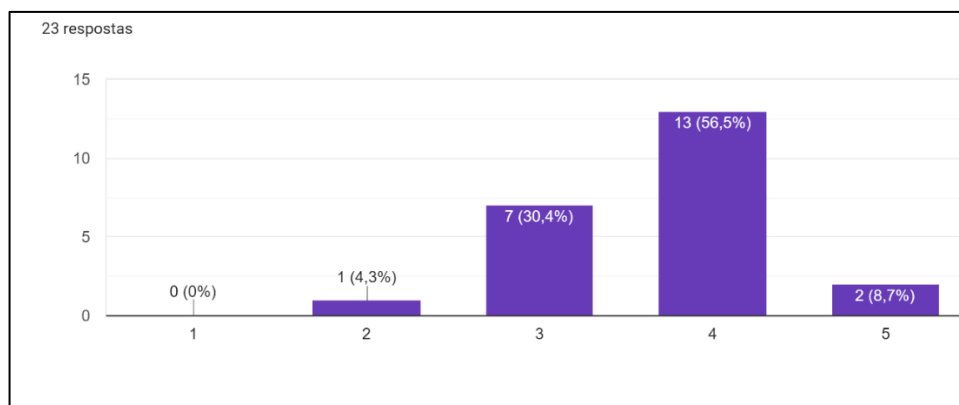


Figura 16: Incentivo ao estudo da disciplina após as atividades de compreensão de leitura com o *Kahoot!*.

A questão “O uso de atividades de compreensão da leitura através da aplicação digital *Plickers* incentivaram-me a estudar mais a disciplina” revela que 47,8% dos alunos dizem estar indecisos/as, 39,1% concordam, 8,7% concordam totalmente e 4,3% dizem discordar desta afirmação.

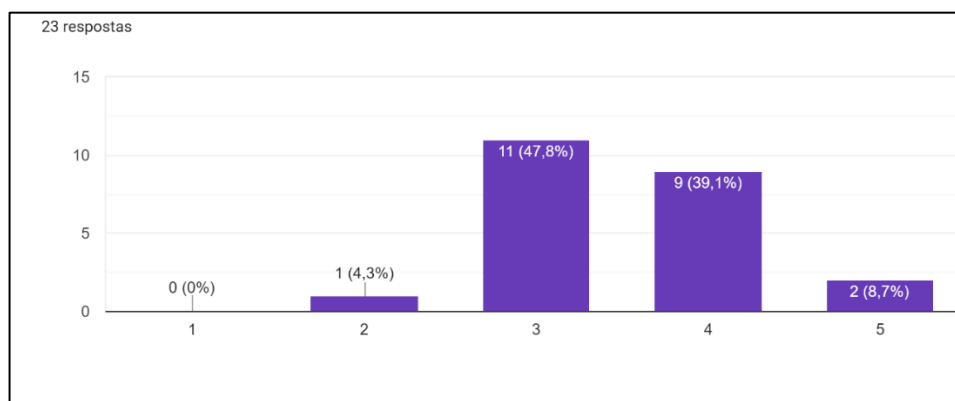


Figura 17: Incentivo ao estudo da disciplina após as atividades de compreensão de leitura com o *Plickers*.

A pergunta “Considero pertinente a utilização destas aplicações digitais na aula de Português.” conta com 69,6% dos alunos a dizerem que concordam totalmente com a afirmação, 26,1% concordam e apenas 4,3% estão indecisos/as.

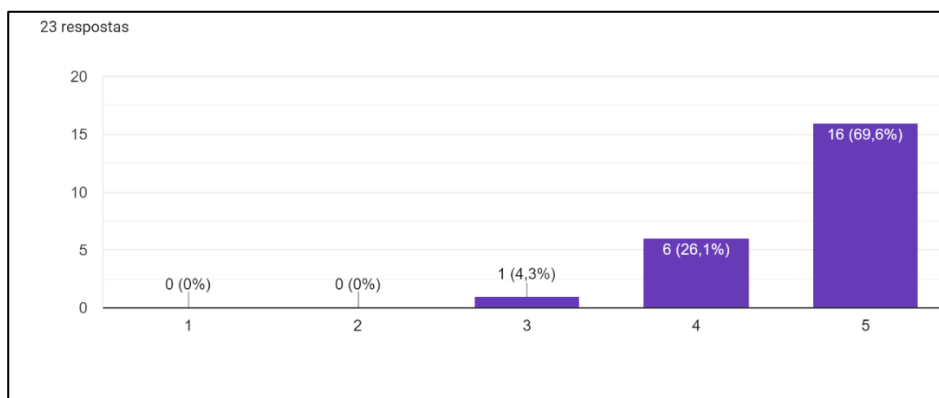


Figura 18: Pertinência do uso das aplicações digitais na aula de Português.

Para finalizar o questionário, os alunos responderam a três questões (Anexo VII/a) que pretendiam aferir a preferência, as dificuldades e também algumas sugestões sobre a utilização destas aplicações digitais. Os dados serão apresentados por pergunta:

1. “O que mais apreciaste nas atividades realizadas através das aplicações *Kahoot!* e *Plickers?*”

Das 23 respostas obtidas, 78% referiram a interação dinâmica, a comunicação entre os alunos e a participação de todos, seguindo-se a concentração nas tarefas propostas com 34%, a compreensão dos conteúdos, o trabalho colaborativo e a motivação para estudar mais com aproximadamente 17%.

As respostas incluíram igualmente observações relativas a aspetos menos apreciados como a dificuldade no acesso à rede de internet na escola e um entusiasmo excessivo desencadeado pela competitividade.

2. “Que dificuldades de aprendizagem sentiste no decurso das atividades através das aplicações *Kahoot!* e *Plickers?*”

A partir das respostas obtidas, registamos que 74% dos alunos inquiridos não apresenta dificuldades. Os restantes comentários dispersaram-se, sendo, no entanto, importante anotar dificuldades que se prendem com o tempo de resposta (em particular, na aplicação digital *Plickers*), o acesso lento à rede de internet, e a sugestão de se passar os apontamentos de estudo das obras para o caderno diário.

Também nestas respostas se verificou como aspeto positivo o reforço da atenção e do empenho nas tarefas por parte da turma.

3. “Deixa sugestões para atividades com as aplicações digitais *Kahoot!* e *Plickers.*”

Ainda que 30% dos alunos não tenha sugerido nada, importa assinalar as que os restantes alunos indicaram, uma vez que se seguiam a aspetos mais apreciados:

- consolidação da matéria;
- aplicação adequada;
- complemento à exposição teórica;
- utilização logo após a aprendizagem de um conteúdo;
- aumento do tempo de resposta;
- frequência de utilização mais elevada.

Após a descrição e análise dos dados obtidos nas atividades realizadas através das aplicações digitais, assim como no questionário final, a interpretação dos resultados ocupará o capítulo seguinte.

4.5. Considerações finais

O reconhecimento positivo do recurso às aplicações digitais baseadas em jogo, no contexto formal de aprendizagem não poderá ser negligenciado. O estudo de caso em educação, ainda que de natureza exploratória, aqui descrito permitiu identificar o papel de alguns elementos dos jogos como, por exemplo, o sistema de pontos como recompensa, que se encontra associado a este tipo de aplicações digitais, fomentando uma competitividade entre os alunos, que poderá ter um forte impacto na motivação. Com efeito, na maioria das vezes, alunos que habitualmente não demonstravam interesse em participar ativamente na aula, manifestaram iniciativa para o fazer e autonomia, com resultados muito positivos, chegando mesmo a alcançar a vitória do “jogo/ tarefa”.

Importa igualmente salientar alguns aspetos menos positivos que se podem observar neste tipo de atividades e que requerem uma maior atenção em situações futuras:

(i) o aumento do ruído quer por todos quererem responder, quer por solicitarem o auxílio a outros colegas — apesar de este aspecto ser, sem dúvida, bastante importante, tendo em conta que a partilha de conhecimentos, não deixa de poder contribuir para alguma animação excessiva e barulho de fundo;

(ii) a total dependência do material disponível para uso;

(iii) as configurações limitadas das versões gratuitas destes recursos digitais (as versões mais elaboradas e com maior flexibilidade de utilização são pagas).

Para todos os problemas acima mencionados, a solução que se encontrou foi, frequentemente, optar pela utilização de material pessoal e efetuar uma preparação prévia para antecipar todos os problemas que pudessem surgir, como, por exemplo, o acesso intermitente à internet da escola — nesta situação, optámos pela utilização do *hotspot* do professor-estagiário.

Na verdade, os resultados deste estudo confirmaram as hipóteses iniciais no que diz respeito a (i) um aproveitamento positivo por parte dos alunos, observado através dos critérios da avaliação formativa de carácter qualitativo e quantitativo; (ii) um aumento significativo da participação nas tarefas propostas e (iii) uma distribuição mais equilibrada da participação pela turma, reforçando o envolvimento de todos os alunos.

Relativamente à interação em aula, por parte do professor, e o ritmo dinâmico mencionado por um grande número de alunos no questionário final, é importante que o professor equilibre os momentos de uso das aplicações digitais baseadas em jogo, com a definição muito clara de regras, e os momentos em que é necessário levar os alunos à realização de atividades que implicam uma atenção com menos estímulos audiovisuais e sem a interatividade digital como é o caso da leitura do texto impresso (do manual ou de outro recurso), a compreensão oral de uma exposição teórica e o registo escrito de ideias, distinguindo as pertinentes das acessórias. Ainda no questionário final, um dos alunos referiu precisamente a necessidade de haver mais registo no caderno diário de alguns dos tópicos de análise discutidos na resolução das tarefas com as aplicações digitais.

Conclusões

Este Relatório de Estágio começa com a contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada de onde decorre uma reflexão crítica sobre as atividades e a formação realizada. De modo sucinto, sublinhamos a aprendizagem crescente através do diálogo com os alunos, com os outros professores e colegas que manifestaram perspetivas críticas construtivas acerca do processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar. Importa, pois, realçar as capacidades pessoais e profissionais que foram desenvolvidas ao longo de todo este ano letivo, bem como a necessidade de adaptação e de resolução de problemas imprevistos, a consciência de aprofundar conhecimentos ao longo de todo o percurso de docência e o facto de ter concluído o tipo de professor que quereirei ser no futuro: atento ao conhecimento dos alunos, rigoroso na preparação das aulas, cuidadoso na análise dos resultados de aprendizagem, exigente no saber e disponível para ser melhor.

A dimensão investigativa de um professor reflexivo foi aprofundada com a experiência do estudo de caso científico-didático de natureza exploratória, subordinado ao tema da utilização em sala de aula de aplicações digitais baseadas em jogo numa turma do 11.º ano de Português. Após a análise crítica sobre este uso, interessa reforçar a sua complementaridade com outros métodos de ensino e estratégias de aprendizagem de todos os domínios da disciplina de Português — Educação Literária, Leitura, Escrita, Gramática e Oralidade — que não recorrem a interfaces digitais.

A revisão de bibliografia sobre o tema também demonstrou a fase ainda exploratória da transição digital na educação, sendo certo que sem formação específica e crítica não será possível termos momentos de aulas em que os recursos analógicos e digitais são usados de modo alternado sem demoras ou explicações técnicas acrescidas.

Acresce o facto de a avaliação formativa e o *feedback* do docente compreenderem uma dimensão muito importante para que o uso destas aplicações digitais baseadas em jogo não fique precisamente com uma dimensão somente lúdica e divertida na sala de aula. No seguimento da análise dos dados obtidos pelas respostas às perguntas e ao questionário sobre a perceção dos alunos e da interpretação dos resultados, é inequívoca a atmosfera dinâmica da sala de aula, em particular, aquando da correção/explicação das respostas incorretas e subsequente análise das dificuldades dos alunos.

A partir daqui, reconhecida a flexibilidade das aplicações digitais baseadas em jogo, poderão ser exploradas linhas de investigação científico-didáticas futuras no âmbito de todos os domínios da disciplina de Português. É, exatamente, na interseção

de áreas de saber distintas que o ensino e a aprendizagem do Português se desenvolve: desde a produção e receção de textos orais, escritos e multimodais, à educação literária e ao conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua. Com este pressuposto, a aula de Português é estrutural para uma literacia mais abrangente no uso de linguagens em contextos que a dimensão digital tem vindo a espalhar. A realidade complexa que o estudo do Português incorpora revela-se, deste modo, crucial para a realização pessoal e social de cada um dos alunos e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- ARENDE, H., WEIL, E., ORTEGA y GASSET, J. & RUSSELL, B. (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- AZEVEDO, F., & MARTINS, J. (2011). *Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*. Minho: CIEC, 21-32.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- BYRNE, R. (2013). *Free technology for teachers: Kahoot! - create quizzes and surveys your students can answer on any device*.
- GANITO, C. (2017). O telemóvel: Aliado ou inimigo na sala de aula? In A. T. D. Matos, G. DO. Martins, & P. Hanenberg (Eds.), *O Futuro ao nosso alcance: Homenagem a Roberto Carneiro*. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa – CEPCEP, 397-407.
- LEITÃO, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa* (Doctoral dissertation).
- KAPP, Karl M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- LEPPER, M. R., CORPUS, J. H., & IYENGAR, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- LING, R., & PEDERSEN, P. E. (Eds.). (2005). *Mobile Communications: Re-negotiation of the Social Sphere*. Londres: Springer Verlag.
- LOPES, J. & SILVA, H. (2012). *50 técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA.
- MORGADO, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto. [Capítulos 4 e 5].
- PINTO, J., & CARDOSO, T. M. L. (2019). Aprendizagem baseada em jogos, um caminho da gamificação na era da inteligência artificial?. In *Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação—Challenges 2019* (pp. 713-721). Universidade do Minho. Centro de Competência.

PLASS, J. L., HOMER, B. D., & KINZER, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational psychologist*, 50(4), 258-283.

WIGFIELD, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. Dreher, & J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers – Promoting achievement and motivation* (pp. 140-158). New York: Guilford Press.

WIGFIELD, A., & GUTHRIE, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

WIGFIELD, A., GUTHRIE, J., TONKS, S., & PERENCEVICH, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309.

Webgrafia

DETERDING, S., DIXON, D., KHALLED, R., NACKE, L.,(2011). *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 9–15.

Disponível em:

https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040?casa_token=i7Epwvh3uVEAAAAA%3AnH2BcQJhuySMtYb0BpDUUJkZWvC-

[awBKd6Nr7I68ZJ8vFC5SMNgDW5bfP2iYEvqg26RIKAoxIxPk](https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040?casa_token=i7Epwvh3uVEAAAAA%3AnH2BcQJhuySMtYb0BpDUUJkZWvC-awBKd6Nr7I68ZJ8vFC5SMNgDW5bfP2iYEvqg26RIKAoxIxPk) [consultado a 7/12/2021].

História da Escola Secundária de Avelar Brotero. Disponível em <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=> [consultado a 04/11/2021]

Projeto Educativo 2017/2020 integral disponível em http://www.brotero.pt/documentos/doc_2018_19/Documentos/ProjetoEducativo_2017_2020.pdf [consultado a 04/11/2021].

KAPP, K. BLAIR, L., MESCH, R. (2013) *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*. Disponível em <https://b-ok.xyz/book/2324294/e081b6> [consultado a 20/01/2022].

Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário - Escola Secundária de Avelar Brotero, disponível em <https://parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/015-3015.pdf> [consultado em 04/11/2021].

FERNANDES, Domingos (2019). *Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*

(MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em <https://padlet.com/mfatimapires/jj6floc7tpp4> [consultado a 07/04/2022]

FERNANDES, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação. Futuro Eventos, 65-78. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/12425564.pdf> [consultado a 16/01/2022]

FERNANDES, D. (2021). Critérios de Avaliação. *Folha de apoio à formação-Projeto de Monitorização*. Disponível em https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/texto_de_apoio_critérios_de_avaliação.pdf [consultado a 04/05/2022].

MACHADO, Eusébio André (2019). *Feedback. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em <https://padlet.com/mfatimapires/jj6floc7tpp4> [consultado a 07/04/2022].

Ministério da Educação (2012). *Modalidades de Avaliação*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao> [consultado a 31/03/2022].

ANEXOS

ANEXO I

Reflexão da Atividade – Olimpíadas Sustentáveis

Esta atividade foi pensada para toda a comunidade estudantil. Inicialmente estava prevista a presença e integração de alunos com necessidades educativas especiais, tendo estes sido convidados a participar. No entanto, não se demonstraram recetivos ao envolvimento na atividade, quer na elaboração do material de propaganda, quer no envolvimento desportivo e para isso contribuiu também uma visita de estudo que coincidiu com o dia deste exercício.

Todas as dinâmicas decorreram dentro do planeado e foram realizadas com sucesso por todos os envolvidos, tendo o projeto cumprido todos os objetivos traçados. O projeto recebeu um bom feedback, quer pelo questionário, quer pelos comentários que se ouviram no dia, surgindo deles sugestões à realização de atividades semelhantes. Após receção e análise dos cinquenta e dois questionários recolhidos, foi possível constatar que 77% dos inquiridos considerou a atividade muito adequada, enquanto os restantes lhe atribuíram uma avaliação adequada.

Estamos em crer que a ausência de um quadro competitivo proporcionou um jogo mais colaborativo e com grande valor de fair play. No voleibol sentado foram utilizados diferentes tipos de bolas, mediante o local, para proporcionar aos alunos diferentes experiências, o que os levou a perceber as dificuldades que advêm das condicionantes atravessadas pelos atletas que praticam este desporto.

Com o intuito de abranger o maior número de domínios de conhecimento, foram incluídas as TIC e nesse sentido foi utilizado um QR Code para o acesso às informações do local e da hora em que cada equipa iria iniciar a atividade, o que se revelou bastante útil e eficiente. Não foi registada qualquer adversidade no decurso das atividades, visto que os alunos se movimentavam pelas diferentes estações com fluidez, auxiliados pelo professor responsável.

Estava prevista a utilização de três kits de petanca, mas no dia da atividade um deles não se encontrava no recinto escolar. Houve uma necessidade de adaptação e utilizámos somente os que tínhamos à nossa disposição. Foi ainda planeada, em conjunto com os professores de Biologia, uma atividade que incluía a plantação de uma árvore. No entanto, acabou por não se realizar e optou-se por algo com mais impacto no meio escolar.

Retomar leitura

ANEXO II

Atividade – Visita de estudo

“Memória, criação literária, leitura, morada são as palavras-chave da nova exposição de longa duração da Casa Fernando Pessoa. O objetivo é dar a conhecer Fernando Pessoa, de forma mais abrangente, intimista, acessível e participativa. Procuramos partilhar conhecimento sobre Fernando Pessoa, e ao mesmo tempo espalhar a palavra, o poder da literatura, os efeitos da leitura.

Ao longo de três pisos, a exposição está organizada em “capítulos”. No primeiro, “Os heterónimos”, quem nos visita toma contacto com o inovador jogo literário de Fernando Pessoa: a criação dos heterónimos, o complexo e divertido sistema que é marca distintiva de Pessoa na história da literatura. Aqui estão também em destaque obras de arte em que Fernando Pessoa é representado, como o célebre quadro de Almada Negreiros ou os desenhos de Júlio Pomar.

Ao mesmo tempo que são dadas a conhecer as figuras que Pessoa escolheu para se apresentar, oferece-se uma experiência de contacto muito próximo com estes trabalhos artísticos onde o escritor é representado.”

Fonte: <https://casafernandopessoa.pt/pt/cfp/visita/museu>

Retomar leitura

ANEXO III

Atividade: Roteiro de Escritores em Coimbra

1. LARGO DA PORTAGEM
Este largo e o local onde se encontra o busto de Afonso de Albuquerque, o primeiro governador de Portugal no Brasil, foi projetado pelo arquiteto Adães Bermudes. Era também aqui que se situava o antigo presépio de Afonso de Albuquerque, o primeiro do século XX português, tendo sido várias vezes indiciado para Presépio da Honra de Santa Clara. Foi inaugurado, a 12 de agosto de 1939, por ocasião da inauguração do Museu Nacional Machado de Castro, obra conjunta do arquiteto José Bendeirinha e do escultor António Orlão. É constituído por uma paisagem em xisto que representa o momento em que o navegador português Vasco da Gama se despediu de Afonso de Albuquerque. Na grade foi gravado o poema que se segue, de autoria de António Orlão.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

2. PARQUE DE MANUEL IBACA
Parque emblemático da cidade onde se realizaram, até 1998, as Noites de Verão de Coimbra. O parque foi criado em 1928, tendo sido constituído por uma zona de jardim e por uma desamparada onde se encontra o monumento a Afonso de Albuquerque, obra de José Bendeirinha, onde a Academia jogou. Em 1920 é proposta a transformação do espaço em jardim, tendo sido o arquiteto responsável o projeto de paisagista hibernoluso português, Jacinto de Matos. Foi constituído em alentejo e protegido por um valado marginal revestido com pedras, tendo sido o arquiteto responsável o arquiteto Manuel Bendeirinha. O projeto foi financiado por uma comissão de apoio constituída por Manuel Bendeirinha, António Orlão e António de Almeida de Azevedo.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

3. PARQUE DE MANUEL IBACA
Parque emblemático da cidade onde se realizaram, até 1998, as Noites de Verão de Coimbra. O parque foi criado em 1928, tendo sido constituído por uma zona de jardim e por uma desamparada onde se encontra o monumento a Afonso de Albuquerque, obra de José Bendeirinha, onde a Academia jogou. Em 1920 é proposta a transformação do espaço em jardim, tendo sido o arquiteto responsável o projeto de paisagista hibernoluso português, Jacinto de Matos. Foi constituído em alentejo e protegido por um valado marginal revestido com pedras, tendo sido o arquiteto responsável o arquiteto Manuel Bendeirinha. O projeto foi financiado por uma comissão de apoio constituída por Manuel Bendeirinha, António Orlão e António de Almeida de Azevedo.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

4. JARDIM BOTÂNICO
O Jardim Botânico foi criado, em 1772, durante a reforma Pombalina da Universidade de Coimbra. Foi o primeiro jardim botânico de Portugal e um dos jardins botânicos mais antigos do mundo. Foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim botânico de Portugal a ser criado por um religioso. O jardim foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim botânico de Portugal a ser criado por um religioso. O jardim foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim botânico de Portugal a ser criado por um religioso.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

5. PENEIRO DA SAUDADE
O local está tradicionalmente ligado aos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro. Segundo a lenda, Pedro e Inês foram obrigados a separar-se por uma noite de vigília. Pedro, ao ver a luz da lua refletida no rio, ficou triste e escreveu o poema "Peneiro da Saudade".
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

6. JARDIM DE S. FRANCISCO
O jardim de S. Francisco foi criado em 1772, durante a reforma Pombalina da Universidade de Coimbra. Foi o primeiro jardim de S. Francisco de Portugal e um dos jardins de S. Francisco mais antigos do mundo. Foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim de S. Francisco de Portugal a ser criado por um religioso. O jardim foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim de S. Francisco de Portugal a ser criado por um religioso.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

7. JARDIM DA SERRA
No século XVIII, por iniciativa do Prior de S. Francisco, foi criado o Jardim da Serra. Este jardim foi o primeiro jardim da Serra de Portugal e um dos jardins da Serra mais antigos do mundo. Foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim da Serra de Portugal a ser criado por um religioso. O jardim foi criado por um dos grandes jardineiros do seu tempo, Frei João de Deus, e foi o primeiro jardim da Serra de Portugal a ser criado por um religioso.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

8. CASA MUNICIPAL DA CULTURA
Espaço com várias valências, integra a Biblioteca Municipal com uma sala de exposições e uma sala de leitura. O espaço foi criado em 1977, por ocasião do primeiro aniversário da criação da Câmara Municipal de Coimbra. O espaço foi criado em 1977, por ocasião do primeiro aniversário da criação da Câmara Municipal de Coimbra. O espaço foi criado em 1977, por ocasião do primeiro aniversário da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

9. RUA DAS FLORES
Esta rua situa-se no centro de Coimbra, na freguesia de S. Paulo. Foi criada em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. A rua foi criada em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. A rua foi criada em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

10. RUA DO LOUREIRO E RUA DE SÃO SALVADOR
No número 12, da rua do Loureiro situa-se a casa onde viveu Eça de Queiroz. A casa foi construída em 1870, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. A casa foi construída em 1870, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. A casa foi construída em 1870, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

11. CASA DA ESCRITA
Palácio quinhentista, adquirido pela Câmara Municipal de Coimbra, em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. O palácio foi adquirido em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. O palácio foi adquirido em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

12. TORRE DE ANTO NÚCLEO DA CUITARRA E DO FADO DE COIMBRA
Durante a época manuelina foi adaptada a residência. Nos finais do século XVI, a torre foi construída por D. António Nobre e o que originou a atual fachada da torre. A torre foi construída em 1510, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. A torre foi construída em 1510, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

13. RUA FERREIRA BORGES E ENCÉNIO DE CASTRO
Na Rua Ferreira Borges, uma das ruas mais emblemáticas e históricas da cidade, encontra-se o Encénio de Castro. O Encénio de Castro foi criado em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. O Encénio de Castro foi criado em 1977, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

14. CASA-MUSEU MIGUEL TORGA
Residência do médico Afonso Rocha, desde 1935 até 1938, ano em que faleceu. A casa foi construída em 1935, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra. A casa foi construída em 1935, por ocasião da criação da Câmara Municipal de Coimbra.
CONTEÚDOS: 40.2074/60 - 8.427951

Retomar leitura

ANEXO IV**Sequência didática 1**

Educação literária/Leitura			
Realizar leitura autónoma Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais	Do Romantismo ao Realismo: Um Autor de Transição Perfil Biográfico Importância e Valor Literário da Obra Camiliana	Visualização de tópicos Leitura realizada pelos alunos Realização de um questionário	Kahoot! Telemóvel 25 minutos
Gramática			
Rever conteúdos estudados nas aulas anteriores Clarificar conceitos Diferenciar processos linguísticos de coesão textual (gramatical e lexical)	Coesão Textual: (i) Coesão gramatical: referencial, frásica, interfrásica e temporal (ii) Coesão lexical: reiteração e substituição (sinonímia/antonímia, hiperonímia/hiponímia)	Leitura de conceitos Leitura do texto “Querido Portugal” de Ricardo Araújo Pereira Resolução de exercícios: escolha múltipla	Kahoot! 20 min Ficha de trabalho

ANEXO IV/a

Sequência didática 1 – Exercício realizado com a plataforma Kahoot!.

The image shows a Kahoot! quiz interface with two questions. The first question is: "O período de lutas liberais contra a monarquia absoluta denomina-se Realismo." Below the question is a media upload area with the text "Encontre e insira mídia" and "ou arraste uma imagem para enviar". There are two answer options: "True" (blue button) and "False" (red button). The "False" option is selected, indicated by a green checkmark. The second question is: "Quando foi publicada a primeira edição da obra 'Amor de Perdição' de Camilo Castelo Branco?" Below the question is an image of the book cover "AMOR DE PERDIÇÃO" by Camilo Castelo Branco. There are four answer options: "1860" (red button), "1862" (blue button), "1865" (yellow button), and "1863" (green button). The "1862" option is selected, indicated by a green checkmark.

Retomar leitura

ANEXO IV/b

Sequência didática 1 – Atividade realizada com o Kahoot!.

Ricardo Araújo Pereira, "Querido Portugal"

QUERIDO PORTUGAL,

Temos de falar. Como sabes, o meu amor por ti tem resistido a tudo. Tu és pobre, sujo em vários sítios e estúpido muitas vezes. Mas há em ti uma certa ingenuidade que faz com que até os teus defeitos – e são tantos – me seduzam. Na maior parte das vezes não és mau, és só malandro. E tens três qualidades que compoem: tudo o resto: a comida, a língua e o clima. Era precisamente sobre isto que te queria falar. Andas a desleitar-te. A comida já foi melhor. Bem sei que a culpa não é só tua. A União Europeia proíbe umas coisas, os nutricionistas desaconselham outras. Mas já não se encontram jaquinzinhos, os restaurantes reciam fazer cabidela e a medicina parece ter arranjado um método infalível para determinar o que é prejudicial à saúde: se sabe bem, faz mal.

A língua também já não é o que era. Não me entendes mal: continua a ser a tua maior virtude. Não sei como é possível uma pessoa exprimi-se numa dessas línguas biberas que não distinguem o ser do estar. Embora os franceses e os ingleses, aparentemente, não o saibam, ser bebado é muito diferente de estar bebado. Mas, quando eu era pequeno, setores era o nome que se dava aos professores. Hoje, setores é a versão atualizada da palavra sectores. Na escola, os setores explicam o que os setores são. No meu tempo, o sector primário era a área de actividade que compreendia a agricultura e outras formas de produção de matérias-primas, e um sector primário era um professor do ensino básico. Agora, é tudo a mesma coisa, assim como "dine" e "to be" significam tanto ser como estar.

Outra coisa: isto do clima não pode continuar. Este verão foi muito fraco. Houve pouco sol e a água estava fria. Não se admite. A gente tolera a corrupção, a injustiça, a inveja, o subdesenvolvimento e tudo o mais que tu consigares gerar. Mas tem de estar sol. Se é para não haver verão, nem subtilzas linguísticas, nem papas de sarabulho, mais vale irmos para a Finlândia, onde as coisas funcionam. É a moral sexual das moças nórdicas é muito mais relaxada. Tens de escolher: ou há regular funcionamento das instituições, ou há céu pouco nublado ou limpo. Vê lá isso, por favor.

Um grande beijo,
Ricardo

Ricardo Araújo Pereira, "Querido Portugal", Vídeo, nº 1126, 2 de outubro de 2014
(disponível em <http://ricardo.sapo.pt/>)

Remover

1.

NO CONTEXTO EM QUE OCORREM, AS PALAVRAS A NEGRITO EM "COMO SABES, O MEU AMOR POR **TI** TEM RESISTIDO A TUDO. **TU** ÉS POBRE, SUJO EM VÁRIOS SÍTIOS E ESTÚPIDO MUITAS VEZES" CONTRIBUEM PARA A COESÃO

Remover

▲ Lexical	◆ Referencial
● Frásica	■ Interfrásica

2.

A PALAVRA A NEGRITO EM “**MAS** HÁ EM TI UMA CERTA INGENUIDADE QUE FAZ COM QUE ATÉ OS TEUS DEFEITOS – E SÃO TANTOS- ME SEDUZAM” CONTRIBUI PARA A COESÃO

Remove

Lexical

Referencial

Frásica

Interfrásica

3.

RELATIVAMENTE A “UNIÃO EUROPEIA”, OS VOCÁBULOS “PORTUGAL” E “FINLÂNDIA” SÃO

Remove

Merónimos

Antónimos

Hipónimos

Sinónimos

4.

“VERÃO” E “VERÃO” CONTRIBUEM, NO TEXTO, PARA A COESÃO

Remove

Lexical Referencial

Frásica Interfrásica

5.

A PALAVRA A NEGRITO EM “ANDAS A DESLEIXAR-**TE**” CONTRIBUI PARA A COESÃO

Remove

Lexical Referencial

Frásica Interfrásica

Retomar leitura

ANEXO V

Sequência Didática 2 – Exercício realizado com a plataforma Wakelet.

Oralidade

Contextualização histórico-literária – o autor e a época

1. Prepara uma exposição oral, selecionando um dos temas propostos. Para cada tema, lê a rubrica de avaliação sobre a exposição oral e faz uma pesquisa, consultando a informação que se encontra disponível no QR-Code.

Proposta A

Prepara uma exposição oral, em que presentes o contexto histórico e literário d' *Os Maias*, de Eça de Queirós.

A tua exposição deve abordar os seguintes tópicos:

- enquadramento social e político da Geração de 70;
- objetivos dos jovens impulsionadores da Geração de 70;
- identificação dos elementos mais notáveis dessa geração.



Proposta B

Prepara uma exposição oral, em que presentes as estéticas literárias subjacentes à obra *Os Maias*, de Eça de Queirós.

A tua exposição deve abordar os seguintes tópicos:

- características do Realismo e do Naturalismo;
- o Realismo como nova expressão de arte;
- o Naturalismo como aprofundamento do Realismo;
- referência a grandes romancistas realistas e naturalistas.



Proposta C

Prepara uma exposição oral, em que presentes os principais aspetos biobibliográficos do autor d' *Os Maias*, Eça de Queirós.

A tua exposição deve abordar os seguintes tópicos:

- principais aspetos biobibliográficos;
- carreira diplomática;
- comprometimento com a realidade social, política e cultural do seu tempo.



Educação Literária

1. Lê os excertos dos capítulos I e II da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, que se encontram presentes nas páginas 229, 230 e 231 do manual.

Os amores de Pedro da Maia

Capítulo I

[...] Mas um dia, excessos e crises findaram. Pedro da Maia amava! Era um amor à Romeu, vindo de repente numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão aos abismos.

5 Numa tarde, estando no Marrare, vira parar defronte, à porta de Madame Levaillant, uma caleche azul onde vinha um velho de chapéu branco, e uma senhora loura, embrulhada num xaile de Caxemira. [...]

Sob as rosinhas que ornavam o seu chapéu preto, os cabelos loiros, de um oiro fulvo, ondeavam de leve sobre a testa curta e clássica: os olhos maravilhosos iluminavam-na toda; a friagem fazia-lhe mais pálida a carnção de mármore: e com o seu perfil grave de estátua, o modelado nobre dos ombros e dos braços que o xale cingia – pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra.

Não a conhecia. Mas um rapaz alto, macilento, de bigodes negros, vestido de negro, que fumava encostado à outra ombreira, numa pose de tédio – vendo o violento interesse de Pedro, o olhar aceso e perturbado com que seguia a caleche trotando Chiado acima, veio tomar-lhe o braço, murmurou-lhe junto à face na sua voz grossa e lenta:

20 – Queres que te diga o nome, meu Pedro? O nome, as origens, as datas e os feitos principais? E pagas ao teu amigo Alencar, ao teu sequioso Alencar, uma garrafa de champanhe?

Veio o champanhe. E o Alencar, depois de passar os dedos magros pelos anéis da cabeleira e pelas pontas do bigode, começou, todo recostado e dando um puxão aos punhos:

– Por uma doirada tarde de outono...

– André – gritou Pedro ao criado, martelando o mármore da mesa – retira o champanhe! [...]



Não tardou de resto a falar-se em toda a Lisboa da paixão de Pedro da Maia pela
30 «negreira». Ele também namorou-a publicamente, à antiga, plantado a uma esquina,
defronte do palacete dos Vargas, com os olhos cravados na janela dela, imóvel e pálido
de êxtase.

Escrevia-lhe todos os dias duas cartas em seis folhas de papel – poemas desordena-
dos que ia compor para o Marrare: e ninguém lá ignorava o destino daquelas páginas
35 de linhas encruzadas que se acumulavam diante dele sobre o tabuleiro da genebra. Se
algum amigo vinha à porta do café perguntar por Pedro da Maia, os criados já respon-
diam muito naturalmente:

– O Sr. D. Pedro? Está a escrever à menina.

E ele mesmo, se o amigo se acercava, estendia-lhe a mão, exclamava radiante, com o
40 seu belo e franco sorriso:

– Espera aí um bocado, rapaz, estou a escrever à Maria!

Eça de Queirós, *op. cit.*, cap. I, pp. 24-29.

Capítulo II

[...] Nunca Maria fora tão formosa. A maternidade dera-lhe um esplendor mais
copioso; e enchia verdadeiramente, dava luz àquelas altas salas de Arroios, com a sua
radiante figura de Juno loira, os diamantes das tranças, o ebúrneo e o lácteo do colo nu,
45 e o rumor das grandes sedas. [...]

Citavam-se os requintes do seu luxo, roupas brancas, rendas do valor de proprie-
dades!... Podia fazê-lo! O marido era rico, e ela sem escrúpulo arruiná-lo-ia, a ele e ao
papá Monforte... [...]

Pedro todavia começava a ter horas sombrias. Sem sentir ciúmes, vinha-lhe às vezes,
50 de repente, um tédio daquela existência de luxo e de festa, um desejo violento de sacu-
dir da sala esses homens, os seus íntimos, que se atropelavam assim tão ardentemente
em volta dos ombros decotados de Maria.

Refugiava-se então nalgum canto, trincando com furor o charuto: e aí,
era em toda a sua alma um tropel de coisas dolorosas e sem nome... [...]

55 Uma sombria tarde de dezembro, de grande chuva, Afonso da Maia
estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e,
alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si. Vinha todo enlameado,
desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar
de loucura. [...]

60 – Pedro! Que sucedeu, filho? [...]

– Estive fora de Lisboa dois dias... Voltei esta manhã... A Maria tinha
fugido de casa com a pequena... Partiu com um homem, um italiano...
E aqui estou!

[...]

65 – Tinha razão, meu pai, tinha razão – murmurava Pedro entre lágr-
mas.

Depois ficaram calados. Fora, as pancadas sucessivas da chuva batiam a
casa, a quinta, num clamor prolongado; e as árvores, sob as janelas, rama-
lhavam num vasto vento de inverno. [...]

70 – E o pequeno, onde está o pequeno? – exclamou Afonso. [...]

– Está lá dentro com a ama, trouxe-o na sege. [...]

A madrugada clareava, Afonso ia adormecendo – quando de repente um tiro atrouu
a casa. Precipitou-se do leito, despido e gritando: um criado acudia também com uma
lanterna. Do quarto de Pedro, ainda entreaberto, vinha um cheiro de pólvora; e aos
75 pés da cama, caído de bruços, numa poça de sangue que se ensopava no tapete, Afonso
encontrou seu filho morto, apertando uma pistola na mão.

Entre as duas velas que se extinguíam, com fogachos lívidos, deixara-lhe uma carta
lacrada com estas palavras sobre o envelope, numa letra firme: «Para o papá.»

Eça de Queirós, *op. cit.*, cap. II, pp. 39-55.



2. Resolve as questões seguintes:
 - 2.1. Identifica o que desencadeou a paixão de Pedro da Maia, caracterizando-a com elementos textuais.
 - 2.1.2. Explicita como essa caracterização remete, desde logo, para o carácter excessivo dessa paixão.
 - 2.2. Explica como se manifesta “o violento interesse” de Pedro por esta bela mulher.
 - 2.3. Pedro encarna, no capítulo I, a típica personagem romântica. Justifica a afirmação.
 - 2.4. Além da beleza física de Maria Monforte, o narrador apresenta alguns traços do seu carácter. Enuncia alguns desses traços.
 - 2.5. Atenta no segundo parágrafo do capítulo II. Relaciona a opinião do narrador sobre Maria Monforte com a expressividade da pontuação.
 - 2.6. Caracteriza os sentimentos e o estado de espírito de Pedro nos serões de Arroios.
 - 2.7. Destaca os elementos que pressagiam uma tragédia, no quinto parágrafo do capítulo II.

Gramática

1. Consulta o PDF no QR-Code sobre as modalidades de reprodução do discurso e relembra os conhecimentos que já adquiriste.



- 1.1. Para aprofundares mais sobre este conteúdo gramatical, realiza as propostas presentes no **Aplica** e confirma as tuas respostas nas **Soluções**.
2. Relê o excerto d’ *Os Maias*, anteriormente apresentado.

Transcreve um exemplo de:

- a) Discurso direto;
 - b) Discurso indireto;
- 2.1. Transforma o exemplo de discurso direto em discurso indireto livre.

3. Transcreve um exemplo de uma citação.

Escrita

1. Recorda a estrutura e as marcas de género do texto de opinião.

Estrutura

Título

Antecipação do tema; de carácter facultativo.

Introdução

Apresentação do tema a abordar.

Composta por um parágrafo breve.

Desenvolvimento

Exposição de informação sobre o tema.

Apresentação de argumentos e respetivos exemplos.

Apresentação de contra-argumentos (facultativo).

Tomada de posição.

Composto por dois ou mais parágrafos.

Conclusão

Síntese da posição defendida.

Composta por um parágrafo de síntese.

Marcas de género

- Apresentação de um ponto de vista.
 - Carácter argumentativo do texto, considerando a validade e a eficácia dos argumentos apresentados.
 - Clareza e pertinência
 - da posição assumida;
 - dos argumentos propostos;
 - dos exemplos apresentados.
 - Carácter valorativo do texto – apresentação de um juízo de valor implícito ou explícito, refletindo a subjetividade do ponto de vista do autor, com recurso à primeira pessoa verbal.
 - Mobilização de vocabulário adequado ao tema.
 - Linguagem expressiva e apelativa – predomínio de frases declarativas e exclamativas; uso de recursos expressivos (hipérbole, ironia, metáfora, interrogação retórica, comparação, entre outros.)
2. O sentimento do amor impele o ser humano à tomada de opções nem sempre guiadas pela razão, na busca de uma felicidade muitas vezes ilusória. Não deverá a pessoa evitar deixar-se guiar apenas pela emoção, procurando ser objetiva na análise dos seus sentimentos?

- 2.1.** Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a questão apresentada. Antes de escreveres o teu texto, consulta a rubrica de avaliação sobre o texto de opinião (QR-Code).



Retomar leitura

ANEXO V/a

Domínio da Oralidade

Created by [BrunoVintem](#) Powered by [wakelet](#)



Os Maias - contexto histórico e literário

11 Items



Rubrica de Avaliação.pdf

undefined



Geração de 70 – Eça de Queirós

 Eça de Queirós

Posts about Geração de 70 written by Carlos Reis



OS MAIAS | e-cultura

 E-cultura

de EÇA DE QUEIRÓS Análise de Miguel RealTradução: Alexandra Leitão



Questão Coimbrã - Infopédia

 Infopedia

Também conhecida como a Questão do Bom Senso e Bom...



Geração de 70

Faroldasletras

FL F arol dasL etras Geração e Elite Por último, haverá a notar nesta introdução ao estudo da Geração de 70 que o conceito, sempre tão ambíguo, de "geração" é aqui adotado na sua aceção mais restrita de



Geração de 70 - Infopédia

Infopédia

Assim se designa o grupo de jovens intelectuais po...



As conferências do Casino (1871)

AR Parlamento

As Conferências do Casino (1871) A primeira reação do grupo foi, "em nome da liberdade do pensamento, da liberdade da palavra, da liberdade de reunião", elaborar um protesto contra a proibição, que classificavam



Conferências Democráticas do Casino Lisbonense - Infopédia

Infopédia

Série de conferências - também conhecidas simplesm...



Conferências do Casino

Faroldasletras

FL F arol dasL etras Conferências do Casino Série de conferências realizadas em Lisboa, na primavera de 1871, pelo grupo do Cenáculo, formado por jovens escritores e intelectuais de vanguarda. O grande



A suspensão das conferências do Casino - RTP Ensina

RTP Ensina

As conferências democráticas, também conhecidas como conferências do casino, foram organizadas por um grupo de intelectuais portugueses (a geração de 70) que pretendia debater os problemas do país e

Created by [BrunoVintem](#)

Powered by [wicket](#)



Rubrica de Avaliação.pdf

undefined



Artistas por movimento artístico: Naturalismo - WikiArt.org

www.wikiart.org

www.wikiart.org



Artistas por movimento artístico: Realismo - WikiArt.org

www.wikiart.org

www.wikiart.org



realismo (arte e literatura) - Infopédia

[Infopedia](#)

IntroduçãoArtes Plásticas e DecorativaLiteraturaIn...



Realismo

Historia das Artes

Durante a primeira metade do século XIX, enquanto se travava o embate entre Neoclassicismo e Romantismo, o Realismo, força que iria dominar a arte na segunda metade do século, começa lentamente a a...



Realismo/Naturalismo

Faroldasletras

Não é empresa fácil historiar - e muito menos resumir - o complexo movimento chamado "Realismo" na literatura portuguesa do séc. XIX. Por trás dessa palavra, cifra simplista, se escondem e convivem

Powered by [wakelet](#)

Created by [BrunoVintem](#)Powered by [wckelet](#)

Eça de Queirós - o homem e a obra

8 Items



Rubrica de Avaliação.pdf

undefined



Eça de Queirós - Portal da Literatura

[Portal da Literatura](#)

José Maria Eça de Queirós Diplomata e escritor muito apreciado. Nascido na Póvoa de Varzim em 1846 [de facto em 25 de Novembro de 1845], faleceu em Paris a 17 de Agosto de 1900. Era filho do Dr. José



Eça de Queirós

[Camões, I.P.](#)

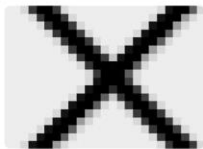
Camões, Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal. Promoção da Língua e Cultura Portuguesas.



O Escritor - Fundação Eça de Queiroz

[Fundação Eça de Queiroz](#)

Partilhar: 4 shares [Facebook](#) [Twitter](#) [Pinterest](#) [LinkedIn](#) [Print](#) [Email](#)
[WhatsApp](#) [Facebook Messenger](#) [Share](#)



Eça de Queirós - Infopédia

 Infopédia

Escritor português, José Maria Eça de Queirós nasc...



Biografia de Eça de Queirós - eBiografia

 eBiografia

Eça de Queirós (1845-1900) foi um escritor português. "O Crime do Padre Amaro" foi seu primeiro grande trabalho, um marco inicial do Realism... Biografia, resumo da vida e obras.



Casa Museu de Eça de Queirós - RTP Ensina

 RTP Ensina

Esta casa é também um livro. Realidade e ficção misturam-se na Quinta da Vila Nova, perdão, na Casa de Tormes como está imortalizada em "A Cidade e as Serras". A história de Jacinto, um dandy de Paris, que, tal



Eça de Queirós, escritor universal - RTP Ensina

 RTP Ensina

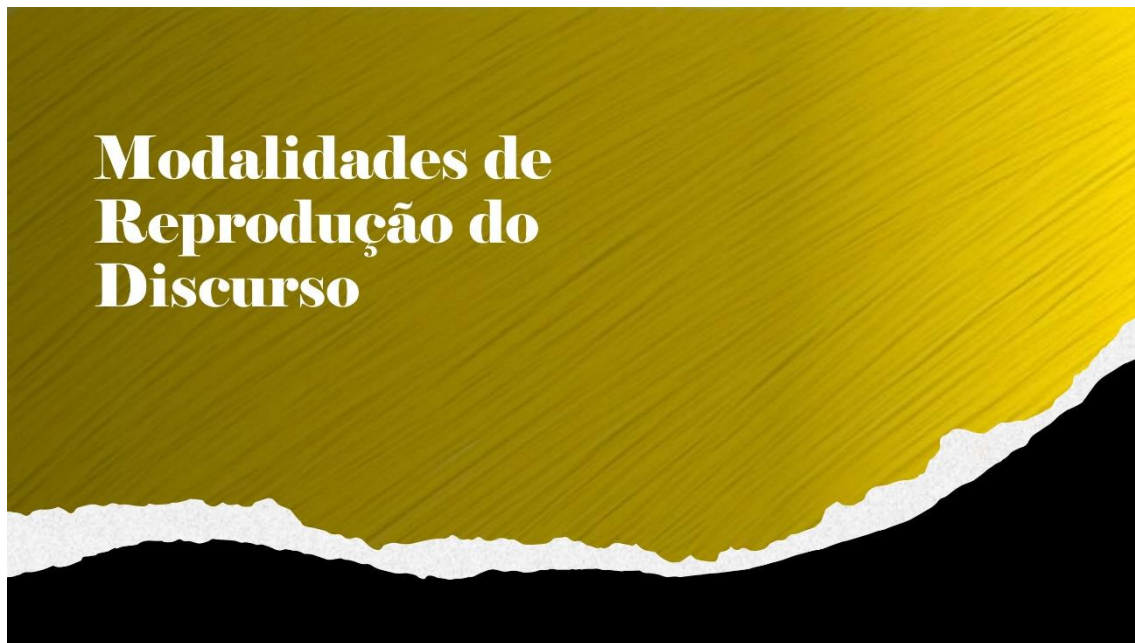
Eça de Queirós é um clássico da literatura, um escritor universal. Observador crítico da sociedade, constrói as suas novelas num estilo inconfundível. Estranhamente, tudo o que escreveu há mais de 100 anos,

Powered by 

Retomar leitura

ANEXO V/b

Domínio da Gramática



Existem **quatro** modalidades de reprodução do discurso no discurso, isto é, formas de reportar ou citar um ato de enunciação:

Citação
Discurso direto
Discurso indireto
Discurso indireto livre

- Verbos introdutores de relato do discurso:
- **Verbos de comunicação:** *dizer, declarar, afirmar, proferir, sussurrar, ...*
 - **Verbos de opinião:** *crer, considerar, julgar, ...*
 - **Verbos de sentimento:** *exclamar, lamentar, felicitar, ...*

Citação	<ul style="list-style-type: none"> • reprodução de um texto, excerto textual ou expressão no interior de outro texto; • delimitado por aspas ou escrito em itálico; • geralmente, com indicação da fonte.
<p>Ex.: Para Leon Eliachar, laureado com palma de ouro na IX Exposição Internacional de Humorismo, realizada em 1956, em Bordighera, Itália, “Humorismo é a arte de fazer cócegas no raciocínio dos outros. Há duas espécies de humorismo: o trágico e o cómico. O trágico é o que não consegue fazer rir; o cómico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.”</p> <p style="text-align: right;"><small>in Infopédia (consultado a 11 de abril de 2020)</small></p>	

Discurso direto	<ul style="list-style-type: none"> • reprodução literal de uma enunciação; • respeito pelas marcas de pessoa, tempo, espaço da enunciação original.
<p>Ex.: Numa entrevista da revista <i>Time Out</i>, a jornalista Cláudia Carvalho perguntou ao humorista Bruno Nogueira:</p> <p>– Ainda não estamos a levar os humoristas a sério?</p> <p>– Não se pode levar os humoristas a sério. O papel do humorista é fazer rir. Todos os derivados disso são ramificações que escolhes. – respondeu o humorista.</p> <p style="text-align: right;"><small>in http://www.timeout.pt/lisboa/pt/ (consultado a 22 de novembro de 2020)</small></p>	

Discurso indireto	<ul style="list-style-type: none"> • reprodução de uma enunciação através de uma paráfrase; • utilização de verbos introdutores do discurso; • reprodução de enunciados através de orações subordinadas substantivas completivas.
<p>Ex.: Quando, numa entrevista da revista <i>Time Out</i> a Bruno Nogueira, a jornalista lhe perguntou se os humoristas ainda não estavam a ser levados a sério, o humorista respondeu que os humoristas não são para serem levados a sério, porque o papel do humorista é fazer rir.</p> <p><small>in http://www.timeout.pt/lisboa/pt/ (consultado a 22 de novembro de 2020, texto adaptado)</small></p>	

Discurso indireto livre	<ul style="list-style-type: none"> • manutenção da expressividade do enunciado original, mantendo traços distintivos do discurso direto e do discurso indireto; • ausência de construção de subordinação, uma vez que o verbo introdutor está ausente.
<p>Ex.: Esta é uma conversa só para homens. Minhas senhoras, queridas leitoras, por favor, saiam neste parágrafo e fechem a página. Saíram? Será que saíram todas?</p> <p><small>José Eduardo Agualusa, <i>A substância do amor e outras crónicas</i>, Lisboa, Quetzal, 2017, "Como amar uma mulher (e sobreviver)", p.161</small></p>	



Aplica

Identifica a modalidade de reprodução do discurso que se verifica em cada um dos itens que se seguem.

- a. O verso “*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*”, de Luís de Camões, é muito atual.
- b. Bem humorado, o Joaquim revelou que ia voltar a ver aquele espetáculo.
- c. Ela disse que ficou muito impressionada com o filme. Sim, o filme não é recente, mas ainda assim, impressiona.
- d. Ao sair da sala de espetáculos, a minha amiga disse-me: “Sabias que o ator principal é meu vizinho?”
- e. – Gostaste do filme, Andreia? – perguntou a minha mãe muito admirada.
- f. Eufusivamente, a Maria exclamou que sim, claro que ia assistir à peça de teatro. Sem dúvida!
- g. Perante a notícia da estreia, todos admitiram que iam tentar comprar bilhetes.



Soluções

- a. Citação.
- b. Discurso indireto.
- c. Discurso indireto livre.
- d. Discurso direto.
- e. Discurso direto.
- f. Discurso indireto livre.
- g. Discurso indireto.

Retomar leitura

ANEXO VI

Sequência didática 3 - Exercício realizado na plataforma *Plickers*.

1

Identifica o movimento estético contra o qual se insurgiu a Geração de 70, da qual Eça de Queirós fez parte.

- A Romantismo.
- B Realismo.
- C Naturalismo.
- D Modernismo

2

A que outra grande personalidade se aliou Eça de Queirós, enquanto estudantes em Coimbra, para defender uma renovação literária e cultural?

- A António Filinto de Castilho
- B Cesário Verde
- C Antero de Quental
- D Luís Vaz de Camões

3

Como se classifica o género literário a que pertence a obra queirosiana em estudo?

- A conto.
- B romance.
- C novela passionaL.
- D drama trágico.

4

O romance *Os Maias* conta a história de uma família através de 3 gerações. Quais?

- A Afonso- Carlos - Pedro
- B Tancredo- Pedro- Afonso
- C Afonso- Pedro- Carlos
- D Afonso- Tancredo - Carlos

5

O subtítulo *Episódios da Vida Romântica* aponta para:

- A a crónica de costumes, que apresenta uma visão crítica da sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX.
- B a intriga principal, protagonizada por Carlos da Maia e Maria Eduarda.
- C a intriga secundária, correspondente aos amores de Pedro da Maia e Maria Monforte.

1

Já formado em Medicina, Carlos ficava no seu consultório «fumando», numa «num cismar que se ia desprendendo [...] como o ténue e leve fumo [...]» (Capítulo IV), o que revela a sua tendência para

- A se dedicar à realização de projetos.
- B se entregar inteiramente à profissão escolhida.
- C levar uma vida diletante e estéril.

2

Na discussão do jantar no Hotel Central,

- A Carlos e Craft defendem o carácter científico da literatura.
- B Carlos e Craft afirmam que a literatura aspira à idealização.
- C Alencar acaba por aceitar o princípio realista acerca da finalidade da arte.

3

«Chique a valer!» é uma expressão frequentemente utilizada por

- A Craft, o inglês que se tornará íntimo do Ramalhete.
- B Dâmaso Salcede.
- C Alencar.

4

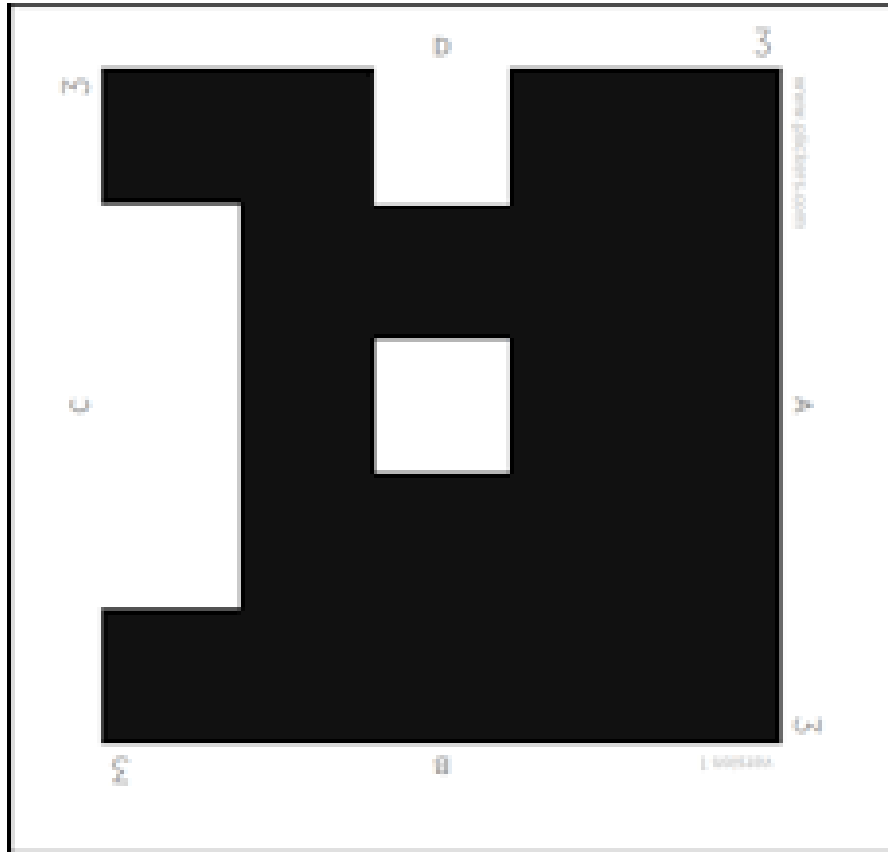
As corridas de cavalos no Hipódromo de Belém são

- A um testemunho da incapacidade de organização por parte dos portugueses.
- B muito apreciadas por Afonso, que defende o seu significado cultural.
- C um dos raros eventos em que a alta sociedade lisboeta mostra a sua elegância.

[Retomar leitura](#)

ANEXO VI/a

Exemplo de um *QRCode*



Retomar leitura

ANEXO VII

Questionário Final

Assinale as opções que mais se adequam a si. Note que não há respostas certas ou erradas às afirmações deste questionário.

Cada afirmação é seguida de 5 números (1, 2, 3, 4, 5) e cada número significa o seguinte:

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso/a	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

Considero que o reforço/feedback do professor durante as aulas em que são abordadas estas obras é importante. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A utilização de aplicações digitais tornou o estudo das obras mais claro. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Não consigo concentrar-me quando tenho à minha disposição uma aplicação digital. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gosto de realizar atividades de compreensão da leitura com recurso ao Kahoot! *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gosto de realizar atividades de compreensão da leitura com recurso ao Plickers! *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Consigo aceder facilmente ao Kahoot! no meu telemóvel. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considero intuitiva a utilização do material utilizado na realização das atividades com a plataforma Plickers. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A aplicação Kahoot! é fácil de usar. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sinto-me motivado/a para a leitura através das atividades de compreensão nas aplicações digitais. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aprendi mais facilmente os conteúdos através das atividades de compreensão da leitura nas aplicações digitais. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comecei a ler mais depois das aulas com os jogos nas aplicações digitais. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de atividades de compreensão da leitura através da aplicação digital Kahoot! incentivaram-me a estudar mais a disciplina. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de atividades de compreensão da leitura através da aplicação digital Plickers incentivaram-me a estudar mais a disciplina. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considero pertinente a utilização destas aplicações digitais na aula de Português. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Retomar leitura

ANEXO VII/a

Preferências, dificuldades e sugestões

O que mais apreciaste nas atividades realizadas através das aplicações Kahoot! e Plickers? *

A sua resposta

Que dificuldades de aprendizagem sentiste no decurso das atividades através das aplicações Kahoot! e Plickers? *

A sua resposta

Deixa sugestões para atividades com as aplicações digitais Kahoot! e Plickers. *

A sua resposta

Retomar leitura