

**Universidade Aberta**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**A presença e a influência das novas tecnologias no ensino de Português  
no 3º ciclo**

André Silva Marques

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

**Orientação:** Professora Doutora Maria Potes Barbas

Novembro de 2024

**Universidade Aberta**



**A presença e a influência das novas tecnologias no ensino de Português  
no 3º ciclo**

André Silva Marques

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa

**Orientação:** Professora Doutora Maria Potes Barbas

Novembro de 2024



**Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International**

A presença e a influência das novas tecnologias no ensino de Português no 3º ciclo © 2024 by André Silva Marques is licenced under CC BY-NC-ND 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Quanto aos meus amigos – irmãos de coração, de facto –, obrigado por terem ouvido os meus demónios e desabafos, pela motivação contínua, entre horas de conversa e cervejas bebidas.

A elaboração desta dissertação teria sido muito mais difícil e vertiginosa sem o seu apoio. A sua orientação foi essencial para o caminho e, claro, para o sucesso. Por tudo isto, obrigado, Professora Maria Barbas.

Em 2021, conheci uma professora que me inspirou a querer ser professor. Depois de uma longa caminhada, hoje, sou professor, e são vários os dias que me lembro dela. À minha estimada Professora Isabel Seara, obrigado por tudo, obrigado por tanto.

Um enorme obrigado também à Paula Freitas, pelo apoio que me deu, em diversos âmbitos, e por ter acreditado em mim, desde o primeiro dia. Agradeço também aos meus colegas que me ajudaram, cada um à sua maneira.

A minha esposa foi uma peça fundamental, por diversos motivos, para este percurso, e ela sabe cada um deles. A ela, àquela que esteve sempre presente, um obrigado não chega. Espero, de alguma maneira, ter conseguido inspirar as minhas enteadas a quererem sempre mais, a quererem saber mais. Obrigado, também a vocês, por me terem ensinado mais do que imaginam.

Os meus pais sempre acreditaram em mim, sempre souberam que eu ia conseguir e sempre me ensinaram a ser correto, justo e respeitador de todos os que me rodeiam. Obrigado por ouvirem os meus altos e baixos. Foi difícil concluir esta etapa, mas vocês estiveram sempre comigo e deram-me aquele apoio incondicional que tanto vos caracteriza. Por isto e por muito mais, um infinito obrigado.

Por último, mas mais importante que todos, a minha filha, a minha Eva. Foram muitas as horas que não brinquei contigo por causa desta longa caminhada, por isso, quero pedir-te desculpas. Ainda és pequena e não te sentiste mal por isso, mas eu, enquanto adulto e pai, ficarei sempre com esse remorso. Deste-me, nesta etapa, mais força e determinação do que imaginas. Deste-me coragem e ambição para concluir este desafio, bastando, para isso, ver o teu sorriso e a tua felicidade. Um dia, vais ler estas páginas e vais perceber que fiz isto por ti, para mostrar que somos capazes, para ser um bom exemplo para ti, para te ensinar a nunca desistirmos daquilo que queremos. És a minha luz, a minha força e o meu tudo.

## DEDICATÓRIA

*As armas e os Barões assinalados  
Que da Ocidental praia Lusitana  
Por mares nunca de antes navegados  
Passaram ainda além da Taprobana,  
Em perigos e guerras esforçados  
Mais do que prometia a força humana,  
E entre gente remota edificaram  
Novo Reino, que tanto sublimaram.*

*Camões, Os Lusíadas*

*À minha filha.*

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmo que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 14 de outubro de 2024

Assinatura: André Silva Marques

## **A presença e a influência das novas tecnologias no ensino de Português no 3º ciclo**

### **RESUMO**

Esta investigação tem como elemento central dois âmbitos que se entrecruzam e se entreejudam: a educação e as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), nas suas diversas vertentes, seja ao nível de *software* – aplicações ou programas –, seja ao nível de *hardware* – dispositivos, *gadgets*, entre outros.

Os estabelecimentos de ensino têm vindo, a cada ano que passa, a recorrer mais às tecnologias para, por um lado, fomentar a aprendizagem dos alunos e, por outro, cimentar a aquisição de conhecimentos e de competências dos mesmos. Um exemplo do uso de tecnologias pode ser o uso de manuais digitais, ao invés dos habituais manuais físicos. Revela-se interessante, contudo, verificar que há vários países europeus que estão a mudar esta política, voltando, assim, ao uso dos manuais físicos. Este exemplo direciona-nos para uma reflexão quanto ao uso das tecnologias no contexto educativo.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo analisar os benefícios e prejuízos da relação entre a tecnologia e a educação. O objeto de estudo será uma turma do 7º ano de escolaridade (3º ciclo do ensino básico) de uma instituição do ensino privado português, tendo a tecnologia uma presença já bastante cimentada nesta, tanto em *hardware* como em *software*. Será implementado um projeto-piloto nesta turma, o qual terá a duração aproximada de um semestre, com o objetivo de comprovar se um certo conjunto de aplicações/programas catalisa as capacidades destes alunos, tanto no âmbito da escrita como no âmbito da oralidade.

**Palavras-chave:** Educação; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ensino; Língua Portuguesa; Oralidade; Expressão Escrita

## **The presence and influence of new technologies in teaching Portuguese in the 3rd cycle**

### **ABSTRACT**

This research has as core element two areas which are connected and support each other: education and ICT (Information and Communication Technologies), in their various aspects, whether at the software level – applications or programs – or at the hardware level – devices, gadgets, among others.

Educational establishments have been, year after year, using more and more technologies aiming to encourage student learning and, besides that, consolidate their acquisition of knowledge and skills. An example of using technologies could be digital manuals, instead of the usual physical manuals. However, it is interesting to notice that several European countries are changing their policy. They are returning to the use of physical manuals. This brief example directs us to reflect on the use of technologies in the educational context.

In this sense, this dissertation aims to analyse the benefits and drawbacks of the relationship between technology and education. The object of this study will be a seventh grade class (3rd cycle of basic education) from a Portuguese private education institution, with technology already having a well-established presence in it, both in hardware and software. A pilot project will be implemented in this class, which will last approximately one semester, to prove whether a certain set of applications/programs catalyses these students' abilities, both in writing and speaking skills.

**Keywords:** Education; Information and Communication Technologies; Teaching; Portuguese language; Orality; Written expression

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>X</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XII</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS .....</b>	<b>XIV</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
Objetivos da dissertação .....	15
Descrição das etapas de investigação .....	16
Descrição do projeto-piloto a ser implementado na sala de aula.....	18
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
1.1. Análise da tecnologia e aplicações utilizadas pela turma .....	22
1.1.1. <i>iPad</i> .....	22
1.1.2. <i>Smart Keyboard</i> .....	23
1.1.3. <i>Apple Pencil</i> .....	23
1.1.4. <i>OneNote</i> .....	24
1.1.5. <i>Microsoft Teams</i> .....	33
1.1.6. Escola Virtual.....	39
1.1.7. <i>Microsoft Forms</i> .....	46
1.2. Implementação e início do projeto-piloto .....	47
1.3. Ambientação dos alunos às diversas funcionalidades da plataforma <i>Microsoft Teams</i> .....	52
1.3.1. Exercícios de leitura aplicados através da plataforma <i>Microsoft Teams</i> .....	55
1.3.2. Evolução da Leitura: análise dos resultados da turma .....	59
1.3.3. Exercícios de escrita e de interpretação de textos .....	63
1.4. Conteúdos práticos e atividades formativas/sumativas .....	70
1.4.1. Exercícios de gramática de diversos âmbitos.....	71
1.4.2. Realização de uma tarefa sumativa de Leitura e Interpretação de textos.....	82
1.4.3. Realização de uma tarefa sumativa de Expressão Escrita.....	86
1.4.4. Atividade sumativa de Compreensão Oral.....	88
1.5. Revisão dos conteúdos lecionados durante o projeto-piloto.....	91
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>104</b>
2.1. Definição da problemática e questões orientadoras da investigação .....	104
2.2. Etapas da investigação .....	107
2.3. Pesquisa bibliográfica .....	107

<b>PARTE III – ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>108</b>
3.1. Análise comparativa entre os resultados do 1º semestre e 2º semestre da turma em análise .....	109
3.2. Análise comparativa entre quatro turmas do ensino privado e cinco turmas do ensino público .....	113
3.2.1. Constituição das turmas em análise .....	113
3.2.2. Análise comparativa dos resultados .....	115
3.3. Interpretação e análise dos resultados/dados estatísticos.....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>
ANEXO I – Word_Proj .....	126
ANEXO II – Word_Proj 2 .....	128
ANEXO III – Exercícios de escrita e interpretação literária 1 .....	130
ANEXO IV – Exercícios de escrita e interpretação literária 2 .....	133
ANEXO V – Exercícios de escrita e interpretação literária 3 .....	136
ANEXO VI – Exercícios de escrita e interpretação literária 4 .....	138
ANEXO VII – Exercícios de escrita e interpretação literária 5.....	141
ANEXO VIII – Exercícios de escrita e interpretação literária 6 .....	143
ANEXO IX – Exercícios de escrita e interpretação literária 7 .....	145
ANEXO X – Exercícios de gramática 1 .....	148
ANEXO XI – Exercícios de gramática 2.....	151
ANEXO XII – Exercícios de gramática 3 .....	154
ANEXO XIII – Exercícios de gramática 4 .....	157
ANEXO XIV – Exercícios de gramática 5 .....	161
ANEXO XV – Exercícios de gramática 6 .....	164
ANEXO XVI – Leitura e Interpretação de textos 1.....	167
ANEXO XVII – Leitura e Interpretação de textos 2 .....	170
ANEXO XVIII – Expressão escrita.....	175
ANEXO XIX – Compreensão oral .....	177

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1.....	23
Figura 1.2.....	25
Figura 1.3.....	25
Figura 1.4.....	26
Figura 1.5.....	26
Figura 1.6.....	27
Figura 1.7.....	28
Figura 1.8.....	29
Figura 1.9.....	31
Figura 1.10.....	31
Figura 1.11.....	34
Figura 1.12.....	34
Figura 1.13.....	35
Figura 1.14.....	37
Figura 1.15.....	38
Figura 1.16.....	38
Figura 1.17.....	38
Figura 1.18.....	40
Figura 1.19.....	41
Figura 1.20.....	41
Figura 1.21.....	42
Figura 1.22.....	43
Figura 1.23.....	43
Figura 1.24.....	44
Figura 1.25.....	45
Figura 1.26.....	45
Figura 1.27.....	47
Figura 1.28.....	49
Figura 1.29.....	50
Figura 1.30.....	53
Figura 1.31.....	54
Figura 1.32.....	57

Figura 1.34.....	60
Figura 1.35.....	60
Figura 1.36.....	61
Figura 1.37.....	61
Figura 1.39.....	63
Figura 1.40.....	78
Figura 1.41.....	80

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.33.....	58
Gráfico 3.47.....	111
Gráfico 3.48.....	112
Gráfico 3.49.....	113
Gráfico 3.52.....	116
Gráfico 3.53.....	117
Gráfico 3.54.....	118

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.38.....	62
Tabela 1.42.....	86
Tabela 1.43.....	87
Tabela 1.44.....	88
Tabela 1.45.....	91
Tabela 3.46.....	110
Tabela 3.50.....	114
Tabela 3.51.....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ADE – *Apple Distinguished Educators*

AGEVC – Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia

FAQs – *Frequently Asked Questions*

IA – Inteligência Artificial

PDF – *Portable Document Format*

PLNM – Português Língua Não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

TAE – Tarefa de Avaliação Escrita

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPC – Trabalho para casa

## INTRODUÇÃO

### Objetivos da dissertação

Existe, cada vez mais, uma sinergia entre o universo educativo e o universo tecnológico. A presença de elementos tecnológicos – aplicações, programas, dispositivos, entre outros – no âmbito educativo é um facto incontornável. Se, por um lado, esta presença não tem perspectivas de vir a reduzir, por outro, a sua total inexistência é algo praticamente impossível de acontecer, tanto a curto como, especialmente, a longo prazo. De facto, a cooperação entre a educação e a tecnologia é um fenómeno que, a cada dia que passa, se cimenta cada vez mais na nossa sociedade e no nosso quotidiano.

O uso de novas tecnologias deve, contudo, remeter para uma profunda reflexão, tendo em mente diversas questões, nomeadamente, as que dizem respeito ao aproveitamento curricular dos alunos – ora em termos quantitativos, ora em termos qualitativos –, bem como as que compreendem os âmbitos psicológico, neurológico e social destes. Assim, o elemento basilar da relação entre a tecnologia e o ensino não tem que ver com uma demonização do uso de aplicações ou dispositivos tecnológicos, mas com uma cooperação equilibrada, ponderada e fundamentada, cujo intuito passa, assim, por catalisar a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes, independentemente do ciclo de ensino que frequentam.

Tendo em conta o papel preponderante que as Tecnologias da Informação e Comunicação apresentam em diversas instituições de ensino, tanto público como privado, o ponto nuclear da presente dissertação remete para uma análise sobre a sinergia entre o âmbito educativo e o âmbito tecnológico, cuja premissa passa por analisar o uso das novas tecnologias em duas vertentes. Numa primeira vertente, analisar-se-á se o uso de tecnologias, tanto dentro como fora da sala de aula, permite uma melhoria na aquisição de aptidões curriculares e assimilação de conhecimentos por parte dos alunos. Ainda nesta vertente de análise, far-se-á uma análise comparativa entre o resultado dos estudantes no primeiro semestre – o qual decorre entre setembro e janeiro –, apenas na disciplina de Português, e os resultados obtidos no final do segundo semestre – o qual compreende o período entre fevereiro e junho –, no sentido de verificar se houve melhorias nos resultados. Já numa segunda vertente, analisar-se-á a influência que as tecnologias tiveram e irão ter nos

resultados globais dos estudantes da turma em análise, ou seja, o objetivo passa por apurar se as tecnologias catalisaram ou prejudicaram os resultados dos alunos.

De um ponto de vista global, o objetivo da dissertação aqui proposta tem como principal premissa analisar se as tecnologias usadas pelos alunos, tanto dentro como fora da sala de aula, têm a capacidade de fomentar a aquisição de aptidões curriculares e ampliar o conhecimento destes, ou, numa outra ótica, se essas mesmas tecnologias prejudicam os estudantes, seja ao nível curricular e académico, seja ao nível psicológico, social, entre outros.

### **Descrição das etapas de investigação**

A dissertação aqui proposta apresenta uma estrutura que vai de encontro ao calendário escolar da turma em análise, devido a esta ser o principal objeto desta investigação. O elemento basilar desta dissertação, além da turma *per se*, enquanto objeto de estudo, é um projeto-piloto que será implementado no contexto de sala de aula desta turma. Por outras palavras, esta investigação divide-se, *lato sensu*, em três fases: fase inicial – antes da implementação do projeto-piloto –, fase intermédia – enquanto o projeto-piloto se encontra em vigor, bem como a sua respetiva aplicabilidade – e fase final –, ou seja, após a implementação do projeto em sala de aula, seguido de uma recolha de dados estatísticos e respetiva análise. Assim, esta dissertação está intrinsecamente ligada tanto à duração dos semestres como às diversas atividades sumativas e formativas que serão realizadas durante os mesmos.

Se, por um lado, se revela pertinente indicar a estrutura e o elemento-chave da dissertação proposta, por outro, também é importante elencar as diversas etapas que servem de fio condutor ao presente documento. No sentido de se compreender a linha cronológica que compõe esta dissertação, deve-se, de igual modo, apreender as diversas etapas que remetem para esta mesma sequência temporal.

Assim, podemos considerar que a presente investigação está dividida em seis etapas, sendo estas:

- a) análise das tecnologias – *hardware* e *software* – utilizadas pelos alunos;
- b) recolha e análise dos resultados obtidos pelos alunos no 1º semestre, na disciplina de Português;

- c) implementação do projeto-piloto (início do 2º semestre);
- d) conteúdos práticos e atividades formativas/sumativas;
- e) análise do *corpus*;
- f) considerações finais;

O ponto a) remete para uma análise das ferramentas tecnológicas que os alunos da turma em análise utilizam no seu percurso escolar, tanto dentro como fora da sala de aula. Tanto o *hardware* como o *software* estão presentes no quotidiano destes alunos, de que é exemplo o uso do *iPad*, enquanto ferramenta de estudo diário, algumas aplicações como o *OneNote*, *Microsoft Teams*, *Microsoft Office 365*, entre outros. Assim, revela-se pertinente analisar as diversas tecnologias que os estudantes utilizam, no sentido de perceber quais são as suas principais ferramentas de enriquecimento curricular e de estudo individual e/ou coletivo.

Já no ponto b) far-se-á a recolha e análise dos resultados obtidos pelos alunos no 1º semestre, tendo em conta a disciplina de Português. Esta etapa é importante, pois permite avaliar os resultados dos estudantes para, numa fase posterior, fazer uma análise comparativa entre os resultados obtidos no término do 1º semestre e no término do 2º semestre, permitindo, assim, apurar se houve uma melhoria, ou não, das classificações na disciplina de Português.

A fase c) será uma das mais importantes da investigação. Esta fase remete para a implementação de um projeto-piloto no contexto da turma em análise, na disciplina de Português. Este projeto-piloto terá a duração aproximada de um semestre, cujo objetivo passa por permitir aos alunos um contacto com diversos programas/aplicações, bem como aprofundar os conhecimentos do *software* que estes já utilizam no seu percurso escolar e que servem de complemento ao estudo, nomeadamente, o *OneNote* e o *Microsoft Teams*. Após o término do projeto-piloto, recolher-se-ão e analisar-se-ão os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações sumativas e formativas, permitindo, pois, uma análise comparativa entre as classificações globais do 1º semestre e as do 2º semestre.

A etapa d), por sua vez, terá uma duração paralela à duração do projeto-piloto; portanto, um semestre. Serão aplicados, aquando desta etapa, diversos conteúdos em aula, no sentido de avaliar as capacidades curriculares dos alunos, bem como da assimilação dos conteúdos escolares *per se*. Nesse sentido, os conteúdos práticos e atividades a serem aplicados serão tanto formativos como, principalmente, sumativos. Estes conteúdos sumativos e formativos

serão, por sua vez, testes, avaliações de compreensão oral, questões-aula, Tarefas de Avaliação Escrita (TAE), entre outros.

O ponto e) incide, *stricto sensu*, sobre a análise do *corpus* apurado ao longo desta investigação. Analisar-se-ão, assim, tanto os resultados obtidos pela turma em análise no 1º semestre como os resultados no 2º semestre, elaborando uma análise comparativa devidamente estruturada e fundamentada, a qual permita avaliar se o projeto-piloto aplicado ao longo do 2º semestre surtiu efeitos e resultados positivos. No sentido de elaborar uma comparação de resultados, recorrer-se-á, pois, à construção de gráficos e tabelas, cuja premissa passa por uma análise objetiva e concreta dos resultados, criando, desta forma, uma ponte entre a análise estatística e a análise textual.

Por último, a etapa f) remete para as considerações finais inerentes à investigação. Por outras palavras, tecer-se-ão e analisar-se-ão as conclusões relativas à investigação decorrida, ora numa ótica global da mesma – portanto, de um ponto de vista geral e abrangente a toda a investigação – ora numa ótica mais detalhada e focada em cada um dos tópicos e subtópicos desta.

### **Descrição do projeto-piloto a ser implementado na sala de aula**

Tal como referido no subtópico anterior, um dos principais elementos desta investigação, além da turma em análise, é um projeto-piloto, o qual será implementado no contexto de sala de aula desta mesma turma, cuja duração será de um semestre, aproximadamente. Tendo isso em mente, cabe descrever em que consiste este projeto, bem como os objetivos que tentarão ser alcançados com o mesmo.

Primeiramente, revela-se pertinente contextualizar a turma no qual o projeto-piloto será testado. A turma em apreço é uma turma do 7º ano de escolaridade (3º ciclo do ensino básico), a qual se enquadra numa instituição de ensino privado. Esta turma é composta por 20 (vinte) alunos, sendo que 4 (quatro) deles são alunos de PLN<sup>1</sup> de diferentes níveis do QECR<sup>2</sup>. As capacidades globais destes alunos, em particular, tanto ao nível da escrita como da oralidade, são bastante heterogéneas, o que se revela um desafio ainda maior, tendo em conta as diferentes capacidades individuais de cada um, bem como as capacidades da turma

---

<sup>1</sup> Português Língua Não Materna

<sup>2</sup> Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

em si. Refira-se, de igual modo, que as capacidades de leitura, de oralidade e de gramática serão ainda mais heterogêneas nos alunos de PLNM, quando comparadas com os alunos nativos de português. Contudo, as tecnologias podem ter um papel importante tanto para os alunos nativos de português como para os alunos de PLNM, pois “o uso de recursos educacionais abertos e outras tecnologias podem aumentar a produtividade educacional, acelerando a taxa de aprendizagem” (Azevedo, 2017, p. 15). Atualmente, existe uma enorme variedade de recursos tecnológicos passíveis de serem aplicados na sala de aula, ora como catalisadores de aptidões curriculares ora como complemento à assimilação da matéria e de estudo individual/coletivo. As tecnologias utilizadas no atual contexto educativo não se aplicam unicamente aos alunos, podendo estas serem transversais também ao corpo docente, no sentido em que “as TIC estão presentes nas mais variadas formas, com usos e objetivos diversos, produzidos para professores e alunos e disponíveis até mesmo em *sites* da *Internet*” (Azevedo, 2017, p. 19).

Assim, tendo em mente o importante papel das TIC no âmbito educativo atual, propõe-se, no contexto da presente investigação, a aplicação de um projeto-piloto no contexto de sala de aula da turma anteriormente indicada. A nível de *software*, duas das ferramentas mais utilizadas pela turma são o *OneNote* e o *Microsoft Teams*, embora o uso destas seja apenas numa ótica de utilizador e, portanto, de nível básico. Um dos objetivos basilares deste projeto passa por catalisar e desenvolver as aptidões destes estudantes em três vertentes, em concreto: leitura/oralidade, escrita e gramática. Nesse sentido, tanto o *OneNote* como o *Microsoft Teams* dispõem de ferramentas que permitem não só avaliar como desenvolver estas três vertentes. Tomando como exemplo o *Microsoft Teams*, mais do que uma aplicação onde os alunos podem esclarecer dúvidas com os docentes ou partilhar ficheiros, nesta aplicação “os professores podem conversar rapidamente com os alunos, compartilhar arquivos e *sites*, criar um bloco de anotações de classe do *OneNote* e distribuir e classificar tarefas.” (CEaD, 2017). Nesse sentido, uma das principais ferramentas do *Microsoft Teams* é a criação de Tarefas, nas quais é possível aos docentes não só a atribuição de tarefas formativas e/ou sumativas aos seus alunos como a própria avaliação das mesmas, manual ou automaticamente.

Uma outra ferramenta disponível nesta aplicação, a qual incide sobre as aptidões de leitura e oralidade, é a Evolução da Leitura. Esta ferramenta permite aos estudantes, por um lado, desenvolver as suas capacidades de leitura através de textos propostos pelo professor

e, por outro, permite aos professores a análise da evolução destas capacidades, bem como a avaliação formativa e/ou sumativa das mesmas. Assim, é possível definir esta ferramenta da seguinte forma:

A Evolução da Leitura é uma ferramenta gratuita incluída no *Microsoft Teams* concebida para suportar e controlar a fluência de leitura na [...] turma. Os estudantes gravam as suas leituras na câmara e enviam-lhas. À medida que avalia e devolve os trabalhos dos seus estudantes, os dados são automaticamente recolhidos e organizados no Insights” (Microsoft, 2024b).

Ainda no âmbito do *software*, cabe relevar o papel que o *OneNote* tem no quotidiano da turma. Podemos entender o *OneNote* como um caderno diário em formato digital, ou, num outro prisma, um bloco de notas acessível, no caso dos alunos, através do computador ou do *iPad* – dispositivo que os estudantes acedem no seu quotidiano, dentro e fora da sala de aula.

Contudo, esta ferramenta de *software* apresenta mais características do que apenas a de um caderno diário digital. Além de permitir a organização e distribuição de conteúdo escolar – material de aula, trabalhos de casa, entrega e partilha de atividades formativas e/ou sumativas –, o *OneNote*, à semelhança do *Microsoft Teams*, permite a atribuição de tarefas, tanto formativas como sumativas, bem como a avaliação manual ou automática destas. Nesse sentido, podemos concluir que as duas ferramentas de *software* que os estudantes mais utilizam – *Microsoft Teams* e *OneNote* – dispõem de características que, por um lado, fomentam e dinamizam a aprendizagem de conteúdos e, por outro, que permitem uma análise fundamentada e uma avaliação rápida, dinâmica e, se o docente assim o entender, automática e instantânea.

Uma vez descritas e identificadas as duas principais ferramentas que os alunos da turma em análise mais utilizam no seu percurso escolar, cabe descrever em que consiste o projeto-piloto a ser implementado e testado neste mesmo grupo de estudantes. Este projeto consiste, de um modo global, em dois pontos. Tendo em conta o uso na ótica de utilizador básico do *Microsoft Teams* e do *OneNote*, o primeiro ponto remete para o contacto e a utilização *per se* de ferramentas de nível avançado que estas duas aplicações dispõem, nomeadamente as que remetem para a atribuição de tarefas escritas ou orais, formativas ou sumativas, bem como os mecanismos de avaliação automáticos dessas mesmas tarefas. Este

contacto com ferramentas de nível avançado permite, assim, um conhecimento mais profícuo e vantajoso, por parte dos estudantes, de ferramentas que fazem parte do seu quotidiano.

Quanto ao segundo ponto, atendendo à aquisição de conhecimentos de nível avançado do *Microsoft Teams* e do *OneNote*, o projeto-piloto terá como principal objetivo apurar se o uso de tecnologias na sala de aula – em concreto, o *iPad* e os programas de *software* referidos, anteriormente – catalisa a aquisição de conhecimentos e promove o aproveitamento escolar; nomeadamente, o aproveitamento quantitativo dos estudantes. Serão dois os tópicos que terão mais foco neste projeto: a oralidade e o estudo da gramática. Aos estudantes serão propostas tarefas formativas/sumativas que irão de encontro a esses dois tópicos, com o objetivo de fomentar os conhecimentos quanto aos mesmos. Assim, e tomando como exemplo o âmbito da oralidade, será proposta aos estudantes uma tarefa de leitura, a qual será atribuída através do *Microsoft Teams*. Através da ferramenta Evolução da Leitura os estudantes serão desafiados a ler um texto, cujo áudio será gravado pela plataforma. Uma vez terminada e submetida a tarefa, o professor poderá elaborar uma avaliação, tendo em conta a faixa de áudio submetida pelo estudante. Tal como esta, são várias as ferramentas que permitem, por um lado, a melhoria de aptidões académicas e, por outro, a avaliação destas mesmas aptidões.

Este projeto-piloto terá a duração aproximada de um semestre<sup>3</sup>, mais concretamente, entre fevereiro e junho, o qual será aplicado numa turma do 7º ano de escolaridade de uma instituição de ensino privado, cuja aplicabilidade foi aprovada pela Direção Pedagógica desta mesma instituição. Este projeto assenta em duas premissas: ser aplicado e testado de maneira gradual e não intrusiva ao percurso dos estudantes em análise, bem como não prejudicar o desempenho e as aptidões académicas dos mesmos. Esta investigação permitir-me-á analisar o percurso desta turma através de dois pontos de vista. O primeiro deles é enquanto condutor desta investigação, cujo objetivo passa por testar a aplicabilidade do projeto-piloto em análise, apurando, assim, os resultados quantitativos e qualitativos necessários. Num outro prisma, enquanto professor de Português desta turma, esta investigação permitir-me-á apurar quais os pontos a serem melhorados, tanto enquanto docente como no caso dos alunos, ao longo deste ano letivo e nos anos vindouros.

Por último, cabe referir que, após o término do semestre e, portanto, após as classificações estarem todas apuradas, proceder-se-á à elaboração de dados estatísticos, os

---

<sup>3</sup> Na instituição em análise, o ano letivo divide-se não em três períodos, mas em dois semestres.

quais permitirão uma análise detalhada e fundamentada dos resultados em questão. Estes dados permitirão dissertar sobre as vantagens ou desvantagens da aplicabilidade deste projeto-piloto, bem como o uso de novas tecnologias dentro e fora da sala de aula.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. Análise da tecnologia e aplicações utilizadas pela turma**

As TIC apresentam, sem dúvida, um papel ativo no percurso escolar dos estudantes, sendo que o acesso diário a estas se deve tanto a questões de foro académico – material de estudo, tarefas formativas, entre outros – como a questões de foro social e pessoal, de que é exemplo o acesso às redes sociais.

Assim, as novas tecnologias revestem-se de um carácter multifacetado, o que permite que estas compreendam diversas aplicabilidades, ou seja, podem ser utilizadas dentro e fora da sala de aula, tanto no âmbito escolar como no âmbito pessoal. Quanto ao uso, em concreto, das tecnologias no universo educativo, estas permitem aos alunos diversas ferramentas e metodologias de estudo, aquisição e assimilação de conhecimentos e conteúdos, entre outros. Nesse sentido, é possível entender as TIC através de duas vertentes: “a matriz relacional, que compreende a tecnologia como construção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos [...] [e] a matriz instrumental, que compreende a tecnologia como técnica, isto é, como aplicação prática de saberes e conhecimentos” (Filho & Queluz, 2005, p. 24).

O presente subtópico, intitulado “1.1. Análise das tecnologias e aplicações utilizadas pela turma”, destina-se a elencar quais as ferramentas que os alunos da turma em análise utilizam no seu quotidiano e percurso escolar, as quais se dividem em dois grupos que se entrecruzam e se complementam: *hardware* e *software*.

#### **1.1.1. iPad**

A nível de *hardware*, a ferramenta mais utilizada pelos estudantes é o *iPad*, sendo este um dispositivo indispensável, pois é através deste que os estudantes têm acesso às diversas aplicações de *software* necessárias – ou aconselháveis – ao seu estudo. Na verdade, quanto à instituição onde leciono, na disciplina de Português, em particular, os estudantes

devem fazer-se acompanhar do manual em formato físico, o qual se reveste de carácter obrigatório. Isto significa que o uso do *iPad*, enquanto ferramenta de estudo em casa, é facultativo, podendo os alunos guiarem-se pelo que é lecionado em aula seguindo o manual físico, o qual é um elemento nuclear tanto para os professores – enquanto “guião” do que lecionar em cada aula – como para os alunos – enquanto “guião” do que estudar em aula/casa e no estudo individual e/ou coletivo. Contudo, o *iPad* apresenta um importante papel noutros pontos, nomeadamente no acesso ao *Microsoft Teams* e ao *OneNote*.

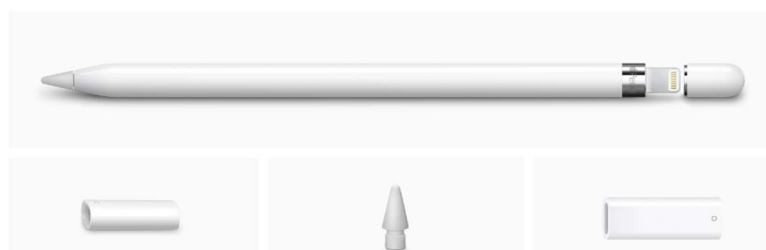
### 1.1.2. *Smart Keyboard*

A segunda ferramenta de *hardware* mais utilizada é o *Smart Keyboard* da *Apple*. O *Smart Keyboard* é uma ferramenta que, quando conectada ao *iPad*, funciona como um teclado, permitindo, assim, uma segunda opção de escrita, a qual se revela mais prática e intuitiva do que a escrita de textos através do ecrã táctil. Além de funcionar como um teclado, também é possível utilizar o *Smart Keyboard* como um suporte para o *iPad*. Esta função permite aos estudantes uma visão do ecrã do *iPad* através de diferentes ângulos, o que se revela benéfico em termos ergonómicos.

### 1.1.3. *Apple Pencil*

Por último, a terceira ferramenta de *hardware* que os estudantes utilizam é o *Apple Pencil*. O *Apple Pencil* é um dispositivo que se conecta ao *iPad* através do emparelhamento por *Bluetooth*, o qual, tal como o nome sugere, replica as funções de um lápis ou caneta. Além da escrita no ecrã táctil e no *Smart Keyboard*, o *Apple Pencil* é uma terceira opção de escrita, o qual permite escrever, desenhar ou sublinhar documentos de maneira intuitiva.

Figura 1.1



*Apple Pencil*

Fonte: Apple (2024)

#### 1.1.4. *OneNote*

Os tópicos 1.1.1., 1.1.2. e 1.1.3. tiveram como objeto elencar quais são as principais ferramentas de *hardware* que os estudantes da turma utilizam, de um modo global, diariamente. Os tópicos 1.1.4., 1.1.5., 1.1.6. e 1.1.7. incidirão, por sua vez, nas ferramentas de *software* utilizadas, igualmente, pelos alunos em questão e respetivos docentes.

A ferramenta de *software* com a qual a turma tem um contacto mais regular, tendo em conta o contexto académico, é o *OneNote*. Esta aplicação, tal como referido anteriormente, tem o objetivo de funcionar como um caderno diário digital, acessível a qualquer estudante da turma, em qualquer lugar.

O *OneNote* apresenta, pois, diversas funções: organização do conteúdo escolar, complemento ao estudo individual e/ou coletivo, distribuição de tarefas formativas ou sumativas, avaliação e classificação destas mesmas tarefas, entre outros. No contexto das aulas que leciono, a principal função do *OneNote* é enquanto ferramenta de organização da matéria lecionada ou por lecionar.

Cabe, contudo, referir que esta aplicação funciona, unicamente, através de um contexto facultativo, tanto para mim, enquanto docente, como para os alunos, no sentido em que se optou, no contexto das aulas de Português<sup>4</sup>, pela obrigatoriedade do manual físico e do caderno diário, tentando, assim, atenuar a presença das novas tecnologias na sala de aula.

Desta forma, não obstante o carácter facultativo desta aplicação, a mesma é-me útil no que respeita à organização e disponibilização da matéria. Embora a grande maioria dos conteúdos escolares, exercícios e respetivas correções sejam escritos no quadro, o *OneNote* tem, no meu quotidiano, duas principais funções. Enquanto ferramenta auxiliar à organização, é através desta aplicação que preparo as aulas, nomeadamente, as lições, as datas e o respetivo sumário de cada aula.

---

<sup>4</sup> Esta obrigatoriedade é transversal a todo o Departamento de Português e, assim, a todos os ciclos.

Figura 1.2

## 06/03/2024 - Orações coordenadas: conjunções e locuções coordenativas / Texto 8: educação literária

5 de março de 2024 17:15

Lição 79

Sumário: Orações coordenadas: conjunções e locuções coordenativas. Texto 8: educação literária.

Exemplo de uma lição, sumário e respetiva data da aula

Fonte: *OneNote* (na perspetiva da utilização do Autor)

Por outro lado, é também através desta aplicação que disponibilizo imagens do conteúdo que vai ser trabalhado em cada aula, as quais são diretamente copiadas do manual disponível na Escola Virtual.

Figura 1.3

Lição 79

Sumário: Orações coordenadas: conjunções e locuções coordenativas. Texto 8: educação literária.

Orações coordenadas: conjunções e locuções coordenativas (pp. 106)

2. Une as frases simples seguintes com as conjunções e locuções conjunco-nais coordenativas indicadas. Faz as alterações necessárias.
  - a. *Por vezes sentimo-nos tristes. Depois a alegria volta.* [mas]
  - b. *Estamos felizes. Estamos tristes.* [ora... ora]
  - c. *Os amigos são importantes. Eles apoiam-nos.* [pois]
  - d. *Gosto muito dos meus amigos. Eles também gostam de mim.* [e]
  - e. *Tenho bons amigos. Raramente me sinto sozinho.* [logo]
  - f. *Juntamo-nos em casa uns dos outros. Vamos até ao parque.* [ou]
  - g. *Fazemos vários jogos. Falamos de coisas sérias.* [não só... como]
  - h. *Não viveria bem sem amigos. Não seria feliz.* [nem]

Exemplo de conteúdo escolar a ser trabalhado em aula no dia 06/03/2024

Fonte: *OneNote* (na perspetiva da utilização do Autor)

Figura 1.4

3. Forma frases complexas unindo cada par de frases simples com uma conjunção ou locução conjuncional coordenativa que estabeleça a relação de sentido indicada. Faz as alterações necessárias.
- a. Falaram-me deste livro com entusiasmo. Vou lê-lo. [conclusão]
  - b. Tenho vários livros desta autora. Ainda não os li todos. [oposição]
  - c. Ela aborda problemas dos jovens. Fá-lo de forma cativante. [adição]
  - d. Não aprecio certos temas. Não gosto de finais infelizes. [adição]
  - e. Lê este livro. Este livro parece interessante. [explicação]
  - f. Compra o livro. Eu empresto-to. [alternativa]
  - g. Tenho frio. Tenho calor. [alternativa]

106

Exemplo de conteúdo escolar a ser trabalhado em aula no dia 06/03/2024 (continuação)

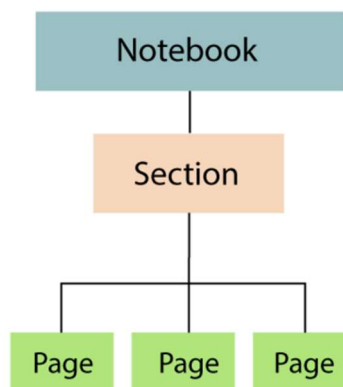
Fonte: *OneNote* (na perspectiva da utilização do Autor)

Assim, é-me possível utilizar o *OneNote* como complemento digital ao ensino. Embora os estudantes disponham do manual físico, faço uma projeção no quadro, em todas as aulas, do que foi disponibilizado no *OneNote*, permitindo, desta forma, aulas com um suporte visual digital – o que se revela apelativo aos estudantes –, bem como uma vertente dinâmica que varia entre o manual físico e a projeção no quadro.

Tendo em conta a utilidade que o *OneNote* tem na sala de aula, revela-se pertinente analisar a estrutura deste. Esta aplicação assenta no que podemos chamar de “hierarquia”. Esta hierarquia está estruturada em três níveis: Bloco de Notas, Secções e Páginas.

Figura 1.5

OneNote Hierarchy

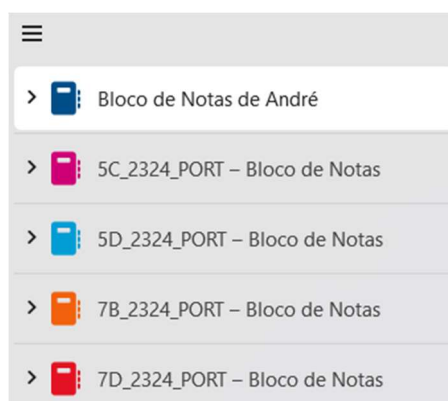


Hierarquia do *OneNote*

Fonte: Javatpoint (2021)

O Bloco de Notas é o ponto inicial da estrutura hierárquica do *OneNote*, desempenhando um papel central nesta aplicação, proporcionando o agrupamento e gestão de conjuntos específicos de dados e conteúdos diversos, permitindo a criação de uma estrutura flexível e adaptada às necessidades de cada utilizador. A relação entre os diversos níveis hierárquicos é intrínseca, no sentido em que todos são imprescindíveis uns aos outros. Desta forma, o Bloco de Notas é o nível mais alto da hierarquia no *OneNote*, o qual funciona como *container* de diversos conjuntos de informações relacionadas. Por sua vez, cada Bloco de Notas pode representar um contexto ou tema específico, os quais são possíveis de serem segmentados e organizados em diferentes volumes ou capítulos. Na ótica da minha utilização diária, disponho de cinco Blocos de Notas: um Bloco de Notas para cada turma – com um total de quatro turmas – e um Bloco de Notas pessoal, no qual é possível fazer rascunhos, anotações pessoais, entre outros.

Figura 1.6



Blocos de Notas do *OneNote*

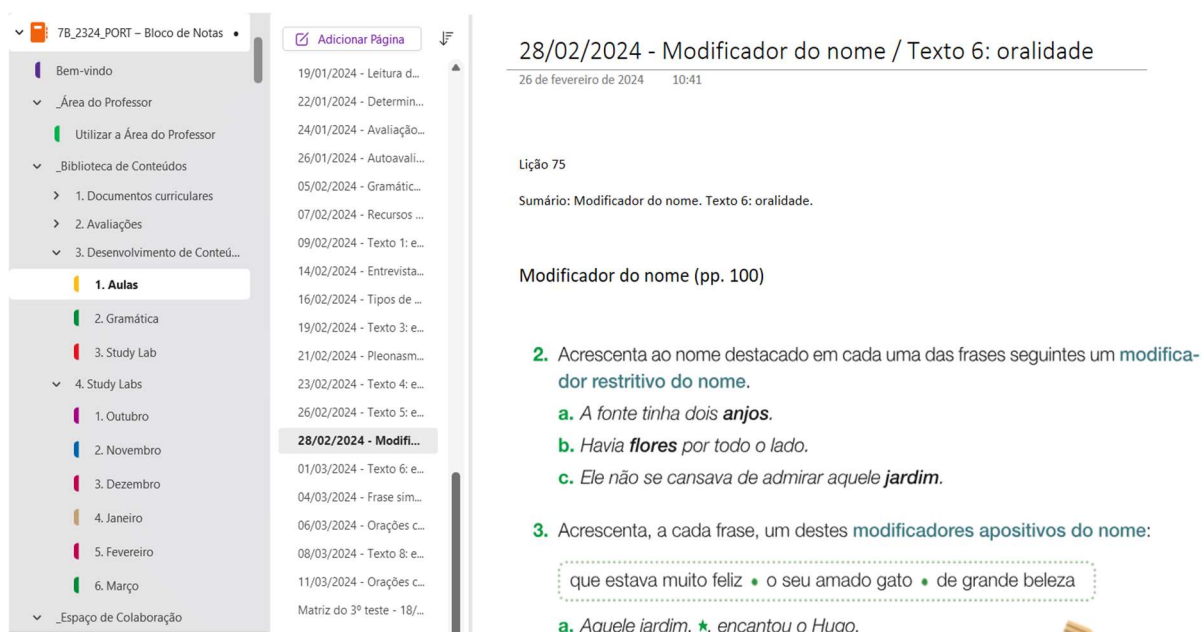
Fonte: *OneNote* (na perspetiva da utilização do Autor)

Cada Bloco de Notas é composto por uma ou mais Secções. As Secções representam o segundo nível da hierarquia, cujo papel é organizar e estruturar as informações dentro de cada Bloco de Notas, subdividindo e categorizando ainda mais o conteúdo. É possível, devido à existência de várias Secções, tornar mais fácil e intuitiva a navegação e localização de conteúdos específicos dentro de cada Bloco de Notas. Dentro de cada Secção é possível criar “subsecções”, ou seja, separadores que permitem organizar a informação de maneira ainda mais metódica, caso se revele necessário. As Secções permitem, assim, adicionar, remover ou reorganizar conteúdos conforme as necessidades de cada um, bem como criar

novas Secções e/ou subsecções, renomear as mesmas ou mover Páginas entre Secções. Uma outra vantagem das Secções tem que ver com a personalização. É possível atribuir a cada Secção uma cor diferente, o que permite uma identificação rápida do separador que procuramos e a localização de informações específicas dentro de um contexto mais amplo.

Numa Secção podem constar uma ou mais Páginas. As Páginas são o terceiro e último nível da hierarquia do *OneNote*. Por outras palavras, as Secções dividem o Bloco de Notas em categorias/separadores, enquanto que as Páginas existem dentro desses mesmos separadores, as quais contêm um conteúdo específico e, neste caso, o conteúdo escolar disponibilizado pelos docentes.

Figura 1.7



Hierarquia interna de um Bloco de Notas do *OneNote*

Fonte: *OneNote* (na perspetiva da utilização do Autor)

Assim, as Páginas revelam-se, por um lado, o elemento mais importante desta hierarquia e, por outro, um separador indispensável à organização da matéria e de estudo, no sentido em que auxiliam o docente na dinâmica da aula – caso se revele necessário –, bem como o estudante no que concerne o seu estudo, pois a matéria encontra-se dividida e organizada pelo que é lecionado em cada aula. Quanto à minha organização pessoal, cada Página corresponde a uma aula, cujo título é, por sua vez, o dia em que essa mesma aula

decorre e o conteúdo a ser lecionado nesta, como se pode verificar no seguinte exemplo: “26/02/2024 – Texto 5: educação literária / Modificador do nome”.

Figura 1.8

26/02/2024 - Texto 5: educação literária / Modificador do nome

23 de fevereiro de 2024 14:58

Exemplo do título de uma Página

Fonte: *OneNote* (na perspetiva da utilização do Autor)

Por sua vez, cada Página compreende três elementos: a) o número da lição da aula em questão; b) o sumário dessa mesma aula; e c) as imagens do conteúdo a ser lecionado e projetado no quadro.

Embora o *OneNote* permita uma total liberdade de organização aos docentes e estudantes, existe uma estrutura organizada e pré-definida pela Equipa Tecnológica da instituição nesta aplicação, tendo em conta tanto a estrutura hierárquica como a própria organização interna de cada Bloco de Notas, no sentido de manter uma utilização homogénea por parte dos diversos utilizadores – docentes e alunos –, e, por sua vez, uma organização dos separadores transversal a todos.

Nessa medida, no sentido de analisar a importância que o *OneNote* apresenta no quotidiano dos docentes e estudantes, revela-se pertinente analisar a organização que este compreende. O ponto de partida é o Bloco de Notas, a partir do qual cada utilizador tem acesso aos restantes separadores ou Secções. A cada turma corresponde um Bloco de Notas, cujo título será composto pelo ano de escolaridade, turma, ano letivo e disciplina, conforme o exemplo: “5D\_2324\_PORT”. Por sua vez, cada Bloco de Notas é composto por quatro Secções pré-definidas: “Bem-vindo”, “Área do Professor”, “Biblioteca de Conteúdos” e “Espaço de Colaboração”. A Secção “Bem-vindo” é um separador pré-definido pela própria *Microsoft*, sendo o objetivo deste ajudar o utilizador no seu primeiro contacto com o *OneNote*, através de um breve tutorial e de uma guia com FAQs<sup>5</sup> – Questões Frequentes. Esta é uma Secção meramente informativa, não apresentando utilidade para o quotidiano dos alunos e docentes. Seguidamente, a Secção “Área do Professor” apenas pode ser acedida pelo docente. O objetivo desta Secção é ser um “espaço privado”, no qual o professor pode

---

<sup>5</sup> *Frequently Asked Questions*

fazer rascunhos, elaborar e preparar futuras aulas, estruturar cotações para tarefas formativas/sumativas, entre outros. A privacidade deste separador permite que o professor trabalhe *online* ou *offline*, sem que os alunos tenham acesso ao conteúdo. Esta Secção é composta por uma subsecção, “Utilizar a Área do Professor”, na qual podemos encontrar as Páginas correspondentes aos “rascunhos” do docente.

A terceira Secção tem como nome “Biblioteca de Conteúdos”. Embora seja a Secção mais complexa em termos de estrutura/organização, é a que representa maior utilidade tanto para o docente como para os alunos, sendo esta composta por quatro subsecções: “1. Documentos curriculares”, “2. Avaliações”, “3. Desenvolvimento de Conteúdos” e “4. Study Labs”. A primeira destas, “1. Documentos curriculares”, existe apenas por predefinição, não sendo utilizada, atualmente. A segunda subsecção, “2. Avaliações”, é aquela na qual é disponibilizada informação inerente a avaliações sumativas, em específico. Compreende três separadores, sendo estes “1. Calendário e Critérios”, “2. Testes” e “3. Projeto de leitura”. No primeiro separador são indicados os critérios de avaliação – Conhecimentos, Capacidades e Atitudes – e respetivas percentagens. É no segundo separador onde são disponibilizadas as datas e as matrizes de cada teste. Por último, o terceiro separador tem que ver com o chamado “Projeto de leitura”, ou seja, um projeto de carácter sumativo e semestral, cuja premissa passa por elaborar um projeto – elaboração de uma maquete com materiais reciclados, vídeo, entre outros –, tendo em conta uma obra escolhida por cada aluno. Neste último separador são disponibilizados os prazos a cumprir e respetivos critérios de avaliação.

Dentro da Secção “Biblioteca de Conteúdos” podemos encontrar uma terceira subsecção: “3. Desenvolvimento de Conteúdos”. Esta subsecção é a que apresenta maior relevância, compreendendo, assim, três separadores: “1. Aulas”, “2. Gramática” e “3. Study Lab”. É no primeiro destes, “1. Aulas”, onde é disponibilizada a matéria *per se*, a partir da qual, por um lado, os alunos poderão estudar através do *iPad*, e, por outro, os docentes poderão fazer a projeção no quadro. O segundo separador, “2. Gramática”, contém várias Páginas, as quais contêm material de foro gramatical, cujas imagens são extraídas do manual digital, e cujo título da Página é inerente ao tópico disponibilizado, como se pode verificar no exemplo: “14. Tipos de sujeito”.

Figura 1.9

## 14. Tipos de sujeito

9 de fevereiro de 2024 15:23

**Sujeito**

Geralmente, numa frase simples, é possível identificar os dois constituintes fundamentais: o **sujeito** e o **predicado**.

O **sujeito** é o ser sobre o qual se diz alguma coisa. Já aprendeste a distinguir o **sujeito simples** e o **sujeito composto**.

Porém, há casos em que o **sujeito não está expresso na frase**:

1 Ouviste a campanha?      2 Tocaram à campanha.

Observa que, na frase 1, embora o sujeito não esteja expresso, é fácil reconhecê-lo a partir da forma verbal:

→ [Tu] ouviste a campanha?

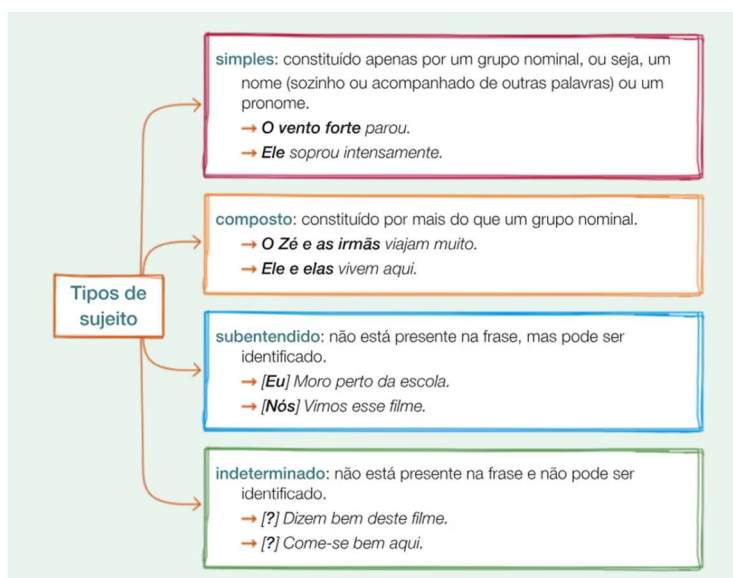
Nestes casos, dizemos que é um **sujeito subentendido**.

Já na frase 2, não é possível identificar o sujeito: alguém tocou à campanha, mas não se sabe quem. Trata-se de um **sujeito indeterminado**.

Exemplo de uma Página de gramática no *OneNote*

Fonte: *OneNote* (na perspetiva da utilização do Autor)

Figura 1.10



250

Exemplo de uma Página de gramática no *OneNote* (continuação)

Fonte: *OneNote*

Por último, o separador “3. Study Lab” compreende material de estudo a ser realizado no âmbito do Study Lab, o qual acontece semanalmente. O Study Lab funciona como uma

aula de apoio, com vários alunos, cujo objetivo passa por trabalhar as dificuldades que alguns destes sentem em determinados tópicos. Assim, no início de cada semana, é partilhado novo conteúdo numa nova Página, a qual será intitulada com o nome da semana em questão: por exemplo, “26/02/2024 – 01/03/2024”. Cada novo conteúdo será desenvolvido e trabalhado no Study Lab do ano letivo em questão; neste caso, no Study Lab de Português do 7º ano de escolaridade.

A Secção “Biblioteca de Conteúdos” contém uma quarta subsecção: “4. Study Lab”. Esta subsecção é, *stricto sensu*, uma “réplica” do separador com o mesmo nome, anteriormente indicado. O que difere entre estes é o facto de a subsecção “4. Study Lab” estar organizada em separadores com o nome de cada mês. Ou seja, se os alunos quiserem estudar o conteúdo de um Study Lab que aconteceu, por exemplo, no dia 11/12/2023, basta consultarem o separador do mês em questão, tornando, assim, mais intuitiva a pesquisa.

Ainda no âmbito do Bloco de Notas e respetiva hierarquia, cabe referir que cada turma, além da estrutura pré-definida indicada nos parágrafos anteriores, tem um outro conjunto de Secções inerente ao “espaço individual” de cada aluno. Cada turma – e, portanto, cada Bloco de Notas – tem, assim, uma Secção com o nome de cada aluno, acessível tanto pelo aluno como pelo professor, o que se revela profícuo quando o docente pretende fazer, por exemplo, a correção de um exercício realizado apenas por um aluno, em específico. A Secção correspondente a cada aluno compreende três subsecções: “Apontamentos”, “Tarefas” e “Study Lab”. A primeira destas, “Apontamentos”, é uma “réplica” do que é disponibilizado no separador “1. Aulas” da subsecção “3. Desenvolvimento de Conteúdos”, ou seja, é o espaço que corresponde ao material escolar disponibilizado pelo docente. O segundo, “Tarefas”, é um espaço que apresenta duas funções: a) funcionar como bloco de notas dos alunos – rascunhos, apontamentos, entre outros –, e b) ser o espaço no qual os alunos realizam e submetem as tarefas formativas solicitadas pelo professor. Por último, o separador “Study Lab” é, também este, uma “réplica” do que é disponibilizado no separador “3. Study Lab” da subsecção “3. Desenvolvimento de Conteúdos”.

Desta forma, o *OneNote*, tendo em mente o contexto escolar, revela-se uma ferramenta de *software* de grande utilidade, proporcionando versatilidade aos estudantes e docentes. Devido a ser uma ferramenta inerente à organização e à colaboração entre os diversos intervenientes, o *OneNote* permite organizar materiais de estudo, tarefas formativas e sumativas, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais eficiente e dinâmica. Hooper

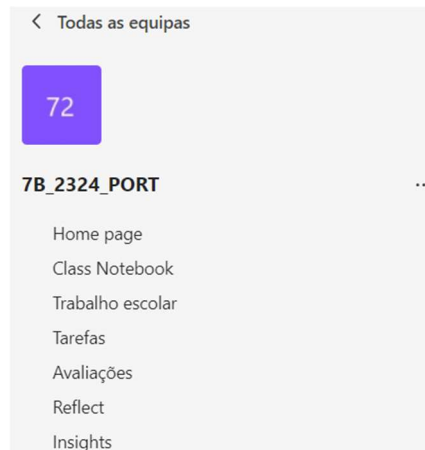
e Rieber (1995) afirmam: “technology uses evolving knowledge [...] to adapt and improve the system to which the knowledge applies”. Nesse sentido, o *OneNote* – bem como as diversas ferramentas de *software* e *hardware* disponíveis no mundo tecnológico – desempenha um relevante papel na transformação digital da educação, promovendo a inovação pedagógica e preparando os estudantes para um mundo escolar – e não só – cada vez mais digital e interativo.

### **1.1.5. Microsoft Teams**

A segunda ferramenta de *software* mais utilizada tanto pelos estudantes como pelos docentes é o *Microsoft Teams*. Revelando-se uma importante ferramenta quanto à comunicação virtual – e, portanto, assíncrona, na maior parte das vezes – entre alunos e professores, esta aplicação funciona como um complemento ao ensino presencial e ao conteúdo escolar partilhado em aula. O *Microsoft Teams* é, sem dúvida, um importante espaço virtual, no qual os alunos podem comunicar com os professores, esclarecer dúvidas ou partilhar ideias sobre um determinado tópico. Contudo, nem só deste carácter “social” se reveste esta ferramenta. Os docentes podem criar elementos de avaliação formativa – ou mesmo sumativa, se assim o entenderem –, atribuir tarefas de cariz facultativo ou obrigatório – como, por exemplo, TPC (Trabalho para casa) – entre outros. Devido a estar integrado no *Microsoft Office 365*, uma outra vantagem do *Microsoft Teams* é estar intrinsecamente ligado a outras aplicações da *Microsoft*, nomeadamente, no âmbito que concerne esta investigação, o *OneNote*, cuja designação, dentro da plataforma *Teams* é “Class Notebook”. Assim, tanto é possível aceder ao *OneNote* através do *Microsoft Teams* como da aplicação em si, conforme a necessidade do utilizador.

O *Microsoft Teams*, por questões de predefinição por parte da Equipa Tecnológica da instituição em análise, dispõe de uma ligação a sete aplicações: “Home page”, “Class Notebook”, “Trabalho escolar”, “Tarefas”, “Avaliações”, “Reflect” e “Insights”.

Figura 1.11



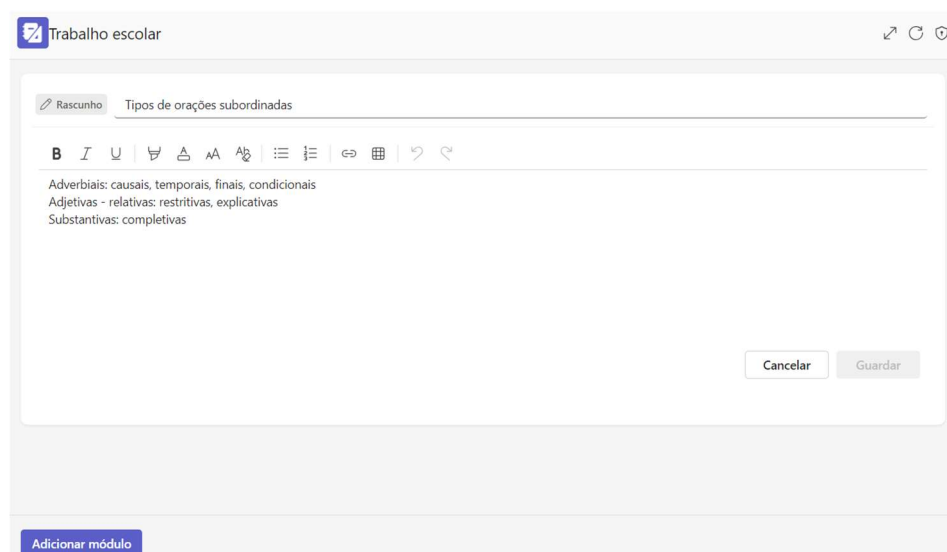
Aplicações disponíveis dentro do *Microsoft Teams*

Fonte: *Microsoft Teams*

Tendo em conta o contexto escolar – e o âmbito do projeto-piloto aqui proposto, em particular –, cada uma destas aplicações, à exceção da “Home page”, apresenta uma determinada utilidade. O “Class Notebook”, ou *OneNote*, foi analisado no subtópico anterior, pelo que não se revela necessária informação adicional, neste subtópico.

A aplicação “Trabalho escolar” permite criar “módulos” de conteúdo escolar, ou seja, matéria que foi ou vai ser dada em aula, a qual fica automaticamente acessível a qualquer aluno.

Figura 1.12



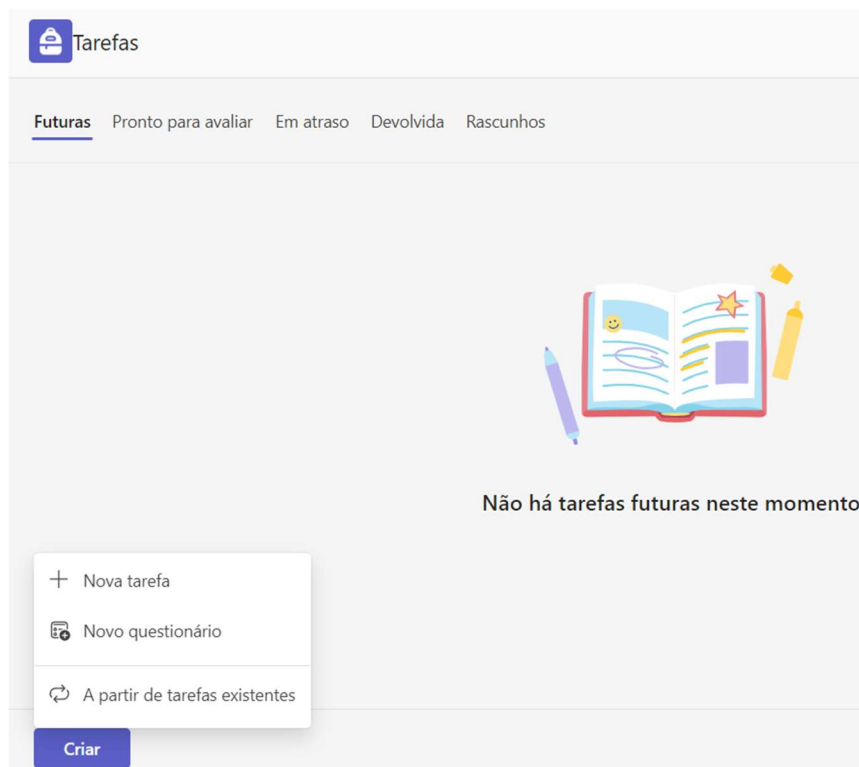
Exemplo de um módulo na ferramenta “Trabalho escolar”

Fonte: *Microsoft Teams*

Desta forma, esta aplicação permite que os docentes criem, distribuam e monitorizem as tarefas, ao passo que os alunos podem aceder aos respetivos “módulos”, enviar trabalhos, entre outros. Os professores podem criar tarefas individuais ou em grupo, atribuir um prazo a uma determinada tarefa, bem como anexar material de estudo noutros formatos, como documentos – *Word*, PDF, entre outros –, *links* ou vídeos. Isto permite simplificar o processo de distribuição de conteúdo e garante que os alunos tenham acesso a todas as informações necessárias para a conclusão das suas tarefas. Além disso, o professor pode fornecer *feedback* personalizado e notas diretamente dentro da aplicação, fomentando, desta forma, uma comunicação clara e eficaz entre docente e aluno.

Ao passo que a aplicação “Trabalho escolar” funciona como uma plataforma na qual é possível disponibilizar material para os alunos estudarem os respetivos conteúdos lecionados, a aplicação “Tarefas” permite atribuir, tal como o nome sugere, tarefas para os estudantes realizarem. Estas tarefas, por sua vez, podem ter um carácter formativo ou sumativo. Os professores podem atribuir tarefas a partir de dois tópicos: “Nova tarefa” ou “Novo questionário”.

Figura 1.13



Estrutura interna da ferramenta “Tarefas”

Fonte: *Microsoft Teams*

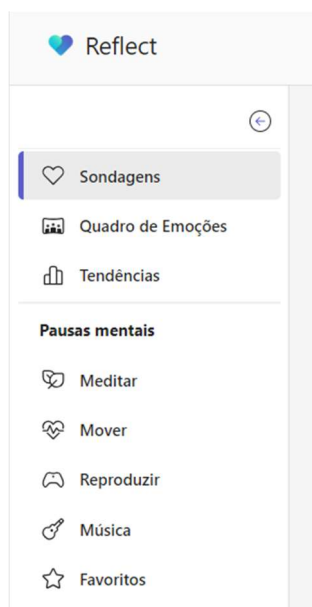
No primeiro destes, a tarefa é criada pelo docente, tendo em conta vários critérios: o conteúdo da tarefa *per se*, se esta é formativa ou sumativa, prazo limite para entrega, se é uma tarefa de escrita ou de leitura, entre outros. À semelhança do “Trabalho escolar”, também neste caso é possível anexar documentos, anexos, *links*, entre outros. Por outro lado, o tópico “Novo questionário” tem por base um documento do *Forms*, ou seja, uma tarefa, regra geral, de escolha múltipla. Assim, a “Nova tarefa”, é criada manualmente dentro da aplicação “Tarefas”, ao passo que o “Novo questionário” é um documento anteriormente criado no *Forms*, o qual basta ser carregado. O tópico “Nova tarefa”, contudo, dispõe de uma ferramenta chamada “Aceleradores de Aprendizagem”, a qual se divide em “Evolução da Leitura” e “Evolução da Pesquisa”. A primeira destas será uma das principais ferramentas deste projeto-piloto, pelo que a mesma será analisada com o devido rigor, mais adiante nesta investigação.

Dentro do *Microsoft Teams* existe, igualmente, a aplicação “Avaliações”, a qual está intrinsecamente ligada às “Tarefas”. Estas aplicações entrecruzam-se, funcionando em conjunto para facilitar a gestão e a avaliação das atividades dos alunos. Ao passo que a aplicação “Tarefas” permite aos docentes atribuir e monitorizar tarefas, as “Avaliações” oferecem uma metodologia eficiente no que toca a criar e gerir testes e avaliações. A relação entre estas duas aplicações reside na natureza interconectada das atividades de aprendizagem e avaliação. A título de exemplo, um professor pode atribuir uma tarefa formativa ou sumativa nas “Tarefas”, solicitando aos estudantes que concluam um teste ou questionário nas “Avaliações”. Isto permite que os docentes vinculem tarefas e avaliações relacionadas, simplificando, assim, o processo de atribuição e avaliação para os alunos e, por outro lado, facilitando o acompanhamento do progresso escolar destes, por parte dos professores. Em suma, a relação entre estas duas aplicações promove uma abordagem mais eficiente e integrada para gerir o fluxo de trabalho e avaliação dos alunos. Os professores podem, de maneira intuitiva, criar tarefas que incluam avaliações, garantindo que as atividades de enriquecimento curricular e avaliação estejam alinhadas e integradas de maneira coesa dentro do *Microsoft Teams*.

A penúltima aplicação disponível no *Teams* é o “Reflect”. Esta é uma ferramenta que visa promover a reflexão e a aprendizagem contínua entre docentes e alunos, facilitando a troca de experiências e fortalecendo o desenvolvimento pessoal e académico. Através do “Reflect”, os utilizadores podem criar e partilhar perguntas, sondagens/inquéritos e

pesquisas para iniciar discussões construtivas sobre tópicos diversos, estimulando o pensamento crítico, com uma premissa de *feedback* aberto e construtivo.

Figura 1.14



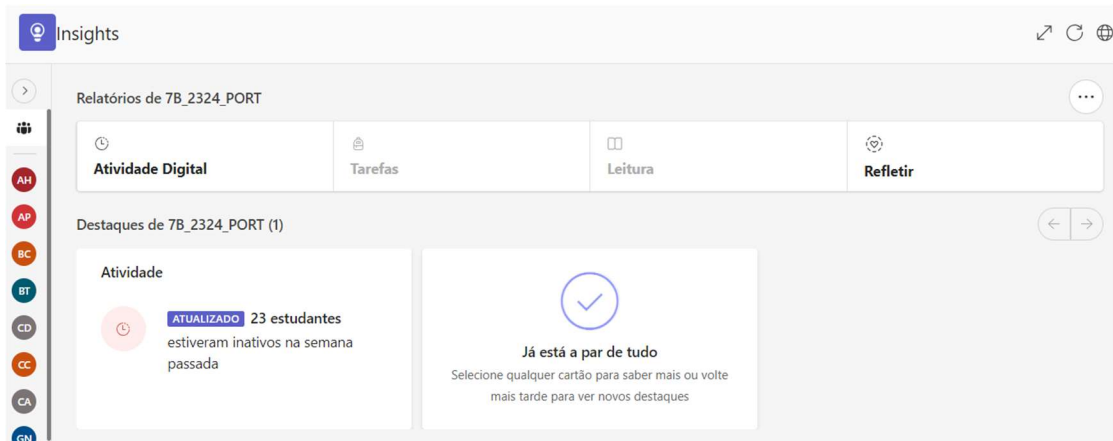
Perspetiva interna da ferramenta “Reflect”

Fonte: *Microsoft Teams*

Além disso, a aplicação oferece recursos para comentários e análises, permitindo que os professores identifiquem áreas a serem melhoradas.

A última aplicação pré-definida disponível no *Microsoft Teams* é o “Insights”. Esta aplicação tem como principal função a análise de dados dos alunos, tendo em conta o uso da plataforma, como, por exemplo, o número de mensagens trocadas, a quantidade de arquivos partilhados, entre outros. Através destas informações, o docente poderá compreender melhor os padrões de comunicação e colaboração dos seus alunos, identificar tendências e tomar decisões, no sentido de melhorar a produtividade dos vários intervenientes. O “Insights” ajuda, pois, a identificar quais são os alunos mais “ativos” na plataforma, permitindo reconhecer e recompensar o seu trabalho. Por outro lado, também permite destacar os membros com menor participação, possibilitando, desta forma, uma intervenção proactiva, por parte do professor, no sentido de garantir um ambiente de trabalho inclusivo e equilibrado. Com uma compreensão mais profunda do comportamento e das necessidades das turmas, esta aplicação mune os docentes de mecanismos de análise, os quais permitem fomentar a colaboração entre estudantes, contribuindo, pois, para o sucesso coletivo.

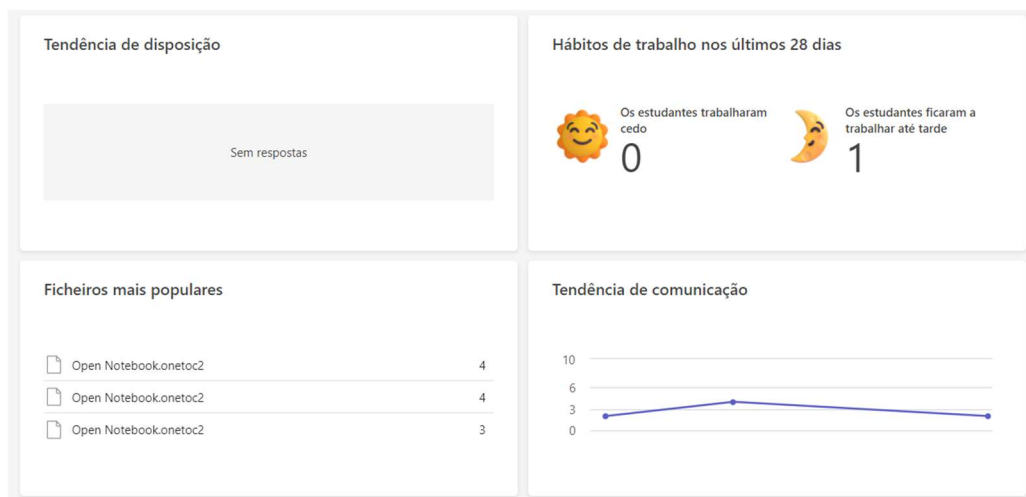
Figura 1.15



Perspetiva interna da ferramenta “Insights”

Fonte: *Microsoft Teams*

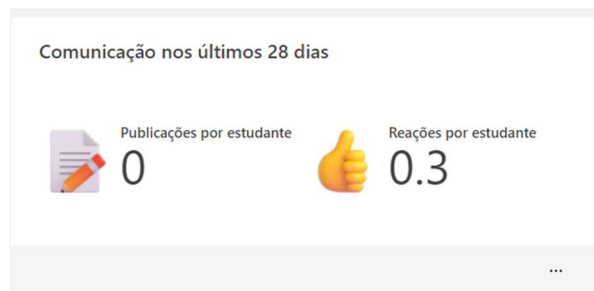
Figura 1.16



Perspetiva interna da ferramenta “Insights” (continuação)

Fonte: *Microsoft Teams*

Figura 1.17



Perspetiva interna da ferramenta “Insights” (continuação)

Fonte: *Microsoft Teams*

O *Microsoft Teams* foi uma ferramenta nuclear no âmbito educativo, aquando da pandemia da Covid-19, nomeadamente, entre 2020 e 2021, cujo principal desafio foi a ausência do ensino presencial. Desta forma, “a educação enfrentou desafios não previstos até [a]o momento, ou seja, transferir na totalidade o ensino presencial para a aprendizagem online, ou ensino remoto” (Fonseca & Verni, 2021, p. 12). Atualmente, em 2024, a pandemia já se encontra ultrapassada, tendo o mundo educativo voltado a uma conjectura normal, ou seja, com o ensino presencial restabelecido e em vigor. Contudo, esta aplicação continua a ter um importante papel na educação. Devido à pandemia, o universo educativo e as TIC estabeleceram uma forte sinergia, no sentido em que várias aplicações, embora já existissem antes, foram de grande utilidade. Esta utilidade foi tão notória que a presença de algumas aplicações ainda hoje é, se não obrigatória, fortemente aconselhável. O *Microsoft Teams* é uma dessas aplicações. A sua utilidade revela-se tanto no que respeita o enriquecimento curricular dos alunos – disponibilização de matéria escolar, atribuição de tarefas formativas ou sumativas, entre outros – como o próprio acompanhamento do percurso destes, por parte do docente, como, por exemplo, através de reuniões, *feedback* individual ou coletivo, entre outros.

#### **1.1.6. Escola Virtual**

A Escola Virtual é a terceira das três ferramentas de *software* que fazem parte do quotidiano dos docentes e estudantes. Ao contrário do *Microsoft Teams*, o qual tanto remete para o âmbito organizacional/social como para o foro académico, esta aplicação remete apenas para o material escolar virtual. Tal como referido anteriormente, o conteúdo escolar é disponibilizado no *OneNote*, pelo que o uso desta aplicação, por parte dos estudantes, é facultativo, pois o uso do manual físico é obrigatório, no âmbito da sala de aula. Quanto à ótica de utilização do docente, o uso da Escola Virtual também é, pois, facultativo. No que respeita ao meu uso, enquanto docente, esta aplicação faz parte do meu quotidiano. Embora a mesma não seja utilizada em aula, é através desta que extraio o conteúdo a ser disponibilizado no *OneNote* e, portanto, nas aulas. No entanto, no contexto das aulas, a minha preferência recai sobre o manual físico.

Esta aplicação tem três grandes funcionalidades. A primeira tem que ver com o material escolar em si, no sentido em que é possível estudar através desta ferramenta, por parte do aluno, e extrair o material escolar para disponibilizar o mesmo no *OneNote*, por

parte do professor. Uma segunda funcionalidade tem que ver com a atribuição de tarefas, as quais podem ser formativas ou sumativas. Já a terceira, esta remete para as atividades sumativas, no sentido em que o docente, caso assim o entenda, pode retirar conteúdos da Escola Virtual e utilizá-los na elaboração de testes, compreensões orais, questões-aula, entre outros. Desta forma, o docente pode utilizar recursos já elaborados e formatados, minimizando, por um lado, a margem de erro no que respeita a correção desses mesmos exercícios e, por outro, maximizando a gestão de tempo do professor na elaboração de provas sumativas.

No que respeita a utilização da Escola Virtual, o docente dispõe de oito separadores pré-definidos, os quais permitem uma navegação mais intuitiva: “Meu Espaço”, “Biblioteca”, “Recursos”, “Avaliação”, “Disciplinas”, “Turmas”, “Dicionários” e “Projetos”.

Figura 1.18



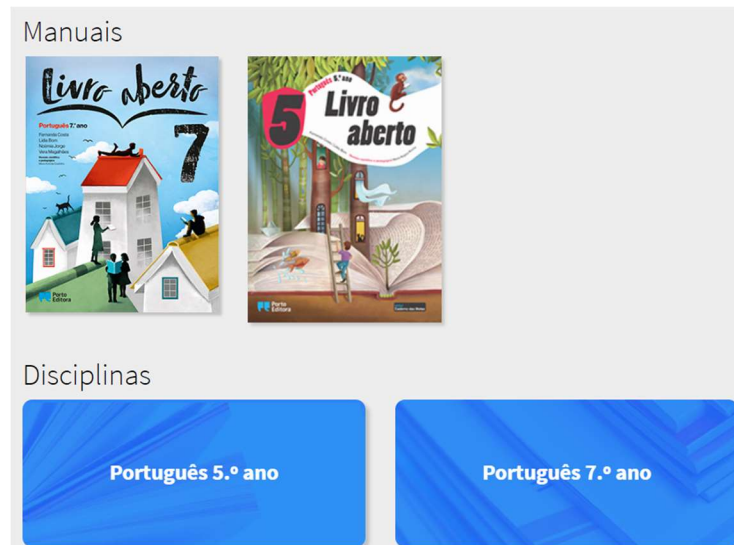
Separadores da Escola Virtual

Fonte: Escola Virtual

A utilização de cada um destes separadores é paralela à necessidade de cada professor. Quanto à minha utilização, os separadores que mais utilizo são “Meu Espaço”, “Biblioteca”, “Recursos”, “Disciplinas” e “Turmas”, os quais serão analisados nos parágrafos seguintes.

O separador “Meu Espaço” funciona como um *dashboard*, ou seja, um painel inicial no qual é possível ter rápido acesso a dois tópicos, em particular: “Manuais” – onde o professor poderá aceder aos manuais das turmas que leciona – e “Disciplinas” – onde o professor poderá aceder às turmas que leciona.

Figura 1.19



Painel de controlo do separador “Meu Espaço”

Fonte: Escola Virtual

O separador “Biblioteca” é um repositório de manuais da disciplina de Português, não só dos anos letivos que o docente em questão leciona como de outros anos letivos, nomeadamente, do 4º ao 12º ano de escolaridade.

Figura 1.20



Manuais de Português (7º ano) disponíveis na Escola Virtual

Fonte: Escola Virtual

O facto de o docente ter acesso a manuais de anos letivos diversos apresenta, sem dúvida, vantagens. Tome-se como exemplo um aluno que frequenta o 8º ano de escolaridade. Caso ele tenha dificuldades nalguma matéria lecionada, por exemplo, no 7º ano, o professor poderá facilmente aceder a manuais de Português desse mesmo ano letivo e disponibilizar conteúdos, atividades ou tarefas ao aluno, no sentido de ajudar este a consolidar a matéria na qual apresenta dificuldades específicas. Tendo em conta os anos letivos que o docente leciona, este poderá seleccionar como “Favoritos” os manuais que utiliza no seu quotidiano, permitindo, assim, um acesso mais rápido aos mesmos.

Quanto ao separador “Recursos”, é este o espaço no qual o professor pode aceder a recursos de várias tipologias, os quais, além dos já existentes no manual físico e digital, podem complementar as metodologias de ensino e, por sua vez, tornar as aulas mais interativas. Uma das vantagens deste separador é o facto de ser possível “filtrar” os recursos, através de três filtros: “Anos” – ou seja, de que anos letivos são pesquisados recursos –, “Disciplinas” – qual a disciplina da qual pesquisamos recursos – e, por último, “Tipologias”.

Figura 1.21

The image shows a web interface titled "Recursos". At the top, there are two tabs: "RECURSOS DO BANCO" (which is selected and underlined) and "OS MEUS RECURSOS". Below the tabs, there are three filter boxes: "Anos" with a dropdown arrow, "Disciplinas" with a dropdown arrow, and "Tipologias" with a dropdown arrow. Below the filters, a horizontal line separates the filter area from the results area, which displays "20 de 186118 resultados".

Filtros do separador “Recursos”

Fonte: Escola Virtual

Este último filtro, “Tipologias”, apresenta um vasto conjunto de trinta categorias de recursos, como por exemplo: “Áudios”, “Exercícios”, “Interatividades”, “Jogos”, entre outros. Estas categorias permitem, por sua vez, o acesso a recursos formativos e sumativos. Quanto à minha utilização, destaco três tipologias: “PowerPoint”, “Testes interativos” e “Testes para impressão”. O primeiro destes fornece apresentações em *PowerPoint*, as quais permitem um contexto de aula dinâmico, tendo em mente a temática em questão. Por outro

lado, a tipologia “Testes interativos” permite o acesso a tarefas formativas, as quais podem ser realizadas no próprio *iPad*, sendo estas tarefas, por norma, de escolha múltipla.

Figura 1.22

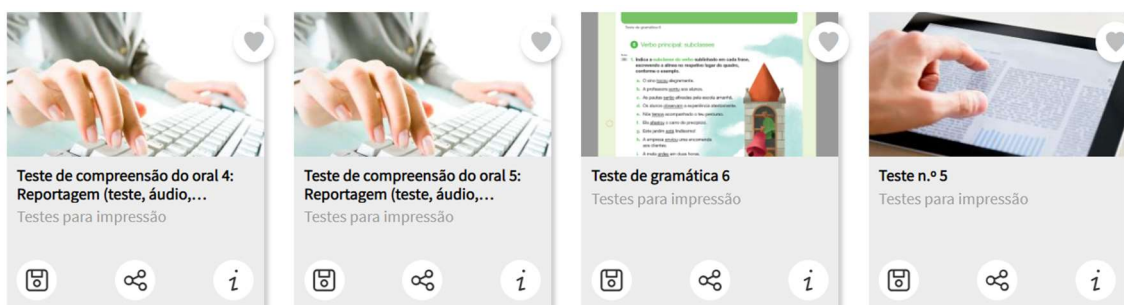


Exemplos de testes interativos

Fonte: Escola Virtual

Por último, a tipologia “Testes para impressão” permite duas vertentes. Por um lado, o docente pode aceder a recursos sumativos, extrair os mesmos, ou parte destes, e “colá-los” no documento que está a criar para uma determinada tarefa sumativa, facilitando e agilizando o processo de elaboração de conteúdo a ser aplicado em aula. Por outro, tendo em mente a versatilidade de recursos sumativos que esta aplicação fornece, o professor poderá extrair conteúdo passível de ser utilizado tanto em tarefas sumativas escritas como em compreensões orais – também estas de cariz sumativo –, no sentido em que a aplicação dispõe de áudios e enunciados previamente elaborados.

Figura 1.23

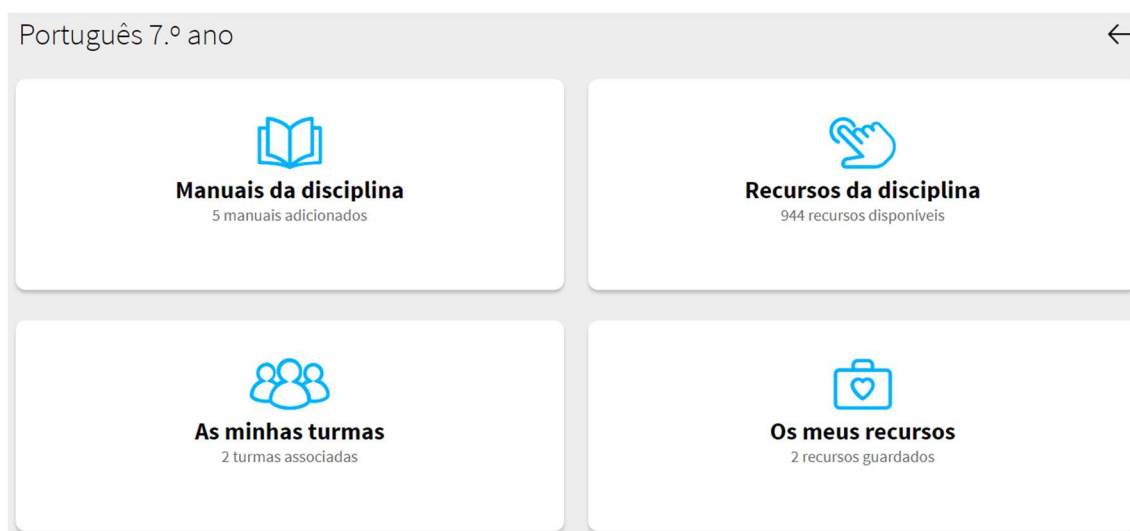


Exemplos de testes para impressão

Fonte: Escola Virtual

O separador “Disciplinas” funciona como um “painel de controlo”, no qual o docente tem um rápido acesso aos anos letivos que leciona. É possível encontrar, dentro do separador de um determinado ano letivo, quatro tópicos: “Manuais da disciplina”, “Recursos da disciplina”, “As minhas turmas” e “Os meus recursos”.

Figura 1.24



Tópicos do separador “Disciplinas”

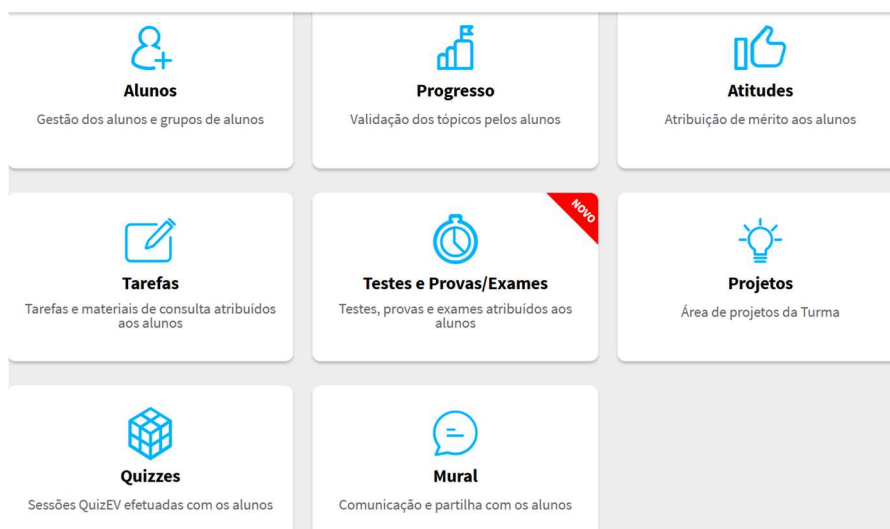
Fonte: Escola Virtual

É possível aceder, através do tópico “Manuais da disciplina”, não só ao manual correspondente ao ano letivo que o professor leciona como a outros manuais de Português disponíveis na aplicação – à semelhança do separador “Biblioteca”, anteriormente analisado. Por sua vez, o tópico “Recursos da disciplina” diz respeito aos recursos que o docente pode utilizar para complementar as suas aulas, os quais compreendem várias tipologias, sendo esta funcionalidade semelhante ao separador “Recursos”, analisado anteriormente. Dentro do tópico “Recursos da disciplina”, além de ser possível pesquisar por tipologia, também é possível pesquisar por tema, como por exemplo: “Textos diversos”, “Texto dramático”, “Gramática – modos e tempos verbais”, “Oralidade”, “Escrita”, entre outros.

Dentro do tópico “As minhas turmas”, o docente terá acesso às turmas que leciona de um determinado ano letivo. Acedendo ao separador de uma determinada turma, tem-se acesso a oito subtópicos: “Alunos”, “Progresso”, “Atitudes”, “Tarefas”, “Testes e Provas/Exames”, “Projetos”, “Quizzes” e “Mural”. Estes subtópicos são de categorias diversas e permitem um prisma global sobre o progresso da turma, desde a lista de alunos

até ao progresso global de cada um destes, desde tarefas atribuídas a *quizzes*, entre outros. Nesse sentido, este tópico permite uma abordagem transversal a vários âmbitos da turma.

Figura 1.25



Subtópicos do separador “As minhas turmas”

Fonte: Escola Virtual

Por último, ao aceder ao tópico “Os meus recursos”, o professor terá acesso a um espaço no qual poderá, por um lado, criar recursos ou tarefas formativas/sumativas e, por outro, aceder a recursos anteriormente criados pelo mesmo, os quais poderá partilhar com os alunos, podendo estes facilmente aceder pelo *iPad*, através da aplicação da Escola Virtual. Desta forma, dentro deste espaço virtual, o docente poderá criar e/ou partilhar conteúdos, tendo em conta as cinco categorias disponíveis: “Nova aula”, “Novo teste”, “Novo quiz”, “Novo rodas & dados” e “Novo recurso”.

Figura 1.26



Categorias do tópico “Os meus recursos”

Fonte: Escola Virtual

Nesse sentido, poderá o docente criar, por exemplo, um recurso digital que queira usar numa determinada aula – formato de vídeo, áudio, *PowerPoint*, entre outros –, criar uma tarefa formativa ou sumativa, definindo a quantidade de questões e a respetiva cotação das mesmas, entre outras possibilidades. A partilha deste tipo de recursos digitais permite que tanto o estudante como o professor vivam uma sinergia entre a educação e a tecnologia, o que se revela cada vez mais necessário, tendo em mente a constante evolução, nomeadamente, do mundo tecnológico, no sentido em que “Both teachers and students need to adapt to the demands of these technological advancements in education” (Aliazas, 2023, p. 2).

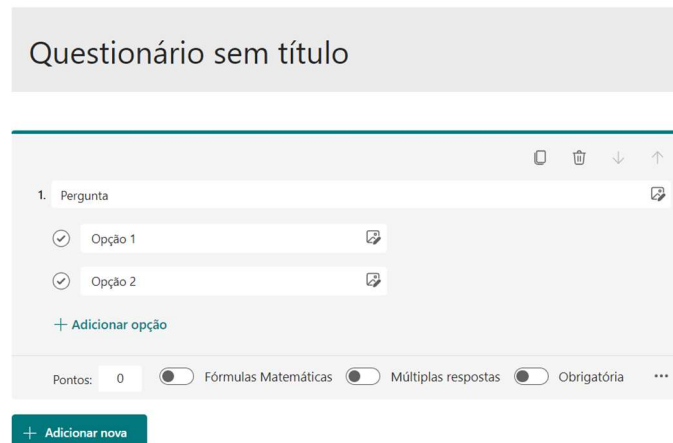
Por último, dentro do separador “Turmas” poder-se-ão encontrar as turmas que o docente leciona. Desta forma, ao aceder ao espaço de uma determinada turma, o “painel de controlo” pré-definido é semelhante àquele disponível no tópico “As minhas turmas”, anteriormente analisado. Por outras palavras, poder-se-á aceder a este espaço ora através do separador “Turmas” ora através do tópico “As minhas turmas”, consoante a necessidade do professor.

### **1.1.7. Microsoft Forms**

A última ferramenta de *software* a ser analisada é o *Microsoft Forms*. Embora o seu uso seja bastante esporádico, não deixa, ainda assim, de apresentar um papel relevante no percurso dos alunos. O *Microsoft Forms* tem como elemento central a criação de questionários e formulários, os quais podem ser usados num contexto formativo ou sumativo – embora o seu uso seja, maioritariamente, formativo. Através desta aplicação, o professor poderá criar questionários, os quais serão preenchidos pelos alunos, tendo em mente uma determinada temática ou exercício.

Uma das vantagens desta aplicação recai sobre a sua variedade de opções de personalização e configuração. Por outras palavras, é possível, por exemplo, definir a quantidade de perguntas a serem respondidas, qual a percentagem/valor de cada uma – caso se aplique –, quais as perguntas de “resposta obrigatória” – caso seja um questionário com várias perguntas e exista a necessidade de algumas destas serem de cariz obrigatório –, a possibilidade de serem anexadas imagens às perguntas, entre outras possibilidades.

Figura 1.27

The image shows a screenshot of a Microsoft Forms question editor. At the top, there is a header bar with the text "Questionário sem título". Below this, the question editor interface is visible. It starts with a question label "1. Pergunta". There are two radio button options: "Opção 1" and "Opção 2". Below the options is a button labeled "+ Adicionar opção". At the bottom of the question editor, there are several settings: "Pontos: 0", a toggle for "Fórmulas Matemáticas" (which is turned off), a toggle for "Múltiplas respostas" (which is turned off), a toggle for "Obrigatória" (which is turned on), and a three-dot menu icon. Below the settings is a blue button labeled "+ Adicionar nova".

Estrutura-tipo de uma pergunta no *Microsoft Forms*

Fonte: *Microsoft Forms*

O *Microsoft Forms* permite, pois, um rápido e intuitivo acesso às respostas/resultados dos questionários, por parte do docente, após o preenchimento destes. Desta forma, no sentido de facilitar a análise das respostas, é possível “exportar” as mesmas para um ficheiro de *Excel*, o que permite uma análise quantitativa – e até qualitativa – dos dados. Assim, esta aplicação “oferece ferramentas de geração de relatórios e permite [...] apresent[ar] graficamente os resultados completos da pesquisa com estatísticas e informações detalhadas sobre as respostas de cada pergunta” (GetApp, 2024).

Uma outra vantagem do *Microsoft Forms*, à semelhança do *Microsoft Teams* e do *OneNote*, é o facto de estar integrado no *Microsoft Office 365*. Isto permite que os professores e alunos possam aceder a este tipo de questionários, formulários e sondagens através das suas contas *Microsoft*. Por outro lado, uma desvantagem desta ferramenta tem que ver com o preenchimento dos questionários, no sentido em que não é possível preencher estes *offline*.

## 1.2. Implementação e início do projeto-piloto

No âmbito desta investigação, o projeto-piloto aqui proposto, tal como referido anteriormente, tem como principal premissa a análise do ensino de língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico e, em específico, no 7º ano de escolaridade. Este projeto-piloto visa uma análise comparativa entre os resultados obtidos no final do 1º semestre e no final do 2º

semestre, nomeadamente, resultados de foro sumativo. Nesse sentido, por motivos de calendário escolar, a data estipulada para o início deste projeto foi o dia 05 de fevereiro de 2024, o qual compreende o início do 2º semestre. Quanto à data de término, esta corresponderá ao fim do 2º semestre, ou seja, 14 de junho de 2024. É a partir desta data que será possível apurar os dados necessários à investigação proposta, no sentido em que as classificações de final de semestre só serão lançadas a partir desta mesma data. Apurados, assim, os resultados do final do 1º e 2º semestres, proceder-se-á a uma análise comparativa, a qual permitirá apurar se houve uma melhoria nas classificações e, desta forma, concluir se este projeto foi benéfico ao percurso dos estudantes.

Este projeto-piloto assenta em dois grandes objetivos. O primeiro, tal como indicado anteriormente, passa por fazer uma análise comparativa entre os resultados obtidos no final do 1º semestre e no final do 2º semestre, através de métodos quantitativos, nomeadamente, estatísticas, gráficos, entre outros. O segundo objetivo remete para uma comparação entre os resultados globais – ou seja, a classificação de final de ano – de quatro turmas do 7º ano de escolaridade, no âmbito do ensino privado – neste caso, a turma que corresponde ao objeto de estudo desta investigação e outras três não inseridas no projeto-piloto, as quais pertencem, igualmente, à mesma instituição –, e cinco turmas deste mesmo ano letivo, no âmbito do ensino público. Esta comparação permitirá apurar se existe, ou não, uma diferença de resultados entre estas duas vertentes de ensino.

No que concerne o aproveitamento escolar dos estudantes – ou seja, a classificação final do ano letivo –, este assenta em quatro tópicos: leitura, oralidade, escrita e atitudes/comportamento, todos eles com percentagens diferentes, mas com transversal relevância. Assim, embora estes quatro tópicos possam – e devam – ser analisados de um ponto de vista formativo, certo será que a sua principal direção é o foro sumativo. Ainda que estes quatro tópicos façam parte de um conjunto de critérios necessários ao aproveitamento escolar dos alunos, quanto a este projeto-piloto, são apenas três os pontos a serem trabalhados e analisados: leitura, oralidade e escrita. A leitura e a oralidade, embora ambas remetam para o âmbito da oralidade, diferem entre si. A leitura pressupõe, tal como o nome sugere, a leitura de textos, cujo principal critério de avaliação passa por analisar se o aluno lê um texto sem erros, com uma correta dicção, se respeita a pontuação, entre outros. Neste projeto, foram propostos aos alunos dois tipos de texto: textos constantes no manual de Português, os quais foram lidos e avaliados na sala de aula, e textos extraídos de obras

literárias – de que é exemplo o livro *História de um gato e de um rato que se tornaram amigos*<sup>6</sup>, de Luis Sepúlveda –, os quais foram lidos através da ferramenta Evolução da Leitura e, também desta forma, avaliados e analisados à ótica deste projeto. Por outro lado, a oralidade é avaliada através de duas vertentes: intervenções em aula – ou seja, responder, oralmente, a questões feitas pelo docente – e debates. A realização de debates remete, pois, para a discussão de um determinado tema, tendo cada aluno de defender o seu ponto de vista, apresentando argumentos e propondo contra-argumentos. Um exemplo deste tipo de atividade poderá ser um debate realizado no dia 20 de março de 2024, cujo tema central remetia para os direitos dos animais e para a existência de eventos como touradas, circos e jardins zoológicos.

Figura 1.28

### Oralidade

#### Argumentação

1. A propósito dos direitos dos animais, tem sido discutida a existência de eventos como touradas e circos e até a existência de jardins zoológicos.

Prepara e realiza uma **troca de opiniões** com a turma. Segue estes passos:

- 1 Divisão da turma em grupos e escolha de um porta-voz por grupo.
- 2 Pesquisa de **argumentos** a favor e contra a existência de jardins zoológicos.
- 3 Preparação, em cada grupo, da argumentação que o respetivo porta-voz fará perante a turma. Deverão ser referidos, pelo menos, dois **argumentos** e previstos dois **contra-argumentos**.
- 4 Apresentação à turma da argumentação de cada grupo.
- 5 Avaliação dos diferentes desempenhos.

LAB'º Porto Editora

 **Grelha de correção**, pág. 296

**Observação:** Deverão ser usadas palavras e expressões dos quadros da página 273.

#### Exemplo de uma atividade de oralidade

Fonte: Escola Virtual

Assim, através deste tipo de atividades é possível avaliar a pertinência da intervenção do estudante, a qualidade da intervenção, a dicção, o respeito pela pontuação, bem como a capacidade de apresentar argumentos e contra-argumentos.

Por último, o terceiro critério a ser analisado neste projeto tem que ver com a escrita. À semelhança dos dois tópicos anteriores, também este pode revestir-se de carácter formativo ou sumativo. Contudo, tendo em conta a investigação proposta, apenas serão analisadas as tarefas de escrita com carácter sumativo. As capacidades de escrita dos estudantes são analisadas no âmbito de um teste sumativo. Em cada semestre, os alunos realizam dois testes

---

<sup>6</sup> Sepúlveda, L. (2016). *História de um gato e de um rato que se tornaram amigos*. Porto Editora.

sumativos, os quais são divididos em três grupos: Grupo I – Leitura e Educação Literária –, Grupo II – Gramática – e Grupo III – Expressão Escrita. Nesse sentido, é através do Grupo III que são avaliadas as capacidades de escrita – erros de pontuação, erros de morfologia, erros de sintaxe, entre outros –, bem como a pertinência da informação. A título de exemplo, veja-se, na figura abaixo, a atividade de escrita solicitada no segundo teste sumativo do segundo semestre.

Figura 1.29

**Grupo III - Expressão Escrita**

**As histórias que lemos ou os filmes a que assistimos contribuem para a nossa criatividade.**

***Do teu ponto de vista, consideras que esta afirmação é verdadeira?***

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 150 e um máximo de 200 palavras, em que defendas a tua perspetiva sobre a importância dos livros e dos filmes para a nossa criatividade.

O teu texto deve integrar:

- uma introdução, na qual contextualizes o tema e apresentes o teu ponto de vista;
- um desenvolvimento, em que apresentes dois argumentos com os respetivos exemplos;
- uma conclusão, com a síntese do que deixaste exposto.

Exemplo de uma atividade sumativa de expressão escrita

Fonte: 2º teste sumativo do 2º semestre

Desta forma, são quatro os critérios que compreendem as tarefas sumativas de Expressão Escrita: Género/Formato Textual, Tema e Pertinência da Informação, Organização e Coesão Textuais e, por último, Aspetos de Correção Linguística. O primeiro critério, Género/Formato Textual, avalia se o estudante escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado – no caso da figura 1.29, um texto de opinião –, tendo em conta cinco tópicos: explicitar, devidamente, o ponto de vista; fundamentar a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos; ilustrar cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo; formular uma conclusão adequada; produzir um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito). O critério Tema e Pertinência da Informação avalia se o aluno trata o tema proposto sem desvios e se escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando três tópicos: a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; a progressão da informação de forma coerente; o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema. Por outro lado, o tópico Organização e Coesão Textuais remete

para a correta organização do texto e domínio dos mecanismos de coesão textual, tendo em mente cinco tópicos: apresentação de um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si; correta marcação de parágrafos; utilização adequada de mecanismos de articulação interfrásica; manutenção de cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; e, por último, estabelecer conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. Por último, o critério Aspectos de Correção Linguística remete para seis tópicos: erro inequívoco de pontuação; erro de ortografia – incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou maiúscula; erro de morfologia; incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra; erro de sintaxe; impropriedade lexical.

Este projeto-piloto teve como data de início o dia 05 de fevereiro de 2024, ou seja, a data em que iniciou o 2º semestre. Esta data apresenta especial importância neste projeto. Ao passo que, no 1º semestre, aos alunos foi permitido o acesso às TIC – não esquecendo, contudo, a obrigatoriedade do caderno diário e do manual físico –, podendo, desta forma, consultar tanto recursos digitais como físicos, aquando do início do 2º semestre, este prisma sofreu alterações, as quais foram necessárias ao decorrer desta investigação. Por outras palavras, no decorrer do 2º semestre, os alunos foram privados, no contexto de sala de aula, de ferramentas de *hardware* e *software*, tentando, desta forma, uma metodologia de ensino o mais “tradicional” possível. De facto, visando o uso de tecnologias na sala de aula, “são encontrados vários pontos positivos, que fazem com que a tecnologia dentro da educação torne possível alcançar e levar a educação e o conhecimento onde antes era impossível de chegar” (Barros, 2019, p. 3). Esta privação das TIC tem como objetivo, tal como referido anteriormente, analisar se as tecnologias trazem benefício ou prejuízo ao percurso académico dos estudantes. Assim, numa fase posterior desta investigação, será feita uma análise comparativa entre duas fases distintas: a fase do 1º semestre, ou seja, com total acesso às TIC, tanto dentro como fora da sala de aula, e a fase do 2º semestre, ou seja, tendo os estudantes acesso limitado às TIC, no sentido em que os alunos, por um lado, têm total acesso a estas em casa, mas, por outro lado, nenhum acesso ou acesso parcial – por exemplo, no caso de o professor solicitar uma tarefa a ser realizada na Escola Virtual, uma tarefa a ser realizada apenas no *iPad*, entre outros –, no contexto de sala de aula.

### **1.3. Ambientação dos alunos às diversas funcionalidades da plataforma *Microsoft Teams***

Ao contrário do *OneNote*, o qual é utilizado frequentemente pelos alunos, o *Microsoft Teams* tem uma utilização menos frequente, no que concerne o âmbito académico. Refira-se, contudo, que esta aplicação é uma das principais vias de comunicação dos estudantes.

O *Microsoft Teams* não é uma aplicação desconhecida pelos estudantes, bem pelo contrário. Tal como foi referido no parágrafo anterior, esta aplicação faz parte do quotidiano destes, nomeadamente, no âmbito social e pessoal. Tendo este facto em mente, é possível afirmar que o conhecimento dos estudantes, quanto a esta aplicação, é básico e pouco aprofundado.

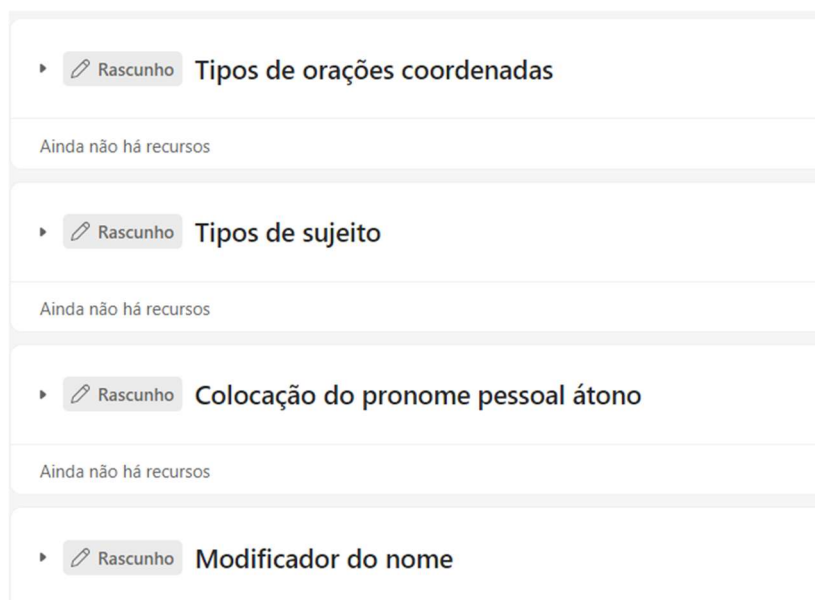
Há algumas funcionalidades que os alunos em questão desconhecem, por diversos motivos. Um destes motivos é o facto de os docentes, ou a maioria destes, não desenvolver atividades ou tarefas que remetam para o uso do *Microsoft Teams*. Nesse sentido, um dos objetivos deste projeto-piloto é permitir aos estudantes o máximo de contacto possível com esta aplicação, catalisando, desta forma, as potencialidades deste projeto e investigação, bem como as capacidades dos próprios alunos no que concerne a utilização independente desta.

O *Microsoft Teams* dispõe de várias funcionalidades, sendo que a maioria destas apresenta maior utilidade aos docentes do que aos estudantes. Um exemplo deste tipo de funcionalidades é o separador “Insights”. Este separador permite ao docente recolher dados qualitativos e quantitativos, os quais permitem uma análise global ou individual dos alunos, bem como uma análise das interações destes, no âmbito desta plataforma.

No que concerne a utilização dos estudantes e o objetivo desta investigação, foram duas as funcionalidades a serem desenvolvidas e a receberem especial foco: “Trabalho escolar” e “Tarefas”. Até à data de início deste projeto, a funcionalidade “Trabalho escolar” era pouco ou nada utilizada pela turma em análise. Este separador, a par do *OneNote*, permite a partilha de materiais de aprendizagem, os quais podem ajudar os estudantes no seu estudo individual. No caso do separador “Trabalho escolar”, é possível organizar os conteúdos por “módulos”, permitindo, assim, uma pesquisa intuitiva e agilizada do tema necessário. Embora a principal ferramenta de *software* utilizada como auxiliar ao estudo seja o *OneNote*, trabalhou-se em torno do separador “Trabalho escolar”, no âmbito de sala de aula e, principalmente, fora desta, no sentido de os alunos aprenderem a recorrer a este separador, adquirindo, pois, uma outra ferramenta de complemento ao estudo. A título de exemplo,

recordando que o objeto de estudo é uma turma do 7º ano de escolaridade, alguns dos recursos partilhados no separador “Trabalho escolar” foram: tipos de orações coordenadas, tipos de sujeito, colocação do pronome pessoal átono, entre outros.

Figura 1.30



Exemplos de módulos do separador “Trabalho escolar”

Fonte: *Microsoft Teams*

A outra funcionalidade do *Microsoft Teams* analisada e desenvolvida remete para o separador “Tarefas”. À semelhança do separador “Trabalho escolar”, o conhecimento, por parte dos alunos, desta funcionalidade era pouco ou, nalguns casos, inexistente. Esta funcionalidade remete para a atribuição de tarefas formativas ou sumativas, as quais pressupõem uma data limite de entrega. Por outras palavras, é possível criar e atribuir uma tarefa, tendo em mente três datas: data da agenda – a data na qual o docente pretende que a tarefa fique disponível –, data para conclusão – a data limite para a devolução da tarefa realizada – e, por último, data limite da entrega – a partir desta data, caso este critério esteja selecionado, a entrega de tarefas não é permitida após esta data, pois a própria aplicação bloqueia a tarefa.

Figura 1.31

### Editar linha cronológica da tarefa

Data da agenda ⓘ  Desativado

Data para conclusão ⓘ

Data limite da entrega ⓘ  Desativado

A tarefa é publicada imediatamente e deve ser entregue até quinta-feira, 27 de junho às 23:59. São permitidas entregas atrasadas.

#### Linha cronológica de uma tarefa

Fonte: *Microsoft Teams*

O *Microsoft Teams* dispõe de “inúmeras ferramentas que contribuem para uma boa experiência de aprendizagem remota. Algumas permitem aos alunos colaborar de forma mais eficaz para criarem projetos e partilharem recursos de forma colaborativa” (Martinho, 2024). No âmbito desta investigação, a funcionalidade do *Teams* que apresentou maior relevância foi a *Evolução da Leitura*, a qual está inserida no separador “Tarefas”. Através desta funcionalidade, foi possível analisar as aptidões de leitura da turma, tendo como objetivo a constante evolução destas. Cabe referir que as atividades desenvolvidas através da *Evolução da Leitura* revestiram-se, unicamente, de carácter formativo.

A premissa da *Evolução da Leitura* passa por analisar se os alunos conseguem ler um determinado texto com o mínimo de erros, os quais são detetados pela própria aplicação. Tal como o nome da aplicação sugere, pressupõe-se uma “evolução” das capacidades de leitura dos alunos. Nesse sentido, exemplificando, é possível atribuir uma tarefa, através da aplicação *Evolução da Leitura*, e apurar a quantidade de erros, numa primeira fase. Numa segunda fase, poder-se-á atribuir essa mesma tarefa de leitura, verificando, por um lado, se o número de erros aumentou, ou, por outro, se esse número se manteve ou diminuiu. Caso os erros diminuam, houve, pois, uma evolução nas capacidades de leitura do aluno, o que

lhe permitirá um melhor aproveitamento em tarefas de carácter sumativo. Assim, a par da análise dos resultados sumativos, a análise dos resultados das atividades propostas através da Evolução da Leitura apresenta um importante papel no sucesso do projeto-piloto desenvolvido. Atualmente, são vários os âmbitos nos quais os alunos apresentam dificuldades: gramática, interpretação literária, entre outros. A leitura e a oralidade não são exceção. Devido às dificuldades que um grande número de alunos sente nestes dois tópicos, a aplicação Evolução da Leitura foi uma ferramenta importante no decorrer desta investigação e, por sua vez, no desenvolvimento académico da turma em análise.

### **1.3.1. Exercícios de leitura aplicados através da plataforma *Microsoft Teams***

As capacidades de leitura foram um tópico trabalhado e desenvolvido no âmbito do projeto-piloto aqui proposto. No que concerne o percurso escolar dos estudantes, a leitura apresenta tanto carácter formativo como carácter sumativo. Sendo analisada através de um ponto de vista sumativo, a leitura faz parte dos critérios de avaliação e aproveitamento dos alunos. Quanto a esta investigação, as capacidades de leitura foram analisadas apenas numa ótica formativa, ao longo do 2º semestre, ou seja, entre os dias 05/02/2024 e 14/06/2024. Além do contexto de sala de aula *per se*, no qual, através da leitura de vários textos de diferentes géneros – texto narrativo, texto dramático, entre outros –, foi possível fazer uma análise dessa mesma leitura, a segunda forma de análise das capacidades de leitura foi o *Microsoft Teams* e, mais concretamente, a ferramenta Evolução da Leitura.

A Evolução da Leitura é uma aplicação cuja principal função, no âmbito desta investigação, é calcular os erros de leitura de um determinado aluno, tendo por base um documento de leitura, o qual é partilhado através desta aplicação. Por sua vez, o documento de leitura pode, por exemplo, ser um excerto de texto poético, texto narrativo, podendo, igualmente, ser um documento em formato *Word*, PDF, entre outros.

Cada atividade de leitura compreende vários critérios, os quais são facultativos e selecionados de acordo com o objetivo da tarefa e o grau de exigência desta. Os critérios disponíveis são: “Número de tentativas”, “Limite de tempo”, “Sensibilidade à pronúncia”, “Instrutor de leitura”, “Adicionar compreensão” e “Requer vídeo”. Quanto a este projeto, foram apenas três os critérios selecionados: “Número de tentativas”, “Limite de tempo” e “Requer vídeo”. No critério “Número de tentativas”, é proposto aos estudantes um número máximo de tentativas de leitura do documento anexado, sendo este número entre 1 (um) e

10 (dez), ou, por outro lado, caso o docente assim o entenda, o aluno dispõe de um número ilimitado de tentativas. O critério “Limite de tempo” pressupõe um tempo máximo de leitura do documento, encontrando-se este limite entre 1 (um) e 10 (dez) minutos. Por último, o critério “Requer vídeo” remete para, aquando da leitura do documento, que seja gravado um vídeo do estudante a ler, permitindo, assim, uma outra perspetiva de análise das capacidades de leitura, aliando esta à faixa de áudio, a qual é gravada automaticamente. Porém, mesmo estando selecionado o critério “Requer vídeo”, este reveste-se de carácter facultativo, podendo o aluno, antes de iniciar a atividade de leitura, aceitar este critério, ou não. Deste modo, ao passo que a gravação de vídeo é facultativa, a gravação de áudio é obrigatória, ficando selecionada automaticamente pela aplicação.

Durante a fase inicial desta investigação, foram projetadas e planeadas três atividades de leitura, as quais pressupunham a respetiva distribuição e análise, através da aplicação *Evolução da Leitura*. Estas atividades, por sua vez, foram planeadas para serem desenvolvidas durante o 2º semestre, ou seja, a duração do projeto-piloto. Contudo, o decorrer do 2º semestre pode estar sujeito a imprevistos e atividades não-curriculares, as quais podem influenciar o quotidiano dos alunos, sendo estas, por sua vez, planeadas e agendadas durante o próprio ano letivo. Um exemplo destas atividades não-curriculares são os dias festivos – festa de Natal, Dia Europeu do Desporto, entre outros –, os quais contribuem para um bom ambiente e espírito de equipa entre os alunos, mas que lhes subtrai dias de atividades curriculares. Nesse sentido, tal como referido no parágrafo anterior, tinham sido projetadas três atividades de leitura, no âmbito do projeto-piloto, as quais, por motivos de variação do calendário escolar, foram reduzidas a apenas duas atividades. As capacidades de leitura e de compreensão apresentam um papel importante quanto ao futuro académico, pessoal e social dos estudantes, no sentido em que “Since the introduction of writing systems, reading comprehension has always been a foundation for achievement in several areas within the educational system, as well as a prerequisite for successful participation in most areas of adult life” (Capodiecì et al., 2020, p. 1). Assim, é importante que, no contexto de sala de aula, se desenvolvam tarefas formativas e sumativas direcionadas, pois, para os âmbitos da leitura e da interpretação literária. No que concerne o projeto-piloto e, mais concretamente, as tarefas desenvolvidas através da *Evolução da Leitura*, estas remeteram, apenas, para o âmbito da leitura, num contexto formativo.

No âmbito da Evolução da Leitura, a primeira atividade a ser desenvolvida tem como título “Leitura\_Exercício”. Esta atividade, em termos de “linha cronológica”, apresenta três datas distintas: a) data da agenda, b) data para conclusão e c) data limite da entrega. A atividade em questão foi projetada e planeada para uma data que não perturbasse a turma, quanto ao seu calendário escolar. Nessa medida, a data de agenda – ou seja, a data a partir da qual a tarefa ficou disponível para realização – foi o dia 29/04/2024. A partir desta data, e já com a tarefa disponível, os alunos puderam analisá-la, apurar o que era solicitado nesta e preparar a leitura e respetiva submissão na aplicação. A data para conclusão, por sua vez, foi o dia 10/05/2024, ou seja, esta foi a data prevista para o término da tarefa, podendo os alunos submeterem leituras até ao dia indicado. Por último, a data limite da entrega foi o dia 12/05/2024. Optou-se por disponibilizar esta data, tendo em conta possíveis atrasos nas entregas, bem como o foro formativo desta investigação. Caso os alunos não tivessem submetido as suas leituras até ao dia indicado, não poderiam fazê-lo *a posteriori*, pois a aplicação bloqueia automaticamente a atividade e encerra-a.

Figura 1.32

## Leitura\_Exercício

Para entrega a 10 de maio de 2024 às 23:59 •

O prazo termina a 12 de maio de 2024 às 23:59

Datas da tarefa “Leitura\_Exercício”

Fonte: *Microsoft Teams*

O objetivo, nesta primeira atividade, passa pela leitura de um documento *Word*, o qual foi anexado à tarefa com o título “Word\_Proj” (Anexo I). Quanto à tarefa em questão, esta remete para a leitura de um excerto da obra *História de um gato e de um rato que se tornaram amigos*, de Luis Sepúlveda. Após acederem à tarefa, os estudantes têm de respeitar dois critérios. Por um lado, dispõem, apenas, de duas tentativas de leitura, tentando-se, desta forma, que os alunos realizem a atividade, tendo em mente o “desafio” de uma leitura com o mínimo de erros possível. Por outro, respeitando o facto de terem duas tentativas, os alunos têm 10 (dez) minutos para a leitura e respetiva submissão na plataforma, após o acesso destes à tarefa. Por outras palavras, os alunos têm 10 (dez) minutos para a realização da atividade, dispondo, pois, de duas tentativas para a leitura e submissão desta.

Quanto às atividades de leitura propostas através da Evolução da Leitura, revela-se pertinente referir duas observações, em particular, no sentido de ser feita uma correta análise qualitativa e quantitativa das leituras da turma em análise. A primeira observação remete para o contexto formativo destas atividades e, especificamente, para a ausência da obrigatoriedade de um determinado aluno participar nas mesmas. A nenhum estudante foi imposta a obrigatoriedade de participar e contribuir para esta investigação, pelo que estas atividades não foram, assim, realizadas pela totalidade da turma. Por outro lado, o segundo ponto tem que ver, tendo em mente as atividades de leitura, com a precisão da própria aplicação na deteção de erros de leitura. Atendendo ao facto de que “Os educadores podem utilizar a deteção automática para obter estimativas de erros de estudantes desenvolvidas por IA<sup>7</sup>” (Microsoft, 2024a), é importante referir que esta mesma deteção por IA não é infalível, estando sujeita a “falsas omissões” de palavras lidas, bem como “falsas inserções” de palavras que não foram lidas, ou mesmo repetições de palavras já lidas. Por outras palavras, a taxa de precisão da atividade de um aluno – ou seja, o resultado obtido – pode estar sujeita a dois pontos: a falibilidade da Inteligência Artificial da aplicação, quanto à deteção de erros, bem como a dicção do aluno ou o volume da sua leitura, podendo estes fatores influenciar o resultado final da atividade.

Tal como referido anteriormente, as atividades propostas revestem-se de carácter formativo e facultativo. Nesse sentido, nesta primeira atividade, “Leitura\_Exercício”, dos 20 (vinte) alunos a quem esta foi proposta, participaram 4 (quatro) destes, ou seja, esta atividade teve uma participação de 20% da turma.

Gráfico 1.33



Taxa de participação da tarefa “Leitura\_Exercício”

Fonte: *Microsoft Excel*

---

<sup>7</sup> Inteligência Artificial

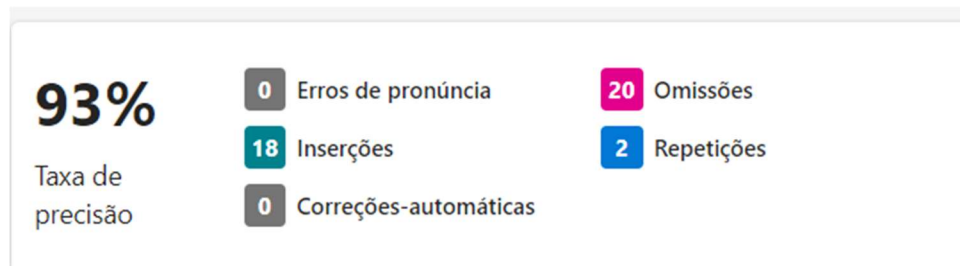
A aplicação Evolução da Leitura dispõe de oito indicadores que ajudam o docente a analisar a leitura do aluno: palavras corretas por minuto, taxa de precisão, erros de pronúncia, inserções, correções-automáticas, omissões, repetições e palavras praticadas. No âmbito do projeto-piloto proposto, os indicadores mais relevantes são: a) taxa de precisão – este é o indicador que dirá o “resultado” da leitura do estudante –, b) inserções – quando o aluno lê algo que não está no texto –, c) omissões – quando o aluno não lê algo que está no texto – e d) repetições – quando o aluno repete uma ou mais palavras.

No sentido de manter o anonimato dos estudantes e de proteger os seus dados pessoais, os nomes destes serão omitidos, passando os alunos a serem identificados numericamente, conforme os exemplos: Aluno GB001, Aluno GB002, Aluno GB003, etc. Assim, quanto à atividade “Leitura\_Exercício”, participaram os seguintes alunos: Aluno GB002, Aluno GB003, Aluno GB010 e Aluno GB014. Analisar-se-á, de seguida, a atividade de leitura de cada aluno, tendo em mente os quatro indicadores acima indicados – taxa de precisão, inserções, omissões e repetições –, bem como a duração da leitura.

### **1.3.2. Evolução da Leitura: análise dos resultados da turma**

Tendo em mente o facto de estas tarefas terem como elemento central as capacidades de leitura, estas serão analisadas, no âmbito desta investigação, à ótica de determinados tópicos (indicadores), os quais são fornecidos pela ferramenta Evolução da Leitura, nomeadamente: duração da leitura, inserções, omissões, repetições e taxa de precisão. O Aluno GB002 optou por não permitir a gravação de vídeo, ou seja, o único material de análise disponível é a gravação de áudio da sua leitura. Quanto aos indicadores disponibilizados pela Evolução da Leitura, o aluno apresenta os seguintes dados: 18 (dezoito) inserções, 20 (vinte) omissões e 2 (duas) repetições, tendo realizado a leitura em 3:04 (três minutos e quatro segundos). A taxa de precisão deste estudante foi 93%, revelando uma atividade com uma boa classificação.

Figura 1.34

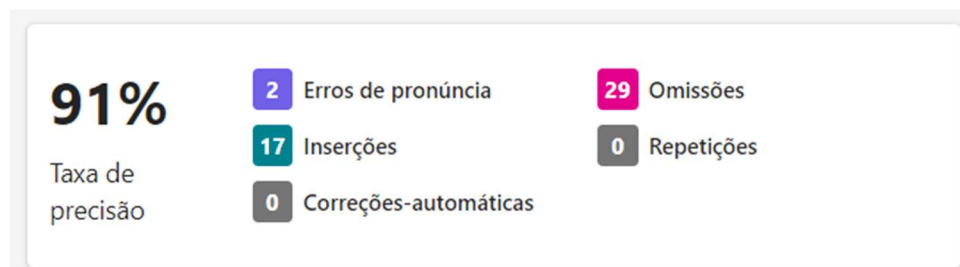


Indicadores do Aluno GB002

Fonte: *Microsoft Teams*

O Aluno GB003 também optou por não permitir a gravação de vídeo, facultando, apenas, a sua leitura em formato de áudio. Os indicadores relativos à realização da sua tarefa são os seguintes: 17 (dezassete) inserções, 29 (vinte e nove) omissões e 0 (zero) repetições, contando com um tempo de leitura de 2:58 (dois minutos e cinquenta e oito segundos). A taxa de precisão do Aluno GB003 foi 91%, também este revelando uma atividade com uma boa classificação.

Figura 1.35

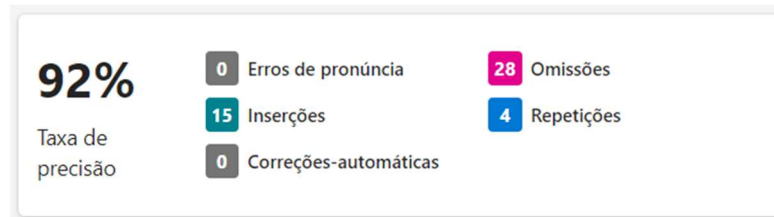


Indicadores do Aluno GB003

Fonte: *Microsoft Teams*

O Aluno GB010, por sua vez, permitiu a gravação da sua atividade de leitura tanto em formato de vídeo como de áudio. Quanto aos indicadores, o aluno apresenta os seguintes dados: 15 (quinze) inserções, 28 (vinte e oito) omissões e 4 (quatro) repetições, tendo realizado a tarefa em 3:33 (três minutos e trinta e três segundos). A taxa de precisão deste aluno foi 92%, apresentando, à semelhança dos alunos anteriores, uma atividade muito satisfatória.

Figura 1.36

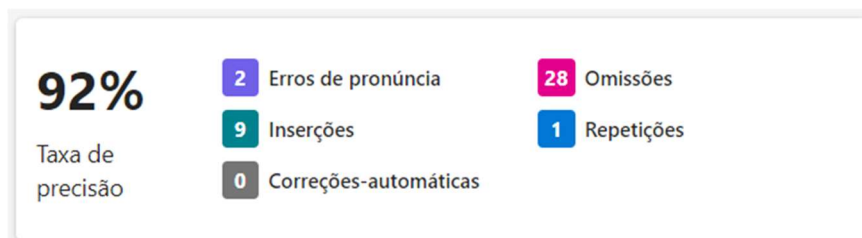


Indicadores do Aluno GB010

Fonte: *Microsoft Teams*

Por último, o Aluno GB014 não permitiu a gravação de vídeo da sua leitura. No que concerne os indicadores deste aluno, estes são os seguintes: 9 (nove) inserções, 28 (vinte e oito) omissões e 1 (uma) repetição, com um tempo total de leitura de 2:47 (dois minutos e quarenta e sete segundos). Assim, a sua taxa de precisão foi 92%, revelando, tal como o Aluno GB010, uma atividade com uma classificação muito satisfatória.

Figura 1.37



Indicadores do Aluno GB014

Fonte: *Microsoft Teams*

No contexto da tarefa “Leitura\_ Exercício”, é possível, de um ponto de vista coletivo, concluir que os quatro alunos participantes obtiveram uma boa classificação, atingindo, desta forma, os resultados esperados e cumprindo os objetivos propostos. Apurados, assim, os resultados dos indicadores dos alunos participantes, é possível fazer uma análise quantitativa dos mesmos. O número de inserções foi entre 9 (nove) e 18 (dezoito); o número de omissões foi entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove); o número de repetições foi entre 0 (zero) e 4 (quatro). Já o tempo de leitura encontra-se entre 2:47 (dois minutos e quarenta e sete segundos) e 3:33 (três minutos e trinta e três segundos), ao passo que a taxa de precisão foi entre 91% e 93%. Nessa medida, é possível apurar os seguintes resultados médios:

- média do número de inserções = 14,75

- b) média do número de omissões = 26,25
- c) média do número de repetições = 1,75
- d) tempo médio de leitura = 3:05
- e) média da taxa de precisão = 92%

Tabela 1.38 – Tabela de valores médios da atividade “Leitura\_Exercício”

	Inserções	Omissões	Repetições	Tempo de leitura	Taxa de precisão
Aluno GB002	18	20	2	03:04	93%
Aluno GB003	17	29	0	02:58	91%
Aluno GB010	15	28	4	03:33	92%
Aluno GB014	9	28	1	02:47	92%
Média	14,75	26,25	1,75	03:05	92%

Fonte: *Microsoft Excel*

Os resultados obtidos pelos estudantes corresponderam ao que era esperado, quanto à primeira tarefa “Leitura\_Exercício”. Nesse sentido, foi planeada uma segunda tarefa, a qual recebeu a designação de “Leitura\_Exercício\_2”. Nesta segunda atividade, à semelhança da primeira, os alunos tiveram como objetivo a leitura de um excerto de texto narrativo, tendo sido selecionada a obra *Ficções*<sup>8</sup>, de Jorge Luis Borges. Por sua vez, este excerto foi anexado à tarefa através de um documento *Word*, cujo título é “Word\_Proj 2”, o qual consta como o segundo anexo desta dissertação (Anexo II).

Esta atividade, aquando do seu planeamento, tinha uma data estipulada, a qual não iria interferir nem com as avaliações da turma nem com o decorrer do ano letivo. Contudo, devido às provas de aferição de 5º ano e 8º ano, as quais se realizaram entre os dias 16/05/2024 e 06/06/2024, a instituição em questão teve de proceder a questões logísticas, tanto ao nível do calendário escolar como da organização das salas de aula. Nesse sentido, estas questões logísticas subtraíram dias de aulas à turma, afetando a data planeada para o início da segunda atividade de leitura, a qual teve de ser adiada para a última semana de aulas, ou seja, entre 10/06/2024 e 14/06/2024. Assim, quanto à sua “linha cronológica”, ao contrário da primeira tarefa, esta apenas compreendeu duas datas: data de agenda e data limite da entrega, ou seja, 11/06/2024 e 21/06/2024, respetivamente.

<sup>8</sup> Borges, J. L. (2020). *Ficções*. Quetzal Editores.

Figura 1.39

## Leitura\_Exercício\_2

Para entrega a 21 de junho de 2024 às 23:59 •

O prazo termina a 21 de junho de 2024 às 23:59

Datas da tarefa “Leitura\_Exercício\_2”

Fonte: *Microsoft Teams*

Revela-se pertinente atentar em dois pontos: o caráter facultativo desta tarefa e o facto de ter sido aplicada – por motivos alheios a esta investigação – na última semana de aulas do 3º ciclo de escolaridade. Tendo isso em mente, optou-se por adiar a data limite da entrega para uma data posterior à do término do ano letivo, sob pena de a atividade em questão contar com uma baixa taxa de participação. Apesar do adiamento da data limite da entrega, bem como do esforço para que esta fosse realizada, a taxa de participação desta atividade foi 0%, ou seja, nenhum aluno optou por participar. Caso tivesse havido uma taxa de participação superior, poder-se-ia fazer uma análise comparativa entre os resultados das duas atividades de leitura, no sentido de apurar se houve melhorias. Porém, não tendo sido realizada a tarefa “Leitura\_Exercício\_2”, esta análise não será possível, pelo que os únicos dados a ter em conta, no âmbito da aplicação *Evolução da Leitura*, são os da primeira atividade “Leitura\_Exercício”.

### 1.3.3. Exercícios de escrita e de interpretação de textos

À exceção das duas tarefas de leitura analisadas no capítulo anterior, as quais foram realizadas no *iPad*, todas as restantes atividades foram realizadas ou no caderno diário ou no próprio manual. A obrigatoriedade de os alunos realizarem as tarefas no caderno ou no manual remete para um dos objetivos centrais desta investigação: verificar até que ponto o uso de tecnologias é benéfico para o percurso dos estudantes. Este projeto-piloto, num outro prisma, visou a “abstinência” destas mesmas tecnologias, fomentando o mínimo de uso possível, no contexto de sala de aula.

Tal como as capacidades de leitura, também as capacidades de escrita apresentam um preponderante papel no percurso académico dos alunos de todos os anos letivos. A par da produção oral, “A produção escrita, ao permitir novas realizações linguísticas e cognitivas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise: interiorizamos

a linguagem de acordo com as linhas propostas pela nossa escrita” (Ministério da Educação, 2011). Seguindo a premissa desta afirmação, é necessário munir os estudantes de boas capacidades de produção escrita, no sentido de, por um lado, conseguirem elaborar textos dos mais diversos tipos – texto narrativo, texto dramático, entre outros – e, por outro, serem capazes de, através da escrita, organizar uma produção oral devidamente elaborada e estruturada.

No presente capítulo 1.3.3., serão indicados e analisados exercícios de escrita e de interpretação literária de textos. O projeto-piloto começou aquando do início do 2º semestre, ou seja, no dia 05/02/2024. Assim, serão indicados apenas os exercícios trabalhados durante esse mesmo semestre. Devido à grande quantidade de exercícios de escrita e de interpretação literária trabalhados neste período de tempo, não se revela profícua a análise de todos estes, pelo que foram selecionados os mais pertinentes para o desenvolvimento académico da turma ou, inclusivamente, os que se revelaram mais desafiantes. Nessa medida, os exercícios selecionados serão analisados e segmentados através das alíneas a) a f), as quais serão identificadas com o dia em que estes exercícios foram trabalhados na sala de aula, bem como o respetivo número da lição.

a) 05/02/2024 – Lição 63 e 64

No dia 05/02/2024, entre outros tópicos, foi desenvolvida a temática do texto narrativo, nomeadamente, um excerto intitulado *Lá vem ela*, retirado da obra *Quatro Cantos do Mundo*<sup>9</sup>, de Cristina Carvalho. Nas páginas 73 e 74 do manual, são propostos exercícios que remetem, maioritariamente, para a interpretação de textos, ou seja, os exercícios 5., 5.1., 6., 6.1. e 8., os quais constam como o terceiro anexo desta dissertação (Anexo III), bem como a respetiva correção dos mesmos. Será feita, abaixo, uma análise individual destes exercícios e da pertinência de cada um, tendo em conta as aptidões dos alunos.

No exercício 5., é feita uma breve contextualização sobre o facto “do nascer do dia na selva” provocar certos “sentimentos” no narrador. Assim, no exercício 5.1., é pedido ao aluno que indique três destes sentimentos, “justificando com excertos do texto”. Este exercício revela-se interessante, pois, por um lado, o aluno tem que conseguir extrair informação do texto, organizando-a por tópicos ou resposta extensa, e, por outro, conseguir

---

<sup>9</sup> Carvalho, C. (2014). *Quatro Cantos do Mundo*. Editora Planeta.

justificar os “sentimentos” do narrador com excertos do texto, o que obriga o aluno a uma leitura mais atenta, no sentido de encontrar informação no texto que corrobore a sua resposta.

No exercício 6., é dito que o “nascer do dia desperta vários sentidos no narrador, sendo usadas palavras que traduzem diferentes sensações”. No exercício 6.1., por sua vez, os alunos têm de transcrever um exemplo do uso destas palavras, tendo em mente quatro sensações: visual, auditiva, olfativa e tátil. Através desta tarefa, os alunos têm de fazer como que um “exercício mental” e imaginarem-se no ponto de vista do narrador, tentando encontrar palavras que lhes despertem esses sentidos. Mais uma vez, a turma foi confrontada com um exercício que permite a análise da informação presente num texto, bem como a respetiva organização e segmentação desta.

Por último, o exercício 8. remete para um tópico de gramática – recursos expressivos –, o qual se entrecruza com o texto em análise. Neste exercício, foram retirados oito excertos do texto – alíneas a) a h) –, presentes na coluna A, os quais terão de ser associados aos recursos expressivos – tópicos 1. a 5. – presentes na coluna B. A relevância deste exercício tem que ver com o facto de contribuir para o desenvolvimento de duas competências, em simultâneo: gramática e interpretação literária.

#### b) 14/02/2024 – Lição 67

No dia 14/02/2024, foram trabalhadas duas atividades de escrita e de interpretação literária de textos que, na minha ótica de docente, foram bastante benéficas, quanto às aptidões da turma. A primeira destas remete para a temática da entrevista. No exercício 1. da página 81, são apresentados “excertos de uma entrevista que alguns jovens fizeram a José Eduardo Agualusa”. Nesta tarefa, estão disponíveis apenas as respostas do entrevistado, ou seja, os estudantes terão de elaborar as perguntas que, enquanto entrevistadores, fariam a José Eduardo Agualusa. Estas perguntas têm, pois, de se entrecruzar e contextualizar com as respetivas respostas. A importância desta atividade reside no facto de os alunos terem a possibilidade de elaborarem perguntas criativas, trabalhando, desta forma, a imaginação e a temática dos textos diversos, tendo, por outro lado, sempre em mente a necessidade de elaborarem uma escrita contextualizada, pertinente e que se enquadre com um texto já existente; neste caso, as respostas do entrevistado. Esta atividade consta como o quarto anexo desta investigação (Anexo IV).

A segunda atividade desenvolvida nesta data remeteu para a leitura e interpretação de um excerto intitulado *Uma conversa de caranguejo*, o qual foi retirado da obra *Os Sonhadores*<sup>10</sup>, de António Mota. Quanto aos exercícios de interpretação literária relativos a este texto, destaco os exercícios 3. e 4. No exercício 3., são apresentadas cinco afirmações, identificadas de A a E, ordenadas aleatoriamente. A turma terá de ordenar “a sequência de letras que corresponde à ordem cronológica desses acontecimentos, do mais antigo para o mais recente”. Este exercício revela-se interessante, no sentido em que remete os alunos para uma correta compreensão não só do excerto em si como também do tempo e espaço no qual este decorre. Desta forma, foram trabalhadas, através deste exercício, duas vertentes, em simultâneo: ordenação cronológica e correta noção de tempo e espaço de um texto.

O exercício 4. também remete para o desenvolvimento de capacidades de localização temporal, tendo em mente o excerto trabalhado nesta data. O enunciado em questão é o seguinte: “Transcreve, das linhas 20 a 34, três expressões que permitem situar os acontecimentos narrados em momentos diferentes”. Esta tarefa permite, por um lado, que os estudantes consigam dividir o excerto em períodos de tempo distintos – três, mais especificamente – e, por outro, que percebam a importância dos marcadores temporais nos seus próprios textos. Os exercícios 3. e 4. e respetiva proposta de correção podem ser consultados no quinto anexo deste documento (Anexo V).

c) 16/02/2024 – Lição 68

A atividade de escrita trabalhada no dia 16/02/2024 é relativa ao excerto intitulado *Uma conversa de caranguejo*, o qual foi identificado na alínea b). Nesse sentido, o exercício remete para a temática da descrição de pessoas, sendo este um importante tópico no âmbito da escrita de textos e, principalmente, na escrita de textos narrativos. Quando se escreve um texto, a descrição de pessoas, locais, sons ou cheiros – entre tantos outros tópicos – é o que nos permite “conhecer” esse texto e estarmos contextualizados com o mesmo. Desta forma, é importante que os alunos desenvolvam capacidades de escrita que lhes permitam conhecer e empregar métodos de descrição para usarem nos seus textos, com o objetivo de tornarem estes mais completos e elaborados.

---

<sup>10</sup> Mota, A. (2016). *Os Sonhadores*. Editora ASA.

O excerto *Uma conversa de caranguejo* “ contém uma breve descrição do “narrador e do seu amigo Sousa”. Após esta breve contextualização, o enunciado do exercício 1. diz: “Faz agora tu o retrato de um(a) amigo(a) ou o teu autorretrato”. Os estudantes terão de realizar a tarefa solicitada, atendendo a três tópicos: planificação, ou seja, estruturar devidamente o texto que vão escrever em três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão –; redação, a qual deve respeitar três critérios – substituição dos verbos *ser* e *ter* por outros de sentido equivalente, emprego dos verbos no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo e, por último, uso de vocabulário sugestivo e outros recursos expressivos –; e avaliação/revisão, ou seja, os alunos devem consultar a grelha de correção da página 294 e verificar se cumpriram os tópicos indicados na mesma. Cabe referir que este exercício foi realizado no caderno diário, mas, no sentido de fomentar uma correção mais célere, foi solicitado aos alunos que tirassem uma foto ao caderno e anexassem a mesma no *OneNote*, no separador com o respetivo nome de cada um, em “Tarefas”.

Esta atividade pode ser consultada no sexto anexo desta dissertação (Anexo VI).

d) 08/03/2024 – Lição 80

No dia 08/03/2024, a atividade trabalhada remeteu para a leitura de um texto e respetivas questões de interpretação literária. O texto em questão encontra-se nas páginas 108 e 109 do manual, cujo título é *A piscina*, sendo este um excerto retirado da obra *Uma Terra Prometida – Contos Sobre Refugiados*<sup>11</sup>, de Cristina Carvalho. Sobre o excerto indicado, são propostas algumas questões de interpretação literária, das quais destaco duas: 3. e 5. – esta última resultando nas questões 5.1., 5.2. e 5.3.

O exercício 3. apresenta o seguinte enunciado: “O narrador começa por localizar e descrever o espaço onde se encontra. Que espaço é esse?”. Ao passo que os exercícios trabalhados no dia 14/02/2024 – alínea b) do presente capítulo 1.3.3. – tiveram como foco os marcadores de tempo – ou seja, localização temporal do texto –, o exercício 3. remete para o desenvolvimento de capacidades inerentes aos marcadores de espaço – ou seja, localização espacial do texto. Nessa medida, este tipo de exercícios, tanto os de marcadores de tempo como os de espaço, munem os estudantes de capacidades de escrita, permitindo-

---

<sup>11</sup> Carvalho, C. (2016). *Uma Terra Prometida – Contos Sobre Refugiados*. Zero a Oito Editora.

lhes enriquecerem os seus textos, tornando-os mais elaborados e, conseqüentemente, mais pormenorizados.

A questão 5. é contextualizada através do seguinte enunciado: “O ataque foi executado por um *“pequeno e feroz avião”* [linha 16]”. A partir deste enunciado, são propostas três questões, as quais compreendem duas temáticas distintas. O exercício 5.1. é um exercício de interpretação literária, ou seja, os alunos, após uma leitura atenta do texto, terão de escrever uma resposta completa e elaborada, tendo em conta a exigência inerente ao ano de escolaridade que frequentam. Já os exercícios 5.2. e 5.3., por outro lado, têm como temática os recursos expressivos – um tema bastante trabalhado no 7º ano de escolaridade. Tendo em mente o *“pequeno e feroz avião”* indicado na questão 5., na pergunta 5.2., é pedido que seja identificada “a repetição que revela a intensidade do ataque”. Quanto ao exercício 5.3., também relacionado com o *“pequeno e feroz avião”*, este tem o seguinte enunciado: “Transcreve as comparações utilizadas para referir o avião. Parecem-te expressivas? Porquê?”. Esta questão apresenta, assim, três etapas. Na primeira etapa, os estudantes são direcionados para o tema dos recursos expressivos, pois têm de transcrever quais destes são utilizados no texto para referir e caracterizar o avião. Na segunda fase, têm de dar a sua opinião sobre se as comparações utilizadas lhes parecem, ou não, expressivas, remetendo, esta fase, para uma resposta completa e ao critério de cada aluno. Por último, baseando-se sobre o facto de considerarem expressivas as comparações utilizadas no texto, os estudantes terão de justificar a resposta, desenvolvendo, desta forma, a capacidade de argumentação.

Quanto à alínea d), os exercícios analisados nesta constam como o sétimo anexo deste documento (Anexo VII).

e) 10/04/2024 – Lição 94

Ainda dentro da temática do texto narrativo, a atividade desenvolvida no dia 10/04/2024 teve como foco um texto com o título *O homem que engoliu a Lua*, o qual se encontra nas páginas 121 e 122 do manual, tendo sido este excerto retirado da obra *Casos do Beco das Sardinheiras*<sup>12</sup>, de Mário de Carvalho. Dos vários exercícios propostos para este excerto, destaco o exercício 4., o qual se divide nos exercícios 4.1. e 4.2. Este grupo de

---

<sup>12</sup> Carvalho, M. (2013). *Casos do Beco das Sardinheiras*. Porto Editora.

questões trabalha duas temáticas, à semelhança da alínea d), anteriormente analisada: a interpretação literária e os recursos expressivos.

O exercício 4. contextualiza os exercícios 4.1. e 4.2. e apresenta o seguinte enunciado: “Logo no primeiro parágrafo, o narrador anuncia o desaparecimento da Lua, explicando, nos três parágrafos seguintes [linhas 6-18], como tudo se passou”. Devidamente contextualizado, o exercício 4.1. remete para uma questão de interpretação literária, tendo os alunos de elaborar uma resposta completa e que se adeque ao que é solicitado no enunciado, sendo este: “Conta, brevemente e por palavras tuas, o que aí é relatado”. Por outras palavras, os estudantes terão de explicar de que maneira o Andrade da Mula e a Lua, dois dos principais elementos da história, se relacionam.

Já na questão 4.2., as temáticas da interpretação literária e dos recursos expressivos entrecruzam-se. O enunciado desta questão é o seguinte: “Transcreve do terceiro e do quarto parágrafo uma hipérbole e uma onomatopeia, referindo a expressividade destes recursos”. Através deste exercício, os alunos trabalham dois tópicos, em simultâneo. Por um lado, terão de identificar, no texto, os recursos expressivos indicados e, por outro, através de uma resposta “aberta”, terão de comentar a expressividade dos mesmos, trabalhando, assim, a interpretação literária.

No oitavo anexo (Anexo VIII), poder-se-ão encontrar os exercícios analisados e a respetiva proposta de correção.

f) 20/05/2024 – Lição 113 e 114

Na lição indicada na alínea f), começou a ser abordado o texto dramático, cuja obra a ser trabalhada, ao abrigo do PNL<sup>13</sup>, foi *Leandro, Rei da Helíria*<sup>14</sup>, de Alice Vieira. Neste dia, por um lado, foram abordadas as características do texto dramático – ou seja, como se organiza um texto dramático, quais os elementos que o constituem, entre outros tópicos – e, por outro, foi feita uma introdução/contextualização à obra indicada, com o intuito de os alunos terem um primeiro contacto com o texto dramático que vão ler nas semanas seguintes.

Nesse sentido, são propostos três exercícios de escrita e de interpretação literária – 1.1., 1.2. e 1.3. –, os quais são contextualizados através da questão 1., a qual refere o seguinte

---

<sup>13</sup> Plano Nacional de Leitura

<sup>14</sup> Vieira, A. (2012). *Leandro, Rei da Helíria*. Editora Caminho.

enunciado: “Observa a capa e a contracapa do livro *Leandro, Rei da Helíria*”. Assim, após essa análise, na atividade 1.1., os estudantes terão de indicar “Que informações fornece o título da obra?”. Já no exercício 1.2., os alunos terão de atentar na capa e indicar as características físicas e psicológicas do rei, sendo o enunciado desta questão o seguinte: “Que características do rei Leandro são sugeridas pela ilustração?”. A questão 1.3. – “Lê o texto da contracapa e identifica” – divide-se em três alíneas. Na alínea a), os alunos terão de identificar qual “a narrativa popular que deu origem ao enredo da peça”. Já na alínea b), é pedido que identifiquem “o acontecimento que vem alterar a vida do rei Leandro”. Por último, na alínea c), terão de ser identificados “os temas identificados na obra”. Quanto à questão 1.3., os alunos puderam optar por escrever uma resposta para cada alínea, ou escrever uma resposta mais extensa, considerando as alíneas a), b) e c), em simultâneo.

A relevância dos exercícios indicados tem que ver com o facto de abordarem tanto o texto dramático como questões de escrita e de interpretação literária, os quais, à semelhança de outros tipos de texto – poético, narrativo, entre outros –, se complementam e entrecruzam. Os exercícios analisados, bem como a respetiva proposta de correção, poderão ser consultados no nono anexo desta investigação (Anexo IX).

Nas alíneas de a) a f), foram indicados alguns exercícios trabalhados ao longo do 2º semestre. Estes exercícios abordam temas como os recursos expressivos, texto narrativo, entre outros, permitindo, desta forma, trabalhar questões de complexidades diversas. É de extrema importância que os alunos desenvolvam, a par da gramática e da oralidade – dois elementos centrais do percurso académico destes, é certo –, boas capacidades de escrita e de interpretação literária. O desenvolvimento destas capacidades, por um lado, catalisa uma correta e completa compreensão da trama de um texto, permitindo, assim, a elaboração de respostas extensas e adequadas, e, por outro, permite que os estudantes desenvolvam textos mais enriquecidos de conteúdo gramatical – recursos expressivos, orações coordenadas e/ou subordinadas, entre outros – e literário – marcadores de tempo/espaço, características físicas e psicológicas das personagens, entre outros.

#### **1.4. Conteúdos práticos e atividades formativas/sumativas**

No presente capítulo 1.4., o qual se divide nos capítulos 1.4.1., 1.4.2., 1.4.3. e 1.4.4., serão analisadas algumas das atividades trabalhadas em aula, cuja organização corresponderá aos seguintes tópicos: o capítulo 1.4.1. abordará uma vertente formativa, tendo em conta exercícios de gramática de diversos âmbitos, ao passo que os capítulos 1.4.2., 1.4.3. e 1.4.4. remeterão para uma vertente sumativa, tendo em conta uma tarefa de Leitura e Interpretação de textos, uma tarefa de Expressão Escrita e uma atividade de Compreensão Oral, respetivamente. Tal como no capítulo 1.3.3., também os exercícios indicados neste parágrafo foram trabalhados aquando da duração do 2º semestre.

Quanto aos exercícios indicados no capítulo 1.4.1., ou seja, aqueles de caráter formativo, a estes não foi atribuída nenhuma classificação, pelo que não será possível analisar o desempenho dos alunos, em termos quantitativos. Já aos exercícios indicados nos capítulos 1.4.2., 1.4.3. e 1.4.4., ou seja, os que respeitam caráter sumativo, a estes foi, pois, atribuída classificação. Nesse sentido, poder-se-ão analisar os resultados da turma, os quais serão apresentados através de tabelas. Por último, cabe também referir que os capítulos 1.4.2. e 1.4.3. são referentes a exercícios que foram desenvolvidos no âmbito de teste sumativo.

#### **1.4.1. Exercícios de gramática de diversos âmbitos**

Neste capítulo, serão identificados alguns exercícios de gramática, os quais compreendem diversas temáticas. À semelhança dos exercícios de escrita e de interpretação literária – analisados no capítulo 1.3.3. –, foi trabalhada, igualmente, uma grande quantidade de exercícios de gramática, ao longo do 2º semestre, pelo que foram selecionados apenas alguns destes, com o objetivo de tornar profícua a sua análise.

O conhecimento da gramática e da sua correta aplicabilidade deve ser considerado um elemento central tanto de uma boa produção oral como de uma boa produção escrita. Um estudante, ao deter boas capacidades de gramática, conseguirá produzir textos mais corretos não só ao nível morfológico mas também no que respeita a sintaxe, a prosódia, entre outros. Assim, é de extrema importância que os alunos desenvolvam e cimentem as suas capacidades gramaticais, ao longo de cada ano letivo. Na ótica do docente, “ensinar gramática é muito mais do que explicar regras e normas morfossintáticas. Atualmente, a didática exige que nos detenhamos em aspetos discursivos e pragmáticos, porque se considera que o papel desempenhado pela gramática [...] é mais amplo” (Pinto, 2011, p. 3). Por outras palavras, os docentes devem ter a capacidade de ensinar gramática, bem como as

normas pelas quais esta se rege, desconstruindo-a, simplificando-a, quando possível. Contudo, devem ter também a capacidade de direcionar os alunos para que estes entendam a gramática não apenas como uma temática “espartilhada”, da qual é impossível fugirem às “regras” – e, de facto, não é possível –, mas que percebam a amplitude e a importância desta, bem como a necessidade de compreendê-la e empregá-la devidamente, aquando da elaboração de uma produção escrita ou oral.

Assim, foram selecionados seis exercícios, os quais serão segmentados através das alíneas a) a f), as quais serão identificadas com o dia em que os exercícios em questão foram trabalhados na sala de aula, bem como o respetivo número da lição.

a) 16/02/2024 – Lição 68

Na data indicada, foram desenvolvidos três exercícios de gramática, cuja temática em foco foi os tipos de sujeito. No 7º ano de escolaridade, os alunos aprendem quatro tipos de sujeito: simples, composto, subentendido e indeterminado. É importante que os estudantes desenvolvam várias atividades quanto a este tema, no sentido em que alguns deles revelam dificuldades quanto à diferença entre o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado. Nesse sentido, os exercícios de gramática desenvolvidos na data indicada incidiram, unicamente, sobre o tema em questão.

O exercício 1. da página 85 apresenta o seguinte enunciado: “Classifica o sujeito das frases seguintes”. Neste exercício, são apresentadas cinco frases, identificadas de a) a e), numa coluna à esquerda, e os quatro tipos de sujeito, acima indicados, apresentados numa coluna à direita. O objetivo desta atividade é fazer corresponder cada frase ao respetivo tipo de sujeito. Analise-se, a título de exemplo, a frase a). À frase a) – “*Eu e o Hermenegildo gostávamos de escrever.*” –, cujo sujeito é “Eu e o Hermenegildo”, os alunos deverão fazer corresponder o sujeito composto. Este tipo de exercícios, ainda que de simples resolução, ajudam a cimentar as capacidades da turma. Cabe referir que os tipos de sujeito, além de ser uma temática que os alunos, no final do ano letivo, devem ter bem compreendida, é um tópico de gramática que fez parte de um dos testes do 2º semestre, ou seja, foi um tema de aprendizagem sujeito a avaliação sumativa.

Já a questão 2., esta também compreende a temática dos tipos de sujeito, mas, neste caso, o foco é apenas o sujeito subentendido. Esta questão apresenta o seguinte enunciado:

“Explicita o sujeito subentendido nas frases seguintes”. Assim, são indicadas três frases: “a. *Estivemos afastados vários anos.*”, “b. *Desejei muitas vezes um reencontro.*” e “c. *Infelizmente, não se concretizou.*”. Quanto às frases indicadas, os alunos deverão indicar, em cada uma delas, qual é o sujeito subentendido em questão. Desta forma, é trabalhado um exercício cujo foco é, unicamente, a temática do sujeito subentendido.

O exercício 3., por sua vez, é uma atividade de escolha múltipla e é identificado através do seguinte enunciado: “Indica a frase que apresenta um sujeito indeterminado”. Quanto a este exercício, o qual tem como foco o sujeito indeterminado, são apresentadas três frases, identificadas através das alíneas a) a c). Das três frases apresentadas, os estudantes deverão escolher a única que tem um sujeito do tipo indeterminado.

Poder-se-ão consultar os exercícios analisados no décimo anexo (Anexo X), bem como a respetiva proposta de correção destes.

b) 19/02/2024 – Lição 69 e 70

Foi trabalhada, no dia 19/02/2024, a temática da frase ativa e da frase passiva. Esta matéria de gramática revelou-se importante, no âmbito do 2º semestre, tanto pela sua relevância – tendo em conta o programa curricular do 7º ano de escolaridade – como pelo facto de ter sido um dos elementos avaliados num dos testes do 2º semestre. Nessa medida, na data indicada, foram trabalhadas quatro questões relativas a esta temática, as quais constam na página 90 do manual.

O exercício 2. é uma questão de escolha múltipla, cujo enunciado é o seguinte: “Identifica a única frase passiva”. Atendendo a este enunciado, são propostas cinco frases, identificadas através das alíneas a) a e). Após a análise destas, os estudantes, tal como referido no enunciado, deverão selecionar a única opção que compreende uma frase passiva.

A questão 3. é, também esta, de escolha múltipla. Ao contrário da questão 2., na qual são apresentadas, unicamente, frases passivas, tendo os alunos de escolher uma opção, no exercício 3., está identificada uma frase ativa: “*O pai de Catherine tinha escolhido a escola de dança.*”. Assim, o enunciado desta questão é o seguinte, tendo em conta a frase ativa indicada: “Seleciona a opção que corresponde à forma passiva da frase”. São, pois, propostas quatro frases, identificadas através das alíneas a) a d), tendo os estudantes de escolher a única opção correta.

O exercício 4., não sendo de escolha múltipla, é ligeiramente mais complexo, o qual é contextualizado através do seguinte enunciado: “Transforma estas frases ativas em frases passivas”. Além de serem capazes de transformar frases ativas em frases passivas, os alunos deverão ter em atenção a correta gramaticalidade das frases em questão, nomeadamente, no que respeita a colocação de vírgulas, bem como tempos e modos verbais. Nesse sentido, são indicadas quatro frases, identificadas através das alíneas a) a d). A título de exemplo, atente-se na frase a) “*Ao princípio, a Catherine olhava com inveja as colegas de dança.*”, a qual, ao ser transformada numa frase passiva, deverá seguir a seguinte estrutura: Ao princípio, as colegas de dança eram olhadas com inveja pela Catherine.

Por último, a atividade 5. segue a mesma premissa da atividade 4., mas numa ótica inversa. Ao passo que, no exercício 4., a turma tinha de transformar frases ativas em frases passivas, no exercício 5., pede-se o oposto, tal como referido no seguinte enunciado: “Transforma estas frases passivas em frases ativas”. Assim, são indicadas, à semelhança da questão 4., quatro frases, identificadas de a) a d). Tendo em conta as frases em questão, os alunos deverão fazer a respetiva transformação para frases ativas, respeitando, mais uma vez, a correta gramaticalidade das suas respostas.

Os exercícios analisados e respetiva proposta de correção constam no décimo primeiro anexo (Anexo XI).

c) 26/02/2024 – Lição 73 e 74

Dos vários tópicos de gramática trabalhados ao longo do 2º semestre, o terceiro a ser destacado e analisado é o tópico referente ao modificador do nome, o qual, no caso da alínea c), foi trabalhado no dia 26/02/2024. O modificador do nome, o qual, no âmbito do 7º ano de escolaridade, pode ser restritivo – não se separa por vírgula(s) do nome que modifica – ou apositivo – é isolado por vírgula(s) do nome que modifica –, deve ser desenvolvido em aula, pois, apesar da sua divisão em apenas dois polos, pode gerar alguma incerteza. Refira-se que o modificador do nome, à semelhança dos tópicos de gramática indicados nas alíneas a) e b), também fez parte dos critérios de um dos testes sumativos do 2º semestre, o qual foi, desta forma, sujeito a avaliação. Quanto aos exercícios analisados, estes constam na página 100 do manual.

O exercício 1. apresenta o seguinte enunciado: “Reescreve as frases seguintes, retirando-lhes os elementos sublinhados”. São apresentadas cinco frases, identificadas através das alíneas a) a e), cujos modificados do nome são “*amarelo*”, “*que tilintava no ar*”, “*a dona do Soneto*”, “*que era encantador*” e “*com muitas plantas*”, respetivamente. O objetivo passa por reescrever as frases em questão, retirando-lhes, pois, o modificador do nome. Já na alínea 1.1., os alunos terão de comentar as frases, dizendo se, após ter sido retirado o modificador do nome de cada uma delas, estas permanecem gramaticais, como se pode ler no enunciado: “As frases que obtiveste são gramaticais?”. Por último, ainda dentro do grupo 1., o exercício 1.2. tem o seguinte enunciado: “Indica, em cada alínea, o nome que o elemento sublinhado modifica”. Nesse sentido, os alunos terão de indicar qual o nome que, nas frases em questão, está precedido do modificador do nome. A título de exemplo, atente-se na frase b) “*Ele ouviu uma vozinha que tilintava no ar.*” Nesta frase, o modificador do nome é “*que tilintava no ar*”, pelo que os alunos terão de indicar o nome “*vozinha*”.

Destaca-se, igualmente, a questão 2. da página 90 do manual, cujo enunciado é o seguinte: “Acrescenta ao nome destacado em cada uma das frases seguintes um modificador restritivo do nome”. Tal como o enunciado indica, esta atividade foca-se, unicamente, no modificador restritivo do nome. São apresentadas três frases, identificadas de a) a c), cujo nome destacado em cada uma delas é “*anjos*”, “*flores*” e “*jardim*”, respetivamente. Tendo em conta o enunciado desta questão, os alunos deverão acrescentar um modificador restritivo a cada um dos nomes indicados. Tome-se como exemplo a frase b). À frase “*Havia flores por todo o lado.*”, cujo nome é “*flores*”, poder-se-á acrescentar, por exemplo, o modificador restritivo do nome “*de várias cores*”, “*muito belas*”, entre outros exemplos.

Seguidamente, o exercício 3. tem como foco o modificador apositivo do nome. Esta atividade apresenta o seguinte enunciado: “Acrescenta, a cada frase, um destes modificadores apositivos do nome”. São propostos, pois, três modificadores apositivos do nome, sendo estes: “*que estava muito feliz*”, “*o seu amado gato*” e “*de grande beleza*”. Tendo estes três modificadores apositivos em mente, são indicadas três frases, identificadas através das alíneas a) a c). O objetivo deste exercício é enquadrar cada modificador apositivo do nome à frase em que este melhor se enquadre. A título de exemplo, atente-se na frase a) “*Aquele jardim, [...], encantou o Hugo.*”. Desta forma, é possível, nesta frase, enquadrar o modificador apositivo “*de grande beleza*”, tendo como resultado a frase “*Aquele jardim, de grande beleza, encantou o Hugo.*”.

Por último, na questão 4., é proposto um parágrafo, cujo enunciado indica: “Reescreve as frases seguintes, eliminando os três modificadores do nome presentes”. Nessa medida, os alunos deverão ler atentamente o parágrafo em questão, eliminando os modificadores do nome necessários, de modo, contudo, a que o parágrafo em questão permaneça coerente e gramaticalmente correto.

Estes exercícios e respetiva proposta de correção poderão ser consultados no décimo segundo anexo deste documento (Anexo XII).

d) 04/03/2024 – Lição 77 e 78

No dia 04/03/2024, começou a ser desenvolvida uma nova temática de gramática, nomeadamente, as orações, as quais, no contexto do 7º ano de escolaridade, se dividem em dois grupos: orações coordenadas e orações subordinadas. Revela-se pertinente fazer duas observações: por um lado, esta temática compreende uma grande extensão e, por sua vez, uma grande quantidade de horas letivas – ou seja, entre o início de março e o fim de maio – ; por outro, esta é a temática que mais dúvidas suscita e sobre a qual os estudantes apresentaram mais dificuldades. Tendo em mente as dificuldades que os alunos sentem perante esta matéria, assim se justifica a quantidade de aulas necessárias para a sua aprendizagem e consolidação. Analisar-se-ão, abaixo, alguns exercícios trabalhados sobre esta temática, os quais constam na página 106 do manual.

No âmbito do 7º ano de escolaridade, as orações coordenadas dividem-se em cinco categorias: copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas. Assim, o exercício 1., o qual se divide em 1., 1.1. e 1.2., tem como foco estes cinco tipos de orações coordenadas e respetivas conjunções e locuções coordenativas. No exercício 1., são apresentadas as colunas A e B. Na coluna A, constam cinco frases, identificadas de a) a e), ao passo que a coluna B é composta por cinco frases, identificadas de 1. a 5. O objetivo desta atividade é criar frases complexas – ou seja, frases compostas por dois verbos – através da união das frases simples – ou seja, frases compostas por um verbo – das colunas A e B, tendo em conta a coerência entre frases e a conjunção coordenativa necessária a cada uma delas. Verifique-se, a título de exemplo, a união de duas frases simples das colunas em questão: “Ninguém se apercebeu do problema,” e “logo a situação piorou.”, formando, assim, a frase complexa “Ninguém se apercebeu do problema, logo a situação piorou.”. Cabe referir que

este foi o primeiro exercício desenvolvido quanto à temática das orações, o qual serviu como um “primeiro contacto” com esta matéria, cujo enunciado é o seguinte: “Forma frases complexas, unindo as orações das duas colunas”. Por outro lado, a questão 1.1. remete, apenas, para as conjunções coordenativas, tal como refere o enunciado: “Transcreve as conjunções coordenativas que unem as orações”. Esta é uma questão de “resposta curta”, bastando aos alunos indicarem a conjunção coordenativa de cada oração. A título de exemplo, quanto à oração acima indicada – “*Ninguém se apercebeu do problema, logo a situação piorou.*” –, os alunos terão de indicar a conjunção coordenativa “logo”. Ainda dentro do grupo 1., o exercício 1.2. remete para a classificação das orações da coluna B, tendo em mente as cinco categorias acima indicadas – copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas –, tal como é pedido no enunciado: “Classifica cada uma das orações coordenadas da coluna B”. As orações coordenadas classificam-se consoante a conjunção ou locução presente nestas. Nesse sentido, os alunos terão de classificar as orações em questão, atendendo à conjunção/locução presente em cada uma delas. Tomando como exemplo, mais uma vez, a oração anteriormente indicada – “*Ninguém se apercebeu do problema, logo a situação piorou.*” –, a conjunção presente nesta é “logo”, o que significa que a oração “logo a situação piorou.”, presente na coluna B, é uma oração coordenada conclusiva.

São propostos, no exercício 2., oito tópicos, os quais estão identificados através das alíneas a) a h). Cada alínea contém duas frases simples e uma conjunção ou locução conjuncional, estando estas identificadas entre parênteses retos, como se pode verificar no seguinte exemplo: “a. *Por vezes sentimo-nos tristes. Depois a alegria volta.* [mas]”. O objetivo desta atividade é formar frases complexas – orações –, tendo em conta a conjunção/locução conjuncional coordenativa proposta em cada alínea, tal como é referido no enunciado: “Une as frases simples seguintes com as conjunções e locuções conjuncionais coordenativas indicadas. Faz as alterações necessárias”. Tomando como exemplo a alínea a), acima indicada, o resultado final desta será “Por vezes sentimo-nos tristes, mas depois a alegria volta.”.

Por último, a questão 3. apresenta uma estrutura semelhante à questão 2. A questão 3. tem o seguinte enunciado: “Forma frases complexas unindo cada par de frases simples com uma conjunção ou locução conjuncional coordenativa que estabeleça a relação de sentido indicada. Faz as alterações necessárias”. São apresentados sete tópicos, identificados

através das alíneas a) a g). À semelhança do exercício 2., cada tópico contém duas frases simples, com a seguinte diferença: ao passo que, no exercício 2., é indicada, depois das frases, uma conjunção/locução conjuncional coordenativa, no exercício 3., é apresentada uma relação de sentido, tal como demonstra o exemplo: “a. *Falaram-me deste livro com entusiasmo. Vou lê-lo.* [conclusão]”. Nessa medida, os alunos terão de formar frases complexas, tendo em conta a relação de sentido indicada em cada alínea, cada uma destas pressupondo uma conjunção/locução conjuncional coordenativa adequada. Comprove-se, como exemplo, a resolução da alínea a): Falaram-me deste livro com entusiasmo, logo vou lê-lo.

As atividades analisadas nesta alínea poderão ser consultadas no décimo terceiro anexo (Anexo XIII).

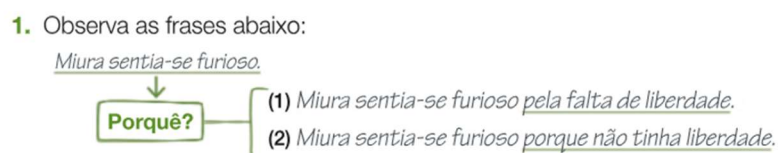
e) 22/03/2024 – Lição 88

Tal como foi referido anteriormente, a temática das orações estende-se por várias semanas. Ao passo que, na alínea d), foram analisados exercícios relativos às orações coordenadas, na presente alínea, serão analisados exercícios relativos às orações subordinadas, nomeadamente, as orações subordinadas adverbiais causais.

No dia 22/03/2024, foram trabalhados vários exercícios de gramática da página 120 do manual, os quais compreendem a temática referida no parágrafo anterior. Quanto a esse conjunto de exercícios, destaco dois: 1. e 2.

A questão 1. é contextualizada através do seguinte enunciado: “Observa as frases abaixo”.

Figura 1.40



Exercício 1. da página 120 do manual

Fonte: *Escola Virtual*

Após uma análise das frases indicadas, é apresentada a questão 1.1., cujo enunciado é o seguinte: “Identifica as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F)”. Tendo em conta este

enunciado, os alunos deverão atentar num quadro, o qual apresenta cinco frases, identificadas de a) a e), com o objetivo de indicar se estas são verdadeiras ou falsas nas colunas à direita. Esta atividade remete, sobretudo, para as frases simples e frases complexas, a qual se revela importante, no sentido em que uma oração só é subordinada ou coordenada se tiver a presença de uma frase complexa – frase constituída por dois verbos. Assim, é importante que os alunos compreendam, *a priori*, este critério de formação de orações.

Quanto ao exercício 2., este divide-se em 2., 2.1. e 2.2. Assim, o exercício 2. apresenta três frases complexas, identificadas de a) a c), cujo enunciado é o seguinte: “Divide e classifica as orações das seguintes frases complexas”. Este exercício remete para dois tópicos, em simultâneo. Por um lado, os estudantes deverão dividir as frases complexas em questão, tendo em mente as características da oração subordinante e da oração subordinada. Por outro, deverão classificar as orações, tendo em mente as quatro categorias de orações subordinadas adverbiais: causais, temporais, finais e condicionais. Como exemplo, atente-se na alínea a): “*Miura atira-se contra as paredes porque está desesperado.*” Assim, os alunos deverão fazer a seguinte divisão: *Miura atira-se contra as paredes* – oração subordinante –; *porque está desesperado.* – oração subordinada adverbial causal. O exercício 2.1., por sua vez, remete para as conjunções e locuções conjuncionais, as quais se entrecruzam com a temática das orações. Este exercício apresenta o seguinte enunciado: “Identifica a conjunção ou locução conjuncional que introduz cada oração subordinada”. Nesse sentido, tendo em mente as alíneas desenvolvidas na questão 2., os estudantes deverão identificar a conjunção/locução conjuncional presente em cada uma das alíneas. Tomando como exemplo a alínea a) – “*Miura atira-se contra as paredes porque está desesperado.*” –, deverá ser indicada a conjunção “porque”. Por último, o exercício 2.2. remete para uma alteração da ordem das frases presentes nas alíneas a) a c), no sentido em que os alunos terão de reescrever as frases, as quais deverão começar com a oração subordinada presente nestas, tal como refere o enunciado: “Reescreve as frases, alterando a posição das orações subordinadas”. As orações subordinadas adverbiais causais, tal como o nome sugere, remetem para uma “causa”, ou seja, a oração subordinada tem a função de “apresentar uma justificação”, o que se verifica através das conjunções/locuções conjuncionais que esta categoria compreende: porque, visto que, uma vez que, dado que, entre outros. Desta forma, é importante que os alunos desenvolvam esta atividade, no sentido de perceberem que a ordem das frases pode ser alterada e que a oração subordinada pode estar no início de uma

frase. Mais uma vez, tome-se como exemplo a frase da alínea a) – “*Miura atira-se contra as paredes porque está desesperado.*” –, a qual, ao colocar a oração subordinada no início, apresenta o seguinte resultado: Porque está desesperado, Miura atira-se contra as paredes.

Este conjunto de exercícios e respetiva proposta de correção podem ser consultados no décimo quarto anexo desta investigação (Anexo XIV).

f) 15/04/2024 – Lição 96 e 97

Ainda na temática das orações subordinadas, no dia 15/04/2024, foram desenvolvidos exercícios sobre este tópico, mais concretamente, sobre as orações subordinadas adverbiais condicionais, os quais constam na página 129 do manual. Dos vários exercícios propostos, destaco os seguintes: 2., 3. e 4.

A questão 2. é contextualizada através do seguinte enunciado: “Observa as seguintes frases complexas por subordinação”.

Figura 1.41

2. Observa as seguintes frases complexas por subordinação:

Oração subordinante	Orações subordinadas
Cosimo não teria visto os rapazes	quando olhou por entre os ramos das árvores.
	se uma cereja não o tivesse atingido.
	porque estava muito distraído.

Exercício 2. da página 129 do manual

Fonte: *Escola Virtual*

Após uma análise atenta das frases em questão, é apresentada a questão 2.1., cujo enunciado é o seguinte: “Identifica a conjunção que introduz cada uma das orações subordinadas”. Assim, para cada uma das frases, os alunos terão de indicar qual a conjunção que inicia a oração subordinada. Tome-se, como exemplo, a segunda frase: “*Cosimo não teria visto os rapazes se uma cereja não o tivesse atingido.*”. Neste caso, tendo em conta a oração subordinada “se uma cereja não o tivesse atingido.”, a conjunção que deve ser indicada é “se”, a qual faz parte do grupo das conjunções adverbiais condicionais. O exercício 2.2. apresenta três tipos de orações subordinadas adverbiais, nomeadamente, causal, temporal e condicional, as quais estão identificadas pelas alíneas a) a c). Atendendo

às frases indicadas no exercício 2., os estudantes deverão indicar qual a categoria em que cada uma delas se enquadra, tal como é referido no enunciado: “Identifica as orações subordinadas de acordo com o valor que exprimem (causa, tempo ou condição)”.

No exercício 3., é indicada a seguinte frase: “*Caso o rapaz não se defendesse, os ladrões de fruta atacá-lo-iam.*”. Quanto ao enunciado, este é o seguinte: “Divide e classifica as orações da frase seguinte”. Desta forma, deverão ser feitas duas tarefas, em simultâneo: dividir a frase em duas partes – tendo em conta a diferença entre oração subordinante e oração subordinada – e classificar a oração subordinada, tendo em conta a sua categoria. Nessa medida, deverá ser feita a seguinte divisão: *Caso o rapaz não se defendesse* – oração subordinada adverbial condicional –; *os ladrões de fruta atacá-lo-iam.* – oração subordinante. Ainda dentro do grupo do exercício 3., a questão 3.1. remete para a alteração da posição das orações da frase em questão, tal como refere o enunciado: “Reescreve a frase, alterando a posição das orações”. A frase em questão é iniciada por uma oração subordinada adverbial condicional, seguida de uma oração subordinante. Assim, ao trocar a posição das orações, o resultado obtido deverá ser: *Os ladrões de fruta atacá-lo-iam caso o rapaz não se defendesse.* Por último, o exercício 3.2. foca-se no tópico das conjunções, com o objetivo de permitir que os alunos explorem a diversidade destas. Tendo em mente a frase do exercício 3., é apresentado o seguinte enunciado: “Substitui a conjunção subordinativa condicional “*caso*” por outra conjunção ou locução conjuncional de sentido equivalente”. São várias as conjunções/locuções conjuncionais que apresentam sentido semelhante: *se, exceto se, contanto que, desde que, entre outros.* Desta forma, os alunos poderão obter como resultado, por exemplo, duas frases: *Se o rapaz não se defendesse, os ladrões de fruta atacá-lo-iam. / A menos que o rapaz não se defendesse, os ladrões de fruta atacá-lo-iam.*

A última atividade a ser destacada é a questão 4., cujo enunciado é o seguinte: “Completa a frase com uma oração subordinada adverbial condicional”. Neste exercício, é apresentada uma frase “incompleta”, composta, apenas, por uma oração subordinante: “*Cosimo não fazia mal a ninguém...*”. Os alunos deverão completar a frase com uma oração subordinada adverbial condicional, tendo em conta o contexto para o qual a oração subordinante remete. A título de exemplo, apresentam-se duas possíveis resoluções deste exercício: *Cosimo não fazia mal a ninguém a não ser que o provocassem. / Cosimo não fazia mal a ninguém exceto se o provocassem.*

Cabe referir que a temática das orações, tanto coordenadas como subordinadas, foi alvo de avaliação sumativa, no contexto de dois testes de avaliação do 2º semestre. Quanto aos exercícios analisados, bem como a respetiva proposta de correção, estes poderão ser consultados no décimo quinto anexo (Anexo XV).

#### **1.4.2. Realização de uma tarefa sumativa de Leitura e Interpretação de textos**

Tal como indicado anteriormente, são realizados quatro testes, ao longo do ano letivo, ou seja, dois testes por semestre. Cada teste de avaliação está dividido em três grupos: Leitura e Interpretação Literária, Gramática e Expressão Escrita. Estes três grupos apresentam o mesmo peso percentual, no contexto do teste sumativo, ou seja, cada grupo representa 100% da percentagem total do teste, cuja percentagem total deste é, por sua vez, 300%. Revela-se pertinente referir que estas percentagens, embora representem pesos iguais num teste, representam pesos diferentes no contexto de avaliação final de semestre. Exemplifique-se com o Grupo II – Gramática. Embora este grupo represente 100% da percentagem final do teste sumativo – portanto, uma percentagem semelhante aos dois outros grupos –, no contexto de avaliação final de semestre, o grupo em questão representa, apenas, 10% da nota final, ou seja, 5% em cada teste, tendo em conta que se realizam dois por semestre.

Este capítulo tem como premissa analisar uma tarefa sumativa proposta aos alunos no 2º semestre, nomeadamente, uma tarefa de Leitura e Interpretação Literária. A atividade de Leitura e Interpretação Literária analisada foi extraída do primeiro teste do 2º semestre, o qual foi realizado no dia 18/03/2024. Desta forma, o Grupo I é composto por dois textos: Texto A e Texto B. Analisar-se-ão, seguidamente, as questões desenvolvidas em cada um destes.

O Texto A tem como título *A Amizade*<sup>15</sup>, cujo autor é Joaquim Jorge. Este texto fala sobre a amizade e sobre os laços que desenvolvemos, ao longo da vida. Contudo, fala também sobre quando algumas amizades se esvaem, com o passar dos anos, pelos mais diversos motivos. Cite-se, por exemplo, a seguinte frase: “Se fizermos uma lista dos amigos que víamos há uns anos, quantos vemos atualmente? Quantos deixamos de ver definitivamente?” (Jorge, 2016). Considerei este texto relevante, tendo em conta a idade dos

---

<sup>15</sup> Jorge, J. (2016, 22 de outubro). *A Amizade*. *Jornal de Notícias*.

alunos, pois esta é uma idade em que, por um lado, se criam novas amizades e, por outro, se cimentam outras já antigas. O objetivo deste texto foi, pois, dar-lhes a entender a importância de manterem as suas amizades, ao longo da vida. Atendendo ao texto em questão, são apresentadas as questões 1. e 2., dividindo-se, esta última, em 2.1., 2.2. e 2.3.

A primeira questão remete para a ordenação de acontecimentos do texto, cujo enunciado é o seguinte: “Numera as frases de A. a E., de acordo com a ordem pela qual as informações são apresentadas no texto. A primeira frase já se encontra numerada.”. Assim, são apresentadas cinco frases – estando uma delas já numerada –, identificadas de A. a E., aleatoriamente organizadas, cujo objetivo é ordená-las, tendo em mente a ordem de acontecimentos do texto.

O exercício 2., por sua vez, divide-se em 2.1., 2.2. e 2.3., os quais correspondem a exercícios de escolha múltipla, sendo estes contextualizados através do enunciado do exercício 2.: “Para cada item (2.1. a 2.3.), assinala com um X a alínea que completa cada afirmação de acordo com o sentido do texto.”. São propostas, em cada exercício, quatro hipóteses de resposta, podendo os alunos escolher apenas uma. O exercício 2.1. tem o seguinte enunciado: “O autor afirma que esta é a “sociedade do paradoxo” (linhas 7-8) porque, apesar das novas tecnologias, [...]”, cuja opção correta será: “C. as pessoas não comunicam com os amigos.”. Já o exercício 2.2. diz o seguinte: “Para definir a “verdadeira amizade” (linhas 21-25), o autor serve-se da [...]”, cuja opção correta será: “A. anáfora.”. Por último, o exercício 2.3. apresenta o seguinte enunciado: “Na opinião do autor, os verdadeiros amigos [...]”, cuja opção correta será: “D. mantêm-se durante toda a vida.”.

O texto sobre o qual incide este conjunto de exercícios, os exercícios e respetiva proposta de correção podem ser consultados no décimo sexto anexo (Anexo XVI).

O Texto B é, por sua vez, um excerto de um conto tradicional popular, o qual foi extraído da obra *Contos Tradicionais do Povo Português*<sup>16</sup>, de Teófilo Braga. Ao passo que as questões relativas ao Texto A são de mais simples realização – ordenação de acontecimentos e escolha múltipla –, as questões relativas ao Texto B são, todas elas, de “resposta extensa”, ou seja, os estudantes têm de elaborar respostas “completas”, bem elaboradas e, acima de tudo, pertinentes, tendo sempre em mente o que é pedido no enunciado. De facto, os exercícios de resposta extensa são aqueles nos quais os alunos sentem mais dificuldades, pelos mais diversos motivos: fraca compreensão do enunciado,

---

<sup>16</sup> Braga, T. (2000). *Contos Tradicionais do Povo Português*. Porto Editora.

fraca capacidade de elaborar uma resposta coesa, dificuldades ao nível da gramaticalidade da resposta, entre outros. Nesse sentido, é de extrema importância que exercícios deste tipo sejam desenvolvidos no contexto de sala de aula, no sentido tanto de munir os alunos de capacidades de respostas deste tipo como de prepará-los para os testes sumativos. Recorde-se que o Grupo I, à semelhança dos outros dois grupos, representa 100% dos 300% possíveis, em termos de classificação do teste, e 17,5% de 100%, em termos de avaliação final de semestre.

Quanto ao Texto B, foram propostas seis questões, identificadas de 3. a 8., cujos enunciados serão aqui indicados. Quanto às respostas, devido à sua extensão, estas poderão ser consultadas em anexo.

A questão 3. é contextualizada através do seguinte enunciado: ““Um pai tinha um filho muito travesso e estroina, e sabia que a grande fortuna que lhe deixava ele a espatifaria toda, pela sua má cabeça”. (linhas 1-2)”. Os alunos terão de justificar a opinião do pai, tendo em conta a “má cabeça” do filho, no que respeita a gerir o dinheiro, tal como é referido no enunciado da questão 3.1.: “Comprova que o pai tinha razão ao considerar que o filho esbanjaria toda a fortuna “pela sua má cabeça”.”.

Tal como o texto relata, o filho ignorou a vontade do pai, desobedecendo-lhe, o que é contextualizado no exercício 4.: “O filho “não fez caso da vontade do pai”. (linha 9)”. Nessa medida, no exercício 4.1., os alunos terão de indicar qual era, de facto, a vontade do pai e o motivo pelo qual o filho não lhe obedeceu, tal como é indicado no enunciado: “Esclarece de que “vontade” se trata e o motivo da desobediência do filho.”.

Neste conto, o filho, por sua vez, não tinha amigos verdadeiros, pois quando necessitou que alguém o apoiasse, ninguém o fez. A questão 5. direciona-se, assim, para o âmbito da amizade, tal como sugere o seguinte enunciado: “Transcreve do conto a expressão que comprova que o filho não tinha verdadeiros amigos.”. Desta forma, após uma leitura atenta do texto, os alunos terão de fazer uma transcrição adequada ao que é pedido no enunciado.

O filho, a certa altura, recebe uma carta do pai, a qual, tendo em conta a situação em que este se encontrava, será a sua “salvação”. O exercício 6. é, pois, contextualizado através do seguinte enunciado: ““Foi então que se lembrou que tinha uma carta do pai”. (linha 16)”. Assim, no exercício 6.1., os alunos terão de indicar de que modo esta carta “salvou” o filho, tal como sugere o enunciado: “Explica de que forma esta carta foi a salvação do filho.”.

No conto, a certa altura, o filho mudou o seu comportamento, ou seja, deixou de esbanjar a fortuna que o pai lhe deixara e passou a ignorar aqueles que, com o passar do tempo, se revelaram “falsos amigos”. A questão 7. é contextualizada através do seguinte enunciado: ““dali em diante nunca mais gastou à matroca, viveu com juízo, e desprezou os amigos que na sua desgraça lhe tinham virado as costas.” (linhas 26-27)”. Tendo em conta esta contextualização, os estudantes deverão indicar quais os motivos pelos quais o filho mudou o seu comportamento, como se pode verificar no seguinte enunciado do exercício 7.1.: “Apresenta as razões que levaram a esta mudança de comportamento do filho.”. Mais uma vez, cada aluno terá de escrever uma resposta elaborada e devidamente enquadrada com o que é solicitado no enunciado.

Por último, no exercício 8., os alunos terão de escolher um título para o Texto B, ou seja, esta escolha terá de estar enquadrada com o conteúdo do texto apresentado, sendo a resposta a esta questão subjetiva à interpretação de cada aluno – recordando, contudo, que a resposta/sugestão de título deverá ser pertinente. Nesse sentido, o enunciado deste exercício é o seguinte: “Atribui um título sugestivo ao conto que acabaste de ler e justifica devidamente a tua resposta.”.

O texto sobre o qual incide este conjunto de exercícios, os exercícios e respetiva proposta de correção podem ser consultados no décimo sétimo anexo deste documento (Anexo XVII).

Seguidamente, serão analisados os resultados dos alunos, quanto a este grupo. Recorde-se que o Grupo I é aquele no qual os alunos apresentam mais dificuldades. Este grupo, ao compreender, na sua maioria, perguntas com “resposta extensa”, remete, de certo modo, para alguma subjetividade nas respostas de cada aluno, bem como na avaliação destas. Por outras palavras, embora cada pergunta tenha uma cotação estabelecida, a avaliação das respostas pode variar – ainda que pouco – de docente para docente. Assim, foram 19 (dezanove) os alunos que realizaram este teste, o qual se realizou no dia 18/03/2024. Quanto ao Grupo I – Leitura e Educação Literária –, tendo em conta que a percentagem total deste é 100%, o resultado mais baixo foi 50% – Aluno GB014 –, ao passo que o resultado mais alto foi 94% – Aluno GB007. Esta diferença de valores demonstra que a turma apresenta dificuldades diferentes, bem como diferentes interpretações das questões e, inclusivamente, da leitura dos textos em si, o que remete, por sua vez, para respostas inerentes à interpretação

subjetiva de cada aluno. Por último, a turma apresenta uma média de 72%, quanto ao Grupo I, sendo este um valor satisfatório, atendendo às dificuldades da turma.

Tabela 1.42 – Resultados do Grupo I no 1º teste do 2º semestre

Grupo I		
Valor mínimo	Valor máximo	Média da turma
50%	94%	72%

Fonte: *Microsoft Excel*

### 1.4.3. Realização de uma tarefa sumativa de Expressão Escrita

Foi referido, no capítulo 1.4.2., o facto de os testes, no contexto do 7º ano de escolaridade, serem compostos por três grupos: Leitura e Educação Literária, Gramática e Expressão Escrita. No presente capítulo, analisar-se-á, apenas, o terceiro destes grupos, ou seja, o grupo correspondente à Expressão Escrita.

A atividade a analisar foi desenvolvida no âmbito do 2º teste do 2º semestre, cuja data de realização foi o dia 13/05/2024. O grupo relativo à Expressão Escrita é aquele que permite uma maior liberdade de escrita e, por sua vez, o grupo no qual os alunos, salvo exceções, obtêm as melhores classificações. Independentemente da tarefa proposta, os alunos deverão prestar especial atenção aos erros, pois estes têm um grande peso na nota final da tarefa.

Estes erros dividem-se em duas categorias: Tipo A e Tipo B. Os erros do Tipo A compreendem as seguintes tipologias: erro inequívoco de pontuação, erro de ortografia, erro de morfologia e incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra. Já os erros do Tipo B compreendem duas tipologias: erro de sintaxe e impropriedade lexical. Estes erros representam 40% do valor total do Grupo III, os quais são calculados com base na tabela apresentada na figura 2.45.

Tabela 1.43 – Tabela de cálculo de erros (Expressão Escrita)

		Número de erros do tipo A																
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Número de erros do tipo B	0	40	40	40	34	34	34	28	28	28	22	22	22	16	16	16	10	10
	1	40	34	34	34	28	28	28	22	22	22	16	16	16	10	10		
	2	34	34	28	28	28	22	22	22	16	16	16	10	10				
	3	28	28	28	22	22	22	16	16	16	10	10						
	4	28	22	22	22	16	16	16	10	10								
	5	22	22	16	16	16	10	10										
	6	22	16	16	16	10												
	7	16	10	10														
	8	10																

Fonte: *Documentação do autor*

O Grupo III representa, assim, 100% do valor final do teste, cujo valor, tal como referido anteriormente, é 300%.

No teste realizado no dia 13/05/2024, a atividade de Expressão Escrita remetia para a temática do texto de opinião. Quanto a esta temática, os alunos devem dar a sua opinião sobre um tema que lhes é proposto, tendo em conta a pertinência da informação, a gramaticalidade das frases, a correta sintaxe, entre outros critérios. No âmbito da tarefa aqui analisada, o tema desta Expressão Escrita remetia para a “criatividade”. Nesse sentido, é feito um breve enunciado de contextualização: “As histórias que lemos ou os filmes a que assistimos contribuem para a nossa criatividade. Do teu ponto de vista, consideras que esta afirmação é verdadeira?”. Os alunos deverão refletir sobre o enunciado proposto, preparando, assim, argumentos para o texto de opinião. Seguidamente, é dada uma outra instrução, a partir da qual os estudantes vão saber, nomeadamente, o limite mínimo e o limite máximo de palavras que devem escrever: “Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 150 e um máximo de 200 palavras, em que defendas a tua perspetiva sobre a importância dos livros e dos filmes para a nossa criatividade.”. O texto de opinião que os estudantes vão escrever deverá seguir uma estrutura coerente e lógica, ou seja, deverão apresentar os seus argumentos, defendendo o respetivo ponto de vista. A estrutura do texto de opinião deverá seguir a seguinte ordem: introdução, desenvolvimento e conclusão. No sentido de auxiliar os estudantes, esta sequência é indicada no enunciado do teste: “O teu texto deve integrar: uma introdução, na qual contextualizes o tema e apresentes o teu ponto de vista; um desenvolvimento, em que apresentes dois argumentos com os

respetivos exemplos; uma conclusão, com a síntese do que deixaste exposto.”. Refira-se que nem todos os alunos concordaram com a frase apresentada, ou seja, houve alunos que, na sua opinião, não concordaram com o facto de os livros e filmes serem importantes para a criatividade de cada um, o que demonstra que o texto de opinião é paralelo ao espírito crítico e individual de cada aluno.

O enunciado desta atividade pode ser consultado no décimo oitavo anexo desta dissertação (Anexo XVIII).

Indicar-se-ão, agora, os resultados da turma, quanto à atividade em questão. Foram 19 (dezanove) os alunos que realizaram este teste, o qual se realizou no dia 13/05/2024. Quanto ao Grupo III – Expressão Escrita –, tendo em conta que a percentagem total deste é 100%, o resultado mais baixo foi 55% – Aluno GB012 –, ao passo que o resultado mais alto foi 95% – Aluno GB011. À semelhança do Grupo I, esta diferença de valores demonstra que os alunos possuem diferentes capacidades individuais, embora os métodos de ensino sejam transversais a toda a turma, no contexto de sala de aula. Por último, a turma apresenta uma média de 84%, quanto ao Grupo III, sendo este um valor muito satisfatório, tendo em conta as distintas capacidades da turma.

Tabela 1.44 – Resultados do Grupo III no 2º teste do 2º semestre

Grupo III		
Valor mínimo	Valor máximo	Média da turma
55%	95%	84%

Fonte: *Microsoft Excel*

#### 1.4.4. Atividade sumativa de Compreensão Oral

Durante o ano letivo, à semelhança dos testes sumativos, os estudantes são avaliados através da realização de Compreensões Oraís. Tal como os testes, também são realizadas, ao todo, quatro atividades de Compreensão Oral, nomeadamente, duas por semestre. Estas apresentam dois valores: 100% – ou seja, a classificação máxima de cada uma – e 5% – ou seja, o peso percentual que estas representam na classificação final de semestre. Desta forma, no sentido em que se realizam duas Compreensões Oraís por semestre, cada uma destas representa, pois, 2,5% da classificação final de semestre.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo têm a sua importância, cada uma focando-se num determinado âmbito – ou vários, em simultâneo. A realização de Compreensões Orais não é exceção, no sentido em que desenvolvem tanto a compreensão da mensagem veiculada como a própria audição e, por sua vez, a descodificação da mensagem oral. Nesse sentido, “A compreensão oral contempla, numa primeira etapa, a aquisição progressiva de estratégias que assegurem, numa segunda etapa, uma melhor compreensão dos enunciados recebidos e produzidos” (Silva, 2024). Assim, é importante que atividades deste âmbito sejam desenvolvidas em aula – reforçando, pois, o caráter sumativo das Compreensões Orais. Tendo em conta que o objetivo das Compreensões Orais passa por “descodificar” a mensagem veiculada, refira-se que “Quem ouve tem, obrigatoriamente, de entender a mensagem transmitida para que saiba o que fazer com a informação” (Silva, 2024).

Seguidamente, analisar-se-á uma atividade de Compreensão Oral, a qual foi realizada no dia 29/05/2024.

A atividade sumativa de Compreensão Oral tem a duração, aproximadamente, de 20 minutos. Esta atividade divide-se, por sua vez, em duas fases. Na primeira fase, os alunos devem prestar atenção a uma determinada faixa de áudio, a qual é reproduzida duas vezes – se se verificar a necessidade, o docente pode reproduzir a faixa três vezes, excepcionalmente –, cuja duração desta varia entre os 2 e os 5 minutos. Nesta fase, o objetivo principal é descodificar e “memorizar” a informação transmitida no áudio, tendo em mente a segunda fase da tarefa. Nesse sentido, é na segunda fase que é feita a avaliação *per se*. Após ouvirem atentamente o áudio, na segunda fase, os alunos terão de responder, por norma, a questões de escolha múltipla. Após responderem às questões propostas, estes deverão devolver a folha de resposta.

A Compreensão Oral, aqui analisada, segue a estrutura indicada no parágrafo anterior: numa primeira fase, os alunos ouvem a faixa de áudio e, numa segunda fase, resolvem os exercícios propostos. A faixa de áudio remete para um artigo intitulado *A Arca de Noé*<sup>17</sup>, da autoria de Cláudia Carvalho Silva, o qual foi retirado do jornal Público. Tendo em mente que se trata de uma faixa de áudio, a mesma será transcrita e colocada em anexo, para consulta. Quanto aos exercícios, foram propostas as questões 1. e 2. A questão 1. divide-se nas alíneas 1.1., 1.2., 1.3. e 1.4., sendo estas de escolha múltipla, ou seja, os alunos só

---

<sup>17</sup> Silva, C. (2018, 28 de fevereiro). *A Arca de Noé*. *Público*.

poderão assinalar uma opção que considerem correta. Se se verificar a presença de duas opções assinaladas, a resposta é anulada e cotada com 0 (zero) pontos. Estas questões são contextualizadas através do enunciado do exercício 1., no qual consta a seguinte informação: “Assinala a opção que completa corretamente as afirmações seguintes.”. Atendendo ao enunciado em questão, indicar-se-ão os enunciados das questões de escolha múltipla e respetiva resposta correta. O exercício 1.1. apresenta o enunciado “A “Arca de Noé” referida no texto é [...]”, cuja resposta correta é “b. um banco mundial de sementes.”. Já o exercício 1.2. apresenta o enunciado “O objetivo da “Arca de Noé” é [...]”, cuja resposta correta é “a. preservar as espécies vegetais, em caso de catástrofe.”. Por outro lado, o exercício 1.3. tem como enunciado “No depósito são guardadas [...]”, sendo a resposta correta a opção “c. sementes de espécies tradicionais e exóticas.”. Por último, o exercício 1.4. apresenta o enunciado “A caixa-forte está localizada numa zona [...]”, cuja resposta correta é “b. capaz de preservar as sementes durante muito tempo.”.

Tendo em mente a faixa de áudio, o exercício 2. remetia para o preenchimento de uma tabela, a qual era composta por cinco tópicos. Em cada um destes tópicos, os alunos teriam de colocar a informação solicitada de maneira, embora resumida, pertinente e enquadrada com o tópico em questão. O tópico a. remetia para a “Localização” do depósito de sementes, cujas respostas poderiam ser “Noruega / arquipélago da Noruega / arquipélago de Svalbard (na Noruega) / Ártico / junto ao Pólo Norte”. O tópico b. tinha que ver com o “Ano em que foi inaugurado” o depósito, cuja resposta deveria ser “2008”. No tópico c., pedia-se informação sobre a “Temperatura existente no local”, devendo os estudantes assinalar “-18°C / 18 graus negativos”. Seguidamente, o tópico d. remetia para o “Número de sementes guardadas”, cuja resposta correta seria “Mais de um milhão / 1050000”. Por último, o tópico e. tinha que ver com as “Situações em que é aberto” o depósito de sementes, cuja resposta a assinalar deveria ser “Para receber novas sementes (duas ou três vezes por ano)”. Refira-se que o enunciado desta atividade de Compreensão Oral, a proposta de correção e a transcrição da faixa de áudio em formato *Word* podem ser consultados no décimo nono anexo deste documento (Anexo XIX).

Analisar-se-ão, seguidamente, os resultados da turma, quanto a este método de avaliação. Foram 19 (dezanove) os alunos que realizaram esta Compreensão Oral, a qual se realizou no dia 29/05/2024. Quanto a esta tarefa, tendo em conta que a percentagem total desta é 100%, o resultado mais baixo foi 58% – Aluno GB020 –, ao passo que o resultado

mais alto foi 100% – Aluno GB011. Por último, a turma apresenta uma média de 81%, quanto à tarefa de Compreensão Oral, sendo este um valor satisfatório, tendo em conta a diversidade e variação de resultados da turma, numa ótica global.

Tabela 1.45 – Resultados da 2ª Compreensão Oral do 2º semestre

Compreensão Oral		
Valor mínimo	Valor máximo	Média da turma
58%	100%	81%

Fonte: *Microsoft Excel*

### 1.5. Revisão dos conteúdos lecionados durante o projeto-piloto

O objetivo deste capítulo passa por fazer uma revisão/análise dos conteúdos que foram lecionados durante o 2º semestre e, nesse sentido, aquando da duração do projeto-piloto proposto à turma em análise.

O projeto-piloto aplicado, tal como foi referido anteriormente, tem como premissa analisar o desempenho dos alunos, durante o 2º semestre, mantendo, contudo, o plano curricular proposto no início do ano letivo. Tendo em conta que a aprendizagem dos alunos se circunda bastante do uso das TIC, o objetivo central do projeto passou por manter o modelo de aprendizagens e metodologias de ensino, anulando, tanto quanto possível, o uso dessas mesmas TIC, nomeadamente, o uso do *iPad*. Cabe referir a seguinte nota: embora o uso do manual físico seja obrigatório na disciplina de Português – desde o 5º ao 12º ano –, esta obrigatoriedade não se verifica nas restantes disciplinas, ou seja, os alunos podem aceder ao manual através do *iPad*, bem como a outros recursos. O uso constante do *iPad* em aula – ou, noutro prisma, a falta de controlo do uso do mesmo – pode levar a distrações constantes ou pontuais dos alunos, uma mais lenta capacidade de assimilação/compreensão das matérias lecionadas, entre outros fatores, prejudicando, desta forma, o percurso académico destes. Não obstante, as TIC podem, sim, ser benéficas ao ensino e, claro, à aprendizagem individual e coletiva, desde que sejam utilizadas de maneira eficaz, ponderada e, não menos importante, que os docentes consigam ter um controlo sobre a utilização dos alunos, no contexto de sala de aula. Nesse sentido, no contexto deste projeto, as TIC – nomeadamente, o *iPad* – só foram utilizadas quando foi dada permissão para o seu uso, restringindo, ao máximo, a sua utilização, direcionando, assim, os alunos para um modelo de ensino mais “tradicional”.

Durante o projeto-piloto, foram lecionados vários conteúdos: gramática, características dos vários tipos de texto, entre outros. Este capítulo visa uma síntese das matérias lecionadas, avaliações sumativas e obras desenvolvidas, ao longo do 2º semestre. No sentido de não se revelar profícua a análise individual de cada tópico, o objetivo será, apenas, indicá-los – tendo em mente o grupo no qual se enquadram –, referir qual foi a lição em que foram desenvolvidos e apurar, através da ótica de observação geral da turma, qual o grau de dificuldade que cada tópico apresentou para os alunos, numa escala de 0 (zero) a 10 (dez).

#### a) Gramática

O projeto-piloto decorreu entre os dias 05/02/2024 e 14/06/2024. Assim, durante este período, foram trabalhados nove tópicos de gramática. Primeiramente, trabalhou-se o tópico relativo aos **advérbios**, nomeadamente, na lição 63 e 64, a qual foi lecionada no dia 05/02/2024. No contexto do 7º ano de escolaridade, os estudantes devem aprender doze subclasses do advérbio: quantidade e grau, afirmação, negação, tempo, lugar, modo, interrogativos, dúvida, inclusão, exclusão, conectivos e relativos, os quais foram lecionados não só na lição indicada mas também – e na sua maioria – no decorrer do 1º semestre, respeitando, assim, o plano curricular proposto para o ano de escolaridade em questão. Quanto ao grau de dificuldade, este tópico, devido às suas diversas subclasses e utilizações possíveis, enquadra-se no nível 7 (sete).

O segundo tópico desenvolvido compreende a temática dos **recursos expressivos**, nomeadamente, nas lições 63 e 64, 65, 66 e 71, as quais foram lecionadas nos dias 05/02/2024, 07/02/2024, 09/02/2024 e 21/02/2024, respetivamente. No contexto do ano de escolaridade em análise, são dez os recursos expressivos que os estudantes devem assimilar: onomatopeia, trocadilho, interjeição, comparação, personificação, anáfora, metáfora, enumeração, hipérbole e pleonasma. Também este tópico de gramática foi abordado tanto no 1º como no 2º semestre. Este tópico, quanto ao grau de dificuldade, enquadra-se no nível 8 (oito).

Quanto ao terceiro tópico trabalhado, este diz respeito à temática dos **tipos de sujeito**, tendo sido este tópico abordado na lição 68, a qual foi lecionada no dia 16/02/2024. Recorde-se que estão a ser indicadas apenas as lições inerentes ao 2º semestre. Por outras palavras, o

facto de determinado tópico ser indicado apenas numa lição do 2º semestre não significa que tenha sido desenvolvido apenas nessa mesma aula, mas, igualmente, em aulas do 1º semestre. Os alunos, no final do 7º ano de escolaridade, deverão ter compreendidos quatro tipos de sujeito: simples, composto, subentendido e indeterminado. Tal como foi referido anteriormente, uma grande parte dos alunos revela dificuldades quanto à diferença entre o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado, cujos exemplos poderão ser “ [Eu] Moro perto da escola.” e “[?] Come-se bem aqui.”, respetivamente. Nessa medida, tendo em mente a observação geral da turma, propõe-se, quanto à dificuldade deste tópico, o nível 7 (sete).

O quarto tópico desenvolvido remete para a **frase ativa e frase passiva**, tendo esta matéria sido abordada, no contexto do 2º semestre, na lição 69 e 70, cuja data de realização foi o dia 19/02/2024. Esta matéria de gramática assenta numa polarização, ou seja, os estudantes apenas terão de compreender as características das frases ativas e das frases passivas, bem como os mecanismos de conversão de uma frase ativa para uma frase passiva e vice-versa. Desta forma, tendo em mente esta dita polarização entre a frase ativa e a frase passiva, esta matéria enquadra-se no nível 5 (cinco), em termos de complexidade e de dificuldade sentida pelos alunos.

Seguidamente, o quinto tópico de gramática trabalhado compreende a temática do **modificador do nome**, o qual foi desenvolvido na lição 73 e 74 e na lição 75, as quais foram lecionadas nos dias 26/02/2024 e 28/02/2024, respetivamente. Assim, no final do ano letivo, os estudantes deverão saber a diferença entre os dois tipos de modificador do nome: restritivo e apositivo. À semelhança da frase ativa e frase passiva, também o modificador do nome assenta numa polarização, ou seja, os alunos terão apenas de compreender as características de ambos os tipos de modificador do nome, bem como o que os diferencia. Tendo em conta a polarização deste tópico de gramática, propõe-se, quanto à dificuldade sentida, o nível 5 (cinco).

Já o sexto conteúdo de gramática trabalhado remete para a temática da **frase simples e da frase complexa**, tendo sido este tema abordado na lição 77 e 78, a qual foi lecionada no dia 04/03/2024. Mais uma vez, tal como a frase ativa e frase passiva e como o modificador do nome, também esta temática assenta numa dicotomia frase simples/frase complexa. Ao passo que a frase simples contém apenas um verbo principal ou copulativo (acompanhado ou não de verbos auxiliares), a frase complexa contém mais do que um verbo principal ou copulativo. Esta matéria reveste-se de particular importância, pois é a partir desta que os

alunos têm o primeiro contacto com o conceito de “oração”, o qual remete para o próximo conteúdo gramatical a ser lecionado. Assim, é de extrema importância que os estudantes detenham boas capacidades quanto à temática da frase simples e frase complexa. Embora a matéria em questão seja um importante precursor do tema das orações, os estudantes não revelaram dificuldades, de um ponto de vista global, pelo que se propõe o nível 6 (seis), em termos de complexidade e de dificuldade sentida na sala de aula.

Como sétimo ponto, trabalhou-se o tópico relativo às **orações coordenadas**, nomeadamente, nas lições 77 e 78, 79, 81 e 82, as quais foram lecionadas nos dias 04/03/2024, 06/03/2024 e 11/03/2024, respetivamente. Quanto ao 7º ano de escolaridade, os alunos devem aprender cinco categorias de orações coordenadas, sendo estas: copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas. Esta foi uma das temáticas em que os alunos sentiram mais dificuldades, tanto a nível individual como coletivo. Esta dificuldade foi verificada tanto em contexto formativo – compreensão da matéria e realização de exercícios em aula – como em contexto sumativo – tendo em conta os resultados dos testes quanto a esta temática, em particular. Desta forma, atendendo aos fatores indicados, as orações coordenadas apresentam, em termos de complexidade, o nível 9 (nove).

O oitavo tópico de gramática desenvolvido compreende a temática das **orações subordinadas**. Esta matéria é, sem dúvida, a mais extensa do programa curricular, a qual ocupou cerca de dois meses do ano letivo. Além da sua extensão, em termos de aulas utilizadas, esta temática revelou-se a mais complexa para a turma, isto devido às várias categorias e aplicabilidades que este tipo de orações encerra. Nesse sentido, este tópico de gramática foi abordado nas lições 88, 92 e 93, 95, 96 e 97, 99 e 100, 101, 102 e 103, 104, 105 e 106, 111 e, por último, 117 e 118, as quais foram lecionadas nos dias 22/03/2024, 08/04/2024, 12/04/2024, 15/04/2024, 22/04/2024, 26/04/2024, 29/04/2024, 03/05/2024, 06/05/2024, 15/05/2024 e 27/05/2024, respetivamente. No ano de escolaridade em questão, os alunos deverão ter a capacidade de compreender as três principais categorias de orações subordinadas – adverbiais, adjetivas e substantivas – e respetivas subcategorias. As orações subordinadas adverbiais dividem-se em quatro subcategorias: causais, temporais, finais e condicionais. Já as orações subordinadas adjetivas dividem-se em dois tipos: relativas restritivas e relativas explicativas. Por último, as orações subordinadas substantivas podem ser, apenas, completivas. Tendo em conta a hierarquia das orações subordinadas, a qual foi aqui apresentada sucintamente, conclui-se que esta se revelou um grande desafio para a

turma, cuja dificuldade, à semelhança das orações coordenadas, se verificou tanto no contexto formativo como no contexto sumativo. Nesse sentido, a temática das orações subordinadas revelou-se o maior desafio do ano letivo, em termos de gramática, pelo que o nível adequado de dificuldade é 10 (dez).

Por último, o nono conteúdo de gramática desenvolvido tem que ver com as **palavras compostas**, o qual foi trabalhado na lição 120, tendo sido esta lecionada no dia 31/05/2024. No âmbito do 7º ano de escolaridade, são aprendidos dois tipos de formação de palavras: por derivação e por composição. Na aula indicada, foi abordada a formação de palavras através do processo de composição, o qual acontece através de três fenómenos possíveis: palavra + palavra(s) – sexta-feira, porquinho-da-índia –, radical + palavra – agricultura, hidroginástica – ou radical + radical – psicologia, biblioteca. Assim, os alunos terão de compreender as características inerentes a cada um destes fenómenos. Contudo, os alunos adquiriram as capacidades desejadas, não revelando particular dificuldade nesta matéria. Nesse sentido, esta temática enquadra-se, em termos de complexidade e de dificuldade sentida, no nível 6 (seis).

#### b) Tipos de texto

Durante o 2º semestre, foram trabalhados e abordados quatro tipos de texto. Cada um destes tipos de texto apresenta determinadas características, as quais devem ser compreendidas e devidamente assimiladas pelos alunos. Refira-se que há tipos de texto que, devido a apresentarem características semelhantes, se podem entrecruzar.

Esta alínea destina-se a fazer uma breve análise dos quatro tipos de texto desenvolvidos, aquando da duração do projeto-piloto. À semelhança da alínea a), anteriormente analisada, serão indicados, individualmente, os tipos de texto trabalhados, a lição e a data em que cada um destes foi abordado e, por último, o nível de dificuldade que estes apresentaram para a turma, tendo em conta a observação geral desta, no contexto de sala de aula, cujos valores se situarão entre 0 (zero) e 10 (dez).

Dos quatro tipos de texto abordados, o primeiro destes a ser referido é o **texto narrativo**. Devido à sua extensão no manual, este tipo de texto requer uma grande quantidade de aulas. Quanto à extensão do texto narrativo, este foi trabalhado, no contexto do 2º semestre, entre as lições 63 e 100, ou seja, entre os dias 05/02/2024 e 22/04/2024.

Numa primeira fase, os estudantes deverão ter em conta o facto de o texto narrativo se dividir em três partes: introdução – situação inicial –, desenvolvimento – peripécias – e conclusão – desfecho. Quanto às suas características, este tipo de texto apresenta um determinado conjunto destas: a presença de um narrador, que pode participar ou não na história; a presença de personagens, que podem ser principais ou secundárias; um conjunto de ações em que as personagens se envolvem; a localização das ações no espaço e no tempo, podendo haver diferentes espaços e tempos; é frequente a presença de diálogos entre as personagens, bem como da descrição de locais, personagens, objetos, entre outros. Em termos quantitativos, o capítulo 2. do manual compreende vinte e dois excertos de texto narrativo, o que demonstra que este é um dos mais trabalhados tópicos, durante o ano letivo. Demonstra, igualmente, a importância que este tipo de texto tem, tendo em conta o plano de aprendizagem do ano letivo. Em termos de observação geral da turma, o texto narrativo apresentou o nível 8 (oito) de dificuldade.

O segundo tipo de texto trabalhado foi o **conto da tradição popular**. Devido à sua curta extensão, este conteúdo foi abordado em apenas duas aulas: entre as lições 98 e 100, as quais foram lecionadas entre os dias 17/04/2024 e 22/04/2024. No sentido de assimilarem o conto da tradição popular como um tipo de texto, os alunos tiveram de compreender as características e os elementos que deste fazem parte, os quais assentam, de um ponto de vista global, em cinco pontos: este tipo de texto apresenta, frequentemente, uma fórmula introdutória – “Era uma vez”, “Há muito tempo”, etc. –; o espaço e o tempo são pouco definidos; as personagens surgem em número reduzido e, geralmente, sem nome próprio – velho, rapaz, pastor, príncipe, rainha, entre outros –; por vezes, este tipo de texto tem uma função moralizadora, ou seja, transmite uma lição de vida; por último, nestes contos, é frequente a referência aos números 3 e 5. Em termos quantitativos, o manual dispõe de dois excertos de contos da tradição popular, o que prova que este tipo de texto não necessita de ser abordado numa grande quantidade de aulas, pois a sua assimilação, por parte dos alunos, é, de modo geral, rápida e pouco desafiante. Já em termos de nível de dificuldade, tal como indicado, este tipo de texto não se revelou particularmente difícil ou desafiante, pelo que se propõe o nível 5 (cinco) de complexidade.

Seguidamente, o terceiro tipo de texto desenvolvido foi o **texto dramático**. Este conteúdo foi abordado entre as lições 113 e 118, cujas datas se situam entre os dias 20/05/2024 e 27/05/2024. Embora, no 2º semestre, a obra a ser lida, no contexto do PNL, é

*Leandro, Rei da Helíria*, a qual é lida em aula, o texto dramático é uma matéria que não necessita de muitas aulas para uma correta aprendizagem. De facto, no que toca ao manual, o texto dramático conta com apenas quatro excertos. Em termos de conteúdo, este tipo de texto apresenta características de fácil compreensão. Numa primeira fase, os alunos devem assimilar quais são os principais elementos constituintes do texto dramático: as falas das personagens e as indicações cénicas. Quanto às falas das personagens, devem aprender que estas são antecedidas do nome da personagem que as diz e que correspondem ao texto que é dito durante a representação teatral. Já sobre as indicações cénicas, devem compreender que estas são informações dadas pelo autor (dramaturgo) e que visam auxiliar a representação da peça, podendo dizer respeito ao tempo/espaço em que decorre a ação, às características, movimentos e sentimentos das personagens, entre outros. Ainda quanto a este tópico, também devem saber que as indicações cénicas são apresentadas, geralmente, em itálico e dentro de parênteses e que não são ditas durante a representação. Por último, em termos de organização, a turma deverá saber que o texto dramático se divide em atos – ou seja, quando há uma alteração de espaço (cenário) – e cenas – ou seja, quando uma personagem entra ou sai do palco. Este tipo de texto não apresentou um grande desafio para a turma, tendo sido bem compreendido e assimilado, de um ponto de vista global. Nesse sentido, propõe-se, em termos de dificuldade sentida pela turma, o nível 6 (seis).

No 2º semestre, o último tipo de texto desenvolvido foi o **texto poético**. Quanto à extensão do texto poético, este foi trabalhado entre as lições 117 e 123, as quais foram lecionadas entre os dias 27/05/2024 e 05/06/2024. Embora nem todos os textos constantes no manual tenham sido abordados, o texto poético é o segundo tipo de texto com mais textos disponíveis, cujo total é onze. Em termos de compreensão da estrutura, o texto poético revelou-se mais desafiante que o texto dramático. Numa primeira fase, os alunos deverão assimilar os dois elementos centrais de um poema: o conteúdo – ou seja, qual é a mensagem que o texto pretende transmitir – e a forma – a qual diz respeito à organização externa do poema. Quanto ao conteúdo, foram propostos três tópicos, no sentido de ajudar os alunos a segmentar e a “desconstruir” um poema: qual é o tema do poema; o que se diz e o que se pretende dizer no poema; caso existam, que recursos expressivos são utilizados no poema. Por outro lado, quanto à forma, deverão ser assimilados quatro tópicos centrais: verso, estrofe, esquema rimático e métrica. Destes quatro tópicos, há dois que devem merecer especial atenção, por parte dos alunos: a estrofe e o esquema rimático. Quanto à estrofe, os

estudantes deverão conseguir classificar uma estrofe, tendo em conta o número de versos que a constitui, como por exemplo: monóstico (um verso), dístico (dois versos), quintilha (cinco versos), sextilha (seis versos), entre outros. Quanto ao esquema rimático, tendo em conta a disposição das rimas nas estrofes, os alunos deverão conseguir identificar três tipos de rima: rima cruzada – os versos rimam alternadamente (o 1º com o 3º, o 2º com o 4º, etc.) –, rima interpolada – dois versos que rimam são separados por dois ou mais versos de rima diferente – e rima emparelhada – rimam versos seguidos. Tendo em conta os vários elementos que constituem o texto poético, bem como da observação geral da turma, propõe-se o nível de complexidade 8 (oito).

### c) Avaliações sumativas

Tal como indicado anteriormente, são realizados, em cada semestre, cinco momentos de avaliação sumativa. Estes momentos, por sua vez, remetem para os seguintes elementos: dois testes de avaliação sumativa, duas provas de Compreensão Oral e o chamado “Projeto de Leitura”.

Tendo em conta a importância que os momentos de avaliação sumativa representam tanto para o aluno como para o docente, este capítulo visa fazer uma sucinta e objetiva análise de cada um destes, cujo objetivo passa, igualmente, por indicar a respetiva data de realização, os critérios de avaliação de cada um destes e de que maneira as provas estão estruturadas. Por fim, indicar-se-á, à semelhança das alíneas anteriores, um determinado nível de dificuldade, quantificado de 0 (zero) a 10 (dez), tendo em conta a prestação global da turma.

O primeiro tópico de avaliação sumativa a ser analisado é o **primeiro teste do 2º semestre**, o qual se realizou no dia 18/03/2024. Este teste sumativo é, por sua vez, constituído por três grupos: Leitura e Educação Literária, Gramática e Expressão Escrita, os quais representam uma percentagem individual de 100%, ou seja, a percentagem total possível desta prova é 300%. No primeiro grupo – Leitura e Educação Literária –, são propostos dois textos. Sobre cada um destes textos, são propostas algumas questões, as quais podem apresentar vários formatos: escolha múltipla, ordenação de acontecimentos, resposta extensa, entre outros. Assim, quanto ao Texto A, foi proposta uma questão de ordenação de acontecimentos – ou seja, organizar, cronologicamente, cinco frases, tendo em conta a ordem

pela qual as informações são apresentadas no texto –, bem como uma atividade de escolha múltipla, a qual se dividia em três alíneas. Já quanto ao Texto B, foram apenas propostas questões de resposta extensa, cujo total é seis. Em cada uma destas questões, os estudantes deverão elaborar uma resposta “completa”, devidamente elaborada e que se enquadre com o que é pedido no enunciado. O Grupo II, por sua vez, remete para os conhecimentos de gramática. Neste grupo, foram propostas nove questões, as quais abrangem vários tópicos de gramática, nomeadamente: frase simples e frase complexa – questões 1. e 2. –; orações coordenadas e conjunção e locução coordenativa – questões 3. e 4. –; orações coordenadas sindéticas e assindéticas – questão 5. –; colocação do pronome pessoal átono – questões 6. e 7. –; tipos de sujeito – questão 8. –; modificador do nome – questão 9. Por último, no Grupo III – Expressão Escrita –, os alunos tiveram de elaborar um texto de opinião, o qual deveria ter entre 150 a 240 palavras, sobre a seguinte frase: “É na infelicidade que se conhecem os verdadeiros amigos.”. No texto de opinião, a turma deveria incluir a indicação do ponto de vista, a apresentação de, pelo menos, duas razões que justificassem as suas posições e uma conclusão adequada. No que concerne os resultados da turma quanto a esta prova, cuja média foi 74%, propõe-se o nível de dificuldade 7 (sete).

O segundo momento de avaliação sumativa a ser analisado é o **segundo teste do 2º semestre**, cuja data de realização foi o dia 13/05/2024. À semelhança do teste sumativo referido no parágrafo anterior, também este é constituído por três grupos, cada um representando uma percentagem de 100%, ou seja, a percentagem total possível desta prova é 300%. No primeiro grupo – Leitura e Educação Literária –, são propostos dois textos. Quanto ao Texto A, foram propostas duas atividades: uma questão de ordenação de acontecimentos e uma atividade de escolha múltipla, a qual se dividia em três alíneas. Já quanto ao Texto B, foram propostas questões tanto de resposta extensa como de escolha múltipla. Relativamente ao texto em questão, as questões 1., 3. e 5. compreendem resposta extensa, ao passo que as questões 2. e 4. são de escolha múltipla. Os conhecimentos de gramática são, pois, testados no Grupo II. No grupo em questão, foram propostas sete questões, as quais compreendem diversos tópicos de gramática, sendo estes: funções sintáticas – questão 1. –; colocação do pronome pessoal átono – questão 2. –; modificador do nome – questões 3. e 4. –; tipos de sujeito – questão 5. –; orações subordinadas – questão 6. –; orações coordenadas e subordinadas – questão 7. Quanto ao Grupo III – Expressão Escrita –, foi proposta aos alunos a elaboração de um texto de opinião, com um mínimo de

150 e um máximo de 200 palavras, sobre o seguinte tema: “As histórias que lemos ou os filmes a que assistimos contribuem para a nossa criatividade. Do teu ponto de vista, consideras que esta afirmação é verdadeira?”. Neste texto de opinião, os alunos devem integrar uma introdução, na qual contextualizem o tema e apresentem o ponto de vista, um desenvolvimento, em que exponham dois argumentos e respetivos exemplos, e uma conclusão, a qual deve corresponder a uma síntese do que foi exposto. No que concerne os resultados da turma quanto a esta prova, cuja média foi 72%, propõe-se o nível de dificuldade 8 (oito).

Quanto ao terceiro tópico de avaliação sumativa, este diz respeito a uma **atividade de Compreensão Oral**, a qual se realizou no dia 29/04/2024. A atividade de Compreensão Oral apresenta, pois, uma percentagem total de 100% e tem uma duração aproximada de trinta minutos. A duração da prova compreende, por sua vez, a audição de uma faixa de áudio – a qual é reproduzida duas ou três vezes – e o preenchimento das respostas na folha de prova. Relativamente à Compreensão Oral em análise, esta apresenta dois exercícios. O primeiro exercício remete para o preenchimento de uma grelha, tendo em conta a informação transmitida na faixa de áudio, a qual apresenta os seguintes tópicos: “Autoras”, “Ilustradora”, “Editora” e “Público a que se destina”. O exercício 2. é constituído por quatro questões de escolha múltipla, tendo os alunos, em cada uma delas, de selecionar apenas uma das opções. No que concerne os resultados desta atividade de Compreensão Oral, a turma apresentou uma média de 83%, pelo que se propõe o nível de dificuldade 6 (seis).

Relativamente ao quarto momento de avaliação sumativa, este refere-se, igualmente, a uma **atividade de Compreensão Oral**, cuja data de realização foi o dia 29/05/2024, tendo como percentagem total 100%. Esta prova teve trinta minutos de duração, a qual compreende, também esta, a audição da faixa de áudio e o preenchimento das respostas na folha de prova. Esta segunda Compreensão Oral apresenta uma estrutura semelhante à analisada no parágrafo anterior, embora a ordem dos exercícios esteja invertida. O exercício 1. é constituído por quatro questões de escolha múltipla, tendo os alunos, em cada uma delas, de selecionar uma única opção. Quanto ao exercício 2., este remete para o preenchimento de uma grelha, tendo em conta a informação transmitida na faixa de áudio, a qual é constituída pelos seguintes tópicos: “Localização”, “Ano em que foi inaugurado”, “Temperatura existente no local”, “Número de sementes guardadas” e “Situações em que é aberto”. Quanto

aos resultados desta segunda atividade de Compreensão Oral, a turma apresentou uma média de 81%, propondo-se, assim, o nível de dificuldade 7 (sete).

O quinto e último momento de avaliação do 2º semestre a ser destacado é o **Projeto de Leitura**. O Projeto de Leitura do 2º semestre teve como âmbito o texto poético, sendo este o último tipo de texto a ser lecionado no ano letivo. Desta forma, tendo em mente o texto poético, os alunos tiveram como objetivo central do projeto a criação de um poema, o qual tinha de obedecer a três regras: conter três quadras, conter dois tercetos e, em cada uma das estrofes, ter a presença de, pelo menos, uma rima. Além das três quadras e dos dois tercetos, os alunos poderiam acrescentar outras estrofes opcionais, como por exemplo: um dístico e uma quintilha, duas sextilhas e uma quadra, entre outras hipóteses. Porém, mesmo nas estrofes opcionais, manteve-se o critério da presença obrigatória de rima. Numa segunda fase, após a elaboração do poema e da respetiva revisão ortográfica, cada aluno teve de preparar uma cartolina. Nessa cartolina, os alunos tiveram de escrever o poema – ou seja, a versão “definitiva” deste – e fazer uma decoração alusiva ao mesmo, a qual ficou totalmente ao critério de cada um. A título de exemplo, podiam usar canetas de feltro, lápis de cor, aguarelas, fazer colagens com materiais da natureza ou reciclados, entre outros. Na terceira e última etapa, cada aluno teve de apresentar a sua cartolina à turma, explicando o que esta significava/simbolizava, e declamar o poema da maneira mais fluída possível. Nesse sentido, embora o Projeto de Leitura esteja cotado em 100%, a sua avaliação abrange vários critérios, os quais apresentam diferentes pesos percentuais, sendo estes: rigor/domínio científico (20%), cumprimento dos objetivos (30%), organização/coerência do trabalho/equilíbrio texto-imagem (20%), clareza da linguagem/correção linguística (10%), qualidade visual (10%) e criatividade (10%). Quanto ao prazo para a elaboração deste projeto, este realizou-se entre os dias 03/06/2024 e 14/06/2024. Refira-se que tanto a elaboração do poema como da cartolina e respetiva decoração foram feitas, unicamente, na sala de aula, não tendo sido dada autorização aos alunos trabalharem no projeto fora deste contexto. Esta proibição remete, por um lado, para a supervisão dos trabalhos, por parte do docente, e, por outro, para garantir que os projetos são feitos apenas pelos estudantes, sem ajuda de terceiros. Em termos globais, estes projetos são benéficos para a aprendizagem dos estudantes, no sentido em que criam uma dinâmica diferente e pedagógica de um determinado tipo de texto, ajudando, desta forma, a cimentar um conhecimento autónomo, por parte dos estudantes. Pese embora os vários critérios avaliados no Projeto de Leitura – clareza da linguagem,

criatividade, equilíbrio texto-imagem, entre outros –, os alunos não revelam dificuldades na elaboração deste tipo de atividades. Assim, quanto aos resultados do Projeto de Leitura do 2º semestre, a turma apresentou uma média de 85%, sendo este um resultado muito positivo, pelo que se propõe, em termos de dificuldade sentida, o nível 5 (cinco).

#### d) Evolução da Leitura

A Evolução da Leitura é uma ferramenta disponível no *Microsoft Teams*. Esta ferramenta foi, por sua vez, um dos elementos centrais do projeto-piloto proposto nesta investigação. Assim, durante o 2º semestre, no âmbito da Evolução da Leitura, foram propostas duas atividades, as quais pressupunham a leitura de um excerto disponibilizado na plataforma em questão, a qual ficava registada em formato áudio e, caso os estudantes permitissem, em formato vídeo. Esta ferramenta permite fazer uma análise dos erros de leitura dos estudantes, permitindo ao docente saber quais as maiores dificuldades de cada aluno. Nessa medida, a plataforma armazena a leitura e respetiva informação – erros, repetições, dados estatísticos, entre outros –, criando, desta forma, um registo que “pode ser analisado de forma global ou por alunos. Assim, o [...] tempo de trabalho é diminuído e otimizado, podendo trabalhar com cada aluno de forma individualizada e direcionada às suas maiores dificuldades” (Coelho, 2021). Revela-se pertinente referir que a realização das atividades propostas através da Evolução da Leitura são, no seu todo, facultativas, não tendo os alunos nenhuma obrigatoriedade de realizar as mesmas, sendo estas formativas e desenvolvidas, unicamente, no âmbito do projeto-piloto.

No contexto da Evolução da Leitura, a **primeira atividade de leitura** foi desenvolvida entre os dias 29/04/2024 e 12/05/2024. Esta atividade remeteu para a leitura de um excerto da obra *História de um gato e de um rato que se tornaram amigos*, de Luis Sepúlveda. Nesta tarefa, a turma tinha dez minutos para ler o respetivo excerto, dispondo de, no máximo, duas tentativas. Devido ao contexto facultativo do qual esta atividade se reveste, a taxa de participação foi consideravelmente baixa, ou seja, dos 20 (vinte) alunos a quem esta foi proposta, participaram apenas 4 (quatro) destes. No que concerne os resultados dos alunos participantes, tendo em conta que a média de resultados foi 92% – na Evolução da Leitura, o indicador correspondente a estes resultados denomina-se “taxa de precisão” –, propõe-se o nível 3 (três) de dificuldade sentida pelos mesmos.

Quanto à **segunda atividade de leitura**, esta realizou-se entre os dias 11/06/2024 e 21/06/2024. Esta segunda atividade remetia para a leitura de um excerto da obra *Ficções*, de Jorge Luis Borges. À semelhança da tarefa analisada no parágrafo anterior, os alunos dispunham de dez minutos para ler o respetivo excerto, contando com um total de duas tentativas. Contudo, devido à proximidade da data do final do ano letivo, esta atividade não foi realizada por nenhum estudante, pelo que não se apresentará nenhuma média de resultados nem o grau de dificuldade sentida pela turma.

e) Obras

No 2º semestre, ao abrigo do Plano Nacional de Leitura, foi lida a obra ***Leandro, Rei da Helíria***, de Alice Vieira. Devido a estar enquadrada no PNL, a leitura, na íntegra, da obra em questão revelou-se obrigatória. Nessa medida, esta leitura dividiu-se em duas fases. Na primeira fase, a obra foi lida, em aula, pelos alunos. Esta leitura, por sua vez, foi alvo de avaliação sumativa, nomeadamente, quanto à Expressão Oral, a qual compreende vários critérios, tais como a dicção, o ritmo, a entoação, entre outros. A obra em questão enquadra-se no texto dramático, ou seja, o terceiro tipo de texto lecionado no ano letivo. Assim, o manual contém vários excertos desta obra, pelo que, numa segunda fase, além da leitura integral realizada na primeira fase, os alunos puderam reler algumas partes da obra, bem como desenvolver exercícios de interpretação literária inerentes a esta, aprofundando, desta forma, os seus conhecimentos quanto ao texto dramático, em geral, e quanto a *Leandro, Rei da Helíria*, em particular.

Além da obra referida, revela-se pertinente referir o projeto “Livro na Mochila”. Aquando do início do ano letivo, o Departamento de Português decidiu criar este projeto, o qual remete para os alunos lerem uma obra à escolha de cada um, nos dez minutos finais da aula – desde que este tempo se revele viável e exequível, tendo em conta o programa curricular e as horas semanais disponíveis. Este projeto permite fomentar o gosto pela leitura, permitindo aos alunos lerem obras com as quais se identifiquem, e não apenas obras enquadradas no âmbito do PNL.

## PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 2.1. Definição da problemática e questões orientadoras da investigação

Numa primeira fase, cabe, no presente capítulo, identificar o problema central da investigação aqui proposta. Com o título “*A presença e a influência das novas tecnologias no ensino de Português no 3º ciclo*”, esta investigação visa aferir se a presença das TIC se revela benéfica, ou não, ao percurso académico dos estudantes e respetivas aptidões curriculares, tendo em mente o contexto atual do ensino português. Este projeto teve como principal objeto de estudo uma turma do 7º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2023/2024, cuja instituição responsável está inserida no âmbito do ensino privado. Tendo em conta o sigilo que reveste este projeto, tanto o nome da instituição como dos alunos da turma em análise serão mantidos no anonimato.

Enquanto docente nesta instituição, e enquanto professor de Português da turma em análise, tive a oportunidade de acompanhar a mesma, durante o ano letivo em questão, apurando quais as dificuldades que a turma encontrou e quais as matérias que se revelaram mais desafiantes. Nesse sentido, tive acesso a diversos resultados quantitativos – classificações de testes sumativos, classificações finais de semestre, entre outros –, os quais se revelaram imprescindíveis para esta dissertação.

O percurso escolar dos estudantes da turma em análise fez-se acompanhar do uso das TIC, tanto ao nível do *hardware* como do *software*. A instituição na qual esta turma está inserida conta com vários *Apple Distinguished Educators* (ADE), ou seja, docentes reconhecidos pela *Apple*, tendo em mente a aplicabilidade de ferramentas da *Apple* nas suas metodologias de ensino. Nesse sentido, atendendo a esta distinção, esta instituição fomenta o uso das TIC, nomeadamente, o uso de *software* da *Apple* e do *iPad*, em particular. Desta forma, tendo em conta a idade dos alunos desta turma, há várias perguntas que se podem propor. Será assim tão benéfico o uso constante de novas tecnologias no contexto de sala de aula? Há algum conjunto de aplicações que são mais ou menos adequadas ao percurso académico dos estudantes? Por outro lado, revela-se pertinente algum tipo de controlo sobre a utilização das TIC, tendo em mente que estas podem ser um fator de distração para os alunos?

Cerca de um mês antes do início do segundo semestre, foi proposto aos alunos da turma em análise serem inseridos num projeto-piloto, planeado e elaborado por mim, o qual

decorreria durante o 2º semestre. Enquanto docente desta turma, o meu objetivo foi experimentar este projeto, mas sem que o mesmo interferisse e/ou prejudicasse o percurso dos alunos. Desta forma, após uma fase de planeamento, decidiram-se duas premissas para o projeto-piloto a implementar no início do 2º semestre. Por um lado, pretendia-se catalisar e analisar as capacidades de leitura dos alunos, tanto quantitativamente como qualitativamente, cuja principal ferramenta de *software* utilizada para este fim foi a Evolução da Leitura, a qual é disponibilizada pelo *Microsoft Teams*. Por outro, tendo em conta o contacto com as TIC no contexto de sala de aula, pretendeu-se apurar se o uso destas se revela benéfico – e até necessário – ao percurso académico dos estudantes. Assim, o projeto-piloto consistiu em subtrair o uso destas mesmas TIC, nomeadamente, o *iPad*, com o intuito de apurar se um modelo de ensino “livre de tecnologias” é um elemento catalisador das capacidades de aprendizagem e, claro, das classificações de testes sumativos e das classificações finais de semestre. Tendo em conta a obrigatoriedade, em sala de aula, do caderno e manual em formato físico, o contacto com as TIC só aconteceu quando o docente autorizou, restringindo, assim, ao máximo, esse contacto.

A investigação proposta assenta, pois, na seguinte problemática: a presença das TIC revela-se profícua e benéfica ao ensino e, mais concretamente, na disciplina de Português? Tendo em conta o paradigma das TIC enquanto ferramentas de comunicação e de ensino, o seu uso “permite estimular um processo de mudança de postura tanto do professor quanto do aprendiz” (Aguilar, 2023, p. 70). Contudo, não deve ser ignorado um controlo sobre este uso, sob pena de, ao invés de estimular a aquisição de conhecimentos e capacidades, contribuir de maneira negativa.

Esta investigação visa analisar as classificações finais de ano letivo da turma em análise, comparando-as, assim, com as classificações finais de três turmas da mesma instituição, bem como cinco turmas de outro estabelecimento de ensino, nomeadamente, do ensino público. Por outras palavras, far-se-á uma análise comparativa entre três elementos: os resultados finais de uma turma do 7º ano de escolaridade do ensino privado – ou seja, o objeto de estudo desta investigação –, três turmas desta mesma instituição e cinco turmas do ensino público, também estas no âmbito do 7º ano de escolaridade. Quanto às cinco turmas do ensino público indicadas, estas estão enquadradas no Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia (AGEVC), mais concretamente, na Escola Secundária de Vouzela. Terminado o ano letivo, procedeu-se à recolha de dados para a elaboração de uma análise

comparativa. Quanto à turma que leciono, após exposição à Direção Pedagógica desta instituição sobre o contexto e fundamento desta investigação e da necessidade da recolha de classificações finais de ano letivo, estas foram compiladas. Por outro lado, quanto às cinco turmas de ensino público, após exposição ao AGEVC do âmbito da análise comparativa proposta na investigação, as classificações finais de ano letivo foram, igualmente, facultadas por José Alberto Pereira, Diretor do AGEVC. A comparação de resultados entre as quatro turmas do ensino privado e as cinco turmas do ensino público, além de ser um dos elementos centrais desta investigação, revela-se pertinente pelo seguinte motivo: ao passo que a turma analisada neste projeto dispõe de um contacto privilegiado com as TIC – embora, recorde-se, este contacto foi reduzido, tendo em conta o projeto-piloto aplicado –, as cinco turmas do AGEVC, ainda que disponham de ferramentas de *hardware* e *software* na instituição, estas servem como ferramentas de apoio à aprendizagem e não como “ferramentas de aprendizagem” *per se*. Por outras palavras, a análise de resultados entre turmas com um contacto diário e privilegiado com as TIC e turmas com um contacto moderado ou reduzido revela-se necessária, atendendo ao atual contexto do ensino em Portugal, bem como da dicotomia ensino privado/ensino público.

Aquando da elaboração desta investigação, deparei-me com a indecisão de optar por uma metodologia quantitativa ou qualitativa, no sentido em que “Tanto o paradigma quantitativo como o qualitativo têm vindo a alterar algumas das suas assunções, fruto de debates internos, pelo que não podem ser entendidos como posicionamentos monolíticos e imutáveis” (Augusto, 2014). Contudo, no início da planificação do capítulo 3. Análise do *corpus*, ficou decidido que a metodologia a utilizar no mesmo será a metodologia quantitativa. O objetivo desta investigação passa por fazer uma análise comparativa entre os resultados finais de ano letivo de nove turmas de diferentes âmbitos: ensino privado e ensino público. Assim, se esta investigação remete para uma análise objetiva, alicerçada em dados matemáticos, o uso da metodologia quantitativa justifica-se e revela-se necessário, no sentido em que, independentemente dos diferentes contextos nos quais as turmas em análise se inserem, a premissa desta investigação direciona-se não para a subjetividade, mas para a objetividade de dados matemáticos e concretos.

Em suma, nesta investigação, recorrer-se-á a uma metodologia quantitativa, a qual será utilizada, nomeadamente, numa análise comparativa, tendo esta como elemento central duas vertentes de dados: por um lado, as classificações finais de ano letivo de quatro turmas

do ensino privado e, por outro, as classificações finais de ano letivo de cinco turmas do ensino público.

## **2.2. Etapas da investigação**

A investigação desenvolvida compreendeu várias fases, algumas destas entrecruzando-se e revelando-se profícuas entre elas. Assim, as fases desta investigação agrupam-se em cinco categorias: planeamento da investigação e das respetivas fases, pesquisa bibliográfica, implementação do projeto-piloto, recolha de dados quantitativos e, por último, análise e conclusões.

Cabe referir que estas etapas, à exceção da implementação do projeto-piloto, o qual compreendeu o início e o término do 2º semestre, não seguiram uma calendarização rígida nem, em alguns casos, a ordem indicada. Há fases desta investigação que, devido tanto a alterações no calendário escolar como à própria natureza mutável desta investigação, decorreram em períodos alternados ou, inclusivamente, ao longo de toda a investigação. Tome-se como exemplo a recolha de dados quantitativos, a qual decorreu ao longo do 2º semestre, tendo em conta a realização de avaliações sumativas, ou a pesquisa bibliográfica, a qual decorreu desde o início ao fim da investigação.

A última etapa remeteu para a análise de dados, a qual só foi possível realizar após o término do ano letivo, bem como as respetivas conclusões, tendo em conta a problemática proposta na presente investigação.

## **2.3. Pesquisa bibliográfica**

A presente investigação assenta em duas grandes temáticas: ensino e tecnologia. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica direcionou-se para cada um dos temas, separadamente, ou para recursos que compreendessem os dois conteúdos, em simultâneo. Tendo em conta que esta investigação remete para o ensino da disciplina de Português no contexto do 7º ano de escolaridade, a pesquisa bibliográfica revelou-se útil quanto ao meu percurso pessoal enquanto docente, no sentido em que me permitiu adquirir competências e metodologias de ensino. Quanto à bibliografia referente à temática das novas tecnologias, também esta, de igual modo, me permitiu adquirir novas competências, bem como conhecer

novas ferramentas de *software*, as quais poderão, no futuro, revelarem-se úteis para as minhas metodologias de ensino, nos próximos anos.

Atendendo à amplitude de conteúdos que esta investigação compreende, a pesquisa bibliográfica inerente à mesma decorreu ao longo de todo o período desta, ou seja, desde o planeamento até à análise de dados. Desta forma, a pesquisa bibliográfica, além de ter sido útil quanto à assimilação de conceitos e da aquisição de novos conhecimentos e metodologias, ajudou na organização da informação que esta investigação encerra. Ao longo da investigação, foram indicados e explicitados vários conceitos, tanto do âmbito do ensino como das TIC, pelo que o recurso à pesquisa bibliográfica se revelou útil, nomeadamente, no que respeita a entrecruzar os conceitos indicados com a investigação *per se*.

### **PARTE III – ANÁLISE DO *CORPUS***

Tal como referido no capítulo 2.1. Definição da problemática e questões orientadoras da investigação, esta investigação visa elaborar uma análise comparativa entre o ensino privado e o ensino público, nomeadamente, através da análise dos resultados finais de ano letivo, na disciplina de Português. Quanto a esta análise comparativa, tendo em conta que o principal elemento de análise são dados quantitativos, esta terá por base uma metodologia quantitativa, cuja premissa passa por obter e analisar resultados concretos e objetivos. Por sua vez, a metodologia quantitativa proposta terá como elemento central o uso de medidas de tendência central, nomeadamente, a média aritmética, a mediana e a moda. Sendo que os dados analisados são de cariz quantitativo, a análise destes através do uso dos indicadores referidos revela-se pertinente e necessária, no sentido em que “As medidas de tendência central [...] são estatísticas descritivas que têm a função de resumir os dados em termos de um valor central ou típico. Essas medidas servem para descrever os dados de forma mais simples” (Lima, 2023).

Assim, o presente capítulo dividir-se-á em três partes. A primeira parte corresponde ao capítulo 3.1. Análise comparativa entre os resultados do 1º semestre e 2º semestre da turma em análise. Nesta primeira parte, serão analisados e comparados os resultados de ambos os semestres, no sentido de apurar se houve uma melhoria nas classificações da turma em análise, atendendo ao facto de, no 2º semestre, ter sido reduzido, ao máximo, o uso das TIC, nomeadamente, o uso do *iPad*.

A segunda parte compreende o capítulo 3.2. Análise comparativa entre quatro turmas do ensino privado e cinco turmas do ensino público. Nesta segunda parte, será elaborada uma análise comparativa entre turmas do ensino privado e do ensino público através de dados estatísticos, permitindo, desta forma, uma análise fundamentada em dados quantitativos e objetivos.

Por último, a terceira parte corresponde ao capítulo 3.3. Interpretação e análise dos resultados/dados estatísticos, na qual, após obtidos os dados quantitativos no capítulo 3.2., serão interpretados estes mesmos dados, comparando-os e analisando-os, com o objetivo de concluir, assim, qual o tipo de ensino – privado ou público – no qual foram obtidos os melhores resultados de final de ano letivo.

### **3.1. Análise comparativa entre os resultados do 1º semestre e 2º semestre da turma em análise**

Tendo em mente a turma em análise nesta investigação, pretende-se, no presente capítulo, fazer uma análise comparativa entre os resultados obtidos no final do 1º semestre e do 2º semestre. Tal como referido anteriormente, no sentido de proceder a uma análise quantitativa e objetiva, serão utilizadas medidas de tendência central, nomeadamente, a média, a mediana e a moda.

No 1º semestre, o qual decorreu entre 15/09/2023 e 02/02/2024, a turma era composta por 18 (dezoito) alunos. Já no 2º semestre, o qual decorreu entre os dias 05/02/2024 e 14/06/2024, devido à entrada de dois novos alunos, a turma passou a ser composta por 20 (vinte) alunos. Quanto à análise comparativa aqui proposta, os alunos serão identificados através da seguinte forma: Aluno GB001, Aluno GB002, Aluno GB003, ou seja, Aluno + GB + número de aluno. Poder-se-ão verificar, abaixo, duas tabelas, nas quais constam três elementos: o semestre em questão, o código de cada aluno e a respetiva classificação de final de semestre.

Tabela 3.46 – Tabelas de alunos, semestres e respectivas classificações

1º Semestre		2º Semestre	
Aluno GB001	4	Aluno GB001	4
Aluno GB002	5	Aluno GB002	5
Aluno GB003	4	Aluno GB003	4
Aluno GB004	4	Aluno GB004	4
Aluno GB005	4	Aluno GB005	4
Aluno GB006	4	Aluno GB006	4
Aluno GB007	4	Aluno GB007	4
Aluno GB008	4	Aluno GB008	4
Aluno GB009	4	Aluno GB009	3
Aluno GB010	4	Aluno GB010	4
Aluno GB011	4	Aluno GB011	4
Aluno GB012	3	Aluno GB012	3
Aluno GB013	5	Aluno GB013	5
Aluno GB014	4	Aluno GB014	4
Aluno GB015	4	Aluno GB015	4
Aluno GB016	3	Aluno GB016	3
Aluno GB017	4	Aluno GB017	4
Aluno GB018	3	Aluno GB018	3
		Aluno GB019	4
		Aluno GB020	4

Fonte: *Documentação do autor*

A análise comparativa será segmentada nos tópicos a), b) e c), cada um destes correspondendo às medidas de tendência central indicadas, ou seja, média, mediana e moda, respetivamente.

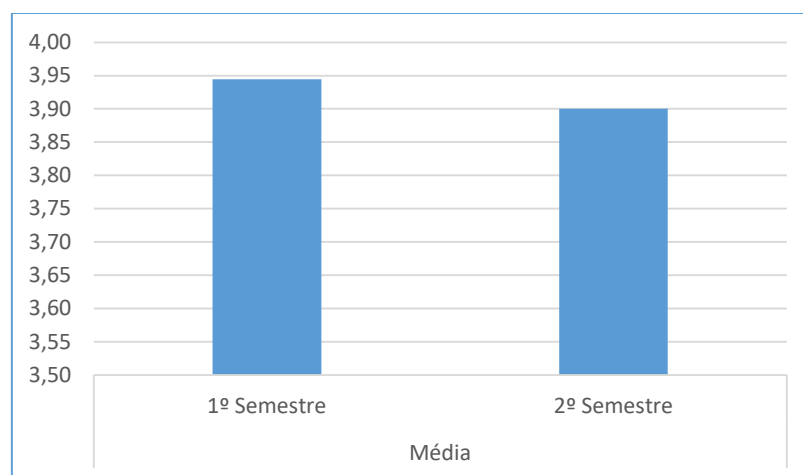
#### a) Média

Através de uma análise aos resultados finais de 1º e 2º semestre da turma em foco, verificou-se uma descida da média de 3,94 para 3,90, ou seja, uma descida de 0,04 (quatro centésimas), do 1º para o 2º semestre. Embora os dados em análise sejam de cariz quantitativo, ao ter acompanhado, enquanto docente, a turma em análise, ao longo do ano letivo, penso que esta oscilação de valores se pode justificar através de três pontos. Primeiro, no 2º semestre, entraram dois alunos novos na turma, o que fez com que as notas oscilassem, num sentido coletivo, em termos quantitativos. Segundo, no 2º semestre, todos os alunos – excetuando os que entraram, apenas, no 2º semestre – mantiveram a classificação obtida no 1º semestre, à exceção do Aluno GB009, o qual desceu a sua classificação de 4 (quatro) para 3 (três) valores – tal como se poderá verificar na tabela 3.46 –, o que fez, assim, com que a média da turma baixasse. Por último, esta descida da média da turma poderá ter estado

relacionada com a complexidade dos conteúdos lecionado no 2º semestre, os quais se revelaram mais desafiantes para a turma.

Abaixo, poder-se-á verificar a média dos valores correspondentes às classificações finais de 1º e 2º semestre.

Gráfico 3.47



Média das classificações da turma em análise

Fonte: *Documentação do autor*

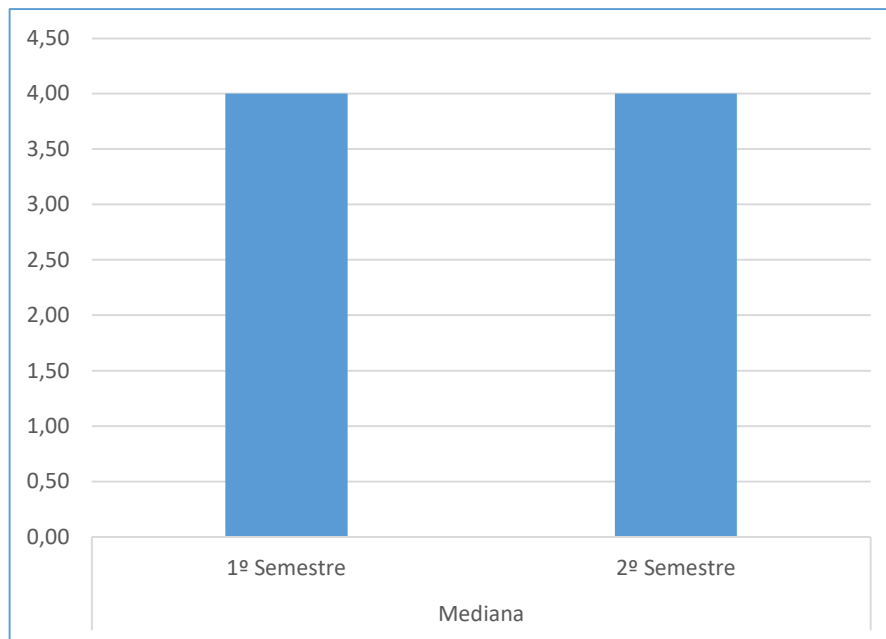
#### b) Mediana

Quanto à análise dos resultados do 1º e 2º semestre, o segundo indicador a ter em conta é a mediana, sendo esta “o valor central de um conjunto de números colocados por ordem de grandeza. Trata-se do número que se encontra exatamente no centro, de modo que 50% dos números são superiores e 50% são inferiores a essa mediana” (Eurostat Statistics Explained, 2020).

Atendendo aos resultados da turma em análise, é possível concluir que os mesmos não sofreram nenhuma alteração, ou seja, a mediana das classificações finais foi 4,00, em ambos os semestres. Nesse sentido, é possível aferir que a turma, ao longo do ano letivo, apresentou resultados estáveis, num prisma coletivo.

Abaixo, poder-se-á verificar a mediana dos valores respetivos às classificações finais de 1º e 2º semestre.

Gráfico 3.48



Mediana das classificações da turma em análise

Fonte: *Documentação do autor*

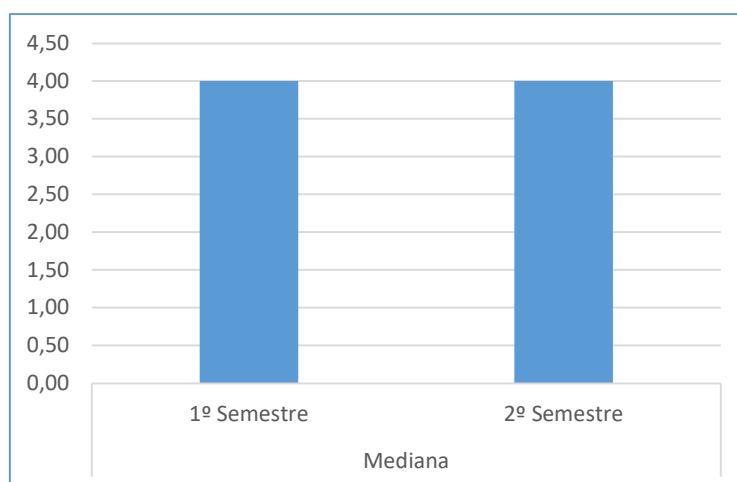
### c) Moda

Tendo em mente os resultados em análise, o terceiro indicador estatístico a ter em conta é a moda, sendo que “A moda de um determinado conjunto de dados é o resultado que mais se repete no conjunto, ou seja, o que possui maior frequência absoluta” (Oliveira, 2024).

Quanto às classificações finais de semestre, à semelhança da mediana – indicador analisado no tópico b) –, também a moda não sofreu nenhuma alteração, no sentido em que, em ambos os semestres, a moda das classificações finais foi 4,00. Mais uma vez, é possível concluir que a turma em análise apresentou, ao longo do ano letivo, resultados estáveis e congruentes.

Na figura, abaixo apresentada, poder-se-ão verificar os valores correspondentes à moda das classificações finais de ambos os semestres.

Gráfico 3.49



Moda das classificações da turma em análise

Fonte: *Documentação do autor*

### **3.2. Análise comparativa entre quatro turmas do ensino privado e cinco turmas do ensino público**

No presente capítulo, comparar-se-ão os resultados de final de ano letivo de quatro turmas do ensino privado e cinco turmas do ensino público. Por motivos de sigilo, não será identificado o nome da instituição na qual as turmas do ensino privado se enquadram. Já as turmas do ensino público, estas enquadram-se na Escola Secundária de Vouzela, a qual está integrada no Agrupamento de Escolas de Vouzela e Campia (AGEVC). Este capítulo dividir-se-á, por sua vez, em duas partes: 3.2.1. Constituição das turmas em análise e 3.2.2. Análise comparativa dos resultados.

#### **3.2.1. Constituição das turmas em análise**

São duas as vertentes de ensino analisadas nesta investigação. Quanto ao ensino privado, são quatro as turmas aqui propostas para análise, as quais serão identificadas com as letras A, B, C e D, respetivamente. A turma A é constituída por 19 (dezanove) alunos, a turma B por 20 (vinte) alunos, a C é constituída por 24 (vinte e quatro) alunos e, por último, a D por 25 (vinte e cinco) alunos.

Tabela 3.50 – Turmas do ensino privado

A		B		C		D	
Aluno GA001	5	Aluno GB001	4	Aluno GC001	4	Aluno GD001	4
Aluno GA002	3	Aluno GB002	5	Aluno GC002	4	Aluno GD002	4
Aluno GA003	3	Aluno GB003	4	Aluno GC003	3	Aluno GD003	4
Aluno GA004	4	Aluno GB004	4	Aluno GC004	4	Aluno GD004	4
Aluno GA005	5	Aluno GB005	4	Aluno GC005	4	Aluno GD005	4
Aluno GA006	3	Aluno GB006	4	Aluno GC006	4	Aluno GD006	3
Aluno GA007	4	Aluno GB007	4	Aluno GC007	3	Aluno GD007	4
Aluno GA008	4	Aluno GB008	4	Aluno GC008	4	Aluno GD008	4
Aluno GA009	3	Aluno GB009	3	Aluno GC009	4	Aluno GD009	4
Aluno GA010	3	Aluno GB010	4	Aluno GC010	4	Aluno GD010	4
Aluno GA011	4	Aluno GB011	4	Aluno GC011	4	Aluno GD011	5
Aluno GA012	4	Aluno GB012	3	Aluno GC012	5	Aluno GD012	4
Aluno GA013	4	Aluno GB013	5	Aluno GC013	3	Aluno GD013	4
Aluno GA014	3	Aluno GB014	4	Aluno GC014	4	Aluno GD014	5
Aluno GA015	3	Aluno GB015	4	Aluno GC015	5	Aluno GD015	5
Aluno GA016	3	Aluno GB016	3	Aluno GC016	4	Aluno GD016	5
Aluno GA017	4	Aluno GB017	4	Aluno GC017	3	Aluno GD017	3
Aluno GA018	4	Aluno GB018	3	Aluno GC018	4	Aluno GD018	4
Aluno GA019	4	Aluno GB019	4	Aluno GC019	4	Aluno GD019	3
		Aluno GB020	4	Aluno GC020	4	Aluno GD020	5
				Aluno GC021	4	Aluno GD021	4
				Aluno GC022	4	Aluno GD022	3
				Aluno GC023	3	Aluno GD023	4
				Aluno GC024	4	Aluno GD024	4
						Aluno GD025	4

Fonte: Documentação do autor

Por outro lado, quanto ao ensino público, são cinco as turmas propostas para análise, as quais serão identificadas com a letra da turma e a sigla AGEVC. Assim, a turma A (AGEVC) é constituída por 16 (dezasseis) alunos, a turma AC (AGEVC) por 14 (catorze) alunos, a B (AGEVC) por 16 (dezasseis) alunos, a turma C (AGEVC) por 17 (dezassete) alunos e, por último, também a turma D (AGEVC) é constituída por 17 (dezassete) alunos.

Tabela 3.51 – Turmas do ensino público

A (AGEVC)		AC (AGEVC)		B (AGEVC)		C (AGEVC)		D (AGEVC)	
Aluno VA001	4	Aluno VAC001	3	Aluno VB001	3	Aluno VC001	3	Aluno VD001	4
Aluno VA002	5	Aluno VAC002	3	Aluno VB002	4	Aluno VC002	3	Aluno VD002	4
Aluno VA003	4	Aluno VAC003	3	Aluno VB003	4	Aluno VC003	4	Aluno VD003	3
Aluno VA004	5	Aluno VAC004	3	Aluno VB004	5	Aluno VC004	3	Aluno VD004	3
Aluno VA005	4	Aluno VAC005	4	Aluno VB005	4	Aluno VC005	4	Aluno VD005	3
Aluno VA006	3	Aluno VAC006	3	Aluno VB006	3	Aluno VC006	5	Aluno VD006	3
Aluno VA007	4	Aluno VAC007	3	Aluno VB007	4	Aluno VC007	3	Aluno VD007	3
Aluno VA008	3	Aluno VAC008	3	Aluno VB008	4	Aluno VC008	5	Aluno VD008	3
Aluno VA009	5	Aluno VAC009	2	Aluno VB009	3	Aluno VC009	3	Aluno VD009	4
Aluno VA010	5	Aluno VAC010	4	Aluno VB010	4	Aluno VC010	4	Aluno VD010	3
Aluno VA011	5	Aluno VAC011	4	Aluno VB011	5	Aluno VC011	3	Aluno VD011	5
Aluno VA012	4	Aluno VAC012	5	Aluno VB012	5	Aluno VC012	3	Aluno VD012	4
Aluno VA013	4	Aluno VAC013	3	Aluno VB013	5	Aluno VC013	3	Aluno VD013	3
Aluno VA014	2	Aluno VAC014	3	Aluno VB014	3	Aluno VC014	4	Aluno VD014	4
Aluno VA015	3			Aluno VB015	4	Aluno VC015	3	Aluno VD015	2
Aluno VA016	3			Aluno VB016	4	Aluno VC016	3	Aluno VD016	3
						Aluno VC017	3	Aluno VD017	3

Fonte: Documentação do autor

### 3.2.2. Análise comparativa dos resultados

Neste capítulo, serão analisados os resultados finais de ano letivo das nove turmas indicadas, cuja análise terá por base uma metodologia quantitativa, nomeadamente, através do uso de medidas de tendência central, ou seja, a média, a mediana e a moda. O uso destes indicadores estatísticos permitirá, por um lado, uma análise quantitativa e, por outro, uma abordagem objetiva, direcionada para a observação de dados matemáticos.

À semelhança do capítulo 3.1., também no presente capítulo 3.2.2. serão utilizadas medidas de tendência central, as quais serão segmentadas nos tópicos a), b) e c), cada um destes correspondendo à média, à mediana e à moda, respetivamente.

Revela-se pertinente acrescentar a seguinte nota: o facto de as turmas analisadas do ensino privado serem quatro e as turmas do ensino público serem cinco pode levar a uma diferença natural de valores, nomeadamente, quanto à média.

#### a) Média

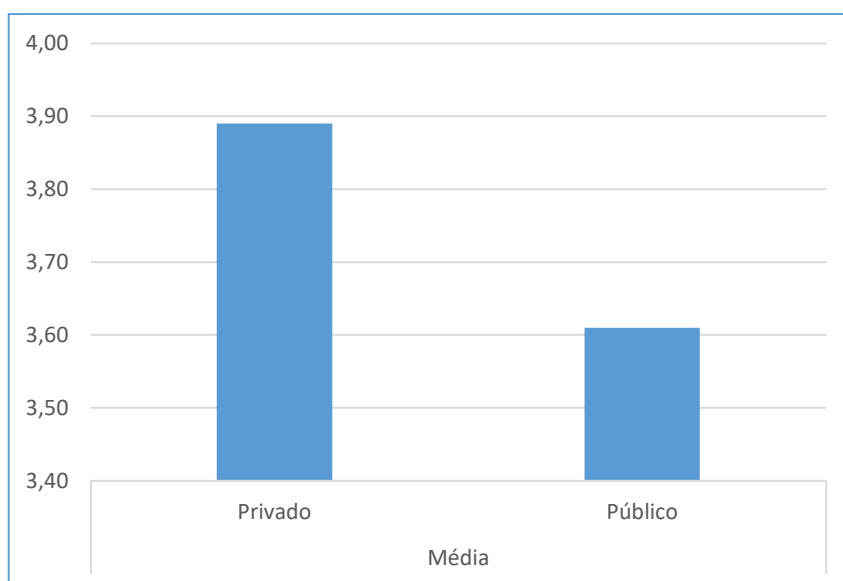
Através de uma análise aos resultados finais de ano letivo das turmas em questão, tendo em conta o primeiro indicador estatístico abordado, foram apurados os seguintes valores: as turmas do ensino privado obtiveram uma média de 3,89, ao passo que as turmas do ensino público terminaram o ano letivo com uma média de 3,61. Verifica-se, pois, uma diferença de 0,28 (vinte e oito centésimas).

São vários os motivos que podem estar relacionados com esta diferença de valores, sejam eles sociais, económicos, pedagógicos, cognitivos, diferentes metodologias de ensino, gestão de hábitos de estudo, entre outros. Contudo, esta análise baseia-se, unicamente, numa metodologia quantitativa. Mais uma vez, cabe referir que as turmas analisadas do ensino público são cinco, ao passo que as do ensino privado são quatro, ou seja, esta análise não recai num “frente-a-frente” igualitário de número de turmas, pelo que a média das classificações do ensino público está, naturalmente, afeta a essa variável.

É possível aferir, tendo em conta os valores apresentados, que o ensino privado se revela mais benéfico ao percurso dos alunos, quanto à disciplina de Português.

Abaixo, poder-se-á verificar a média das classificações finais de ano letivo dos dois tipos de ensino analisados.

Gráfico 3.52



Média das classificações finais

Fonte: *Documentação do autor*

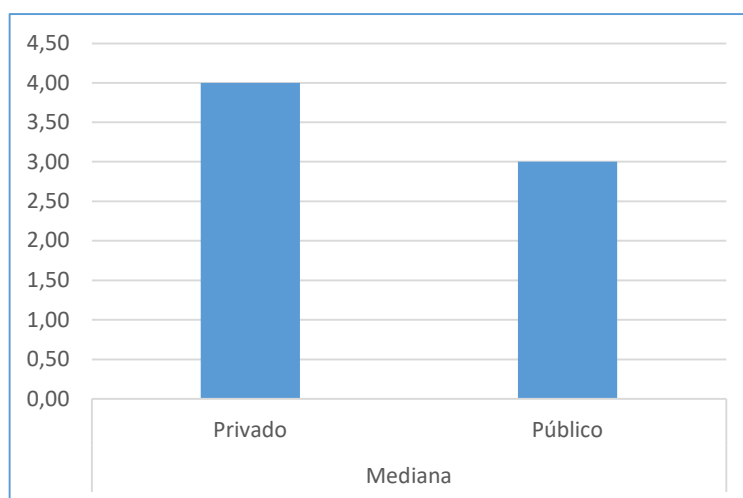
#### b) Mediana

Quanto ao segundo indicador estatístico em análise, à semelhança da média, também a mediana das classificações de final de ano letivo apresenta valores distintos. Considerando as classificações entre os níveis 1 (um) e 5 (cinco), as turmas do ensino privado obtiveram uma mediana de 4,00, enquanto que as turmas do ensino público refletem uma mediana de 3,00. Apurados estes valores, verifica-se, assim, uma diferença de 1,00 (1 valor).

Desta forma, atendendo ao ensino da disciplina de Português, considera-se, uma vez mais, que o ensino privado se revela mais benéfico, ou, num outro prisma, que apresenta resultados mais estáveis e profícuos.

Na figura, abaixo apresentada, poder-se-ão verificar os valores correspondentes à mediana das classificações de final de ano letivo.

Gráfico 3.53



Mediana das classificações finais

Fonte: *Documentação do autor*

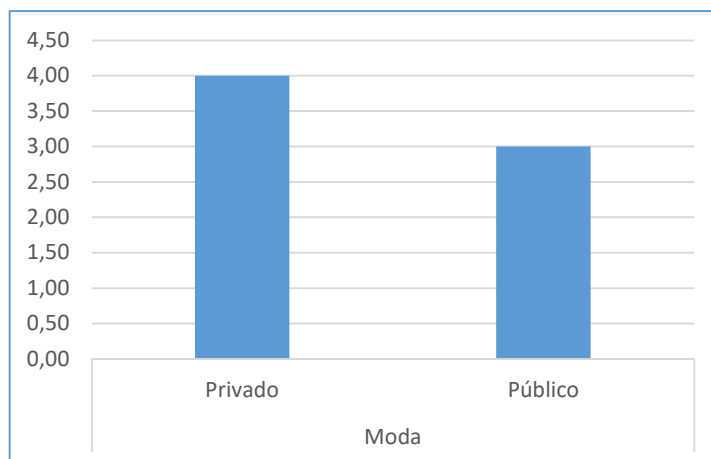
### c) Moda

Por último, o terceiro indicador estatístico em análise é a moda, sendo esta o conjunto de dados – neste caso, de nível de classificação – que mais vezes se repete.

Tendo em mente as classificações finais das turmas em foco, à semelhança da mediana, também neste indicador o ensino privado revela uma moda superior, ou seja, as turmas do ensino privado obtiveram uma moda de 4,00, ao passo que as turmas do ensino público apresentam uma moda de 3,00. Ao analisar estes valores, verifica-se, de novo, uma diferença de 1,00 (1 valor). Assim, atendendo a uma análise quantitativa, conclui-se que o ensino privado, no que concerne a disciplina de Português, apresenta melhores resultados.

Abaixo, poder-se-á verificar a moda dos valores correspondentes às classificações finais de ambos os tipos de ensino.

Gráfico 3.54



Moda das classificações finais

Fonte: *Documentação do autor*

### 3.3. Interpretação e análise dos resultados/dados estatísticos

Apurados, assim, os resultados apresentados nos capítulos 3.1. e 3.2.2., o objetivo do presente capítulo 3.3. passa por fazer uma análise e interpretação dos mesmos.

Tal como referido anteriormente, esta análise tem por base uma metodologia quantitativa, pelo que os dados propostos serão interpretados, unicamente, através de um prisma objetivo. Serão, assim, considerados como elementos de análise os resultados obtidos através do uso de medidas de tendência central.

No capítulo 3.1., foram analisados os resultados dos dois semestres da turma em análise nesta investigação. No que concerne a média dos resultados, verificou-se uma descida de 3,94 para 3,90 valores. Esta descida, tal como indicado no capítulo 3.1., pode dever-se a vários fatores, nomeadamente, à entrada de dois novos alunos e à descida de nota de 1 valor por parte do Aluno GB009. Quanto à mediana e à moda, em ambos os semestres, o valor apresentado é 4,00, o que revela uma estabilidade nas classificações, tanto a nível individual como coletivo.

Em termos globais, conclui-se que a turma em análise apresenta bons resultados, o que revela, assim, uma boa aquisição de conhecimentos e compreensão dos conteúdos lecionados, em ambos os semestres.

Já no capítulo 3.2.2., foram analisadas as classificações de final de ano letivo de quatro turmas do ensino privado e cinco turmas do ensino público. Em termos de média, o

ensino privado apresenta 3,89 valores e o público 3,61 valores, cuja diferença é de 0,28 (vinte e oito centésimas). Assim, em termos quantitativos, quanto ao indicador estatístico em questão, o ensino privado revela melhores resultados. Quanto à mediana, também se verifica uma diferença entre o ensino privado e público: 4,00 e 3,00 valores, respetivamente, ou seja, uma diferença de 1 valor. Por último, quanto à moda, também se conclui a existência de uma diferença de 1 valor entre o ensino privado e o ensino público, cujos valores finais são 4,00 e 3,00 respetivamente.

Tendo em conta os indicadores estatísticos analisados, verifica-se, em todos eles, a existência de melhores resultados por parte das turmas do ensino privado; neste caso, na disciplina de Português, em concreto. Não se revela, contudo, profícuo aferir se esta superioridade de valores se deve a fatores diversos – acesso às novas tecnologias, fatores económicos, sociais, cognitivos, entre outros. Por outro lado, atendendo aos dados matemáticos apresentados, é irrefutável o facto de o ensino privado, no que concerne a disciplina de Português, se revelar mais benéfico à aprendizagem dos alunos, podendo dever-se este facto a metodologias de aprendizagem aplicadas, acesso às TIC enquanto ferramentas de aprendizagem, gestão de hábitos de estudo, entre outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através desta investigação, a qual teve por base uma metodologia quantitativa, procurou-se responder à problemática central desta, ou seja, se a presença das novas tecnologias influencia, positiva ou negativamente, o ensino da disciplina de Português no 3º ciclo, nomeadamente, no 7º ano de escolaridade.

Visando este objetivo, foram três os elementos centrais desta investigação, os quais permitiram analisar o ensino de Português em diferentes moldes e contextos. O primeiro destes remeteu para a implementação de um projeto-piloto numa turma do ensino privado, o qual decorreu aquando do 2º semestre. Este projeto-piloto teve duas premissas: anular, ao máximo, a presença das TIC – nomeadamente, o uso do *iPad*, no contexto de sala de aula – e, por outro lado, catalisar as capacidades de leitura através da ferramenta *Evolução da Leitura* do *Microsoft Teams*, a qual permite uma análise aprofundada das tarefas de leitura propostas, permitindo, desta forma, apurar quais as dificuldades de cada aluno. Embora faça parte do plano curricular da disciplina de Português, “O processo da leitura [...] é de suma

importância para a formação do leitor [...] e o desenvolvimento crítico e os mecanismos de forma mecanizada de memória” (Melo, 2014). Assim, é importante que a leitura seja catalisada, de um ponto de vista formativo e pedagógico, e avaliada, de um ponto de vista sumativo.

O segundo elemento da presente investigação incidiu sobre os resultados de final de semestre da turma na qual o projeto-piloto foi implementado. Tendo em conta que, no 2º semestre, a turma teve um contacto mínimo com as TIC, o objetivo passou por fazer uma análise comparativa entre os resultados finais de ambos os semestres, aferindo, pois, se houve uma progressão/melhoria nas classificações. Verificou-se uma ligeira descida nas classificações, nomeadamente, em termos de média, de 3,94 para 3,90. Porém, não é possível concluir que esta descida se deveu nem à implementação do projeto-piloto nem à subtração das TIC, no contexto de sala de aula. Esta descida pode ter sido resultado da entrada de dois novos alunos, bem como do nível de empenho e desempenho da turma, no geral. Cabe referir que os estudantes estão, em determinadas fases do percurso, mais permeáveis à aprendizagem, e mais dispostos, ou não, a gerir os seus hábitos de estudo, o que pode, naturalmente, influenciar a classificação e prestação destes.

O terceiro elemento central desta investigação teve como fundamento uma análise comparativa entre os resultados finais de ano letivo do ensino privado e do ensino público. Com este objetivo em mente, utilizaram-se medidas de tendência central – média, mediana e moda –, comparando, assim, os resultados de ambos os tipos de ensino. A premissa foi, pois, aferir qual o tipo de ensino no qual os estudantes obtiveram melhores resultados, quanto à disciplina de Português. Após uma análise comparativa entre quatro turmas do ensino privado e cinco turmas do ensino público, concluiu-se que as turmas do ensino privado apresentaram melhores resultados nos três indicadores estatísticos analisados. Tendo em mente os resultados obtidos, não é possível, contudo, afirmar que o ensino privado é melhor – no sentido lato da palavra – que o ensino público, no sentido em que esta investigação recai, unicamente, numa metodologia quantitativa, ou seja, pretende-se evitar redundâncias e conclusões precipitadas. Porém, se considerarmos, apenas, os dados e as turmas em questão, tendo em mente uma metodologia quantitativa, o ensino privado é, de facto, mais profícuo à obtenção de melhores resultados, por parte dos alunos analisados.

A presente investigação teve como premissa apurar se a presença das TIC é um elemento benéfico ao percurso dos estudantes. Se considerarmos, unicamente, os resultados

analisados da turma na qual foi proposto o projeto-piloto, em termos quantitativos, conclui-se que estas são benéficas, pois os resultados desceram de um semestre para o outro. Porém, não devemos interpretar estes resultados de maneira rígida, pois os alunos, tal como referido anteriormente, podem revelar diferentes desempenhos, por diversos motivos, ao longo do ano letivo, podendo, desta forma, haver uma variação/flutuação nos resultados. Por outras palavras, o facto de, no 2º semestre, terem sido subtraídas as TIC pode ter influenciado alguns alunos, negativa ou positivamente. Aos alunos que, no contexto de sala de aula, se revelam mais “dependentes” do *iPad*, a redução do uso desta ferramenta pode ter tido, na verdade, um impacto negativo.

O uso de novas tecnologias é, ainda hoje, um tema controverso e está longe de gerar consenso. Quanto ao contexto escolar, há quem defenda um crescimento do seu uso, quem defenda uma redução e quem defenda a sua abolição. Desta forma, creio que cabe a cada docente apurar se deve, ou não, fomentar o uso das TIC, tendo em conta a dinâmica de cada turma, ou as metodologias de aprendizagem que pretende aplicar.

No caso da turma na qual foi proposto o projeto-piloto, verifiquei que, de um ponto de vista coletivo, a redução do uso do *iPad* revelou-se benéfica. Através da observação geral da turma, concluí que houve melhorias significativas nos seguintes pontos: capacidade de concentração; taxa de participação individual e coletiva; espírito de ajuda com o(s) colega(s) do lado; desempenho individual e coletivo nas atividades formativas e, nalguns casos, sumativas. Tendo em mente as melhorias indicadas, conclui-se que a redução do uso das TIC foi, sem dúvida, benéfica ao percurso dos estudantes da turma em questão.

As novas tecnologias podem ser utilizadas, enquanto ferramentas de aprendizagem, no contexto de sala de aula – e não só. Cabe ao docente saber até que ponto este uso pode ser benéfico ou prejudicial aos seus discentes, devendo este fazer, mais do que uma análise coletiva, uma análise individual de cada aluno. O docente deverá ter a capacidade de, perante cada turma, apurar se o uso das TIC influencia positiva ou negativamente as mesmas, fazendo, pois, um uso ponderado e devidamente quantificado destas ferramentas. As diversas ferramentas de *hardware* e *software* podem ser úteis e profícuas ao percurso académico dos estudantes. O problema passa por saber “medir” o seu uso e o peso que detêm no quotidiano destes. Nesse sentido, cabe aos docentes – e pais, claro – sensibilizar os alunos para um uso ponderado e equilibrado das novas tecnologias, permitindo, pois, que estas sejam, *stricto sensu*, uma ferramenta de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, E. (2023, 05 de abril). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *Vértices*, v. 10, nº 1/3 (2008). <https://doi.org/10.5935/1809-2667.20080006>
- Aliazas, J. V. (2014). *Educational Technology for Teaching & Learning and Grade 7 Students' Proficiency Skills in Science & Technology*. (Dissertação de mestrado, Laguna State Polytechnic University, Filipinas). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4462149>
- Apple. (2024). *Apple Pencil (1.ª geração)*. Apple. <https://www.apple.com/pt/shop/product/MQLY3ZM/A/apple-pencil-1%C2%AA-gera%C3%A7%C3%A3o>
- Augusto, A. (2014, 01 de novembro). Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência. *Fórum Sociológico*, 24, 73-77. <https://doi.org/10.4000/sociologico.1073>
- Azevedo, A. (2017). *Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade – diagnóstico e intervenção*. Repositório Institucional da Universidade da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15727/1/ALA27022018.pdf>.
- Barros, A. F. (2019, 07 de fevereiro). O uso das tecnologias na educação como ferramentas de aprendizado. *Revista Científica Semana Acadêmica*, v. 1, 3. <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-das-tecnologias-na-educacao-como-ferramentas-de-aprendizado>
- Borges, J. L. (2020). *Ficções*. Quetzal Editores.
- Braga, T. (2000). *Contos Tradicionais do Povo Português*. Porto Editora.
- Capodieci, A., Cornoldi, C., Doerr, E., Bertolo, L. & Carretti, B. (2020, 23 de abril). The use of new technologies for improving reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, v. 11, Artigo 751. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00751>
- Carvalho, C. (2014). *Quatro Cantos do Mundo*. Editora Planeta.
- Carvalho, C. (2016). *Uma Terra Prometida – Contos Sobre Refugiados*. Zero a Oito Editora.
- Carvalho, M. (2013). *Casos do Beco das Sardinheiras*. Porto Editora.
- CEaD/UFU. (n.d.). *O que é o Microsoft Teams?*. Universidade Federal da Uberlândia. <https://ead.ufu.br/mod/book/view.php?id=82948&chapterid=4732>
- Coelho, M. I., (2021). *Microsoft Teams recebe recurso importante para estudantes e professores*. Pplware. <https://pplware.sapo.pt/microsoft/microsoft-teams-recebe-recurso-importante-para-estudantes-e-professores/>

- Europass. (2024). *Common European Framework of Reference for Language skills*. Europass. <https://europass.europa.eu/pt/common-european-framework-reference-language-skills>
- Eurostat Statistics Explained. (2020). *Conceitos estatísticos – Média e mediana*. Eurostat Statistics Explained. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Beginners:Statistical\\_concept\\_-\\_Mean\\_and\\_median/pt](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Beginners:Statistical_concept_-_Mean_and_median/pt)
- Filho, D., & Queluz, G. (2005). A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. *Educação & Tecnologia*, v. 10, nº 1, 24. <https://www.seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71/69>
- Fonseca, E. S. & Verni, D. E. (2021). O uso do ambiente Teams para o ensino híbrido durante a pandemia do covid-19. *Recima 21 – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 2, nº 11, 12. <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i11.998>
- GetApp. (2024). *Microsoft Forms*. GetApp. <https://www.getapp.pt/software/2057516/microsoft-forms>
- Hooper, S. & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In *Teaching: Theory into practice* (pp. 154-170). Allyn and Bacon.
- Javatpoint. (2024). *OneNote Tutorial*. Javatpoint. <https://www.javatpoint.com/onenote>
- Jorge, J. (2016, 22 de outubro). A Amizade. *Jornal de Notícias*.
- Lima, M. (2023, março 16). Medidas de tendência central: média, mediana e moda. *Psicometria.online*. <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/medidas-de-tendencia-central-media-mediana-e-moda/>
- Martinho, S. (2024). *Como podem as escolas começar a utilizar rapidamente os programas de aprendizagem remota com o Microsoft Teams*. Microsoft Pulse. <https://pulse.microsoft.com/pt-pt/work-productivity-pt-pt/education-pt-pt/fa2-como-podem-as-escolas-comecar-a-utilizar-rapidamente-os-programas-de-aprendizagem-remota-com-o-microsoft-teams/>
- Melo, J. (2014, 26 de dezembro). A importância da leitura praticada: uma atitude reflexiva para formação do leitor. *Revista Científica Semana Acadêmica*, v. 1, 2. <https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-leitura-praticada-uma-atitude-reflexiva-para-formacao-do-leitor>
- Microsoft. (2024a). *Evolução da Leitura*. Microsoft. <https://learn.microsoft.com/pt-pt/training/educator-center/product-guides/reading-progress/>
- Microsoft. (2024b). *Introdução à Evolução da Leitura no Teams*. Suporte da Microsoft. <https://support.microsoft.com/pt-pt/topic/introdu%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-evolu%C3%A7%C3%A3o-da-leitura-no-teams-7617c11c-d685-4cb7-8b75-3917b297c407>

Ministério da Educação. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Mota, A. (2016). *Os Sonhadores*. Editora ASA.

Oliveira, R. (2024). *Média, moda e mediana*. PrePara Enem. <https://www.preparaenem.com/matematica/media-moda-e-mediana.htm#Moda>

Pinto, J. (2011). *O ensino/aprendizagem da gramática: uma análise do manual caboverdiano de Língua Portuguesa Hespérides 7.º/8.º anos*. Associação de Professores de Português. <http://hdl.handle.net/10451/32837>

Sepúlveda, L. (2016). *História de um gato e de um rato que se tornaram amigos*. Porto Editora.

Silva, C. (2018, 28 de fevereiro). A Arca de Noé. *Público*.

Silva, M. (2024). *A compreensão oral na aula de português. Uma abordagem prática no 7º ano*. (Relatório de estágio de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal)

Vieira, A. (2012). *Leandro, Rei da Helíria*. Editora Caminho.

## **ANEXOS**

**ANEXO I – Word\_Proj**

## Parte #1

Poderia dizer que Mix é o gato de Max, embora também pudesse afirmar que Max é o humano de Mix, mas a vida ensina-nos que não é justo uma pessoa ser dona de outra pessoa ou de um animal, por isso digamos que Max e Mix, ou Mix e Max, gostam um do outro.

Max e Mix, ou Mix e Max, viviam numa casa em Munique, e a casa ficava numa rua ladeada de castanheiros altos, belas árvores que davam uma boa sombra no verão e que sempre foram a grande alegria de Mix e a grande preocupação de Max.

Quando Mix era pequenino, num descuido de Max e dos irmãos, foi até à rua, sentiu o apelo da aventura, trepou até ao ramo mais alto de um castanheiro e, uma vez lá em cima, descobriu que descer era mais difícil do que subir, de modo que, bem agarrado ao ramo, começou a miar pedindo ajuda.

Max, que também era pequeno, subiu com a intenção de trazer Mix, mas, ao chegar aos ramos mais altos, olhou para baixo, sentiu vertigens e descobriu que também não era capaz de descer.

Um vizinho chamou os bombeiros, que chegaram num grande camião vermelho cheio de escadas. De baixo, os irmãos de Max, alguns vizinhos e o carteiro gritavam-lhes: “Não te mexas, Max!” e “Não te mexas, Mix!”.

O chefe dos bombeiros tinha um capacete reluzente e, antes de subir pela escada extensível, quis saber quem se chamava Max e quem se chamava Mix.

Enquanto isso, no ramo mais alto do castanheiro, Max agarrava-se a Mix e dizia-lhe: “Que grande confusão causámos, Mix, promete-me que não voltas a trepar até aos ramos mais altos de uma árvore sem antes teres aprendido a subir e a descer dos ramos mais baixos.”

Isto foi o que Max lhe disse no ramo mais alto do castanheiro, porque Mix era seu amigo e os amigos entreadjudam-se, ensinam-se mutuamente, partilham as vitórias e os erros.

Já no chão, Max e Mix receberam alguns conselhos do chefe dos bombeiros e voltaram para casa cobertos de pólen de castanheiro.

## Parte #2

Mix cresceu. Transformou-se primeiro num jovem e belo gato de pelo negro no dorso e branco na barriga e, mais tarde, num gato adulto, forte e vigoroso.

Max também cresceu e transformou-se num adolescente que todas as manhãs ia de bicicleta para a escola, mas que, antes de sair, limpava a caixa de areia de Mix e enchia-lhe um prato com a ração favorita, a de sabor a peixe.

Max cuidava de Mix e Mix cuidava da despensa, para que os ratos não se aproximassem da embalagem de cereais com chocolate, os preferidos de Max.

Embora não houvesse ratos lá em casa, Mix cumpria com agrado a função de guardião da despensa, porque sabia que Max era seu amigo e os amigos velam pela alegria um do outro. [...]

Luis Sepúlveda, *História de um gato e de um rato que se tornaram amigos*, Porto Editora, 2016  
(págs. 10-14)

**ANEXO II – Word\_Proj 2**

O Universo (a que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no meio, cercados por parapeitos baixíssimos. De qualquer hexágono veem-se os pisos inferiores e superiores: interminavelmente. A distribuição das galerias é invariável. Vinte prateleiras, a cinco longas prateleiras por lado, cobrem todos os lados menos dois; a sua altura, que é a dos pisos, mal excede a de um bibliotecário normal. Uma das faces livres dá para um estreito pátio que vai desembocar noutra galeria, idêntica à primeira e a todas. À esquerda e à direita do pátio há dois gabinetes minúsculos. Um permite dormir de pé; o outro, satisfazer as necessidades fisiológicas. Por aí passa a escada em espiral, que se afunda e se eleva a perder de vista. No pátio há um espelho que fielmente duplica as aparências. Os homens costumam inferir desse espelho que a Biblioteca não é infinita (se o fosse realmente, para que serviria esta duplicação ilusória?); eu prefiro sonhar que as superfícies polidas representam e prometem o infinito... A luz provém de umas frutas esféricas que têm o nome de lâmpadas. Há duas em cada hexágono: transversais. A luz que emitem é insuficiente, incessante.

Tal como todos os jovens da Biblioteca, viajei na minha juventude; peregrinei em busca de um livro, se calhar do catálogo dos catálogos; agora que os meus olhos quase não conseguem decifrar o que escrevo, preparo-me para morrer a poucas léguas do hexágono em que nasci. Morto, não faltarão mãos piedosas que me atirem pela balaustrada; a minha sepultura será o ar insondável; o meu corpo precipitar-se-á longamente até se corromper e dissolver no vento gerado pela queda, que é infinita. Eu afirmo que a Biblioteca é interminável. [...]

A cada uma das paredes de cada hexágono correspondem cinco prateleiras; cada prateleira contém trinta e dois livros de formato uniforme; cada livro é de quatrocentas e dez páginas; cada página, de quarenta linhas; cada linha, de umas oitenta letras de cor negra. Também há letras na lombada de cada livro; estas letras não indicam nem representam o que dirão as páginas. Sei que esta incongruência já chegou a parecer misteriosa. Antes de resumir a solução [...] vou rememorar alguns axiomas.

Borges, J. L. (2020). Ficções. Quetzal Editores.

**ANEXO III – Exercícios de escrita e interpretação literária 1**

Exercícios:

5. Nesta **descrição** do nascer do dia na selva, o narrador manifesta os **sentimentos** que este fenômeno lhe provoca.

5.1. Indica três, justificando com excertos do texto.

6. A observação do espetáculo do nascer do dia desperta vários sentidos do narrador, sendo usadas palavras que traduzem diferentes **sensações**.

6.1. Transcreve um exemplo de

- sensação visual;
- sensação olfativa;
- sensação auditiva;
- sensação tátil.

Editora



8. Identifica alguns **recursos expressivos** presentes no texto, associando as passagens transcritas na coluna **A** aos recursos listados na coluna **B**.

A	B
a. "Lá vem ela, lá vem ela, que se alastra [...]; lá vem ela, lá vem ela, a madrugada que rompe" [linhas 1 e 7]	
b. "que se desenrola como se desenrolam as pequenas ondas do mar" [linhas 7-8]	
c. "esse céu tem sempre uma cor qualquer [...] porque nada de estranho vê" [linhas 12-13]	1. comparação
d. "e é um sopro, um sussurro, um deslizar, um remexer delicado nas folhas, nas ervas" [linhas 15-16]	2. personificação
e. "Há folhas enormes, bordadas com belas pérolas de água" [linha 21]	3. metáfora
f. "pássaros que falam e que riem uns com os outros" [linha 22]	4. anáfora
g. "ali no espelho do céu" [linha 24]	5. enumeração
h. "clareiras iluminadas por foguetes de luz" [linha 30]	

Arquivo, pág. 274

Correção:

5. Nesta **descrição** do nascer do dia na selva, o narrador manifesta os **sentimentos** que este fenómeno lhe provoca.

5.1. Indica três, justificando com excertos do texto.

Tranquilidade e paz → *“mansamente, sem qualquer zanga, sem trazer medo a ninguém.”* (ll. 8-9);

Alegria | otimismo → *“um tom de alegria, porque nada de estranho vê, porque nada de mal percebe”* (ll. 12-13);

Felicidade → *“É a felicidade.”* (l. 31).

6. A observação do espetáculo do nascer do dia desperta vários sentidos do narrador, sendo usadas palavras que traduzem diferentes **sensações**.

👁️ 6.1. Transcreve um exemplo de

- sensação visual; *“teia transparente”* (l. 1);
- sensação olfativa; *“um cheiro de entranhas de terra”* (l. 5);
- sensação auditiva; *“Há ruídos impercetíveis”* (l. 14);
- sensação tátil. *“tão sedosa, muito húmida”* (l. 2);

8. Identifica alguns **recursos expressivos** presentes no texto, associando as passagens transcritas na coluna **A** aos recursos listados na coluna **B**.

A	B
a. <i>“Lá vem ela, lá vem ela, que se alastra [...]; lá vem ela, lá vem ela, a madrugada que rompe”</i> [linhas 1 e 7]	
b. <i>“que se desenrola como se desenrolam as pequenas ondas do mar”</i> [linhas 7-8]	
c. <i>“esse céu tem sempre uma cor qualquer [...] porque nada de estranho vê”</i> [linhas 12-13]	1. comparação
d. <i>“e é um sopro, um sussurro, um deslizar, um remexer delicado nas folhas, nas ervas”</i> [linhas 15-16]	2. personificação
e. <i>“Há folhas enormes, bordadas com belas pérolas de água”</i> [linha 21]	3. metáfora
f. <i>“pássaros que falam e que riem uns com os outros”</i> [linha 22]	4. anáfora
g. <i>“ali no espelho do céu”</i> [linha 24]	5. enumeração
h. <i>“clareiras iluminadas por foguetes de luz”</i> [linha 30]	

A – 4 (também poderá ser referida a personificação)  
 B – 1 | C – 2 | D – 5 | E – 3 |  
 F – 2 | G – 3 | H – 3

**ANEXO IV – Exercícios de escrita e interpretação literária 2**

## Exercícios:

### Leitura | Escrita

#### Entrevista (revisão). Redação de parágrafos

1. Vais ler excertos de uma **entrevista** que alguns jovens fizeram a José Eduardo Agualusa, o autor do texto que acabaste de ler. Apresentamos-te apenas as respostas, para que, com um colega, escrevas as **perguntas** que lhe terão sido feitas.

1 Comecei por ser jornalista, que é o que vocês estão a ser hoje. Mas ser jornalista também me ajudou a ser escritor [...]. São duas profissões parecidas: ambas lidam com a escrita, com essa arte de contar histórias e de as tornar atraentes para quem as lê.



2 Quando tinha a vossa idade, queria ser veterinário, trabalhar com bichos. Mas estudei agronomia e silvicultura. Os silvicultores trabalham com florestas, e, portanto, também lidam com animais, plantas... Ainda hoje, sei de cor os seus nomes científicos.



3 Sim. Se eu escrever sobre um bicho ou uma planta, já sei alguma coisa sobre o assunto porque o andei a estudar.

4 Gosto tanto de escrever para adultos quanto para crianças. São públicos muito diferentes, portanto a maneira de escrever também é diferente. Mas escrever para crianças ajuda-me a lembrar a minha própria infância. E é também uma forma de conversar com os meus filhos.

5 Eu roubo as ideias aos meus filhos, por exemplo [...]. Na verdade, as ideias e as histórias estão em toda a parte. Nós só temos que estar atentos e as ideias vêm ter connosco... O principal é estar atento e saber escutar as pessoas, saber olhar para aquilo que está à nossa volta, e, muito importante, ter curiosidade. Por exemplo, perguntarmo-nos de onde vem uma certa palavra ou como é que um animal apareceu... Na vida, fazer perguntas é importante.

6 “Lusofonia” é uma palavra difícil, não é? Mas significa o conjunto das pessoas que falam a língua portuguesa. O português é falado [...] em oito países: em África; na América Latina, no Brasil; em Timor; em Portugal... Os escritores trabalham com a língua. E a língua portuguesa é muito interessante, assim como a história das palavras. Quando vocês falam, não se dão conta, mas cada palavra tem uma história atrás dela. E, como escritor, também me interessa o facto de ter uma língua tão antiga, que atravessou tantos países e regiões. Então, estou muito feliz por escrever em português.

in *Visão Júnior*, n.º 121, junho de 2014 (págs. 20-24, adaptado e com supressões)

Correção:

1. Vais ler excertos de uma **entrevista** que alguns jovens fizeram a José Eduardo Agualusa, o autor do texto que acabaste de ler. Apresentamos-te apenas as respostas, para que, com um colega, escrevas as **perguntas** que lhe terão sido feitas.

**Perguntas retiradas:**

1. A sua primeira profissão foi ser escritor?
2. Sempre quis ser escritor?
3. Os estudos em agronomia e silvicultura também estão presentes na sua escrita?
4. Gosta mais de escrever para adultos ou para crianças?
5. Como é que tem tantas ideias para escrever histórias?
6. No ano em que se comemoram os 800 anos da língua portuguesa, o que sente por ser um autor lusófono?

**ANEXO V – Exercícios de escrita e interpretação literária 3**

Exercícios:

3. As afirmações de **A** a **E** indicam acontecimentos referidos no texto. Escreve (no teu caderno) a sequência de letras que corresponde à **ordem cronológica** desses acontecimentos, do mais antigo para o mais recente.
- A.** O narrador e o Sousa descobriram paixões comuns.
  - B.** O narrador encontrou-se com o Sousa em casa deste.
  - C.** O narrador e o Sousa conheceram-se no terceiro ano do liceu.
  - D.** A mãe do narrador entregou-lhe uma carta do Sousa.
  - E.** O narrador teve de mudar-se para Murça.
4. Transcreve, das linhas 20 a 34, três expressões que permitem situar os acontecimentos narrados em momentos diferentes.

Correção:

3. As afirmações de **A** a **E** indicam acontecimentos referidos no texto. Escreve (no teu caderno) a sequência de letras que corresponde à **ordem cronológica** desses acontecimentos, do mais antigo para o mais recente.
- A.** O narrador e o Sousa descobriram paixões comuns.
  - B.** O narrador encontrou-se com o Sousa em casa deste.
  - C.** O narrador e o Sousa conheceram-se no terceiro ano do liceu.
  - D.** A mãe do narrador entregou-lhe uma carta do Sousa.
  - E.** O narrador teve de mudar-se para Murça.
- C – A – E – D – B**
4. Transcreve, das linhas 20 a 34, três expressões que permitem situar os acontecimentos narrados em momentos diferentes.
- “Nessa altura”* (l. 20); *“Três anos depois de nos termos conhecido”* (l. 22); *“E agora”* (l. 32).

**ANEXO VI – Exercícios de escrita e interpretação literária 4**

Exercícios:

## Escrita

### Descrição de pessoas

LAB7 © Porto Editora

1. O texto que leste contém uma breve descrição do narrador e do seu amigo Sousa. Faz agora tu o **retrato** de um(a) amigo(a) ou o teu **autorretrato**. Segue as indicações da página seguinte.

#### PLANIFICAÇÃO

**Introdução:** Apresentação global, salientando apenas os aspetos dominantes.

**Desenvolvimento:** ● Seleção de traços particulares distintivos, relativos ao aspeto físico e à maneira de ser.

↳ **Descrição psicológica**, pág. 10

- Caracterização de cada um dos aspetos seleccionados (a cor dos olhos, a expressão do olhar, o tom de voz...), de acordo com uma ordem a definir.

**Conclusão:** Síntese das características principais.

#### REDAÇÃO

- Substituição dos verbos *ser* e *ter* por outros de sentido equivalente (*estar, apresentar, possuir, haver, revelar...*).
- Emprego dos verbos no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo.
- Uso de vocabulário sugestivo e outros recursos expressivos (adjetivação, comparação, metáfora, hipérbole...).

#### AVALIAÇÃO / REVISÃO

- Avaliação/revisão do texto a partir da grelha da página 294.

**Nota:** Podes acompanhar o teu texto com uma fotografia ou um (auto)retrato desenhado.

LAB7 © Porto Editora

## Grelha de correção

Retrato e Autorretrato	Sim	Não
Selecionei uma ordem de descrição e respeitei-a.		
Utilizei a 1.ª pessoa (autorretrato) ou a 3.ª pessoa (retrato).		
Caracterizei a personagem/pessoa física e psicologicamente.		
Recorri a adjetivos ou expressões para caracterizar a personagem.		
Utilizei recursos expressivos como a enumeração, a comparação e a metáfora.		
Evitei a repetição dos verbos <i>ser</i> , <i>ter</i> , <i>haver</i> e utilizei verbos como <i>parecer</i> , <i>lembrar</i> , <i>sugerir</i> e <i>assemelhar-se</i> .		
Substituí as palavras repetidas por sinónimos e por pronomes.		
Utilizei verbos no presente e/ou pretérito imperfeito do indicativo.		
Recorri a conectores para estruturar o texto.		
Prestei atenção à pontuação.		
Utilizei as vírgulas para separar os elementos que enumerei.		
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário ou o corretor ortográfico do computador para esclarecer dúvidas.		

**ANEXO VII – Exercícios de escrita e interpretação literária 5**

## Exercícios:

3. O narrador começa por localizar e descrever o **espaço** onde se encontra. Que espaço é esse?
  
5. O ataque foi executado por um *“pequeno e feroz avião”* [linha 16].
  - 5.1. Comprova a ferocidade do avião, indicando as alterações que ele provocou.
  - 5.2. Identifica a **repetição** que revela a intensidade do ataque.
  - 5.3. Transcreve as **comparações** utilizadas para referir o avião. Parecem-te expressivas? Porquê?

## Correção:

3. O narrador começa por localizar e descrever o **espaço** onde se encontra. Que espaço é esse?

Trata-se de um jardim público – o jardim do seu bairro (ll. 1-2).

5. O ataque foi executado por um *“pequeno e feroz avião”* [linha 16].

- 👁 5.1. Comprova a ferocidade do avião, indicando as alterações que ele provocou.

O avião provocou um barulho intenso (*“roncar fortíssimo”*, l. 7), uma alteração da luz solar (*“o céu escureceu”*, l. 8), um vento intenso (*“um vento forte varreu todo este espaço”*, l. 8) e um grande aumento da temperatura (*“A terra aqueceu”*; *“Parecia que o ar à volta ia explodir de tão quente que estava”*, ll. 13-15).

- 5.2. Identifica a **repetição** que revela a intensidade do ataque.

*“e outra vez e outra vez e ainda outra vez”* (l. 12).

- 5.3. Transcreve as **comparações** utilizadas para referir o avião. Parecem-te expressivas? Porquê?

*“elevando-se como uma ave de rapina, grasnando como os corvos grasnam”* (ll. 16-17). Estas comparações evidenciam a força deste meio de guerra: a sua rapidez e precisão (como uma ave de rapina) e o ruído que provoca (como os corvos, aves associadas à ideia de morte).

**ANEXO VIII – Exercícios de escrita e interpretação literária 6**

## Exercícios:

4. Logo no primeiro parágrafo, o narrador anuncia o desaparecimento da Lua, explicando, nos três parágrafos seguintes [linhas 6-18], como tudo se passou.
  - 4.1. Conta, brevemente e por palavras tuas, o que aí é relatado.
  - 4.2. Transcreve do terceiro e do quarto parágrafo uma **hipérbole** e uma **onomatopeia**, referindo a expressividade destes recursos.

## Correção:

4. Logo no primeiro parágrafo, o narrador anuncia o desaparecimento da Lua, explicando, nos três parágrafos seguintes [linhas 6-18], como tudo se passou.
  - 👁 4.1. Conta, brevemente e por palavras tuas, o que aí é relatado.

O Andrade da Mula veio à janela e bocejou precisamente no momento em que a Lua se desequilibrou, entrando-lhe na boca aberta e deixando o Beco mais escuro.
  - 👁 4.2. Transcreve do terceiro e do quarto parágrafo uma **hipérbole** e uma **onomatopeia**, referindo a expressividade destes recursos.

**Hipérbole:** “*um destes bocejos do tamanho duma casa*” (ll. 9-10) → esta hipóbole sugere a enormidade do bocejo da personagem (de tal maneira grande que a Lua conseguiu entrar-lhe na boca).

**Onomatopeia:** “*gulp*” (l. 14) → o recurso à onomatopeia permite que o leitor “ouça” o som que o Andrade fez ao engolir a Lua, dando mais realismo e expressividade ao relato.

**ANEXO IX – Exercícios de escrita e interpretação literária 7**

Exercícios:

## Educação Literária | Leitura

1. Observa a **capa** e a **contracapa** do livro *Leandro, Rei da Helíria*.



Capa



Contracapa

“Quero-vos como a comida quer ao sal”, assim definiu a princesa o seu amor pelo pai, numa velha história da tradição popular.

É essa história que aqui se conta, adaptada ao teatro. Uma história onde se fala de amor, de ingratidão, de sonhos, de remorsos, de longas viagens de aprendizagem, e de como se faz e desfaz um rei – ou seja, do que acontece a um rei quando a coroa lhe cai da cabeça.

- 1.1. Que informações fornece o título da obra?
- 1.2. Que características do rei Leandro são sugeridas pela ilustração?
- 1.3. Lê o texto da contracapa e identifica:
  - a. a narrativa popular que deu origem ao enredo da peça;
  - b. o acontecimento que vem alterar a vida do rei Leandro;
  - c. os temas abordados na obra.

Correção:

- ☉ **1.1.** Que informações fornece o título da obra?  
O título aponta para a existência de uma personagem que se chama Leandro e que é rei de uma terra chamada Helíria. Há, pois, a alusão ao espaço da ação.
- ☉ **1.2.** Que características do rei Leandro são sugeridas pela ilustração?  
Leandro parece ser um rei velho (barbas brancas), autoritário e severo (a expressão dura do rosto e a pose).
- 1.3.** Lê o texto da contracapa e identifica:
- ☉ **a.** a narrativa popular que deu origem ao enredo da peça;  
O conto “O sal e a água”, narrativa em que a princesa define o amor pelo pai através da comparação “*Quero-vos como a comida quer ao sal*”.
- ☉ **b.** o acontecimento que vem alterar a vida do rei Leandro;  
O rei Leandro deixará de ser rei (perderá a coroa).
- ☉ **c.** os temas abordados na obra.  
Os temas são o amor, a ingratidão, o sonho, o remorso e a aprendizagem.

**ANEXO X – Exercícios de gramática 1**

## Exercícios:

1. Classifica o **sujeito** das frases seguintes:

- a. *Eu e o Hermenegildo gostávamos de escrever.*
- b. *Diziam bem dos nossos textos.*
- c. *Três anos depois, separámo-nos.*
- d. *As cartas foram rareando com o tempo.*
- e. *Um dia, recebi uma carta do Hermenegildo.*

- Sujeito simples
- Sujeito composto
- Sujeito subentendido
- Sujeito indeterminado

2. Explicita o **sujeito subentendido** nas frases seguintes:

- a. *Estivemos afastados vários anos.*
- b. *Desejei muitas vezes um reencontro.*
- c. *Infelizmente, não se concretizou.*

3. Indica (no teu caderno) a frase que apresenta um **sujeito indeterminado**.

- a.  *O Sousa era bom aluno, apesar das privações.*
- b.  *Naquele tempo, vivia-se com dificuldades.*
- c.  *Íamos muitas vezes à biblioteca e à livraria Arcanjo.*

## Correção:

1. Classifica o **sujeito** das frases seguintes:

- a. *Eu e o Hermenegildo gostávamos de escrever.*
- b. *Diziam bem dos nossos textos.*
- c. *Três anos depois, separámo-nos.*
- d. *As cartas foram rareando com o tempo.*
- e. *Um dia, recebi uma carta do Hermenegildo.*

- Sujeito simples
- Sujeito composto
- Sujeito subentendido
- Sujeito indeterminado

**Sujeito simples:** d. "As cartas";

**Sujeito composto:** a. "Eu e o Hermenegildo";

**Sujeito subentendido:** c. "nós" e e. "eu";

**Sujeito indeterminado:** b.

2. Explicita o **sujeito subentendido** nas frases seguintes:

- a. *Estivemos afastados vários anos.* Nós.
- b. *Desejei muitas vezes um reencontro.* Eu.
- c. *Infelizmente, não se concretizou.* O reencontro | isso | ele.

3. Indica (no teu caderno) a frase que apresenta um **sujeito indeterminado**.

- a.  *O Sousa era bom aluno, apesar das privações.*
- b.  *Naquele tempo, vivia-se com dificuldades.*
- c.  *Íamos muitas vezes à biblioteca e à livraria Arcanjo.*

**ANEXO XI – Exercícios de gramática 2**

## Exercícios:

- ✕ 2. Identifica (no teu caderno) a única **frase passiva**.
- a.  *A filha de Catherine fez uma pequena demonstração de bailado.*
  - b.  *A aula era observada pela narradora.*
  - c.  *Ela viu uma menina com óculos.*
  - d.  *Antigamente, ela tirava os óculos antes da aula.*
  - e.  *Sem óculos, a Catherine descobriu um mundo de sonho.*
- ✕ 3. Selecciona (no teu caderno) a opção que corresponde à forma **passiva** da frase  
→ *O pai de Catherine tinha escolhido a escola de dança.*
- a.  *O pai de Catherine escolhera a escola de dança.*
  - b.  *A escola de dança foi escolhida pelo pai de Catherine.*
  - c.  *A escola de dança tinha sido escolhida pelo pai de Catherine.*
  - d.  *A escola de dança foi o pai de Catherine que escolheu.*
4. Transforma estas **frases ativas** em **frases passivas**:
- a. *Ao princípio, a Catherine olhava com inveja as colegas de dança.*
  - b. *Mais tarde, a protagonista da história descobriria um mundo diferente.*
  - c. *Sem aquela limitação, ela não teria conhecido o mundo do sonho.*
  - d. *Às vezes, as limitações potenciam a criatividade.*
5. Transforma estas **frases passivas** em **frases ativas**:
- a. *O Prémio Nobel da Literatura foi recebido pelo autor desta obra em 2014.*
  - b. *Anteriormente, outros prémios tinham sido recebidos pelo escritor.*
  - c. *Vários livros foram escritos por Patrick Modiano.*
  - d. *As suas obras já terão sido lidas por muitas pessoas.*

Correção:

2. Identifica (no teu caderno) a única frase passiva.

- a.  A filha de Catherine fez uma pequena demonstração de bailado.
- b.  A aula era observada pela narradora.
- c.  Ela viu uma menina com óculos.
- d.  Antigamente, ela tirava os óculos antes da aula.
- e.  Sem óculos, a Catherine descobriu um mundo de sonho.

3. Selecciona (no teu caderno) a opção que corresponde à forma passiva da frase  
→ O pai de Catherine tinha escolhido a escola de dança.

- a.  O pai de Catherine escolhera a escola de dança.
- b.  A escola de dança foi escolhida pelo pai de Catherine.
- c.  A escola de dança tinha sido escolhida pelo pai de Catherine.
- d.  A escola de dança foi o pai de Catherine que escolheu.

4. Transforma estas frases ativas em frases passivas:

- ⊙ a. Ao princípio, a Catherine olhava com inveja as colegas de dança.  
Ao princípio, as colegas de dança eram olhadas com inveja pela Catherine.
- ⊙ b. Mais tarde, a protagonista da história descobriria um mundo diferente.  
Mais tarde, um mundo diferente seria descoberto pela protagonista da história.
- ⊙ c. Sem aquela limitação, ela não teria conhecido o mundo do sonho.  
Sem aquela limitação, o mundo do sonho não teria sido conhecido por ela.
- ⊙ d. Às vezes, as limitações potenciam a criatividade.  
Às vezes, a criatividade é potenciada pelas limitações.

5. Transforma estas frases passivas em frases ativas:

- ⊙ a. O Prémio Nobel da Literatura foi recebido pelo autor desta obra em 2014.  
O autor desta obra recebeu o Prémio Nobel da Literatura em 2014.
- ⊙ b. Anteriormente, outros prémios tinham sido recebidos pelo escritor.  
Anteriormente, o escritor tinha recebido outros prémios.
- ⊙ c. Vários livros foram escritos por Patrick Modiano.  
Patrick Modiano escreveu vários livros.
- ⊙ d. As suas obras já terão sido lidas por muitas pessoas.  
Muitas pessoas já terão lido as suas obras.

**ANEXO XII – Exercícios de gramática 3**

## Exercícios:

1. Reescreve as frases seguintes, retirando-lhes os elementos sublinhados.
  - a. O Hugo viu um gato amarelo.
  - b. Ele ouviu uma vozinha que tilintava no ar.
  - c. Zoé, a dona do Soneto, procurava o seu gato.
  - d. Ela levou o Hugo ao seu jardim, que era encantador.
  - e. No jardim, havia uma estufa com muitas plantas.
  - 1.1. As frases que obtiveste são gramaticais?
  - 1.2. Indica, em cada alínea, o **nome** que o elemento sublinhado modifica.

2. Acrescenta ao nome destacado em cada uma das frases seguintes um **modificador restritivo do nome**.
  - a. A fonte tinha dois **anjos**.
  - b. Havia **flores** por todo o lado.
  - c. Ele não se cansava de admirar aquele **jardim**.

3. Acrescenta, a cada frase, um destes **modificadores apositivos do nome**:

que estava muito feliz • o seu amado gato • de grande beleza

- a. Aquela **jardim**, ★, encantou o Hugo.
- b. O Hugo, ★, fez várias perguntas à Zoé.
- c. A rapariga estava triste, pois não sabia do Soneto, ★.



4. Reescreve (no teu caderno) as frases seguintes, eliminando os três **modificadores do nome** presentes.

No jardim, apareceu um homem idoso, com umas botas de jardinagem. "Este é o Sr. Afonso, o jardineiro", explicou a Zoé.

Correção:

1. Reescreve as frases seguintes, retirando-lhes os elementos sublinhados.

- ⦿ a. *O Hugo viu um gato.*
- ⦿ b. *Ele ouviu uma vizinha.*
- ⦿ c. *Zoé procurava o seu gato.*
- ⦿ d. *Ela levou o Hugo ao seu jardim.*
- ⦿ e. *No jardim, havia uma estufa.*

1.1. As frases que obtiveste são gramaticais?

Sim.

1.2. Indica, em cada alínea, o **nome** que o elemento sublinhado modifica.

- a. gato;
- b. vizinha;
- c. Zoé;
- d. jardim;
- e. estufa.

2. Acrescenta ao nome destacado em cada uma das frases seguintes um **modificador restritivo do nome**.

- ⦿ a. *A fonte tinha dois **anjos** cobertos de musgo.*
- ⦿ b. *Havia **flores** por todo o lado de várias cores.*
- ⦿ c. *Ele não se cansava de admirar aquele **belo jardim**.*

3. Acrescenta, a cada frase, um destes **modificadores apositivos do nome**:

que estava muito feliz • o seu amado gato • de grande beleza

- ⦿ a. *Aquele jardim, **de grande beleza**, encantou o Hugo.*
- ⦿ b. *O Hugo, **que estava muito feliz**, fez várias perguntas à Zoé.*
- ⦿ c. *A rapariga estava triste, pois não sabia do Soneto, **o seu amado gato**.*

4. Reescreve (no teu caderno) as frases seguintes, eliminando os três **modificadores do nome** presentes.

No jardim, apareceu um homem idoso, com umas botas de jardinagem. "Este é o Sr. Afonso, o jardineiro", explicou a Zoé.

No jardim, apareceu um homem, com umas botas. "Este é o Sr. Afonso", explicou a Zoé.

**ANEXO XIII – Exercícios de gramática 4**

## Exercícios:

1. Forma **frases complexas**, unindo (no teu caderno) as **orações** das duas colunas.

A	B
a. <i>A Beatriz sente-se mal</i>	1. <i>pois precisa muito de apoio.</i>
b. <i>Ela escreve-lhe,</i>	2. <i>logo a situação piorou.</i>
c. <i>Alguém tem de ajudá-la</i>	3. <i>ou ela não aguentará.</i>
d. <i>Há muita gente à sua volta,</i>	4. <i>e escreve ao pai.</i>
e. <i>Ninguém se apercebeu do problema,</i>	5. <i>mas ela sente-se isolada.</i>

LARZ © Porto Editora

- 1.1. Transcreve as **conjunções coordenativas** que unem as orações.
- 1.2. Classifica cada uma das **orações coordenadas** da coluna **B**.
2. Une as frases **simples seguintes** com as **conjunções** e **locuções conjuncionais coordenativas** indicadas. Faz as alterações necessárias.
- a. *Por vezes sentimo-nos tristes. Depois a alegria volta.* [mas]
- b. *Estamos felizes. Estamos tristes.* [ora... ora]
- c. *Os amigos são importantes. Eles apoiam-nos.* [pois]
- d. *Gosto muito dos meus amigos. Eles também gostam de mim.* [e]
- e. *Tenho bons amigos. Raramente me sinto sozinho.* [logo]
- f. *Juntamo-nos em casa uns dos outros. Vamos até ao parque.* [ou]
- g. *Fazemos vários jogos. Falamos de coisas sérias.* [não só... como]
- h. *Não viveria bem sem amigos. Não seria feliz.* [nem]
3. Forma **frases complexas** unindo cada par de **frases simples** com uma **conjunção** ou **locução conjuncional coordenativa** que estabeleça a relação de sentido indicada. Faz as alterações necessárias.
- a. *Falaram-me deste livro com entusiasmo. Vou lê-lo.* [conclusão]
- b. *Tenho vários livros desta autora. Ainda não os li todos.* [oposição]
- c. *Ela aborda problemas dos jovens. Fá-lo de forma cativante.* [adição]
- d. *Não aprecio certos temas. Não gosto de finais infelizes.* [adição]
- e. *Lê este livro. Este livro parece interessante.* [explicação]
- f. *Compra o livro. Eu empresto-to.* [alternativa]
- g. *Tenho frio. Tenho calor.* [alternativa]

Correção:

1. Forma frases complexas, unindo (no teu caderno) as orações das duas colunas.

A	B
a. A Beatriz sente-se mal	1. pois precisa muito de apoio.
b. Ela escreve-lhe,	2. logo a situação piorou.
c. Alguém tem de ajudá-la	3. ou ela não aguentará.
d. Há muita gente à sua volta,	4. e escreve ao pai.
e. Ninguém se apercebeu do problema,	5. mas ela sente-se isolada.

A – 4 | B – 1 | C – 3 | D – 5 | E – 2

1.1. Transcreve as conjunções coordenativas que unem as orações.  
pois, logo, ou, e, mas.

1.2. Classifica cada uma das orações coordenadas da coluna B.

1. coord. explicativa;
2. coord. conclusiva;
3. coord. disjuntiva;
4. coord. copulativa;
5. coord. adversativa.

2. Une as frases simples seguintes com as conjunções e locuções conjuncionais coordenativas indicadas. Faz as alterações necessárias.

- ⊖ a. Por vezes sentimo-nos tristes. Depois a alegria volta. [mas]  
Por vezes sentimo-nos tristes, mas depois a alegria volta.
- ⊖ b. Estamos felizes. Estamos tristes. [ora... ora]  
Ora estamos felizes, ora estamos tristes.
- ⊖ c. Os amigos são importantes. Eles apoiam-nos. [pois]  
Os amigos são importantes, pois (eles) apoiam-nos.
- ⊖ d. Gosto muito dos meus amigos. Eles também gostam de mim. [e]  
Gosto muito dos meus amigos e eles também gostam de mim.
- ⊖ e. Tenho bons amigos. Raramente me sinto sozinho. [logo]  
Tenho bons amigos, logo raramente me sinto sozinho.
- ⊖ f. Juntamo-nos em casa uns dos outros. Vamos até ao parque. [ou]  
Juntamo-nos em casa uns dos outros ou vamos até ao parque.
- ⊖ g. Fazemos vários jogos. Falamos de coisas sérias. [não só... como]  
Não só fazemos vários jogos como falamos de coisas sérias.
- ⊖ h. Não viveria bem sem amigos. Não seria feliz. [nem]  
Não viveria bem sem amigos nem seria feliz.

3. Forma **frases complexas** unindo cada par de **frases simples** com uma **conjunção** ou **locução conjuncional coordenativa** que estabeleça a relação de sentido indicada. Faz as alterações necessárias.
- ⦿ a. *Falaram-me deste livro com entusiasmo. Vou lê-lo.* [conclusão]  
Falaram-me deste livro com entusiasmo, logo vou lê-lo.
  - ⦿ b. *Tenho vários livros desta autora. Ainda não os li todos.* [oposição]  
Tenho vários livros desta autora, mas ainda não os li todos.
  - ⦿ c. *Ela aborda problemas dos jovens. Fá-lo de forma cativante.* [adição]  
Ela aborda problemas dos jovens e fá-lo de forma cativante.
  - ⦿ d. *Não aprecio certos temas. Não gosto de finais infelizes.* [adição]  
Não aprecio certos temas nem gosto de finais infelizes.
  - ⦿ e. *Lê este livro. Este livro parece interessante.* [explicação]  
Lê este livro, pois parece interessante.
  - ⦿ f. *Compra o livro. Eu empresto-to.* [alternativa]  
Compra o livro ou eu empresto-to.
  - ⦿ g. *Tenho frio. Tenho calor.* [alternativa]  
Ora tenho frio, ora tenho calor.

**ANEXO XIV – Exercícios de gramática 5**

Exercícios:

1. Observa as frases abaixo:

*Miura sentia-se furioso.*

Porquê?

- (1) *Miura sentia-se furioso pela falta de liberdade.*
- (2) *Miura sentia-se furioso porque não tinha liberdade.*

✕ 1.1. Identifica (no teu caderno) as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

	V	F
a. As frases (1) e (2) têm um sentido equivalente.		
b. Os elementos sublinhados nas frases (1) e (2) indicam a causa da situação anteriormente apresentada.		
c. As frases (1) e (2) são frases simples.		
d. As frases (1) e (2) são frases complexas.		
e. A frase (1) é uma frase simples e a (2) é uma frase complexa.		

LAP7 © Porto Editora

2. Divide e classifica as **orações** das seguintes **frases complexas**:

- a. *Miura atira-se contra as paredes porque está desesperado.*
- b. *O esforço é inútil visto que as paredes não cedem.*
- c. *Ele terá de esperar dado que outros touros ainda estão na arena.*

2.1. Identifica a **conjunção** ou **locução conjuncional** que introduz cada **oração subordinada**.

2.2. Reescreve as frases, alterando a posição das **orações subordinadas**.

Correção:

1.1. Identifica (no teu caderno) as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

	V	F
⊖ a. As frases (1) e (2) têm um sentido equivalente.	X	
⊖ b. Os elementos sublinhados nas frases (1) e (2) indicam a causa da situação anteriormente apresentada.	X	
⊖ c. As frases (1) e (2) são frases simples.		X
⊖ d. As frases (1) e (2) são frases complexas.		X
⊖ e. A frase (1) é uma frase simples e a (2) é uma frase complexa.	X	

2. Divide e classifica as **orações** das seguintes **frases complexas**:

- ⦿ a. *Miura atira-se contra as paredes porque está desesperado.*  
*Miura atira-se contra as paredes:* or. subordinante;  
*porque está desesperado:* or. subordinada adverbial causal.
- ⦿ b. *O esforço é inútil visto que as paredes não cedem.*  
*O esforço é inútil:* or. subordinante;  
*visto que as paredes não cedem:* or. subordinada adverbial causal.
- ⦿ c. *Ele terá de esperar dado que outros touros ainda estão na arena.*  
*Ele terá de esperar:* or. subordinante;  
*dado que outros touros ainda estão na arena:* or. subordinada adverbial causal.

2.1. Identifica a **conjunção** ou **locução conjuncional** que introduz cada **oração subordinada**.

- ⦿ a. *Miura atira-se contra as paredes porque está desesperado.*  
*Miura atira-se contra as paredes:* or. subordinante;  
*porque está desesperado:* or. subordinada adverbial causal.
- ⦿ b. *O esforço é inútil visto que as paredes não cedem.*  
*O esforço é inútil:* or. subordinante;  
*visto que as paredes não cedem:* or. subordinada adverbial causal.
- ⦿ c. *Ele terá de esperar dado que outros touros ainda estão na arena.*  
*Ele terá de esperar:* or. subordinante;  
*dado que outros touros ainda estão na arena:* or. subordinada adverbial causal.

**ANEXO XV – Exercícios de gramática 6**

## Exercícios:

2. Observa as seguintes **frases complexas** por **subordinação**:

Oração subordinante	Orações subordinadas
Cosimo não teria visto os rapazes	<u>quando</u> olhou por entre os ramos das árvores.
	<u>se</u> uma cereja não o tivesse atingido.
	<u>porque</u> estava muito distraído.

- 2.1. Identifica a **conjunção** que introduz cada uma das **orações subordinadas**.
- 2.2. Identifica as orações subordinadas de acordo com o valor que exprimem (causa, tempo ou condição):
- a. **oração subordinada adverbial causal;**
  - b. **oração subordinada adverbial temporal;**
  - c. **oração subordinada adverbial condicional.**

3. Divide e classifica as **orações** da frase seguinte:

→ *Caso o rapaz não se defendesse, os ladrões de fruta atacá-lo-iam.*

3.1. Reescreve a frase, alterando a posição das orações.

3.2. Substitui a **conjunção subordinativa condicional** “caso” por outra conjunção ou locução conjuncional de sentido equivalente.

4. Completa a frase com uma **oração subordinada adverbial condicional**:

→ *Cosimo não fazia mal a ninguém.....*

## Correção:

Oração subordinante	Orações subordinadas
Cosimo não teria visto os rapazes	<u>quando</u> olhou por entre os ramos das árvores.
	<u>se</u> uma cereja não o tivesse atingido.
	<u>porque</u> estava muito distraído.

- 2.1. Identifica a **conjunção** que introduz cada uma das **orações subordinadas**.

2.2. Identifica as orações subordinadas de acordo com o valor que exprimem (causa, tempo ou condição):

- Ⓐ a. oração subordinada adverbial causal; → porque estava muito distraído.
- Ⓑ b. oração subordinada adverbial temporal; → quando olhou por entre os ramos das árvores.
- Ⓒ c. oração subordinada adverbial condicional. → e uma cereja não o tivesse atingido.

3. Divide e classifica as orações da frase seguinte:

→ *Caso o rapaz não se defendesse, os ladrões de fruta atacá-lo-iam.*

*Caso o rapaz não se defendesse* → or. subordinada adverbial condicional;  
*os ladrões de fruta atacá-lo-iam* → or. subordinante.

3.1. Reescreve a frase, alterando a posição das orações.

Os ladrões de fruta atacariam o rapaz caso ele não se defendesse. | Os ladrões de fruta atacá-lo-iam caso o rapaz não se defendesse.

3.2. Substitui a conjunção subordinativa condicional "caso" por outra conjunção ou locução conjuncional de sentido equivalente.

*Se / A menos que o rapaz não se defendesse, os ladrões de fruta atacá-lo-iam.*

4. Completa a frase com uma oração subordinada adverbial condicional:

→ *Cosimo não fazia mal a ninguém.....*

*Cosimo não fazia mal a ninguém a não ser que / exceto se o provocassem.*

**ANEXO XVI – Leitura e Interpretação de textos 1**

**Grupo I**  
**Leitura / Educação Literária**  
**Texto A**

Lê o seguinte texto e, se necessário, consulta as notas.

**A AMIZADE**

Ter amigos e a amizade é algo extraordinário nos tempos que correm, em que o egoísmo impera<sup>1</sup>. A vida separa as pessoas, assim como a crise e a política. Todavia, há muita culpa em cada um de nós. Se fizermos uma lista dos amigos que víamos há uns anos, quantos vemos atualmente? Quantos deixamos de ver definitivamente?

Pouco fazemos, ou nada, para voltar a vê-los e encontrá-los. Parece que custa pegar no telemóvel e ligar a perguntar como estão e têm passado. A sociedade do paradoxo<sup>2</sup>: tanta facilidade com as novas tecnologias para contactar pessoas e tanto afastamento e indiferença. Parece que os amigos são os do Facebook, mas não são. Não há nada como estar *tête-à-tête*<sup>3</sup> com um amigo, ver o seu olhar, as suas expressões, abraçá-lo e sentir o seu cheiro.

Custa-me deixar de ver e de estar com alguns amigos e amigas que tive ao longo da vida. Se calhar não eram amigos, mas como diz Javier Marias, passaram a ser “os conhecidos esquecidos”. Querelas<sup>4</sup>, decepções, ingratidão, doenças são algo que ninguém escapa ao longo de uma vida com algumas amizades. A amizade é algo que tem que ver com lealdade, cumplicidade e um passado comum, que houve.

Muitas vezes não sabemos porque se desvanece uma amizade, sem explicação plausível<sup>5</sup> e de uma forma abrupta<sup>6</sup>. Então se for uma “verdadeira” amizade causa maior incompreensão e perplexidade<sup>7</sup>. Porém, é quase impossível que essa antiga amizade saia da nossa mente. As coisas mudam, vai-se lá saber porquê, mas não se pode apagar o passado.

A verdadeira amizade não é receber, é dar. Não é magoar, é incentivar. Não é descrer, é crer. Não é criticar, é apoiar. Não é ofender, é compreender. Não é humilhar, é defender. Não é julgar, é aceitar. Não é esquecer, é perdoar. Mas também é respeitar um passado com momentos marcantes na nossa vida e nunca deixar de falar.

As amizades desaparecidas causam perplexidade e nostalgia<sup>8</sup> quando damos conta de que já não estão na nossa vida, mas que já fizeram parte dela. Na verdade, quem deixou de ser amigo nunca foi amigo. A verdadeira amizade não se quebra, em qualquer circunstância da vida, deve ser sempre a mesma.

Joaquim Jorge, in *JN*, edição *online* de 22 de outubro de 2016  
(acedido em outubro de 2019, texto adaptado)

## Exercícios:

1. Numera as frases de **A.** a **E.**, de acordo com a ordem pela qual as informações são apresentadas no texto. A primeira frase já se encontra numerada.

- A.** Ao longo do tempo, as pessoas vão perdendo contacto com os amigos.  
 **B.** Nem sempre há uma justificação para o afastamento dos amigos.  
 **C.** Atualmente, é difícil manter as amizades antigas.  
 **D.** Os verdadeiros amigos nunca se afastam uns dos outros.  
 **E.** Muitas vezes, perdem-se amigos devido a desentendimentos.

2. Para cada item (2.1. a 2.3.), assinala com um **X** a alínea que completa cada afirmação de acordo com o sentido do texto.

2.1. O autor afirma que esta é a "sociedade do paradoxo" (linhas 7-8) porque, apesar das novas tecnologias,

- A.** dá muito trabalho contactar os amigos.  
 **B.** os verdadeiros amigos não são os do Facebook.  
 **C.** as pessoas não comunicam com os amigos.  
 **D.** é mais agradável estar na presença dos amigos.

2.2. Para definir a "verdadeira amizade" (linhas 21-25), o autor serve-se da

- A.** anáfora.  
 **B.** comparação.  
 **C.** metáfora.  
 **D.** personificação.

2.3. Na opinião do autor, os verdadeiros amigos

- A.** por vezes, afastam-se da nossa vida.  
 **B.** nem sempre estão na nossa vida.  
 **C.** nunca discutem uns com os outros.  
 **D.** mantêm-se durante toda a vida.

## Respostas:

1. A – 2; B – 4; C – 1; D – 5; E – 3

2.

2.1. C

2.2. A

2.3. D

## **ANEXO XVII – Leitura e Interpretação de textos 2**

---

## Texto B

Lê o texto. Se necessário, consulta o vocabulário.

Um pai tinha um filho muito travesso<sup>1</sup> e estroina<sup>2</sup>, e sabia que a grande fortuna que lhe deixava ele a espatifaria toda, pela sua má cabeça. Quando morreu, deixou-lhe um falcão, dizendo que ainda que se visse muito necessitado nunca o vendesse; mas se acontecesse de o vender, que lhe deixava uma carta fechada e que a não abrisse  
5 senão depois de ter perdido todas as suas esperanças de melhorar de fortuna<sup>3</sup>. O velho morreu, e o filho começou logo a gastar; vendeu quintas, casas, fez dívidas, ficou por fiador<sup>4</sup> dos amigos, meteu-se em empresas<sup>5</sup>, e quando menos se precatou<sup>6</sup> achou-se sem nada. Restava-lhe ainda o falcão, que o pai recomendou que nunca o vendesse; como ele se achava em grandes apuros, não fez caso da vontade do pai, e mandou oferecer o  
10 falcão ao rei que lho comprou. Mas o dinheiro do falcão não chegou senão para alguns dias, acabando por gastá-lo no jogo, onde tinha ficado a melhor parte da sua fortuna. O rapaz, atrapalhado da sua vida, e não tendo a que se socorrer, começou a procurar todos os amigos com quem tinha gastado, e todos lhe viraram as costas. Foram tantas as ingratidões e o descaramento dos que lhe tinham ajudado a desbaratar<sup>7</sup> a fortuna, que o  
15 rapaz perdeu o gosto da vida e entendeu que o único remédio que lhe restava era matar-se. Foi então que se lembrou que tinha uma carta do pai, que ainda estava fechada, e antes de morrer lembrou-se de querer ver o que nela dizia. Abriu a carta, e dentro estava uma chave; e dizia-lhe a rua a que ele devia ir, e a casa em que aquela chave servia para abrir a porta, e que lá acharia pendurada numa trave uma corda, e já que estava sem  
20 esperanças nenhuma, que se enforcasse ali. Como o rapaz já pensava assim, aceitou o conselho do pai pela primeira vez, e foi logo à tal rua, deu com a casa, abriu a porta e fechou-se por dentro. Subiu a escada, e chegou a uma sala velha, onde encontrou a corda pendurada; não se pôs com mais reflexões, e quando começou a puxar a corda para ver se estava segura, a corda abriu um falso<sup>8</sup>, que estava no teto, e começaram a  
25 cair muitas peças<sup>9</sup> de ouro. Ficou o rapaz admirado, ajuntou o dinheiro e já se não quis matar; mas também dali em diante nunca mais gastou à matroca<sup>10</sup>, viveu com juízo, e desprezou os amigos que na sua desgraça lhe tinham virado as costas.

(Porto)

In *Contos Tradicionais do Povo Português*, seleção de Teófilo Braga, Texto Editora, 2000

Exercícios:

3. "Um pai tinha um filho muito travesso e estroina, e sabia que a grande fortuna que lhe deixava ele a espatifaria toda, pela sua má cabeça". (linhas 1-2)

- 3.1. Comprova que o pai tinha razão ao considerar que o filho esbanjaria toda a fortuna "pela sua má cabeça".

---

---

---

---

---

4. O filho "não fez caso da vontade do pai". (linha 9)

- 4.1. Esclarece de que "vontade" se trata e o motivo da desobediência do filho.

---

---

---

---

---

5. Transcreve do conto a expressão que comprova que o filho não tinha verdadeiros amigos.

---

---

---

6. "Foi então que se lembrou que tinha uma carta do pai". (linha 16)

- 6.1. Explica de que forma esta carta foi a salvação do filho.

---

---

---

---

---

7. "dali em diante nunca mais gastou à matroca, viveu com juízo, e desprezou os amigos que na sua desgraça lhe tinham virado as costas." (linhas 26-27)

- 7.1. Apresenta as razões que levaram a esta mudança de comportamento do filho.

---

---

---

---

8. Atribui um título sugestivo ao conto que acabaste de ler e justifica devidamente a tua resposta.

---

---

---

---

Respostas:

3.

3.1. Assim que o pai morreu, o filho começou a esbanjar a sua riqueza, contraíu dívidas, gastando tudo o que tinha com os amigos e no jogo.

4.

4.1. Como gastou toda a fortuna que herdara, ficando na miséria, o filho contrariou a vontade do pai e vendeu o falcão ao rei, apesar de ele lhe ter dito para nunca o fazer.

5. “todos lhe viraram as costas” (linha 13).

6.

6.1. A carta foi a salvação do filho porque, ao contrário do que esperava encontrar na casa indicada, descobriu que o pai lhe deixara uma fortuna em moedas de ouro com as quais ele pôde recomeçar uma nova vida.

7.

7.1. Devido à sua atitude gastadora e irrefletida, o rapaz ficou na miséria. Quando precisou de auxílio, recorreu aos amigos que tinham contribuído para ele esbanjar a sua fortuna. Todavia, estes não só não o ajudaram como se afastaram. Por conseguinte, o rapaz

compreendeu que teria de ser mais responsável, moderar os seus gastos e deixar de conviver com pessoas que, afinal, não eram suas amigas.

8. (Resposta livre.)

**ANEXO XVIII – Expressão escrita**

### Grupo III - Expressão Escrita

**As histórias que lemos ou os filmes a que assistimos contribuem para a nossa criatividade.**

***Do teu ponto de vista, consideras que esta afirmação é verdadeira?***

Escreve um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de 150 e um máximo de 200 palavras, em que defendas a tua perspetiva sobre a importância dos livros e dos filmes para a nossa criatividade.

O teu texto deve integrar:

- uma introdução, na qual contextualizes o tema e apresentes o teu ponto de vista;
- um desenvolvimento, em que apresentes dois argumentos com os respetivos exemplos;
- uma conclusão, com a síntese do que deixaste exposto.

**ANEXO XIX – Compreensão oral**

Transcrição da faixa de áudio relativa à Compreensão Oral realizada no dia 29/05/2024:

Criada há dez anos, a caixa-forte do Ártico tem como objetivo preservar as espécies vegetais para o caso de existir alguma catástrofe – natural ou humana. Mas o derretimento do gelo do Ártico, potenciado pelas alterações climáticas, pode ser um perigo para o depósito.

A caixa-forte do Ártico, que guarda milhares de sementes, fez dez anos nesta segunda-feira e recebeu uma encomenda especial: foram mais de 70 mil sementes que chegaram ao depósito e se juntaram às mais de 980 mil que já lá estavam, totalizando mais de um milhão. “Chegar ao marco de um milhão é verdadeiramente importante”, disse à BBC o cientista Hannes Dempewolf da Crop Trust, a organização que gere o cofre-forte em conjunto com o governo norueguês.

O banco mundial de sementes está localizado no arquipélago de Svalbard, na Noruega, a pouco mais de mil quilómetros do Polo Norte, e a sua origem surge de um esforço para preservar espécies vegetais para o futuro, em caso de catástrofe – ambiental ou humana.

O cofre só é aberto para receber novas sementes duas a três vezes por ano. Lá dentro há espaço para muita variedade: estão conservadas, a uma temperatura de -18 °C, espécies mais tradicionais, mas também algumas mais exóticas e menos comuns [...].

A caixa-forte, feita para resistir ao tempo, foi inaugurada em 2008 no Ártico, numa zona onde não há vulcões e o risco de sismos é reduzido. Mesmo que haja um corte de eletricidade, permanecerá congelada durante pelo menos 200 anos. Vários países, incluindo Portugal, enviaram sementes para o depósito. [...]

Agora o governo norueguês vai investir mais de dez milhões de euros para melhorar as condições da caixa-forte, que enfrenta alguns riscos devido às alterações climáticas e consequente derretimento do gelo.

Cláudia Carvalho Silva, in [www.publico.pt](http://www.publico.pt), 28-02-2018 (com supressões, consult. em 18-06-2020)

Enunciado:

---

---

**INSTRUÇÕES:**

---

**Segue estes passos:**

- a. Lê, com atenção, os itens abaixo.
- b. Ouve uma **primeira vez** um excerto do texto jornalístico “A ‘Arca de Noé’ já tem dez anos e um milhão de sementes” (Público), tirando as notas que te parecerem importantes.
- c. Responde ao questionário.
- d. Escuta o texto pela **segunda vez**, para verificares as tuas respostas.

1. Assinala a opção que completa corretamente as afirmações seguintes.

1.1. A “Arca de Noé” referida no texto é

- a.  uma história bíblica.
- b.  um banco mundial de sementes.
- c.  um depósito de espécies vegetais e animais.

1.2. O objetivo da “Arca de Noé” é

- a.  preservar as espécies vegetais, em caso de catástrofe.
- b.  armazenar sementes para consumo humano, em caso de fome prolongada.
- c.  catalogar todas as espécies vegetais atualmente existentes.

1.3. No depósito são guardadas

- a.  apenas sementes de espécies tradicionais.
- b.  sobretudo sementes de espécies exóticas.
- c.  sementes de espécies tradicionais e exóticas.

1.4. A caixa-forte está localizada numa zona

- a.  em que não há vulcões, mas propensa a sismos.
- b.  capaz de preservar as sementes durante muito tempo.
- c.  em que o risco de corte de eletricidade é reduzido.

2. Completa a grelha seguinte com informações sobre o depósito de sementes.

a.	Localização	
b.	Ano em que foi inaugurado	
c.	Temperatura existente no local	
d.	Número de sementes guardadas	
e.	Situações em que é aberto	

Respostas:

1.

1.1. B

1.2. A

1.3. C

1.4. B

2.

a. Noruega / arquipélago da Noruega / arquipélago de Svalbard (na Noruega) / Ártico / junto ao Pólo Norte;

b. 2008;

c.  $-18^{\circ}\text{C}$  / 18 graus negativos;

d. Mais de um milhão / 1050000;

e. Para receber novas sementes (duas ou três vezes por ano).