

UNIVERSIDADE ABERTA



A Biblioteca Escolar e a área disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica

Olinda Dourado Fernandes

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Trabalho de projeto orientado por:

Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Lisboa, 2025

Resumo

O presente projeto de investigação teve como finalidade a criação e disponibilização de um conjunto de recursos pedagógicos, devidamente curados e desenvolvidos, que possam integrar a biblioteca escolar e apoiar eficazmente o desenvolvimento curricular da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), nos anos terminais do 1.º ciclo e no 2.º ciclo do ensino básico. Com base na perceção dos alunos relativamente às tipologias, suportes e características dos materiais didáticos que mais facilitam a compreensão e promovem a motivação para a aprendizagem, foi aplicado um questionário inicial a seis turmas de EMRC.

A análise dos dados recolhidos permitiu a criação, adaptação e seleção de recursos pedagógicos, os quais serviram de base à lecionação das unidades temáticas selecionadas. Estes recursos foram validados em contexto de sala de aula, através da sua aplicação direta e de métodos complementares de recolha de dados (questionários e observação direta). O projeto envolveu duas turmas mistas de 3.º e 4.º anos, duas de 5.º ano e duas de 6.º ano, num total de seis grupos-turma.

Pretende-se que os recursos produzidos contribuam significativamente para o aumento da motivação dos alunos, para uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares e para uma aprendizagem mais ativa, reflexiva e significativa. A criação de um repositório acessível na biblioteca escolar reforça o papel deste espaço como mediador de literacias e promotor do sucesso educativo, em articulação com as diferentes áreas disciplinares, em particular com a disciplina de EMRC.

Palavras-chave: Educação Moral e Religiosa Católica; biblioteca escolar; recursos pedagógicos; motivação; ensino-aprendizagem.

Abstract

This research project aims to create and provide a set of carefully selected and developed pedagogical resources to be integrated into the school library (SL), with the purpose of effectively supporting the curriculum implementation of the subject of Catholic Moral and Religious Education, in the final years of primary education and in lower secondary education. Based on students' perceptions regarding the types, formats and characteristics of educational materials that most enhance understanding and promote motivation for learning, an initial questionnaire was administered to six classes.

The analysis of the collected data allowed for the creation, adaptation and selection of pedagogical resources, which were then used to structure the teaching of selected curricular units. These resources were validated in classroom settings through direct implementation and complementary data collection methods (questionnaires and direct observation). The project involved two mixed classes of 3rd and 4th year pupils, two classes of 5th grade and two of 6th grade, comprising a total of six class groups.

It is expected that the produced resources will contribute significantly to increased student motivation, better understanding of curricular content, and a more active, reflective and meaningful learning experience. The creation of an accessible repository within the school library reinforces its role as a promoter of literacies and a key facilitator of educational success, in articulation with the various subject areas, and in particular with the subject taught.

Keywords: Catholic Moral and Religious Education; school library; teaching resources; motivation; teaching and learning.

Agradecimentos

Com gratidão profunda e sincera, dirijo as minhas primeiras palavras à Professora Doutora Glória Bastos, minha orientadora, cuja sabedoria, exigência serena e constante disponibilidade foram fundamentais ao longo de todo este percurso. A sua orientação rigorosa e inspiradora não apenas enriqueceu este trabalho, como também me desafiou a crescer, intelectual e humanamente.

A todos os meus entes queridos, família e amigos, que, de forma direta ou subtil, me acompanharam nesta caminhada, expresso o meu mais sentido agradecimento. Pelo apoio incondicional, pelas palavras de encorajamento nos momentos de dúvida, pela paciência e pelo amor que nunca faltaram — esta conquista é também vossa.

A todos, a minha mais sincera gratidão!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 29 de outubro de 2025.

Nome completo/Full name: Olinda Isabel Gomes Oliveira Dourado Fernandes

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

ÍNDICE GERAL

Resumo	II
Abstract	III
Agradecimentos	IV
Declaração de Integridade	V
Índice geral	VI
Índice de gráficos e tabelas	VIII
Abreviaturas e siglas	XI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO	6
1. A Biblioteca Escolar e a Disciplina de EMRC	7
1.1 Enquadramento da disciplina de EMRC	7
1.2 Finalidades da disciplina de EMRC	13
1.3 Competências essenciais da disciplina de EMRC	14
1.4 Articulação entre a BE e a EMRC	17
2. O Papel dos Recursos na Aprendizagem	27
2.1 Motivação e gamificação	29
PARTE II – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	33
1. Apresentação do projeto	34
1.1 O contexto	35
1.2 Análise das necessidades	38
1.3 Análise de diagnóstico	39
1.4 Identificação de recursos e meios de ação	40
1.5 Determinação das prioridades	42
1.6 Descrição da metodologia e estratégias de ação	43
1.7 Análise das contingências	46
1.8 Desenvolvimento do projeto / plano de ação	48
1.9 Resultados e impactos dos objetivos	49
2. Apresentação e discussão dos dados	51
2.1 Resultados do questionário inicial aos alunos	51
2.2 Resultados dos questionários aos alunos: validação dos recursos pedagógicos	62
2.2.1 Contextualização dos inquéritos de validação: estrutura e propósito dos inquéritos	63
2.3 Apresentação e justificação das atividades	66
2.3.1 Apresentação das plataformas digitais utilizadas	69
2.3.2 Tempo dedicado às unidades	69
2.3.3 Disponibilização dos recursos criados para as unidades letivas	70
2.4 Inquéritos de validação das unidades do 1º ciclo	71
2.4.1 Análise comparativa das unidades UDC e UCN	74
2.4.2 Análise integradas dos dados das UDC e UCN	77
2.5 Inquéritos de validação das unidades do 5º ano - 2º ciclo	103
2.5.1 Enquadramento.	103

2.5.2 Análise comparativa das UVJ e UFCA	107
2.5.3 Análise integradas dos dados	109
2.6 Inquéritos de validação das unidades do 6º ano - 2º ciclo	123
2.6.1 Enquadramento	123
2.6.2 Análise comparativa entre as UPP e UPH	126
2.6.3 Análise integradas dos dados	128
2.7 Análise dos dados das grelhas de observação direta	141
3. Avaliação do projeto	145
3.1 Avaliação do processo	145
3.2 Avaliação do produto	146
3.3 Métodos para a análise dos dados	146
CONCLUSÕES	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
Referências bibliográficas gerais	155
Referências bibliográficas utilizadas nos recursos pedagógicos	167
ANEXOS	169
Anexo I Pedido de autorização à direção do agrupamento	170
Anexo II Pedido de colaboração aos encarregados de educação	171
Anexo III Matriz do inquérito: Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos	172
Anexo IV Link do inquérito: Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos	172
Anexo V Matriz do inquérito: Validação das atividades: UDC	173
Anexo VI Link do inquérito: Validação das atividades: UDC	173
Anexo VII Matriz do inquérito: Validação das atividades: UCN	174
Anexo VIII Link do inquérito: Validação das atividades: UCN	174
Anexo IX Matriz do inquérito: Validação das atividades: UVJ	175
Anexo X link do inquérito: Validação das atividades: UVJ	175
Anexo XI Matriz do inquérito: Validação das atividades: UFCA	176
Anexo XII Link do inquérito: Validação das atividades: UFCA	176
Anexo XIII Matriz do inquérito: Validação das atividades: UPP	177
Anexo XIV Link do inquérito: Validação das atividades: UPP	177
Anexo XV Matriz do inquérito: Validação das atividades: UPH	178
Anexo XVI Link do inquérito: Validação das atividades: UPH	178
Anexo XVII Tabela de atividades criadas, adaptadas e existentes	179

Índice de gráficos e tabelas

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	52
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por género	53
Gráfico 3 – Respostas a “O que mais gostas/gostarias de fazer na escola para aprender?”	54
Gráfico 4 – Respostas a “Das seguintes atividades, quais é que te ajudam a aprender melhor?”	55
Gráfico 5 – Preferências sobre o suporte	56
Gráfico 6 – Preferências sobre as características dos materiais pedagógicos	57
Gráfico 7 – Respostas a “O que te deixa mais motivado na escola?”	58
Gráfico 8 – Preferências relativas ao modo de atuação do professor	60
Tabela 1 – Distribuição dos alunos inscritos em EMRC	36
Tabela 2 – Atividades trabalhadas no projeto	68
Tabela 3 – Comparação das unidades: Dignidade das Crianças e Cuidar da Natureza	75
Tabela 4 – Diferenças entre as unidades: Dignidade das Crianças e Cuidar da Natureza	75
Tabela 5 – Análise dos elementos comuns entre as unidades Dignidade das Crianças e Cuidar da Natureza	76
Tabela 6 – Ano de escolaridade: UDC e UCN	77
Tabela 7 – Género: UDC e UCN	78
Tabela 8 – Compreensão dos temas: UDC e UCN	79
Tabela 9 – Atividades que ajudaram mais na compreensão dos temas: UDC e UCN	81
Tabela 10 – Motivação e interesse: UDC e UCN	85
Tabela 11 – Tipos de atividades ou recursos que motivaram mais os alunos: UDC e UCN	87
Tabela 12 – Clareza dos materiais: UDC e UCN	93
Tabela 13 – Acessibilidade dos materiais: UDC e UCN	94
Tabela 14 – Aspeto visual dos materiais: UDC e UCN	96
Tabela 15 – Linguagem usada nos materiais: UDC e UCN	97
Tabela 16 – Expectativas e necessidades: UDC e UCN	99

Tabela 17 – O que podia ser melhorado: UDC e UCN	101
Tabela 18 – Comentários ou sugestões: UDC e UCN	103
Tabela 19 - Comparação das unidades: UVJ e UFCA	107
Tabela 20 - Diferenças entre as UVJ e UFCA	107
Tabela 21 - Análise dos elementos comuns das UVJ e UFCA	108
Tabela 22 - Ano de escolaridade: UVJ e UFCA	109
Tabela 23 - Género: UVJ e UFCA	109
Tabela 24 - Compreensão dos temas: UVJ e UFCA	110
Tabela 25 - Atividades que ajudaram mais na compreensão dos temas: UVJ e UFCA	111
Tabela 26 - Atividades mais votadas nas UVJ e UFCA	112
Tabela 27 - Atividades menos votadas nas UVJ e UFCA	114
Tabela 28 - Motivação e interesse UVJ e UFCA	115
Tabela 29 - Atividades ou recursos que mais motivaram os alunos: UVJ e UFCA	116
Tabela 30 - Clareza dos materiais: UVJ e UFCA	117
Tabela 31 - Acessibilidade dos materiais: UVJ e UFCA	118
Tabela 32 - Aspeto visual: UVJ e UFCA	119
Tabela 33 - Linguagem utilizada nos materiais: UVJ e UFCA	120
Tabela 34 - Expetativas e necessidades dos alunos: UVJ e UFCA	121
Tabela 35 - O que poderia ser melhorado: UVJ e UFCA	121
Tabela 36 - Comentários ou sugestões: UVJ e UFCA	122
Tabela 37 - Comparação das unidades: A Partilha do Pão (UPP) e A Pessoa Humana (UPH)	126
Tabela 38 - Diferenças entre a UPP e a UPH	127
Tabela 39 - Análise dos elementos comuns nas UPP e UPH	127
Tabela 40 - Ano de escolaridade: UPP e UPH	128
Tabela 41 - Género: UPP e UPH	128
Tabela 42 - Compreensão dos temas: UPP e UPH	129
Tabela 43 - Atividades que ajudaram mais na compreensão dos temas: UPP e UPH	130
Tabela 44 - Motivação e interesse UPP e UPH	132
Tabela 45 - Atividades ou recursos que mais motivaram os alunos: UPP e UPH	133
Tabela 46 - Clareza dos materiais: UPP e UPH	135

Tabela 47 - Acessibilidade dos materiais: UPP e UPH	136
Tabela 48 - Aspeto visual: UPP e UPH	137
Tabela 49 - Linguagem utilizada nos materiais: UPP e UPH	138
Tabela 50 - Expetativas e necessidades dos alunos: UPP e UPH	139
Tabela 51 - O que poderia ser melhorado: UPP e UPH	140
Tabela 52 - Comentários ou sugestões: UPP e UPH	141
Tabela 53 - Observação direta: unidades de 1º ciclo	142
Tabela 54 - Observação direta: unidades de 5ºano	142
Tabela 55 - Observação direta: unidades de 6ºano	143

Abreviaturas e Siglas

AEEG: Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro

BE: Biblioteca Escolar

CEP: Conferência Episcopal Portuguesa

CRP: Constituição da República Portuguesa

DEB: Direção-Geral de Educação Básica

BEBD: Biblioteca escolar Bartolomeu Dias

DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMRC: Educação Moral e Religiosa Católica

IFLA: Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições

ME: Ministério da Educação

PB: Professor Bibliotecário

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PIDCP: Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos

RED: Recursos Educativos Digitais

RBE: Rede de Bibliotecas Escolares

SNEC: Secretariado Nacional de Educação Cristã

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias de Comunicação e Informação

Abreviaturas relativas a unidades letivas temáticas:

UDC: Unidade: Dignidade das Crianças

UCN: Unidade: Cuidar da Natureza

UVJ: Unidade: Viver Juntos

UFCA: Unidade: Família - Comunidade de Amor

UPP: Unidade: Partilha do Pão

UPH: Unidade: A Pessoa Humana

INTRODUÇÃO

Segundo Miranda & Cabral (2017), “um problema é, portanto, uma interrogação pertinente que tem sentido numa realidade específica e que se enquadra num certo domínio do saber – ou seja numa determinada problemática” (p.25). Coutinho (2014) completa a ideia anterior referindo que “o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia” na investigação” (p. 55). Neste sentido, pretende-se que este projeto dê resposta concreta ao seguinte problema: que tipo de recursos pode e deve a biblioteca escolar disponibilizar no apoio ao desenvolvimento do currículo da disciplina de EMRC? A experiência da investigadora enquanto docente leva-a a reconhecer que os recursos tradicionais nem sempre são adequados para responder às necessidades pedagógicas da disciplina e para motivar os alunos. Embora reconheça que, cada vez mais, existe um esforço por parte da entidade que tutela a disciplina em inovar, considera-se que ainda há um longo caminho a percorrer.

Observa-se uma clara necessidade de desenvolver atividades interativas e apelativas que motivem os alunos e acompanhem a evolução tecnológica atual. A título de exemplo, a Escola Virtual disponibilizou recentemente os manuais digitais da disciplina, bem como alguns recursos complementares de apoio aos conteúdos. No entanto, trata-se ainda de um projeto em fase embrionária. Uma pesquisa realizada por Assunção (2022, p. 37) revela que existe uma:

escassez de sítios da internet, institucionais, da disciplina de EMRC com recursos de aprendizagem; diversos sítios da internet, não oficiais, que se definem como católicos, mas com conteúdos pouco fidedignos; existência de diversos *blog's* criados por docentes da disciplina, mas com diversos recursos de pouca qualidade científica, teológica, pedagógica e/ou gráfica.

Tendo em conta este cenário, podemos encontrar na biblioteca escolar (BE) um espaço credível e fidedigno para a curadoria de recursos didáticos que apoiem as diversas áreas curriculares. Costa (2013, p. 26) afirma que um dos objetivos da BE é proporcionar a alunos e professores os suportes necessários para adquirir o conhecimento e a informação de acordo com as necessidades exigidas pelas diferentes áreas curriculares.

Em complemento, o Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA-UNESCO, recentemente atualizado (2025), aponta objetivos que convergem com esta visão, nomeadamente:

- apoiar e reforçar os objetivos educativos delineados na missão e no currículo da escola;
- fazer curadoria e utilizar uma vasta gama de recursos de aprendizagem relevantes e adequados, jogos educativos e estratégias pedagógicas que satisfaçam as necessidades e capacidades de todos os alunos, expondo-os a ideias e opiniões diversas, estímulos, oportunidades, experiências, recursos e ferramentas;
- codesenhar experiências de aprendizagem ativa que promovam a pesquisa e a descoberta em espaços físicos e virtuais;
- ensinar os alunos a utilizarem e a produzirem informação e conhecimento de forma ética, desenvolvendo também competências e literacias múltiplas necessárias para navegar nas tecnologias atuais e emergentes;
- promover oportunidades de aprendizagem profissional para professores e funcionários, especialmente no que diz respeito a novos recursos e tecnologias, currículo e estratégias pedagógicas;
- suprir a clivagem digital e outras formas de desigualdade.

(IFLA & UNESCO, 2025, pp. 2–3)

Corroborando estes objetivos, a Declaração de Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares (1993) afirma que “a existência e utilização da biblioteca escolar constitui uma parte vital desta educação gratuita e obrigatória. A biblioteca escolar é essencial para o desenvolvimento da personalidade humana, bem como para o progresso espiritual, moral, social, cultural e económico da comunidade” (s.p.). Este documento reforça ainda que a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental no apoio aos objetivos educativos da escola, contribuindo com um plano estruturado que envolve a seleção e gestão de tecnologias da informação e de recursos educativos, de modo a enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos. A colaboração com os docentes e outros profissionais da educação, através do ensino articulado de competências de literacia da informação, é um componente indispensável do seu funcionamento (IASL, 1993).

Neste contexto, a IASL (1993) define também quatro funções centrais da biblioteca escolar, que reforçam a sua atuação integrada no processo educativo:

Informativa – proporciona acesso rápido e fiável à informação, promovendo a sua recuperação e disseminação, em articulação com redes informativas regionais e nacionais;

Educativa – apoia a aprendizagem ao longo da vida, fornecendo recursos, orientação e ambientes propícios à aquisição de competências, nomeadamente em literacia da informação, em estreita articulação com o currículo;

Cultural – contribui para o enriquecimento cultural e humano dos alunos, valorizando a estética, a criatividade e a apreciação das artes;

Recreativa – fomenta o equilíbrio pessoal e a utilização construtiva dos tempos livres, através da disponibilização de materiais e atividades de carácter lúdico.

Estas dimensões funcionais evidenciam o papel multifacetado da biblioteca escolar enquanto estrutura promotora de aprendizagens significativas, cidadania ativa e inclusão educativa.

É do entendimento da investigadora que este argumentário justifica a pertinência deste projeto, sendo que segundo Miranda & Cabral (2017) os

projetos pedagógicos assumem um carácter operativo, referem-se a situações formais de ensino e têm como objetivo desencadear situações de aprendizagem que conduzam ao sucesso educativo numa determinada área do conhecimento. São condicionados pela estrutura curricular e pelos programas em lecionação e têm como atores apenas os alunos e o(s) professor(es). Restringem-se às instituições escolares e pretendem regular as relações entre os vários atores em presença (p.22).

Neste contexto, o percurso de investigação delineado alinha-se ainda com a visão de González (2003), para quem o objetivo geral de um trabalho é a “*formulación de lo que se pretende lograr con el proyecto. Expresa su finalidad. Consiste en lo que pretendemos realizar en nuestra investigación; es decir, el enunciado claro y preciso de las metas que se persiguen en la investigación a realizar*” (citado por Martínez, 2006, p. 23). Martínez (2006) considera que um objetivo geral pode ser considerado como a meta, a missão do projeto (p. 24). Neste sentido, apresenta-se como objetivo geral a alcançar com o presente projeto:

- a) Criar uma proposta de um repositório de recursos pedagógicos que promovam a motivação e o sucesso das aprendizagens na disciplina de EMRC.

Em relação à formulação de objetivos específicos de investigação, de acordo com Vélez (2001):

para el logro del objetivo general nos apoyamos en la formulación de objetivos específicos, los cuales indican lo que se pretende realizar en cada una de las etapas de la investigación. Estos objetivos deben ser evaluados en cada paso para conocer los distintos niveles de resultados. Son los objetivos específicos los que se pretenden alcanzar, ya que el objetivo general se logra como resultado (p.11.)

Assim sendo, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar quais as tipologias de atividades que os alunos identificam como sendo aquelas que melhor apoiam a sua compreensão dos conteúdos curriculares;
- b) Identificar os tipos e as características dos recursos que os alunos mais valorizam e consideram que os motiva na aquisição de conteúdos
- c) Apresentar propostas de recursos para cada uma das áreas temáticas selecionadas;
- d) Validação pelos alunos, em sala de aula, dos recursos selecionados, adaptados ou criados.

Ao desenvolver um projeto de pesquisa sobre a percepção dos alunos em relação aos recursos pedagógicos que promovem e motivam para a compreensão dos conteúdos curriculares da disciplina de EMRC, fundamenta-se teoricamente este projeto desenvolvendo os seguintes temas: enquadramento da disciplina curricular de EMRC no sistema de ensino português, evidenciando as suas características; o perfil do aluno à saída do ensino obrigatório (PASEO); a BE no apoio ao currículo e o contributo para o sucesso das aprendizagens; o trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e os professores das áreas curriculares; o papel da motivação e dos recursos pedagógicos na aprendizagem.

Para uma melhor compreensão do percurso desenvolvido, o presente projeto organiza-se em duas partes:

A Parte I – Enquadramento apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a investigação, abordando o enquadramento da disciplina EMRC, a missão da biblioteca escolar no apoio ao currículo, a importância do trabalho colaborativo entre docentes e professor bibliotecário, bem como a relevância dos recursos pedagógicos e a motivação dos alunos para a aprendizagem.

A Parte II – Apresentação e desenvolvimento do projeto descreve e analisa todas as etapas seguidas para a conceção e implementação do projeto. Assim, começa-se por descrever a proposta de intervenção, incluindo o contexto de implementação, a análise de

necessidades, o plano de ação, os objetivos específicos, os recursos mobilizados, as contingências previstas e os métodos de recolha de dados. Em seguida procede-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos, sistematizando-se a análise dos resultados obtidos quer através do questionário inicial: *Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*, quer dos questionários de validação dos recursos pedagógicos implementados e da observação direta realizada em contexto de sala de aula, permitindo uma reflexão crítica fundamentada nas evidências recolhidas. Sendo a avaliação uma etapa fundamental de qualquer projeto, dedica-se um capítulo específico a essa questão, no qual se procede a uma análise crítica do processo e do produto resultantes da intervenção, fundamentando-se as conclusões no cruzamento e na interpretação dos dados recolhidos.

Por fim, apresentamos as conclusões do trabalho realizado, onde se sintetiza os contributos mais significativos da investigação, identifica as suas limitações e propõe orientações para futuras intervenções em contextos educativos similares. Inclui-se, em anexo, um conjunto de elementos que documentam e sustentam o presente projeto, nomeadamente as autorizações necessárias, os links para os inquéritos aplicados e respetivas matrizes, bem como uma tabela descritiva dos vários recursos integrados neste repositório, acompanhada dos respetivos links de acesso. A opção pela disponibilização através de hiperligações justifica-se, sobretudo, pelo facto de quer os inquéritos, quer os recursos educativos se encontrarem em suporte digital, podendo ver-se desvirtuados caso fossem convertidos para formato em papel.

PARTE I - ENQUADRAMENTO

1. A BIBLIOTECA ESCOLAR E A DISCIPLINA DE EMRC

1.1 Enquadramento da disciplina de EMRC

A EMRC constitui uma disciplina singular no contexto curricular português, integrando-se como oferta obrigatória de frequência facultativa, em conformidade com o direito à liberdade de consciência, de religião e de educação consagrado em instrumentos jurídicos nacionais e internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no seu artigo 26.º, e a Constituição da República Portuguesa (CPR), no artigo 36.º, n.º 5, reconhecem aos pais o direito prioritário de escolher o tipo de educação moral e religiosa a ministrar aos seus filhos. Neste sentido, a presença da disciplina de EMRC no currículo escolar representa a concretização deste direito, permitindo aos encarregados de educação optar livremente pela sua frequência.

Para além de garantir o respeito pela liberdade religiosa e pela diversidade de convicções, a disciplina de EMRC contribui para a formação integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento pessoal e social através da reflexão sobre valores éticos, espirituais e culturais. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com as sucessivas alterações), nos artigos 3.º, 7.º e 50.º, reforça este propósito ao definir como finalidade da educação o desenvolvimento global do indivíduo e a valorização da dimensão moral e espiritual da pessoa humana.

Num contexto educativo crescentemente plural, caracterizado por uma diversidade cultural e religiosa significativa, a EMRC adquire uma importância acrescida, não apenas pelo conhecimento que oferece sobre a tradição cristã, mas também pelo contributo que dá à promoção do diálogo inter-religioso, da convivência democrática e do respeito pela diferença. Assim, esta disciplina posiciona-se como um espaço privilegiado de formação para a cidadania, contribuindo para uma educação humanista, aberta ao transcendente e centrada na dignidade da pessoa.

Neste quadro, importa destacar o modo como a disciplina de EMRC, para além da sua função educativa, se articula com a identidade cultural portuguesa e com o quadro jurídico estabelecido entre o Estado e a Igreja Católica.

A EMRC reforça a matriz cultural portuguesa, destacando a interligação histórica entre a cultura nacional e o Cristianismo, e estabelece pontes entre património cultural e mensagem cristã. Num mundo marcado por tensões e conflitos, o conhecimento religioso

é crucial para a compreensão dos fenómenos sociais e para promover a paz e a concórdia (LBSE, art. 3.º).

A Concordata de 2004 entre Portugal e a Santa Sé regula a inclusão da disciplina de EMRC no sistema de ensino português. O artigo 19 estabelece que o Estado português reconhece o direito dos alunos, em escolas públicas de ensino não superior, a receberem ensino religioso e moral em conformidade com as suas convicções, garantindo assim a liberdade religiosa e educativa. A EMRC é uma disciplina facultativa, devendo os encarregados de educação ou os próprios alunos, quando capacitados legalmente, optar pela sua frequência. O Estado compromete-se a assegurar as condições para a sua lecionação, integrando-a no currículo escolar, com respeito pela autonomia religiosa e pelo princípio da laicidade do Estado. Corroborando esta ideia podemos ler que no n.º 1 do artigo 19:

A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior, sem qualquer forma de discriminação. (Santa Sé & República Portuguesa, 2004, Art. 19).

Segundo a Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), a concordata é “o suporte jurídico fundamental que legitima a EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior” (CEP, 2006, p.8). Atualmente, a legislação mais recente que regula a disciplina de EMRC em Portugal integra-se no Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio. Este diploma estabelece o regime jurídico para a lecionação e organização da disciplina de EMRC nos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário, em conformidade com a Concordata celebrada entre a República Portuguesa e a Santa Sé em 2004, a ver:

- Segundo o artigo 4.º, a disciplina de EMRC é uma componente do currículo nacional integrando todas as matrizes curriculares, de oferta obrigatória por parte dos estabelecimentos de ensino e de frequência facultativa. Salvaguardado o seu caráter específico, a disciplina de EMRC está sujeita ao regime aplicável às restantes disciplinas e áreas disciplinares.

- No artigo 7.º estabelece-se que:

- os resultados obtidos na avaliação da disciplina de EMRC não são considerados para efeito de retenção nem para efeito de cálculo de média dos resultados dos alunos.

- não se aplica à disciplina de EMRC a realização de provas e exames de âmbito nacional para efeitos de progressão ou de candidatura ao ensino superior.
- nas certidões de estudos, quando requerido, consta a frequência e os resultados obtidos na avaliação da disciplina de EMRC (Decreto-Lei n.º 70/2013, 2013).

A disciplina de EMRC integra o currículo escolar português com o objetivo de contribuir para a formação integral dos alunos, abordando a dimensão moral e religiosa da existência humana. As finalidades e objetivos da disciplina de EMRC estão delineados em diversos documentos oficiais da Igreja Católica (CEP, 2006; SNEC, 2014) e da legislação portuguesa (Decreto-Lei n.º 70/2013, 2013, que estabelecem as diretrizes para o seu ensino.

De acordo com a CEP, a disciplina de EMRC (CEP, 2006, pp. 11 e 14-15) tem como objetivo promover a formação integral dos alunos, abordando questões relacionadas com a moral, a ética e com valores humanos à luz dos ensinamentos e da tradição cristã católica. Alguns pontos que destacam a sua importância são:

a) *Formação ética e moral*: a disciplina de EMRC proporciona aos alunos uma reflexão sobre valores éticos e morais, promovendo o desenvolvimento de princípios como respeito, solidariedade, justiça e tolerância. Ela procura contribuir para a construção de uma consciência crítica e cívica, preparando os alunos para agirem de forma ética e responsável na sociedade.

b) *Desenvolvimento integral dos alunos*: a disciplina de EMRC contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas no aspeto intelectual, mas também emocional, social e espiritual. Ela oferece espaços de diálogo, reflexão e partilha, estimulando o autoconhecimento, a empatia e o respeito pelas diferenças. A este propósito Moreira (2013), no seu artigo: “O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação” refere o papel da religião na formação integral da pessoa. Segundo Moreira, educar integralmente significa formar não só a dimensão intelectual, mas também a dimensão moral, espiritual e cultural do indivíduo. A religião, entendida como fonte de significado e de valores, contribui para essa formação global ao elevar e enriquecer culturalmente os aprendentes. O autor sublinha que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa e “não pode alhear-se do terreno cultural em que se insere”

(p. 180); sendo a religião parte desse terreno de sentido, uma educação verdadeiramente integral não pode prescindir do contributo religioso. Em particular, durante as fases iniciais de escolarização – cruciais para a humanização do indivíduo – a presença da dimensão religiosa ajuda a formar a consciência ética, a identidade pessoal e a compreensão do mundo dos alunos. Assim, a disciplina de Educação Moral e Religiosa contribui para humanizar a educação, oferecendo horizontes de transcendência e reflexão ética que complementam outras áreas do saber. Para Moreira, ignorar a religião na escola seria empobrecer a educação, ao passo que integrá-la favorece uma formação mais completa, dotando os jovens de referências culturais e morais sólidas.

A formação religiosa escolar também se revela crucial para o desenvolvimento da identidade pessoal e do sentido de pertença. Ao permitir o questionamento sobre o sentido da vida, a dignidade humana, a liberdade, a transcendência ou a morte, abre espaço a uma educação que reconhece a complexidade e profundidade da experiência humana. Como se encontra expresso no documento do Dicastério para a Cultura e a Educação (2017), a dimensão espiritual é parte integrante da educação e não pode ser ignorada sem que se comprometa a plenitude da formação do ser humano. No n.º 8, afirma-se: “Humanizar a educação’ significa colocar a pessoa no centro da educação, num quadro de relações que compõem uma comunidade viva, interdependente, vinculada a um destino comum. É desta maneira que é caracterizado o humanismo solidário.”

c) *Valorização da diversidade religiosa e cultural*: a disciplina de EMRC, ao abordar os ensinamentos da confissão religiosa católica, também promove a valorização e o respeito pela diversidade religiosa e cultural. Ela oferece oportunidades para que os alunos conheçam e compreendam diferentes tradições religiosas, culturas e perspetivas, contribuindo para a formação de cidadãos mais transigentes, inclusivos e respeitadores.

Neste seguimento, importa destacar o modo como o ensino religioso pode aprofundar estas competências ao integrar dimensões de interioridade, cidadania democrática e diálogo intercultural, tal como salientam diversos autores e organismos internacionais.

Para além das finalidades explicitadas nos documentos e autores anteriormente referidos, importa ainda considerar o contributo da EMRC para o desenvolvimento da interioridade e da cidadania democrática, especialmente em contextos de crescente pluralismo religioso e ideológico. Segundo Skeie (2012), a educação religiosa permite ao aluno confrontar-se com questões existenciais fundamentais e desenvolver a sua

interioridade, contribuindo para uma formação integral que integra razão, emoção e espiritualidade. Esta perspetiva sublinha a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de reflexão sobre o sentido da vida e o desenvolvimento de uma consciência pessoal profunda, elementos essenciais à construção da identidade. Neste sentido, Skeie sublinha que “the questions of personal development and identity should not be stored away as a residual element of education or as a possible bi-product, but should be researched and discussed as vital part of the equation.” (Skeie, 2012, p. 89). A partir desta perspetiva, torna-se evidente a importância de proporcionar aos alunos experiências de reflexão sobre o sentido da vida, bem como oportunidades para a construção de uma consciência pessoal profunda, elementos essenciais ao processo de formação integral.

Paralelamente, o ensino religioso, ao abordar as principais tradições religiosas, promove o conhecimento do outro em contextos de diversidade, contribuindo para a educação para a cidadania democrática e intercultural. Numa época marcada por múltiplos desafios ao nível do diálogo entre culturas e religiões, esta disciplina desempenha um papel relevante na formação de cidadãos conscientes, respeitadores e abertos à diferença. A este respeito, o Conselho da Europa (2014) destaca que “o ensino sobre religiões e convicções pode fomentar uma melhor compreensão entre os povos e comunidades, promovendo o diálogo e prevenindo o extremismo” (p. 8). Neste sentido, a EMRC revela-se um instrumento educativo que não apenas valoriza a tradição religiosa católica, mas também promove competências fundamentais para a convivência democrática e pacífica.

d) *Desenvolvimento da espiritualidade*: a disciplina de EMRC proporciona um espaço para a reflexão sobre questões espirituais e existenciais. Ajuda os alunos a explorarem a sua espiritualidade, a refletirem sobre o sentido da vida e a cultivarem valores espirituais que possam trazer bem-estar emocional e senso de propósito. Segundo Duque (2013, p.14) na “dimensão espiritual cada sujeito descobre-se capaz de se abrir aos outros, em relação, para o acolhimento e para a dádiva, abrindo-se, deste modo, a uma dimensão transcendente em relação a si mesmo e em relação ao mundo que o rodeia. É esta dimensão que constitui cada sujeito como ser humano e como pessoa única e irrepetível”.

e) *Contribuição para a educação integral*: a disciplina de EMRC desempenha um papel importante na formação integral dos alunos, complementando outras disciplinas e

contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e espirituais. Promove uma educação mais ampla, que procura formar não apenas indivíduos intelectualmente competentes, mas também éticos, conscientes e comprometidos socialmente.

Para além destes contributos, importa sublinhar que o ensino religioso não se limita à mera transmissão de conteúdos dogmáticos. Pelo contrário, a disciplina de EMRC constitui uma abordagem crítica, reflexiva e integradora, promovendo o desenvolvimento global do aluno — cognitivo, emocional, social e espiritual. Esta perspetiva pedagógica está em consonância com os princípios orientadores da UNESCO (2014) para a educação no século XXI, que definem como pilares fundamentais da aprendizagem: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 2010, p.31).

Neste enquadramento, a EMRC potencia aprendizagens significativas que contribuem para a formação de cidadãos conscientes, participativos e responsáveis, capazes de dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo e de se comprometer com uma sociedade mais justa e solidária.

De acordo com Vilaça e Carmona (2006, pp. 89-90), a disciplina de EMRC desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo o crescimento em várias dimensões. Esta disciplina visa:

1. *Ajudar a pessoa a ser* - Promover o autoconhecimento e a aceitação pessoal, incentivando a integração harmoniosa das diversas dimensões da vida individual.
2. *Ajudar a pessoa a ser com* - Fomentar a interação e a criação de laços interpessoais, sublinhando a importância das relações humanas para o desenvolvimento social e emocional.
3. *Ajudar a pessoa a ser para* - Orientar a compreensão das direções de ação que possam nortear a vida do indivíduo, destacando o desenvolvimento de um sentido altruísta e ético nas suas ações.
4. *Ajudar a ser mais* - Facilitar o crescimento contínuo em direção a uma existência mais plena e significativa, quer a nível pessoal, quer em relação aos outros.

Assim, a disciplina de EMRC contribui para uma formação integral, alicerçada nos valores éticos e humanistas, promovendo um sentido de responsabilidade individual e coletiva.

1.2 Finalidades da disciplina de EMRC

As finalidades da disciplina estabelecem o que se espera que o aluno alcance ao longo da sua participação, tendo como ponto de partida a sua experiência enquanto indivíduo em processo de crescimento e desenvolvimento. Estas finalidades são definidas em função do contexto social em que o aluno se insere e do sistema educativo vigente, sendo concretizados através do cumprimento das metas delineadas para os diferentes níveis de ensino onde a disciplina é lecionada (Secretariado Nacional de Educação Cristã - SNEC, 2014, p. 3).

As finalidades da disciplina de EMRC (CEP, 2006, p.14; SNEC, 2014, p.5) podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

1. Compreender a dimensão cultural do fenómeno religioso e do cristianismo: reconhecer a influência da religião e, em particular, do cristianismo na formação da cultura e da sociedade.

2. Conhecer a mensagem cristã e identificar os valores evangélicos: estudar os ensinamentos de Jesus Cristo e os valores promovidos pelo Evangelho, como o amor, a justiça e a solidariedade, entre outros.

3. Estabelecer o diálogo entre a cultura e a fé: promover a integração harmoniosa entre os conhecimentos culturais e científicos e a fé cristã, fomentando uma visão holística da realidade.

4. Adquirir uma visão cristã da vida: desenvolver uma perspectiva baseada nos princípios cristãos que orientem as escolhas e comportamentos pessoais.

5. Entender e protagonizar o diálogo ecuménico e inter-religioso: fomentar o respeito e a compreensão entre diferentes confissões cristãs e outras religiões, promovendo a paz e a convivência pacífica.

6. Conhecer Jesus Cristo, a História da Igreja e a Doutrina Católica: estudar a vida de Jesus, o desenvolvimento histórico da Igreja e os ensinamentos da doutrina católica, especialmente nos campos moral e social.

7. Compreender o fundamento religioso da moral cristã: analisar os princípios éticos que decorrem da fé cristã e a sua aplicação na vida quotidiana.

8. Conhecer o património artístico-religioso e a simbólica cristã: valorizar as expressões artísticas e simbólicas que refletem a fé e a tradição cristãs.

9. Formular uma chave de leitura que clarifique as opções de fé: desenvolver a capacidade de interpretar a realidade à luz da fé cristã, facilitando escolhas conscientes e responsáveis.

10. Estruturar perguntas e encontrar respostas sobre o sentido da realidade: Estimular a reflexão sobre questões existenciais e espirituais, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e informada.

11. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso com responsabilidade e coerência: encorajar uma atitude responsável e coerente em relação às próprias crenças e ao fenómeno religioso em geral.

1.3 Competências essenciais da disciplina de EMRC (SNEC)

A disciplina de EMRC, como já se apontou, tem como objetivo central o desenvolvimento integral do aluno, respeitando a sua singularidade e promovendo competências que lhe permitam integrar-se na sociedade de forma responsável, crítica e solidária. Os princípios apresentados refletem o alinhamento com as Competências Gerais para a Educação Básica (Direção-Geral de Educação Básica, 2001), assegurando que os alunos, no final do percurso, sejam capazes de:

1. Desenvolver a capacidade de se reconhecer enquanto ser único, com dignidade e capacidade de decisão, assumindo a responsabilidade pelos seus atos: reconhecimento e valorização pessoal.

2. Cultivar uma relação saudável consigo próprio, reconhecendo-se como ser em crescimento e valorizando o seu desenvolvimento pessoal: autoestima e autoconhecimento.

3. Compreender e integrar a sexualidade no projeto de vida, associando-a à realização pessoal e humana: Integração da sexualidade.

4. Fundamentar as escolhas e prioridades com base em valores éticos, refletindo criticamente sobre as suas decisões: priorização de valores.

5. Relacionar-se positivamente com os outros, valorizando a diversidade cultural, social e individual: respeito pela diversidade.

6. Promover a cooperação e agir de forma criativa e fraterna, contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária: cidadania ativa e solidária.

7. Desenvolver uma consciência crítica e uma apreciação profunda do mundo, reconhecendo o seu valor intrínseco: apreciação do mundo.

8. Avaliar a realidade com rigor e critério, exercitando o pensamento crítico: juízo crítico sobre a realidade.

9. Reconhecer e promover a importância do património histórico, cultural, ecológico e humano: preservação do património.

10. Entender a dimensão religiosa como parte fundamental do ser humano e da sociedade, valorizando a sua diversidade e importância: dimensão religiosa.

11. Reconhecer a especificidade da mensagem cristã e o contributo da Igreja Católica na formação pessoal e social: originalidade do Cristianismo e papel da Igreja.

12. Interpretar, de forma consciente e crítica, a proposta cristã, integrando-a na vida quotidiana: compreensão da mensagem cristã.

Estas competências visam formar indivíduos capazes de interagir de forma ética, reflexiva e solidária na sociedade, contribuindo para um mundo mais humanizado e respeitador das diferenças.

Parece ser muito interessante estabelecer uma relação entre as competências consideradas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins *et al.*, 2017) e as competências essenciais da disciplina de EMRC. A disciplina de EMRC pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das áreas de competências delineadas no PASEO (Martins *et al.*, 2017, p. 19). Através das suas competências específicas, a disciplina de EMRC contribui para a formação integral dos alunos, promovendo capacidades, atitudes e valores essenciais para a sua vida pessoal e social. Nos pontos seguintes expõem-se os paralelos considerados mais relevantes, partindo das áreas que são apresentadas no PASEO (pp. 21-30):

1. *Linguagens e Textos*

Objetivo da EMRC: Desenvolver competências de interpretação e análise de textos e símbolos religiosos.

Contribuição para o PASEO: A análise de textos sagrados e simbologia religiosa aprimora a capacidade dos alunos em compreender e utilizar diversas linguagens, enriquecendo a sua literacia e expressão.

2. Informação e Comunicação

Objetivo da EMRC: Promover competências de comunicação e relacionamento interpessoal.

Contribuição para o PASEO: A participação em debates e trabalhos colaborativos na disciplina de EMRC fortalece as habilidades comunicativas e a capacidade de transmitir ideias de forma clara e eficaz.

3. Raciocínio e resolução de problemas

Objetivo da EMRC: Estimular o pensamento crítico e criativo na resolução de questões éticas e morais.

Contribuição para o PASEO: A reflexão sobre dilemas morais e a aplicação de princípios éticos desenvolvem o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas complexos.

4. Pensamento crítico e pensamento criativo

Objetivo da EMRC: Fomentar a reflexão crítica sobre a fé e a moralidade.

Contribuição para o PASEO: A análise crítica de valores e crenças promove a criatividade e a capacidade de questionar e inovar.

5. Relacionamento interpessoal

Objetivo da EMRC: Incentivar o respeito e a empatia nas relações humanas.

Contribuição para o PASEO: A promoção de valores como a solidariedade e o respeito pelo próximo fortalece as competências relacionais e a convivência harmoniosa.

6. Desenvolvimento pessoal e autonomia

Objetivo da EMRC: Apoiar a construção da identidade pessoal e a tomada de decisões responsáveis.

Contribuição para o PASEO: A reflexão sobre questões existenciais e éticas contribui para o autoconhecimento e a autonomia dos alunos.

7. Bem-estar, saúde e ambiente

Objetivo da EMRC: Promover estilos de vida saudáveis e o respeito pelo ambiente.

Contribuição para o PASEO: A valorização da criação e a responsabilidade ambiental incentivam práticas sustentáveis e o bem-estar individual e coletivo.

8. Sensibilidade estética e artística

Objetivo da EMRC: Valorizar o património artístico-religioso e a simbologia cristã.

Contribuição para o PASEO: A apreciação de arte sacra e a criação de expressões artísticas relacionadas com a fé desenvolvem a sensibilidade estética dos alunos.

9. Saber científico, técnico e tecnológico

Objetivo da EMRC: Integrar conhecimentos científicos e tecnológicos no diálogo entre fé e razão.

Contribuição para o PASEO: A abordagem de temas como a bioética e a tecnologia à luz da moral cristã promove a literacia científica e tecnológica.

10. Consciência e domínio do corpo

Objetivo da EMRC: Abordar a dimensão corporal da existência humana com respeito e responsabilidade.

Contribuição para o PASEO: A reflexão sobre a dignidade do corpo e a sexualidade contribui para uma consciência corporal saudável e responsável.

Através destes objetivos, a EMRC contribui de forma abrangente para o desenvolvimento das competências preconizadas no PASEO, preparando os alunos para uma participação ativa, consciente e responsável na sociedade. É também na consecução destes objetivos que se justifica a articulação entre a disciplina de EMRC e a BE. Essa articulação revela-se fundamental para potenciar a formação integral dos alunos, promovendo uma educação centrada na reflexão ética, no diálogo intercultural e na compreensão da dimensão espiritual. A sinergia entre estas duas entidades permite criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências previstas no PASEO, enriquecendo as experiências de aprendizagem. No próximo ponto, será aprofundada esta articulação, destacando as estratégias e práticas colaborativas que podem ser implementadas para reforçar o papel da BE como um recurso chave no apoio à disciplina de EMRC.

1.4 Articulação entre a BE e EMRC

A biblioteca escolar desempenha um papel central no ambiente educativo, funcionando como um espaço integrador de múltiplas literacias e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso académico e pessoal dos alunos. De acordo com o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2017), a BE é um "espaço educativo integrador destas múltiplas literacias, cada vez mais decisivo

para as aprendizagens e a capacitação das crianças e dos jovens que as utilizam, formal ou informalmente".

Este referencial, atualizado em 2017, sublinha a importância da biblioteca na promoção da leitura, no desenvolvimento da literacia da informação e na utilização crítica dos media. A integração explícita e intencional de competências nas áreas da leitura, dos media e da informação em projetos e atividades realizadas com e pelas bibliotecas escolares constitui uma das estratégias mais importantes para o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e cultural dos jovens (RBE, 2017, pp.16-17).

O Manifesto da Biblioteca Escolar, da IFLA/UNESCO (2025), reforça esta visão ao afirmar que a biblioteca escolar é um elemento essencial de qualquer estratégia educativa, proporcionando acesso equitativo à informação, ao conhecimento e às tecnologias. Este documento sublinha a missão das bibliotecas escolares em promover a literacia informacional e digital, desenvolver competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimular o pensamento crítico e a criatividade, permitindo aos estudantes tornarem-se cidadãos informados, participativos e responsáveis.

As Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares (2016) complementam esta perspetiva, enfatizando que a BE deve ser gerida de acordo com uma política estruturada com clareza, refletindo as necessidades da escola e promovendo a integração de recursos e serviços que apoiem o currículo escolar.

Sendo que a biblioteca escolar ocupa um espaço fundamental na escola, este espaço deve desenvolver-se cada vez mais em benefício dos alunos e na promoção do seu sucesso educativo. Ela oferece recursos, serviços e atividades que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos alunos. Segundo Martins (2010, p. 80) o contributo da biblioteca escolar como promotora do sucesso educativo deve centrar-se e estar em consonância com os objetivos e as atividades da escola, no que diz respeito às exigências curriculares e não curriculares, preparando e contribuindo futuramente para formar potenciais utilizadores de outras bibliotecas capazes de utilizar ferramentas de trabalho na sua integração no meio profissional e social. Martins (2010) afirma que:

acresce ainda a necessária integração de práticas, de modo a apoiar o currículo e promover a interdisciplinaridade. As bibliotecas escolares deverão proceder à elaboração de dossiers temáticos para enriquecer a pesquisa nas várias disciplinas. O professor bibliotecário, no sentido de exercer um papel relevante na promoção do sucesso educativo dos alunos, tem necessidade de uma intervenção activa nas aprendizagens dos alunos, o que exige da parte deste um conhecimento dos

programas das disciplinas, recorrendo por isso à elaboração de um mapa de curriculum com os conteúdos e competências em cada disciplina em cada ano lectivo. Esta estratégia é importante, na medida em que lhes delineia as suas intervenções, zelando para que a biblioteca possua os materiais necessários para a sua colaboração. (p.80)

Reconhecendo o papel essencial do professor bibliotecário no conhecimento do currículo, revela-se uma tarefa hercúlea a sua concretização, contudo, pode-se chegar a bom porto, aplicando os princípios do trabalho colaborativo entre os professores de cada grupo disciplinar e o professor bibliotecário. Podendo cada área disciplinar apresentar um conjunto de recursos cujo objetivo seja promover as diversas aprendizagens e competências.

A BE integra-se no dinamismo de um espaço que deve albergar uma panóplia diversificada de recursos pedagógicos em todas as áreas disciplinares, disponibilizando-os aos seus utilizadores. Como afirma Novo (2023), “A biblioteca escolar tem, neste contexto, um papel determinante. A sua ligação ao currículo e à construção do conhecimento é intrínseca ao seu papel no contexto da escola. A visão de qualquer biblioteca escolar será servir os objetivos da instituição que serve. No caso da escola esses objetivos relacionam-se com a formação global e o sucesso educativo dos alunos”. Neste processo, o PB tem um papel essencial na gestão da informação e do conhecimento. Como igualmente afirmava Tood (2010), “A função do Professor Bibliotecário implica um trabalho de proximidade e articulação com os professores que trabalham diretamente com as turmas, para a programação de experiências de aprendizagem autênticas e para a preparação de instrumentos de avaliação de conhecimentos dos alunos que integrem as capacidades de uso da informação e comunicação previstas nos objetivos curriculares” (p.26).

A biblioteca escolar, enquanto espaço educativo transversal, deve disponibilizar uma ampla diversidade de recursos pedagógicos que sirvam não apenas o currículo formal, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. De acordo com Chaparro *et al.* (2022), os recursos da biblioteca devem apoiar simultaneamente o currículo obrigatório e as atividades informais que promovem competências sociais, culturais e éticas, alinhadas com os objetivos da formação integral. Esta perspetiva é especialmente relevante para a disciplina de EMRC, na medida em que o seu currículo privilegia valores humanos, cidadania ativa e reflexão ética.

A oferta da biblioteca escolar deve incluir materiais atualizados e pertinentes, organizados de forma a promover o acesso equitativo a alunos de diferentes idades, capacidades e estilos de aprendizagem, bem como diversificar os suportes (impresso, digital, multimédia), tornando a aprendizagem mais apelativa e acessível (Chaparro *et al.*, 2022). Simultaneamente, a biblioteca deve proporcionar recursos destinados aos docentes, apoiando a atualização pedagógica, a planificação de aulas e o desenvolvimento de metodologias de ensino mais inovadoras, incluindo estratégias para fomentar o pensamento crítico e a análise ética, competências essenciais em EMRC. Assim, reforça-se o papel da biblioteca escolar como parceiro educativo fundamental na promoção de aprendizagens significativas e na construção de competências transversais, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e reflexivo.

Segundo Araújo (2014), “a colaboração é hoje entendida como uma das chaves para o êxito de qualquer organização e uma estratégia fundamental na educação porque se considera que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens” (p. 1). É à luz deste princípio que a investigadora se propõe partilhar com a BE o produto final deste projeto, pretendendo-se assim que, através da BE, exista a possibilidade de aceder a um conjunto de propostas variadas e versáteis, que possam responder às necessidades dos professores de EMRC, procurando contribuir para a aquisição das Competências Essenciais previstas no currículo da disciplina de EMRC, tendo em consideração os elementos apontados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A importância da articulação entre a BE e a disciplina de EMRC no ambiente educacional é ampla e abrange diversos aspetos. Atente-se sucintamente nalguns deles.

Segundo vários documentos oficiais por exemplo, IFLA/UNESCO, 2025; RBE, 2017), a biblioteca escolar desempenha um papel fundamental no ambiente educativo por ser um espaço de acesso à informação, conhecimento e cultura. Ela oferece recursos, materiais e serviços que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Alguns pontos que destacam a sua importância são:

a) *Promoção da leitura*: a biblioteca escolar é um ambiente propício para incentivar e promover a leitura entre os alunos. disponibiliza uma variedade de livros, revistas e outros materiais que estimulam o interesse pela leitura e o gosto pela literatura, assim como, o desenvolvimento “das competências de leitura e comunicação, como condição estruturante da formação pessoal e capacidade de progressão nas aprendizagens” (RBE, 2017, p.16)

b) *Acesso à informação*: a biblioteca escolar oferece um acervo diversificado, permitindo que os alunos tenham acesso a diferentes fontes de informação. Isso ajuda no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura crítica e compreensão de textos, preparando os estudantes para lidar com o vasto universo de informações disponíveis na sociedade.

c) *Apoio ao currículo*: a biblioteca escolar desempenha um papel complementar ao currículo, fornecendo recursos e materiais que apoiam os conteúdos abordados nas diversas disciplinas. Ela oferece materiais de referência, obras de pesquisa, materiais multimídia e recursos digitais que auxiliam os alunos a aprofundarem os seus estudos e ampliarem o seu conhecimento.

d) *Desenvolvimento de competências informacionais*: a biblioteca escolar desempenha um papel importante no âmbito da literacia da informação, desenvolvendo competências de pesquisa, seleção, avaliação e utilização adequada de informações. Ela proporciona um ambiente de aprendizagem no qual os alunos podem adquirir competências essenciais para a pesquisa e o uso crítico da informação em diferentes contextos e para diferentes fins.

e) *Literacia dos média*: quando se afirma que esta literacia desenvolve nos alunos competências “propiciadoras de novas formas de apreciar, interagir e comunicar através dos media” (RBE, 2017, p.17), refere-se à capacidade de compreender, analisar, avaliar e criar conteúdos em diferentes formatos mediáticos, como jornais, televisão, redes sociais e plataformas digitais.

A IFLA (2016, p.19) complementa ainda mais o papel da biblioteca escolar na concretização dos seguintes aspetos:

f) *Pesquisa e avaliação de recursos* em diversos formatos, com recurso a ferramentas tecnológicas e ao desenvolvimento de literacias de leitura e digitais.

g) *Pensamento crítico*, incentivando a análise e a criação de produtos que demonstrem compreensão aprofundada.

h) *Investigação e produção de conhecimento*, visando a partilha e construção de saberes.

i) *Competências pessoais e interpessoais*, como a participação social e cultural em investigações e a consciência de si como cidadão responsável.

j) Gestão da aprendizagem, ajudando os alunos a planear e executar unidades curriculares baseadas em pesquisa.

Parece importante referir igualmente que a biblioteca escolar desempenha um papel essencial no desenvolvimento das literacias no contexto digital. Segundo a RBE (2017, p.16), estas literacias são fundamentais não só para o desenvolvimento académico, mas também para assegurar a inclusão social, a igualdade de oportunidades e uma cidadania ativa. As literacias relacionadas com a leitura, a informação e os media assumem particular relevância num mundo em acelerada mudança, contribuindo para o desenvolvimento cultural e social.

A biblioteca escolar transcende o seu papel mais tradicional, consolidando-se como um parceiro indispensável no processo educativo. Promove aprendizagens transversais e integradoras que são indispensáveis para uma educação verdadeiramente transformadora, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos numa sociedade em constante evolução.

Partindo dos elementos acima enunciados, procura-se alargar a nossa reflexão em relação às possibilidades concretas que se colocam à BE para apoiar a disciplina de EMRC na consecução dos seus objetivos e conteúdos. Consequência da reflexão sobre o tema apresentam-se as seguintes possibilidades, que serão depois exploradas na componente prática deste trabalho. Consideramos assim, que a BE pode oferecer um conjunto de recursos, estratégias e atividades que potenciam as aprendizagens e competências previstas no currículo não só de outras áreas disciplinares, mas também desta em particular.

Com base nos documentos que fomos referenciando, é possível identificar várias formas concretas de contribuição:

1. Promoção da leitura e literacia da informação

Segundo o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (RBE, 2017), a BE deve disponibilizar um conjunto diversificado de recursos que apoiem a leitura e a literacia da informação. Para a disciplina de EMRC, a BE pode:

- Disponibilizar livros e recursos digitais sobre temas éticos, valores humanos, religiosos, questões da atualidade e culturais.

- Promover leituras orientadas de textos sagrados, valores humanos e documentos da Doutrina Social da Igreja, ajudando os alunos a desenvolver competências de interpretação e análise crítica (IFLA/UNESCO, 2016).

- Desenvolver projetos de leitura que articulem a literatura infantojuvenil com valores cristãos e universais.

2. Criação de dossiers temáticos e bibliografias orientadas

De acordo com Martins (2010), a BE pode elaborar dossiers temáticos que reúnam materiais relevantes para os tópicos abordados em EMRC, tais como:

- A vida e os ensinamentos de Jesus Cristo;
- Ética e moral cristã;
- Valores humanos e cristãos;
- Diálogo inter-religioso e ecuménico.

Estes recursos ajudam os alunos a explorar os conteúdos de forma mais aprofundada, promovendo a autonomia na aprendizagem.

3. Apoio ao desenvolvimento de competências transversais

A BE contribui para o desenvolvimento de competências transversais, essenciais no âmbito da EMRC, nomeadamente o pensamento crítico, a empatia, a consciência intercultural e a cidadania responsável, conforme reconhece o Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO (2025). "O programa de biblioteca escolar [...] fortalece o processo de ensino e aprendizagem, [...] com vista ao desenvolvimento das literacias, do pensamento crítico, da criatividade e da cidadania global, no contexto de uma educação inclusiva e equitativa." (p. 1)

4. Apoio ao desenvolvimento da literacia dos média

A BE pode colaborar na formação de competências de literacia dos média (RBE, 2017), essenciais para a análise de mensagens mediáticas relacionadas com valores morais e espirituais:

- Organização de workshops sobre análise crítica de media.
- Criação de projetos interdisciplinares que relacionem conteúdos de EMRC com temas como a comunicação, direitos humanos, ecologia, cidadania digital entre outros.

5. Promoção de atividades interativas e projetos colaborativos

Com base no trabalho colaborativo destacado por Araújo (2014), a BE pode:

- Organizar debates e mesas-redondas sobre temas morais e inter-religioso;
- Promover exposições temáticas sobre património artístico, religioso e cultural;
- Desenvolver clubes de reflexão e espiritualidade, onde os alunos podem aprofundar temas de interesse com apoio de recursos da BE.

6. Apoio à integração da tecnologia no ensino

Segundo a IFLA (2016), a BE deve fomentar o uso de ferramentas tecnológicas no ensino. No caso da EMRC, a BE pode:

- Proporcionar acesso a plataformas digitais e recursos interativos que complementem os conteúdos curriculares.
- Apoiar a realização de projetos multimédia como vídeos, apresentações e blogues sobre temas relacionados com a disciplina.

A BE pode apoiar as áreas curriculares de diversas formas, mas é fundamental que os professores assumam uma atitude colaborativa, contribuindo para o enriquecimento de uma curadoria de recursos pedagógicos cientificamente validados. Este é precisamente o propósito deste trabalho: fornecer um conjunto de recursos pedagógicos selecionados e desenvolvidos com base nas perspetivas dos alunos e nas atividades que melhor os motivam, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz e uma compreensão aprofundada dos conteúdos curriculares.

No que se refere a estudos realizados até este momento e que explorem a interação específica entre a BE e a disciplina de EMRC, a investigadora não encontrou qualquer referência em termos de investigação ou estudos de referência, nomeadamente através de uma pesquisa no RCAAP, com enfoque na criação de um repositório de recursos pedagógicos especificamente ancorado no espaço da BE. Este aspeto reforça o valor que este trabalho poderá assumir, não apenas em termos pessoais e do contexto educativo mais próximo, mas também como um recurso útil para outros educadores.

Contudo, importa referir um contributo relevante de Assunção (2022), que desenvolveu uma proposta interessante para a criação de um Repositório Digital de Recursos Educativos para EMRC. Este trabalho, embora centrado na estrutura e funcionamento de um repositório digital, oferece perspetivas valiosas que visam melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, permitindo o acesso, partilha e adaptação de recursos digitais de forma ética e eficaz. A proposta considera a integração de tecnologias

digitais como uma oportunidade para modernizar a prática pedagógica e fortalecer a missão educativa da disciplina.

A investigadora apraz-se refletir que estes dois projetos, a criação de um repositório digital de recursos educativos para EMRC e este projeto de investigação sobre recursos pedagógicos para a BE — convergem em várias áreas fundamentais. Ambos visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de EMRC, através do uso estratégico de recursos pedagógicos. Podem-se estabelecer algumas correlações entre os dois projetos, a ver, ambos os projetos centram-se na disciplina de EMRC, destacando a necessidade de recursos pedagógicos que motivem os alunos e promovam a compreensão dos conteúdos programáticos.

No seu trabalho, Assunção (2022) desenvolveu a estrutura (p.76), a base para criação de um repositório digital institucional, este poderá servir como uma plataforma futura para armazenar e disseminar recursos educativos. O presente projeto complementa esta visão ao focar-se na perceção dos alunos sobre os recursos mais eficazes, utilizando essa informação para criar e selecionar materiais mais atrativos e relevantes. Ambos destacam a importância da participação dos alunos no processo educativo. No presente projeto, os alunos contribuirão diretamente para a avaliação e validação dos recursos pedagógicos, enquanto no repositório digital, o objetivo será facilitar “aos alunos o acesso a conteúdos de qualidade e confiáveis, para uma aprendizagem autónoma respeitando o seu ritmo, possibilitando-o assumir um papel mais ativo na construção do seu conhecimento” (Assunção, 2022, p.70).

Estes projetos têm como objetivo comum promover o sucesso educativo e a motivação dos alunos, sublinhando a importância de recursos que sejam não só didaticamente válidos, mas também apelativos e adaptáveis às necessidades do público-alvo. Parece à investigadora que este projeto poderá ser uma possível resposta de continuidade às necessidades enunciadas por Assunção (2022), proporcionando um conjunto robusto e validado de recursos pedagógicos, garantindo a sua eficácia e relevância para o ensino da EMRC.

Numa pesquisa também realizada no Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa, Veritati, foram encontrados 317 trabalhos académicos, maioritariamente no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Contudo, nenhum destes trabalhos estabelece uma relação entre a disciplina de EMRC e a BE. Alguns destes estudos apresentam recursos pedagógicos no âmbito das unidades letivas planificadas.

Destaca-se, ainda assim, um relatório final de estágio que aborda a relevância da motivação no ensino (Goulart, 2022). Neste trabalho, são testados estratégias e recursos que promovem um ensino centrado no aluno. O estudo inclui uma análise teórica sobre a motivação, a implementação prática de itinerários pedagógicos motivadores e a comparação de resultados entre metodologias centradas no aluno e no professor. Conclui-se que práticas interativas, como a aprendizagem cooperativa e o uso das TIC, são eficazes para envolver os alunos e melhorar os resultados de aprendizagem.

2. O PAPEL DOS RECURSOS NA APRENDIZAGEM

A conceção e validação de recursos pedagógicos para a disciplina de EMRC exige uma compreensão aprofundada sobre o papel que os materiais desempenham no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos pedagógicos são mais do que simples instrumentos auxiliares: são mediadores essenciais na promoção da compreensão, da motivação e do envolvimento dos alunos. Esta secção propõe-se discutir, com base em diversos contributos teóricos, a natureza, a função e os efeitos pedagógicos dos recursos educativos.

Começa-se por referir que o próprio conceito de recurso pedagógico assume várias dimensões, de acordo com os diferentes autores que se têm debruçado sobre este tema, pelo que se opta por apresentar um conjunto de perspetivas sobre esta questão que permitam compreender as várias implicações de algo que é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, Custódio (2010) preconiza que:

Um material didático será, cada vez mais, um produto destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas competências. É também compreensível que as fronteiras deste conceito se dilatem, substancialmente, sendo consensual que a noção de material didático se aplique, cada vez mais, a um conjunto alargado de suportes, recursos e dispositivos capazes de mediar as actividades de ensino-aprendizagem. (p. 149)

Neste contexto, Custódio (2010) defende que os materiais didáticos devem ser concebidos com base em critérios pedagógicos claros, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e promover a aquisição de competências.

Para Eiterer (2010, s.p.), “recurso pedagógico é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela”. O que permite distinguir um recurso pedagógico de qualquer outro está na ação do professor/educador que, a partir de uma atuação planeada, mobiliza determinados meios de maneira consciente com vista a alcançar um objetivo educacional (Eiterer, 2010, s.p.).

No âmbito da Didática, o termo recurso educativo possui um significado amplo e polissémico. Ricoy e Couto (2012) assinalam que diversas nomenclaturas, apresentadas por diversos autores, surgem como sinónimos deste conceito – por exemplo, “meios de

ensino”, “recursos didáticos” ou “materiais curriculares” – refletindo uma certa indefinição terminológica na literatura. Genericamente, os recursos envolvidos no processo formativo podem ser classificados em quatro categorias: recursos humanos, metodológicos, ambientais (infraestruturas e espaços físicos) e materiais educativos/didáticos. As autoras defendem uma interpretação abrangente de recurso educativo, que engloba desde objetos ou meios de comunicação até estratégias didáticas – ou seja, o termo pode referir tanto instrumentos concretos como planos de ação pedagógica integrando vários meios. Esta conceção ampla recupera a tradição e acomoda a evolução do conceito, permitindo a utilização de múltiplas expressões conforme o contexto (Ricoy & Couto, 2012).

Segundo Veríssimo (2013), “atividades diversificadas e diferentes são estimulantes para os alunos” (p. 88), contudo, podem variar de acordo com as preferências individuais dos alunos e o contexto educacional específico. Abreu *et al* (2018), refere que

diversidade de materiais pedagógicos favorece múltiplas opções pedagógico-didáticas na ação dos educadores e dos professores, havendo um vasto conjunto de vantagens [6] subjacentes à adequada seleção, construção e gestão dos materiais pedagógicos: despertar e prender a atenção; melhorar a retenção da imagem visual e da informação; favorecer a observação e a experimentação; ajudar a compreender as relações das partes com o todo; auxiliar a exploração de temas de difícil observação; tornar o ensino mais objetivo e concreto, próximo da realidade; dar oportunidade de melhor análise e interpretação; fortalecer o espírito crítico. (p. 66)

Para além das vantagens identificadas por Abreu *et al.* (2018) relativamente à diversidade de materiais pedagógicos — nomeadamente a sua capacidade para prender a atenção, favorecer a experimentação, facilitar a compreensão e tornar o ensino mais concreto e crítico — Piletti (2004, p.154) acrescenta uma perspetiva centrada nos efeitos pedagógicos concretos que resultam do uso adequado desses recursos. O autor sublinha que os materiais didáticos contribuem para motivar os alunos, favorecer a capacidade de observação, aproximá-los da realidade, visualizar ou concretizar os conteúdos, oferecer dados e informações, facilitar a fixação da aprendizagem, ilustrar noções abstratas e promover a experimentação concreta. Trata-se, assim, de uma visão que reforça o papel dos recursos como instrumentos ativos no processo de ensino-aprendizagem, não apenas pelo seu formato ou adequação visual, mas sobretudo pela sua função mediadora entre o conhecimento e a experiência do aluno. Ao complementar os efeitos cognitivos e metodológicos apontados por Abreu, Piletti oferece um contributo mais direto sobre os

benefícios práticos da utilização dos recursos na sala de aula, evidenciando o seu impacto no envolvimento, compreensão e ação dos alunos.

2.1 Motivação e gamificação

Espera-se, assim, que os recursos produzidos neste projeto sejam um fator facilitador e motivador do ensino-aprendizagem. Segundo Marinho (2013), um aluno motivado intrinsecamente envolve-se nas atividades ou tarefas pelo que elas são, compreendendo-as como agradáveis e proporcionando-lhe satisfação. Essa satisfação funciona como recompensa interna e não está dependente de objetivos externos. Um aluno intrinsecamente motivado efetua as atividades porque tem prazer na execução dessas mesmas tarefas. Leite (s.d.) salienta que os materiais didáticos em sala de aula potenciam a interação, bem como a socialização, desenvolvendo simultaneamente a autonomia. O autor menciona também que o uso de materiais didáticos conduz a alunos mais criativos, mais confiantes, mais responsáveis e mais motivados. Leite afirma ainda que, se o material didático for utilizado corretamente na sala de aula, com objetivos definidos, pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para que o aluno tenha aprendizagens significativas. Nas suas palavras, “os fatores mais importantes que influenciam o valor para o aprendizado dos materiais de ensino referem-se ao grau em que estes materiais facilitam uma aprendizagem significativa” (Leite, s.d., p. 5).

De acordo com Pintrich (2000), a motivação dos alunos envolve a adoção de metas e a ativação das mesmas. Isso requer o estabelecimento de metas adequadas para as tarefas em questão, bem como o cultivo de crenças motivacionais, como crenças de autoeficácia, interesses pessoais nas tarefas e crenças sobre a importância dessas tarefas.

Segundo Lourenço & Paiva (2010), no contexto educacional, a motivação dos alunos é um desafio importante, pois afeta diretamente o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Alunos motivados demonstram entusiasmo, participação ativa nas tarefas e disposição para enfrentar desafios. A motivação dos alunos é uma variável relevante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o desempenho escolar não pode ser explicado apenas por fatores como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica (p. 133).

Vários autores têm estudado a motivação, destacando a sua importância no comportamento humano. A motivação é vista como um fator interno que inicia, direciona e integra o comportamento de uma pessoa. É um processo psicológico que surge

internamente e impulsiona a ação. A motivação é considerada fundamental no desempenho acadêmico dos alunos e na adaptação ao ambiente escolar (*idem*, p.113).

No entanto, “ao considerar a motivação para a aprendizagem, é necessário levar em conta as características do contexto escolar” (Lourenço & Paiva, 2010, p. 133). As tarefas e atividades escolares estão associadas a processos cognitivos, como atenção, concentração, processamento de informações e resolução de problemas. Portanto, a aplicação de conceitos gerais sobre motivação humana no ambiente escolar requer considerar as particularidades desse ambiente (*idem*, p. 134).

Esta problemática pode ser articulada com a utilização de elementos lúdicos ou da chamada gamificação na educação, como forma de incentivo e motivação para a aprendizagem. Como em alguns dos recursos que foram produzidos no âmbito do projeto desenvolvido se recorre a esta estratégia, considera-se relevante apontar igualmente alguns elementos a considerar neste contexto. De acordo com Kim (2015)

As the term suggests, gamification is not quite creating a game but transferring some of the positive characteristics of a game to something that is not a game, thus, gami-“fy”-ing. Those positive characteristics of a game are often loosely described as “fun,” and they have the effect of engaging game players in the activity. (p. 5)

A gamificação tem vindo a afirmar-se como uma abordagem pedagógica inovadora que visa aumentar a motivação (Yürük, 2019), o envolvimento e a eficácia da aprendizagem, através da integração de elementos de design de jogos em contextos educativos (Deterding et al., 2011, p. 10). Definida como a “utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar” (Busarello, Ulbricht & Fadel, 2014, p. 15), a gamificação não implica necessariamente a criação de jogos completos, mas sim a incorporação estruturada de elementos como pontos, níveis, desafios, recompensas e narrativas.

Autores como Kapp (2012) sublinham que a gamificação educativa promove a aprendizagem, motiva ações e resolve problemas, apoiando-se em fundamentos da psicologia educacional. “Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.” (p. 10).

Por sua vez, McGonigal (2011) destaca a capacidade dos jogos de transformar experiências humanas, reforçando que os elementos lúdicos podem induzir mudanças

positivas no comportamento e na perseverança. Estes pressupostos são confirmados por Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), que demonstram que estratégias gamificadas aumentam significativamente o envolvimento dos alunos, desde que bem concebidas.

Ao nível emocional e motivacional, a gamificação procura atingir o estado de flow — uma imersão total na tarefa — conforme descrito por Csikszentmihalyi (1990), quando se verifica “uma concentração intensa, desafios adequados, metas claras e feedback imediato” (Diana *et al.*, 2014, p. 47). Este envolvimento é essencial para sustentar a motivação intrínseca dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e duradouras (Seaborn & Fels, 2015). A utilização de recompensas simbólicas deve, contudo, ser cuidadosamente ponderada, uma vez que recompensas extrínsecas em excesso podem reduzir a motivação interna (Busarello *et al.*, 2014, p. 18).

No domínio prático, elementos como *feedback* imediato, sistemas de pontos e *badges*, níveis progressivos e desafios narrativos constituem estratégias eficazes para motivar e guiar os alunos (Araújo & Marques, 2020, p. 82). A narrativa gamificada, em particular, reforça o sentido de progressão e o envolvimento emocional com a tarefa, transformando conteúdos abstratos em experiências concretas e imersivas. Com salientam Moura & Santos (2000, p.109), a narrativa “é imprescindível para que a experiência resulte mais imersiva e favoreça uma consciência de progresso, quando os alunos recebem retroalimentação sempre que superam um desafio”.

A evidência empírica sustenta ainda que a gamificação potencia o desenvolvimento de competências transversais como a participação ativa, a autonomia, a autorregulação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração (Graça & Patrício, 2024; Yürük, 2019). A contextualização lúdica dos conteúdos promove a aprendizagem ativa e significativa, estimulando a memória, a atenção e a aplicação prática dos conhecimentos (Furió *et al.*, 2013, p.24.).

Não obstante os benefícios, é importante reconhecer os desafios inerentes à aplicação da gamificação. Dichev e Dicheva (2017) alertam para o risco de uniformização das experiências motivacionais, dado que nem todos os alunos respondem da mesma forma aos mesmos estímulos lúdicos. Assim, recomenda-se a diversificação de estratégias e a adaptação ao perfil dos aprendentes, bem como uma articulação intencional entre os elementos lúdicos e os objetivos pedagógicos (Werbach & Hunter, 2012).

Neste contexto, os materiais pedagógicos desenvolvidos no âmbito do presente projeto foram concebidos à luz dos princípios da gamificação: promovem o envolvimento, estruturam a progressão, integram recompensas simbólicas e oferecem

feedback imediato, validando-se, assim, através da fundamentação teórica apresentada. A sua aplicabilidade em contexto educativo visa não apenas aumentar o entusiasmo dos alunos, mas também garantir uma aprendizagem eficaz, personalizada e centrada no aluno.

**PARTE II – APRESENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO**

1. APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Para melhor compreender a pertinência das ações delineadas, importa contextualizar a realidade da biblioteca da escola onde o projeto foi desenvolvido.

Aquando do início do projeto, foram realizadas conversas informais com a professora bibliotecária então responsável pela biblioteca, as quais permitiram traçar um retrato realista do ponto de partida no que respeita à curadoria de conteúdos. De acordo com essa docente, o fundo documental existente estava limitado a alguns dossiers físicos temáticos, avulsos e desatualizados, sem qualquer tipo de sistematização ou articulação com as áreas disciplinares. No que toca à vertente digital, não havia ainda qualquer repositório de recursos ou plano estruturado para o desenvolvimento de uma coleção digital de apoio ao currículo. A professora bibliotecária manifestou, inclusivamente, a sua preocupação com a escassez de meios técnicos e humanos, o que dificultava a implementação de iniciativas inovadoras, como a curadoria digital de conteúdos educativos. Este diagnóstico preliminar veio reforçar a pertinência do presente projeto, revelando a necessidade urgente de criação de recursos digitais organizados, acessíveis e pedagógica e tecnologicamente válidos, a disponibilizar através da biblioteca escolar, com vista ao apoio efetivo ao ensino da disciplina de EMRC.

Este projeto, como ficou registado na introdução, tem como grande finalidade a apresentação de um repertório de materiais pedagógicos de apoio à disciplina de EMRC, a disponibilizar em qualquer BE, tendo em consideração a perceção que os alunos têm dos materiais pedagógicos que promovem e incentivam a sua própria aprendizagem dos conteúdos curriculares. Os recursos selecionados foram alinhados aos objetivos de aprendizagem, conteúdos curriculares e abordagem pedagógica da disciplina, visando aprimorar o ensino e a aprendizagem neste contexto específico.

Outra finalidade consistiu em obter informações sobre a perceção dos alunos em relação às diversas tipologias, suportes e outros aspetos relacionados com a utilização de recursos pedagógicos que facilitem as aprendizagens essenciais na disciplina de EMRC. Isso permitiu entender como os alunos percebem e avaliam a eficácia desses recursos, bem como a sua motivação e facilidade de aprendizagem associadas a eles. Com base na perceção dos alunos, foram criados, adaptados e selecionados os recursos pedagógicos que foram considerados mais motivadores e que melhor facilitam a aprendizagem dos alunos, atendendo às suas necessidades e preferências, promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente e eficiente.

Com esta segunda dimensão, o projeto conseguiu também promover a participação ativa dos alunos no processo educativo. Ao recolher as suas perceções e considerar as suas preferências, o projeto valorizou a voz dos alunos, reconhecendo a sua importância como agentes na construção de uma educação mais significativa e personalizada. Através dos contributos trazidos pelos alunos, o projeto visou melhorar a qualidade do ensino na disciplina de EMRC. A conceção adequada e eficaz dos recursos pode contribuir para o aumento do envolvimento dos alunos, aprimorar a sua compreensão dos conteúdos e promover uma aprendizagem mais significativa. A finalidade da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (Coll, 1994, p.36), e foi com este propósito que o projeto foi desenvolvido.

Em síntese, as finalidades do projeto incluíram a recolha das perceções dos alunos, identificando as tipologias, os suportes, entre outros aspetos dos recursos pedagógicos cujo objetivo é serem motivadores e facilitadores, apoiando o currículo da disciplina de EMRC, promovendo a participação dos alunos e melhorando a qualidade do ensino. Estas finalidades interligam-se e visam facilitar a experiência de aprendizagem dos alunos nesta disciplina específica. Culminando com a validação dos alunos desses mesmos recursos pedagógicos em sala de aula.

1.1 O Contexto

O projeto foi desenvolvido e implementado em duas das escolas pertencentes a um agrupamento de escolas no concelho de Loures, que se encontra inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Esta região caracteriza-se por uma mistura de espaços residenciais, industriais e comerciais, destacando-se a sua história industrial e proximidade ao rio Trancão.

O setor secundário, com indústrias químicas, reparação automóvel, construção civil e pequeno comércio, é predominante, mas observa-se um crescimento do setor terciário com a fixação de novas empresas. A freguesia onde a escola se situa enfrenta desafios habitacionais, com áreas degradadas e uma população socioeconomicamente desfavorecida. Verifica-se alguma desmotivação e desinteresse pela educação entre os jovens, aliados ao trabalho precário, e que limitam as perspetivas de futuro. A diversidade

étnica e cultural da população é significativa, com presença de comunidades ciganas, europeias de Leste, brasileiras e asiáticas.

Com base em documentos internos do agrupamento, verifica-se que, em 2024, este contava com 2393 alunos de 40 nacionalidades distintas, enfrentando problemas de absentismo e transferências escolares. Cerca de 41% dos alunos beneficiam de apoios económicos, com uma baixa taxa de posse de computadores e internet.

Os intervenientes nesta investigação foram a professora de EMRC (a própria investigadora) e 6 grupos de turma que se encontravam inscritos na disciplina de EMRC. Nomeadamente, duas turmas mistas de 3.º e 4.º anos e duas turmas de 5.º e 6.º anos. Estas turmas foram seleccionadas aleatoriamente da totalidade das turmas que a investigadora lecionou (9 turmas mistas de 1.º ciclo; 6 de 5.º ano; 7 de 6.º ano) no início do ano letivo. O critério de seleção em relação aos níveis de escolaridade onde decorreu a investigação referem-se a anos lecionados pela investigadora.

Assim, o projeto desenvolveu-se em 6 grupos-turma, conforme ilustra a tabela 1.

Turmas/anos	Ciclos	Nº de participantes	Rapazes	Raparigas
3ºE/4ºG/4ºH	1º ciclo	10	5	5
3ºF/4ºI	1º ciclo	10	7	3
5ºE	2º ciclo	10	5	5
5ºH	2º ciclo	15	5	10
6ºD	2º ciclo	16	7	9
6ºG	2º ciclo	15	9	6
TOTAL		76	38	38

Tabela 1- Distribuição dos alunos inscritos em EMRC.

No início do projeto, este grupo era composto por uma amostra de 76 participantes, facto que se foi alterando ao longo do mesmo. Para esta variação contribuíram várias situações, tais como, alunos que foram transferidos para outro agrupamento ou país; alunos que nunca compareceram nas aulas (verificou-se ao nível do 1.º ciclo). Além dos fatores já mencionados, em relação à participação dos alunos nos questionários, acrescem algumas falhas técnicas e de internet no registo de respostas, assim como, ausências pontuais de alguns alunos nos dias em que foram passados os inquéritos. Salienta-se, assim, que existiu, alguma disparidade entre o primeiro inquérito e os subsequentes, devido às situações já mencionadas.

Saliente-se, todavia, que no ano letivo 2023/2024, durante o qual foi desenvolvido o projeto, estiveram inscritos na disciplina de EMRC cerca de 249 alunos. Dos quais, 74

alunos responderam aos inquéritos de validação das atividades e recursos utilizados. Esta distribuição reflete a diversidade dos participantes e proporciona uma amostra representativa das suas perceções e experiências em relação às atividades desenvolvidas ao longo das diferentes unidades letivas.

A idade dos alunos participantes corresponde ao padrão da sua faixa etária relativamente ao ano de escolaridade em que se encontram. Os alunos tiveram uma participação ativa e fundamental na identificação dos recursos pedagógicos que segundo a sua perceção promovem e motivam a sua própria aprendizagem. Os alunos estiveram envolvidos neste processo aquando da aplicação dos inquéritos por questionário, assim como numa fase posterior, no decorrer do ano letivo, em que puderam testar, experienciar e validar os recursos que foram sendo desenvolvidos de acordo com as suas opiniões manifestadas aquando do questionário inicial: “Perspetivas dos alunos sobre recursos pedagógicos”.

Quanto ao papel da professora, este passou por elaborar os inquéritos por questionário de forma clara, concisa e objetiva. Antes de aplicados, foram testados por alunos da mesma faixa etária para detetar qualquer eventual desadequação de linguagem.

Antes da aplicação dos questionários nas turmas, foi explicada aos alunos a importância da sua participação na investigação, no que consistia a investigação, o que se pretendia desenvolver com as suas opiniões, a confidencialidade e anonimato da sua participação, abordou-se o conceito de recursos pedagógicos e outros que suscitaram algum tipo de dúvida, para que ao responderem aos questionários não subsistisse qualquer dúvida sobre o assunto em questão.

A elaboração, a recolha e a análise de dados foram da responsabilidade da professora da disciplina. Coube ainda à professora/investigadora a elaboração, adaptação e seleção de alguns recursos pedagógicos tendo por base a análise dos resultados obtidos através dos questionários. Numa fase subsequente à aplicação dos questionários, a docente/investigadora aplicou no decorrer das suas aulas os recursos criados, existentes ou adaptados, aferindo no final de cada unidade letiva, através de um inquérito por questionário, se os recursos pedagógicos utilizados facilitaram a compreensão dos conteúdos e se os alunos se sentiram motivados ao utilizá-los e ao realizar as atividades propostas. Para a verificação do envolvimento e a facilitação nos alunos da compreensão dos conteúdos, foi também utilizada uma grelha de observação direta por parte da investigadora. Feita a análise dos dados, a docente/investigadora procedeu a uma apreciação crítica dos mesmos, reajustando nos recursos pedagógicos, sempre que se

demonstrou necessário, algum aspeto referenciado pelos alunos. No término da investigação os recursos pedagógicos serão compilados para poderem ser disponibilizados em qualquer BE, apoiando, assim, os professores, alunos e restante comunidade acerca das temáticas exploradas.

No que respeita às questões éticas associadas à implementação do projeto, foram acauteladas todas as exigências próprias da realização de investigação com menores em contexto escolar. Assim, a recolha de dados, efetuada através da aplicação de questionários, foi precedida da obtenção de autorização formal por parte da Direção do Agrupamento de Escolas, bem como do consentimento informado dos encarregados de educação dos alunos envolvidos. Foram garantidos o anonimato e a confidencialidade de todas as respostas, assegurando-se que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins académicos e científicos. Esta abordagem procurou respeitar integralmente os princípios éticos da investigação em educação, promovendo um ambiente de confiança e transparência entre todos os intervenientes.

1.2 Análise das necessidades

Segundo Miranda & Cabral (2017, p. 34), com a análise das necessidades procura-se determinar quais os aspetos prementes a resolver com a aplicação do projeto. Referem ainda que “a avaliação das necessidades do público a que um programa se destina torna possível um conhecimento detalhado sobre a situação de partida, a determinação das prioridades e a apreciação das mudanças realizadas” (p.36). Estes autores apresentam três tipos de necessidades: prescritas, individualizadas e em desenvolvimento (p.36), no caso do presente projeto, considera-se que estamos perante uma necessidade individualizada, pois pretende-se compreender e identificar quais os recursos pedagógicos que facilitam e motivam mais os alunos na aprendizagens dos conteúdos curriculares da disciplina em apreço procurando aferir qual a perceção que estes têm acerca dos mesmos, quer em termos de tipologia quer em termos de suporte e acerca de alguns aspetos gráficos.

Na sua prática letiva diária, a investigadora procura motivar os alunos para os conteúdos utilizando um conjunto variado de recursos pedagógicos, recorrendo sempre que possível às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), atividades que promovam e facilitem a aprendizagem significativa e a participação ativa dos alunos, por meio de discussões, trabalhos em grupo, resolução de problemas, pesquisas, projetos,

estimulando a autonomia e a responsabilidade, entre outros, e, a par disso, estimulando as práticas e as competências de interação social e de grupo, tão importantes nos dias que correm. É de crucial importância inovar e aferir a perspetiva do aluno no que se refere à sua própria aprendizagem, colocando-o como agente ativo da mesma. Neste sentido, Miranda & Cabral (2017) referem que para “determinar as necessidades individualizadas dever-se-á inquirir aqueles com que vamos trabalhar através da aplicação de inquéritos ou de questionários” (p. 36).

No início do ano letivo, mais precisamente no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2023, foram aplicados aos alunos inquéritos por questionário, sendo a análise destes o motor para a seleção, adaptação e criação de alguns materiais pedagógicos que foram aplicados durante as aulas de EMRC no decorrer do ano letivo. Por forma a verificar se estes facilitaram e motivaram os alunos na compreensão dos conteúdos curriculares, foram novamente aplicados inquéritos por questionário, assim como realizada uma observação direta por parte da investigadora, no momento da validação dos materiais.

1.3 Análise de diagnóstico

Segundo Miranda & Cabral (2017), “o objetivo do diagnóstico será conseguir informações detalhadas sobre a situação que nos permitam agir de uma forma eficaz e eficiente, aproveitando todas as sinergias que, ao nível local, regional, nacional ou internacional, possam ser mobilizadas para a transformação positiva da realidade” (p. 24).

Neste caso concreto, a análise diagnóstica permitiu obter uma compreensão da perceção dos alunos acerca das tipologias, suportes e outros aspetos a considerar como: linguagem adequada, compreensível, aspeto gráfico, textos curtos ou longos dos recursos pedagógicos. Com as informações recolhidas alcançou-se uma orientação para a criação e desenvolvimento de um repertório de recursos que apoie o currículo da disciplina de EMRC, de modo a promover uma aprendizagem mais significativa, motivadora e facilitadora para os alunos.

Para recolher as informações necessárias, foram utilizados sete inquéritos por questionário: um inquérito inicial e 6 inquéritos de validação, para cada uma das unidades letivas trabalhadas em sala de aula. Segundo Coutinho (2014), o investigador ou a investigadora devem “sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões ao inquirido” (p. 150), referindo ainda que na

construção de um inquérito devem-se ter em atenção alguns aspetos tais como: a literacia, o nível etário, o tempo de resposta, natureza do conteúdo, deixando em aberto outras possibilidades (p. 150).

No momento da aplicação dos questionários, as condições logísticas da investigadora permitiram que a recolha de dados fosse realizada por via digital, através da plataforma *Google Forms*. Esta opção revelou-se prática e facilitadora do processo, especialmente no contexto escolar, permitindo uma aplicação simultânea a vários alunos e uma recolha mais rápida e organizada dos dados. Ainda que tenham ocorrido algumas contingências pontuais — como falhas no envio de uma ou outra resposta ou sinal de internet instável em alguns dispositivos —, estas não comprometeram a execução bem-sucedida do processo nem a fiabilidade dos dados recolhidos.

Foram integralmente asseguradas a confidencialidade e o anonimato das respostas dos alunos, de forma a garantir um ambiente de confiança e a incentivar a sinceridade nas respostas, conforme os princípios éticos aplicáveis à investigação com menores.

Os dados recolhidos são, na sua maioria, de natureza quantitativa, permitindo um tratamento estatístico descritivo que oferece uma leitura clara das preferências e perceções dos alunos. No entanto, foram também incluídas duas questões de resposta aberta, que possibilitaram a recolha de contributos mais subjetivos e descritivos, valorizando assim uma abordagem qualitativa complementar. Esta estratégia metodológica mista — embora com predominância quantitativa — permitiu enriquecer a análise e conferir maior profundidade à interpretação dos resultados.

Para além da auscultação dos alunos, o processo de diagnóstico integrou também uma componente de carácter contextual, desenvolvida através de conversas informais com a professora bibliotecária, conforme já referido no ponto 1 *Apresentação do Projeto*. Este diagnóstico preliminar reforçou a pertinência da intervenção proposta, evidenciando a necessidade de criar recursos pedagógicos digitais organizados, acessíveis e alinhados com as orientações curriculares da disciplina de EMRC, com o apoio da biblioteca escolar enquanto estrutura promotora do sucesso educativo.

1.4 Identificação de recursos e meios de ação

Nesta investigação, foram mobilizados dois tipos principais de recursos: recursos humanos e recursos materiais.

No que respeita aos recursos humanos, contou-se com a participação da docente de EMRC, que assumiu simultaneamente o papel de investigadora, e dos alunos de seis turmas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico: duas turmas mistas de 3.º e 4.º anos, duas turmas de 5.º ano e duas turmas de 6.º ano. Este grupo permitiu trabalhar com uma amostra diversificada em termos etários e de percursos escolares, cobrindo o intervalo dos 8 aos 12 anos de idade.

Em relação aos recursos materiais, foram utilizados computadores, telemóveis, projetor multimédia, acesso à internet, colunas de som, material de desgaste rápido (papel, marcadores, cola, etc.), bem como plataformas digitais e software educativo, como o *Google Forms*, *Wordwall*, *Genially*, *YouTube*, entre outros. As condições físicas variaram consoante o estabelecimento escolar. Numa das escolas do agrupamento, a disciplina de EMRC dispõe de uma sala própria equipada com 18 computadores com ligação à internet, o que facilitou a exploração autónoma dos recursos digitais pelos alunos. Já na outra escola do agrupamento, onde foi aplicada a intervenção junto de uma turma mista de 3.º e 4.º anos, as sessões decorreram numa sala de aula convencional. Neste caso, foram utilizados o computador pessoal e acesso à internet da investigadora, estando a sala dotada de um projetor multimédia funcional que permitiu a projeção dos materiais digitais. Estes diferentes contextos físicos exigiram uma adaptação na aplicação dos recursos e estratégias utilizadas, mas não comprometeram a implementação das atividades planeadas.

Em termos de meios de ação, a recolha de dados estruturou-se em três fases complementares. Numa primeira fase, foram aplicados questionários diagnósticos online através da plataforma *Google Forms*, com o objetivo de conhecer as perceções dos alunos relativamente aos recursos pedagógicos que consideram mais eficazes e motivadores no processo de aprendizagem. Posteriormente, após a conceção e aplicação dos recursos existentes, adaptados e/ou criados, foi aplicado um segundo questionário de validação, também via *Google Forms*, com vista a recolher feedback dos alunos quanto à eficácia e adequação dos recursos utilizados em sala de aula. Complementarmente, foi realizada observação direta em contexto de aula, com base numa grelha de observação previamente elaborada pela investigadora. Esta observação assumiu um carácter participante, uma vez que a investigadora, enquanto docente da disciplina, interveio diretamente nas sessões.

Segundo Miranda & Cabral (2017), a observação participante deve “a partir dos objetivos previamente definidos para a ação que vai ser analisada, determinar os aspetos que queremos observar atribuindo um sentido à recolha de informações” (p. 34). Assim,

procurou-se observar indicadores como o grau de envolvimento dos alunos, participação ativa, a sua reação afetiva aos recursos, o nível de interação entre pares e a capacidade de autonomia na realização das tarefas propostas, motivação e pertinência do recurso para os conteúdos lecionado. A conjugação destes métodos — inquérito e observação — permitiu uma recolha de dados de natureza predominantemente quantitativa, mas enriquecida por dimensões qualitativas, que conferiram profundidade à análise dos resultados.

1.5 Determinação das prioridades

A determinação das prioridades visa orientar a implementação progressiva e fundamentada das ações previstas no projeto, de modo a garantir a coerência com os objetivos definidos e com os dados recolhidos na fase de diagnóstico. A hierarquização apresentada segue uma lógica pedagógica e metodológica, iniciando-se pela auscultação das necessidades dos alunos e culminando na produção e validação de recursos pedagógicos adaptados. Como referem Miranda & Cabral (2017), “a determinação do grau de importância dos objetivos decorre do problema inicialmente formulado, ou seja, da análise cuidada relativamente ao papel que cada um dos objetivos assume para a solução do nosso problema” (p. 37).

Com base nos objetivos estabelecidos, aplicou-se a seguinte ordem de prioridades:

- Identificar as tipologias de atividades que os alunos reconhecem como mais eficazes na compreensão dos conteúdos curriculares. Esta prioridade permitirá entender quais os tipos de atividades que promovem uma melhor compreensão dos conteúdos, fornecendo orientações relevantes para o desenvolvimento de recursos que respondam diretamente às necessidades dos alunos.

- Identificar os aspetos valorizados pelos alunos que tornam um recurso pedagógico mais apelativo. Ao conhecer as características que os alunos consideram mais atrativas (como o *design* visual, a linguagem acessível ou a interatividade), será possível conceber e selecionar recursos mais motivadores e ajustados às suas preferências.

- Identificar os formatos de recursos que mais motivam os alunos na aquisição de conteúdos. A identificação dos formatos preferenciais (ex.: vídeo, jogo, apresentação interativa) possibilitará uma escolha mais eficaz dos meios e suportes a utilizar, promovendo maior envolvimento e participação ativa.

- Selecionar áreas temáticas do programa do 1.º ciclo e do 2.º ciclo para a construção de um repositório de recursos. A seleção de conteúdos será feita com base nas planificações em vigor e nas necessidades identificadas, assegurando a pertinência curricular dos materiais a desenvolver.

- Apresentar propostas de recursos pedagógicos para cada uma das áreas temáticas selecionadas. A criação, adaptação ou seleção de recursos ajustados às temáticas curriculares permitirá diversificar as estratégias de ensino, facilitando uma aprendizagem mais rica e personalizada.

- Validar os recursos desenvolvidos com os alunos, em contexto de sala de aula. A validação dos recursos junto dos alunos permitirá aferir a sua eficácia, identificar oportunidades de melhoria e recolher *feedback* direto sobre a sua aplicabilidade e impacto nas aprendizagens.

Considerou-se que esta ordem de prioridades permitiria não só estruturar a intervenção educativa de forma coerente e sustentada, como também assegurar que as ações desenvolvidas iam responder diretamente às necessidades identificadas pelos alunos e pela prática docente. A clareza na definição destas prioridades seria (e considera-se que foi) um fator decisivo para o êxito do projeto e para a sua aplicabilidade futura em contexto escolar.

1.6 Descrição da metodologia e estratégias de ação

A dimensão metodológica, associada às estratégias de ação definidas para o desenvolvimento do projeto, foi delineada com base nos objetivos da investigação e nas necessidades identificadas na fase de diagnóstico. Apontam-se em seguida as questões metodológicas e os procedimentos seguidos.

a) Abordagem metodológica

Este projeto de investigação enquadra-se numa metodologia da investigação-ação, uma abordagem que se distingue pela sua natureza cíclica, reflexiva e transformadora, orientada para a melhoria das práticas em contextos concretos. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

a investigação-acção consiste na recolha sistemática de informações com o objectivo de promover mudanças sociais. (...) procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspectos da

sua vida. A investigação-acção é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação. Tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-acção. (pp. 291-292).

Este modelo permite ao investigador atuar simultaneamente como agente e observador do processo de mudança, numa articulação contínua entre reflexão crítica e ação pedagógica. Como referem McNiff e Whitehead (2006), a investigação-ação constitui um processo sistemático que envolve ciclos sucessivos de observação, planeamento, ação e avaliação, orientados para a melhoria progressiva da prática educativa. Para além da sua dimensão metodológica, assume também uma dimensão epistemológica e ética, ao valorizar o questionamento sistemático, a construção colaborativa de conhecimento e a partilha pública dos resultados. Como salienta Ponte (2008), investigar a própria prática é, antes de mais, um exercício de desenvolvimento profissional e de emancipação, que contribui para a consolidação de uma cultura docente reflexiva e crítica.

Segundo McNiff e Whitehead (2006), este processo pode ser conceptualizado nas seguintes etapas:

- analisar o que está a acontecer;
- identificar uma preocupação;
- pensar numa possível forma de avançar;
- experimentá-la;
- monitorizar a ação, recolhendo dados que mostrem o que está a acontecer;
- avaliar o progresso, estabelecendo procedimentos para formular juízos sobre o que está a acontecer;
- testar a validade dos relatos de aprendizagem;
- modificar a prática à luz da avaliação (p. 9).

A presente investigação desenvolveu-se precisamente segundo esta lógica de ação-reflexão. O estudo teve início com a análise do contexto educativo e a identificação de uma preocupação central: a inexistência de um repositório estruturado de recursos pedagógicos, disponibilizados pela BE, que apoiassem o desenvolvimento do currículo da disciplina de EMRC, nos 1.º (3.º e 4.º anos) e 2.º ciclos do ensino básico. Perante este diagnóstico, delineou-se uma resposta prática através da construção de um repertório de recursos diversificados e tematicamente organizados, tendo por base inquéritos por questionário feitos aos alunos, auscultando a sua perceção sobre os recursos pedagógicos.

A proposta foi implementada em seis turmas — duas do 1.º ciclo e quatro do 2.º ciclo — permitindo testar os materiais em contexto real. A ação foi monitorizada por meio de grelhas de observação direta e aplicação de questionários aos alunos, com o objetivo de recolher dados sobre as suas perceções quanto à clareza, adequação e eficácia dos recursos utilizados. A análise dos dados permitiu formular juízos informados sobre os efeitos da intervenção e conduziu à revisão e aperfeiçoamento dos materiais desenvolvidos. Este processo de avaliação e reformulação contínua demonstra o alinhamento da investigação com os princípios metodológicos da investigação-ação.

Inspirando-se em modelos como o de Whitehead (1987, citado em Arnal *et al.*, 1992, p. 255), esta investigação desenvolveu-se num ciclo contínuo de problematização, experimentação e avaliação de práticas. Esta perspetiva é reforçada por Ponte (2008), ao destacar que a investigação sobre a prática deve ser entendida como uma estratégia para clarificar problemas reais, desenvolver competências profissionais e construir conhecimento relevante e socialmente validado.

b) Recolha e análise de dados

Optou-se pela aplicação de dois tipos de instrumentos: questionários estruturados e observação direta em contexto de sala de aula. Os questionários aos alunos foram aplicados em formato digital (via *Google Forms*) e incluíram questões de resposta fechada e duas questões de resposta aberta sobre os recursos pedagógicos utilizados, abordando aspetos como a clareza da apresentação, o grau de interatividade, a variedade de suportes, a atratividade visual e a utilidade prática dos mesmos. A observação direta, de carácter participante, permite registar indicadores como o envolvimento dos alunos, a motivação demonstrada, o tipo de interações estabelecidas e a recetividade perante diferentes recursos. Para esse fim foi utilizada uma grelha de observação previamente elaborada.

Os dados de natureza quantitativa recolhidos através dos questionários foram sujeitos a uma análise estatística descritiva (frequências, percentagens), com vista à identificação de padrões de preferência. As respostas abertas são analisadas por meio de análise de conteúdo temática, permitindo extrair categorias significativas de apreciação ou sugestão por parte dos alunos. Os registos da observação complementam esta análise, proporcionando um olhar mais contextualizado sobre o impacto real dos recursos utilizados em aula.

c) Conceção, adaptação, seleção e desenvolvimento dos recursos pedagógicos

Com base nas informações recolhidas, a investigadora procedeu à criação, adaptação ou seleção de recursos pedagógicos que refletiram as preferências e necessidades expressas pelos alunos. Estes recursos foram organizados em torno das áreas temáticas do currículo de EMRC previamente definidas, e concebidos de modo a fomentar a motivação e facilitar a compreensão dos conteúdos.

d) Validação dos recursos em contexto real

Os recursos produzidos foram implementados nas aulas de EMRC e posteriormente validados pelos próprios alunos, através de um novo questionário de apreciação. Esta fase de validação permitiu aferir a eficácia pedagógica dos materiais desenvolvidos e recolher sugestões de melhoria, fechando o ciclo de retroalimentação entre diagnóstico, ação e avaliação.

Estas estratégias articuladas permitiram construir um repertório de recursos pedagógicos que responde de forma concreta às preferências e necessidades dos alunos, promovendo aprendizagens mais significativas e motivadoras no âmbito da disciplina de EMRC.

1.7 Análise das contingências

Ao planear a implementação do presente projeto, foi fundamental reconhecer um conjunto de contingências que, direta ou indiretamente, poderiam influenciar o seu desenvolvimento, execução e resultados. A análise dessas variáveis permitiu antecipar desafios e delinear estratégias de mitigação adequadas. Estas contingências foram agrupadas em diferentes categorias:

a) Contingências temporais e curriculares

A disciplina de EMRC decorre com uma carga horária semanal de apenas 45 minutos, o que impõe sempre uma gestão rigorosa do tempo disponível, neste caso também para planear, aplicar e validar os recursos pedagógicos. A duração total do projeto corresponde ao ano letivo 2023/2024, exigindo uma calendarização precisa das fases de diagnóstico, conceção e validação dos materiais. Sabe-se que ocorrem sempre imprevistos, nomeadamente algumas interrupções letivas. E foi o que aconteceu: atividades escolares paralelas, ausências imprevistas, avaliações externas que

condicionaram o ritmo de desenvolvimento inicialmente previsto. Adicionalmente, importa referir que, por motivos logísticos, o projeto apenas pôde ser iniciado em novembro. Foi necessário proceder à elaboração cuidada dos questionários, à sua revisão e validação informal antes da aplicação, o que exigiu um período preparatório significativo.

b) Contingências tecnológicas e infraestruturais

Embora a sala de aula da investigadora dispusesse de computadores com acesso à internet, foi necessário ponderar o estado de obsolescência de alguns equipamentos e as limitações da rede escolar. Estes aspetos vieram a condicionar, por vezes, a fluidez da utilização de plataformas digitais. A eficácia da intervenção dependeu da capacidade de gerir e adaptar as atividades às condições reais disponíveis. Em contextos com menor infraestrutura (como a escola onde se lecionou o 3.º e 4.º ano), a investigadora recorreu a recursos pessoais (computador e internet própria), o que funcionou como solução de contingência, embora limitada em termos de sustentabilidade.

c) Contingências relacionadas com os participantes

Apesar de a natureza facultativa da disciplina de EMRC favorecer, em geral, o envolvimento dos alunos, sabe-se que nem todos acabam por manifestar o mesmo grau de interesse ou motivação. Assim, fatores como o perfil de aprendizagem, o contexto sociocultural ou o grau de familiaridade com tecnologias influenciaram a forma como os alunos interagiram com os recursos propostos no projeto. Também as competências digitais, embora globalmente adequadas, variaram entre turmas e influenciaram a dinâmica das atividades.

d) Contingências pedagógicas e metodológicas

A recolha e análise de dados implicam o cumprimento de prazos e a obtenção de respostas válidas. Neste estudo algumas respostas vagas ou pouco desenvolvidas nas questões abertas limitaram a profundidade da análise qualitativa. A adaptação contínua dos recursos com base no *feedback* dos alunos exigiu abertura e disponibilidade por parte da investigadora para rever os materiais e incorporar melhorias ao longo do processo.

Em suma, a identificação destas contingências permitiu antecipar possíveis obstáculos e planear estratégias para os ultrapassar. A flexibilidade metodológica, a adaptação ao contexto e a gestão eficaz dos recursos disponíveis revelaram-se

determinantes para o êxito do projeto e para o impacto positivo dos recursos pedagógicos desenvolvidos.

1.8 Desenvolvimento do projeto / plano de ação

O plano de ação que sustentou o desenvolvimento do projeto foi delineado com base nos objetivos específicos previamente definidos, organizando-se em etapas sequenciais que asseguraram o rigor metodológico e a operacionalização da intervenção pedagógica. A estrutura das ações procurou garantir coerência entre o diagnóstico inicial, a conceção dos materiais, a sua experimentação em contexto de sala de aula e a recolha de *feedback* por parte dos alunos, constituindo-se como base para uma futura partilha e disseminação dos resultados.

Descrevem-se em seguida, de forma sintética, as etapas seguidas no desenvolvimento do projeto.

a) Apresentação formal do projeto à coordenação da escola: identificação dos objetivos, da finalidade, do contexto de implementação e do público-alvo.

b) Seleção aleatória das seis turmas participantes através de sorteio com roleta digital, a partir do universo de turmas disponíveis do 3.º ao 6.º ano. Esta estratégia visou garantir a imparcialidade e a representatividade da amostra.

c) Elaboração do questionário inicial: construção de um instrumento com perguntas relevantes para identificar as tipologias de atividades, os suportes e outras características que os alunos consideravam mais eficazes para a compreensão dos conteúdos curriculares.

d) Pré-aplicação do questionário junto de alunos dos mesmos níveis escolares, com o objetivo de validar a clareza das questões e aferir da necessidade de eventuais ajustes.

e) Sessão inicial de apresentação e sensibilização com cada uma das turmas, com vista a explicar os objetivos do projeto, promover o envolvimento dos alunos e esclarecer dúvidas.

f) Aplicação do questionário inicial: recolha de dados junto dos alunos, assegurando a compreensão das perguntas e a confidencialidade das respostas.

g) Análise dos resultados: identificação das tipologias de atividades, suportes e características mais valorizadas pelos alunos, a partir dos dados recolhidos.

h) Definição dos critérios de construção/adaptação de recursos pedagógicos com base nas preferências dos alunos: interatividade, apelo visual, clareza da linguagem e ligação à experiência dos alunos.

i) Seleção das áreas temáticas a abordar, de acordo com as planificações do grupo disciplinar de EMRC para o ano letivo 2023/2024. As temáticas selecionadas foram:

- 3.º/4.º ano: A Dignidade das Crianças (UDC); Cuidar da Natureza (UCN);
- 5.º ano: Viver Juntos (UVJ); Família – Comunidade de Amor (FCA);
- 6.º ano: A Partilha do Pão UPP); A Pessoa Humana (UPH).

j) Elaboração da grelha de observação direta a utilizar nas aulas, com vista a registar o envolvimento, a motivação e as interações dos alunos durante a utilização dos recursos.

k) Utilização e validação dos recursos em sala de aula: experimentação dos materiais pedagógicos criados ou adaptados e observação do seu impacto na compreensão dos conteúdos e no envolvimento dos alunos.

l) Compilação dos recursos validados num repositório digital, organizado por ano de escolaridade e temática, com o objetivo de constituir um acervo de apoio ao currículo da disciplina de EMRC.

m) Apresentação e reflexão crítica sobre os resultados obtidos, com base na triangulação entre os dados dos questionários, as observações e os objetivos definidos.

n) Partilha do repertório de recursos com a biblioteca escolar do agrupamento onde o projeto foi desenvolvido, com vista à sua disponibilização a toda a comunidade educativa, em suporte digital e com organização temática acessível.

1.9 Resultados e impactos dos objetivos

A avaliação dos resultados centrou-se na análise do impacto dos recursos pedagógicos desenvolvidos na promoção da compreensão dos conteúdos curriculares da disciplina de EMRC, bem como na sua capacidade de motivar os alunos e facilitar aprendizagens significativas. Para esse efeito, foi aplicada uma abordagem metodológica mista, baseada na triangulação entre os dados recolhidos por questionários (inicial e de validação) e a observação direta em contexto de sala de aula. A triangulação metodológica (Denzin, 1989) visa aumentar a validade dos resultados, cruzando diferentes fontes e técnicas de recolha de dados, permitindo uma compreensão mais profunda e multifacetada do fenómeno estudado.

Os questionários revelaram que os alunos valorizaram fortemente os recursos que apresentavam características como interatividade, clareza visual, linguagem acessível e ligação a situações do quotidiano. Esta informação permitiu orientar a conceção dos materiais de forma ajustada às suas preferências e estilos de aprendizagem.

Do ponto de vista da observação direta, foi possível constatar um maior envolvimento nas sessões que utilizaram os recursos digitais desenvolvidos, com comportamentos indicativos de curiosidade, concentração e participação ativa. Estes dados permitem concluir que os recursos produzidos foram eficazes não apenas do ponto de vista informativo, mas também no domínio afetivo-motivacional.

O impacto do projeto manifestou-se em três dimensões complementares:

- *Impacto pedagógico:* desenvolvimento de recursos alinhados com as necessidades dos alunos, que promoveram a compreensão dos conteúdos curriculares e dinamizaram a prática letiva da disciplina de EMRC;

- *Impacto institucional:* enriquecimento do acervo da BE do agrupamento com um repositório digital de recursos organizados por área temática, acessível a toda a comunidade educativa e com potencial de replicação noutros contextos do agrupamento e também noutras escolas.

- *Impacto formativo:* valorização profissional da investigadora enquanto docente e curadora de conteúdos, promovendo competências em *design* pedagógico e integração tecnológica, bem como um primeiro contacto com práticas de articulação interdisciplinar, através de conversas informais com a professora bibliotecária responsável pela biblioteca escolar à data do início do projeto.

Segundo Miranda & Cabral (2017), “o objetivo final é medir os impactos do projeto, ou seja, as suas consequências para os beneficiários” (p. 59). Neste projeto, os beneficiários diretos — os alunos — não só demonstraram níveis acrescidos de motivação e compreensão, como participaram ativamente na validação e construção do processo. O projeto revelou-se, assim, um contributo efetivo para a promoção de aprendizagens significativas, para a dinamização da disciplina de EMRC e para a valorização da biblioteca escolar enquanto estrutura promotora do sucesso educativo.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.1 Resultados do questionário inicial aos alunos

A presente secção visa apresentar e analisar o resultado obtido através do questionário inicial aplicado aos alunos participantes neste projeto - *Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*. Este momento de diagnóstico permitiu recolher dados relevantes sobre as suas preferências, perceções e motivações em relação aos recursos pedagógicos utilizados em contexto escolar. A auscultação dos alunos, enquanto principais destinatários do processo educativo, assume um papel determinante na construção de práticas pedagógicas ajustadas às suas necessidades reais. Assim, esta fase do estudo centrou-se na recolha e análise de dados quantitativos e qualitativos relativos a aspetos como os formatos, as tipologias e as características dos materiais pedagógicos considerados potenciadores da compreensão dos conteúdos curriculares e promotores da motivação dos alunos.

As informações aqui sistematizadas foram fundamentais para orientar a seleção, adaptação e criação dos recursos educativos experimentados ao longo do projeto, contribuindo para a construção de um repertório de recursos pedagógicos a disponibilizar futuramente na BE. A apresentação dos dados segue os temas indicados na matriz (cf. Anexo III).

A leitura dos resultados será, sempre que pertinente, interpretada à luz de referências teóricas relevantes, permitindo uma análise crítica sobre as opções metodológicas adotadas. Como elemento de apoio para a pesquisa das referências teóricas mais relevantes recorreu-se à ferramenta de IA generativa ChatGPT, sendo que os resultados obtidos foram examinados e selecionados os elementos considerados mais significativos face aos objetivos pretendidos, e posteriormente consultados pela investigadora, que é também responsável pelas sínteses críticas apresentadas.

I - Informações Demográficas

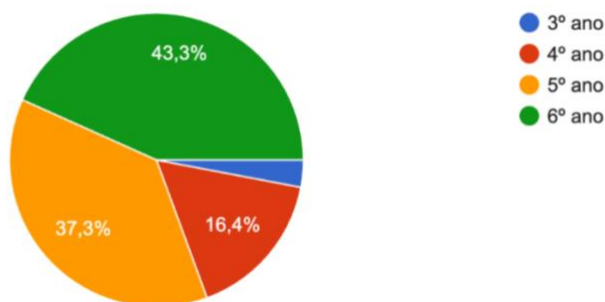


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade.

A maioria dos alunos que participaram na pesquisa estavam no 6.º ano (43,3%) e no 5.º ano (37,3%), com uma menor participação do 4.º ano (16,4%) e do 3.º ano (3%).

Neste estudo, a amostra incluiu duas turmas do 1.º ciclo (turmas mistas de 3.º e 4.º anos) e quatro turmas do 2.º ciclo (duas do 5.º ano e duas do 6.º ano). Esta seleção abrange uma perspectiva diversificada de alunos entre os diferentes ciclos escolares, com dinâmicas de aprendizagem, idades e níveis cognitivos distintos. Piaget e Inhelder (1993) explicam que os alunos nesta faixa etária transitam entre o estágio das operações concretas (aproximadamente dos 7 aos 11 anos) e o estágio das operações formais (a partir dos 12 anos). Durante as operações concretas, começam a pensar logicamente sobre situações concretas; na fase formal, desenvolvem a capacidade de raciocínio abstrato e resolução de problemas complexos. Esta transição tem implicações significativas para a escolha de recursos pedagógicos e estratégias de ensino.

Ao incluir diferentes ciclos, é possível perceber como o contexto curricular e a maturidade influenciam a percepção dos alunos sobre métodos de ensino. Além disso, estudos como o de Kolb (1984) enfatizam que a experiência educativa deve adaptar-se ao ciclo de desenvolvimento do aluno para ser eficaz, salientando a importância de amostras representativas para fundamentar práticas pedagógicas diferenciadas.

Em relação à pergunta sobre o género, a distribuição dos alunos está representada no gráfico 2.

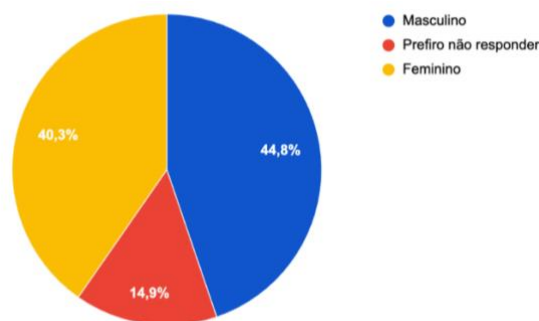


Gráfico 2- – Distribuição dos alunos por género.

Os dados mostram um equilíbrio entre os géneros, com 30 participantes masculinos (44,8%), 27 femininos (40,3%) e 10 preferindo não responder (14,9%). Este último dado reflete um aspeto relevante das mudanças sociais e culturais em curso.

Segundo Connell (2016), a identidade de género é cada vez mais vista como um espetro, e não como uma categoria binária. A opção de não declarar o género em questionários reflete a crescente sensibilidade social em relação à inclusão e ao respeito pela identidade individual. No contexto escolar, a criação de ambientes inclusivos que respeitem todas as identidades é fundamental para o bem-estar e o sucesso educativo (UNESCO, 2020). O não reconhecimento destas diversidades pode levar a barreiras emocionais e sociais que impactam negativamente a aprendizagem. Assim, a análise de dados demográficos deve ir além das categorias tradicionais para incluir as perceções e escolhas dos alunos em relação à sua identidade, criando estratégias que assegurem igualdade e inclusão.

II – Tipos de atividades e características dos recursos preferidos dos alunos

A resposta à questão sobre as atividades preferidas em contexto de aprendizagem permitia a escolha de 5 possibilidades entre as que eram dadas. As incidências estão apresentadas no gráfico 3, em que todas as hipóteses, com exceção de uma (ler jornais e revistas) foram objeto de escolha pelos alunos.

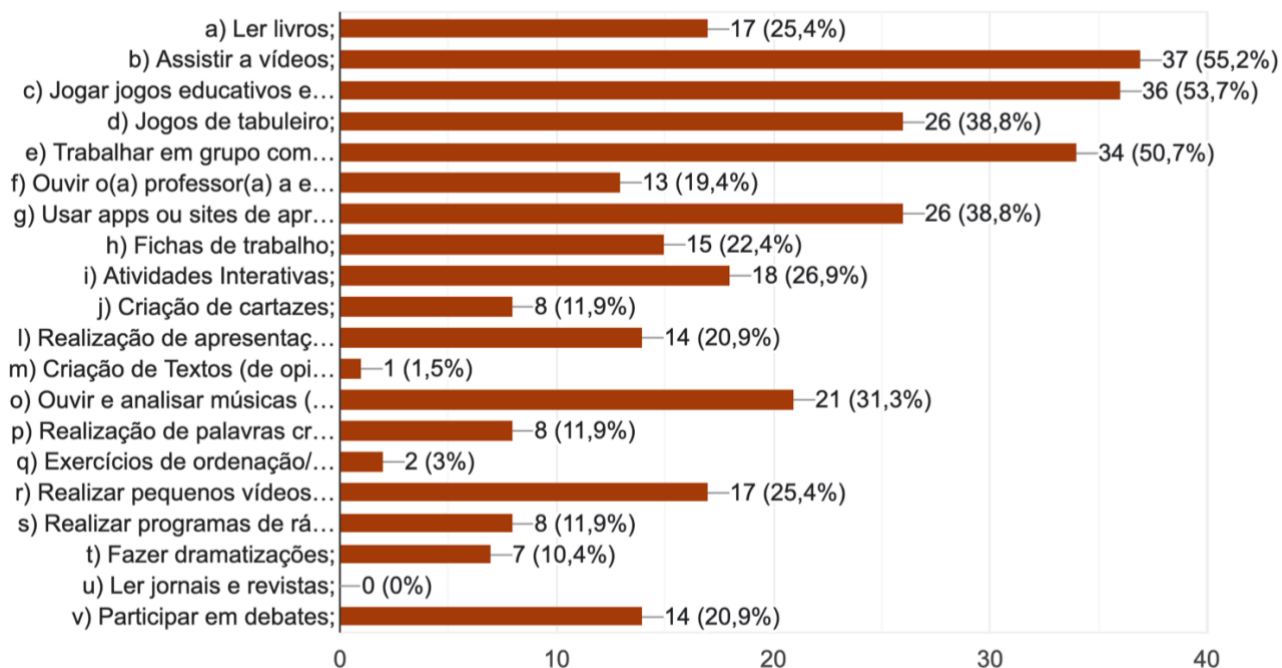


Gráfico 3 – Respostas a “O que mais gostas/gostarias de fazer na escola para aprender?”

As atividades que foram escolhidas em maior número são as que se apresentam, por ordem decrescente: assistir a vídeos (55,2%), jogar jogos educativos em suporte digital (53,7%), e trabalhar em grupo com os colegas (50,7%).

A preferência por assistir a vídeos (55,2%), jogar jogos digitais (53,7%) e trabalhar em grupo (50,7%) reflete o impacto das novas tecnologias no que diz respeito às duas primeiras atividades selecionadas e o recurso a metodologias ativas na educação relativamente à terceira atividade selecionada. De acordo com Mayer (2009), o uso de multimédia na aprendizagem ativa estimula tanto os canais visuais quanto os auditivos, promovendo maior retenção e compreensão de conteúdos. A geração Z, com forte conexão às tecnologias digitais (Prensky, 2001), sente-se naturalmente mais motivada por atividades interativas. Estudos sobre aprendizagem colaborativa (Vygotsky, 1978) destacam que o trabalho em grupo permite a construção social do conhecimento, desenvolvendo competências interpessoais e cognitivas.

As atividades menos escolhidas, e por ordem crescente, são ler jornais e revistas (0%), a criação de textos (1,5%) e exercícios de ordenação/organização de sequências (3%). A ausência de interesse em atividades percebidas como mais tradicionais, como a escrita de textos, pode indicar a necessidade de aliar este tipo de atividade a outras dimensões, como uma produção textual com finalidades concretas, ou com uma aliança

às tecnologias digitais. Por outro lado, o facto de nenhum aluno ter escolhido a leitura de jornais e revistas é indicativo de que os meios de comunicação social, sobretudo em papel, têm pouca (ou nenhuma) adesão dos alunos mais novos.

Estas respostas reforçam a necessidade de integrar métodos contemporâneos que envolvam os alunos de forma mais intensa no processo educativo.

A questão seguinte procurava perceber que tipo de atividades é que os alunos associavam a uma maior facilitação da aprendizagem. Também neste caso podiam escolher até 5 opções (cf. gráfico 4).

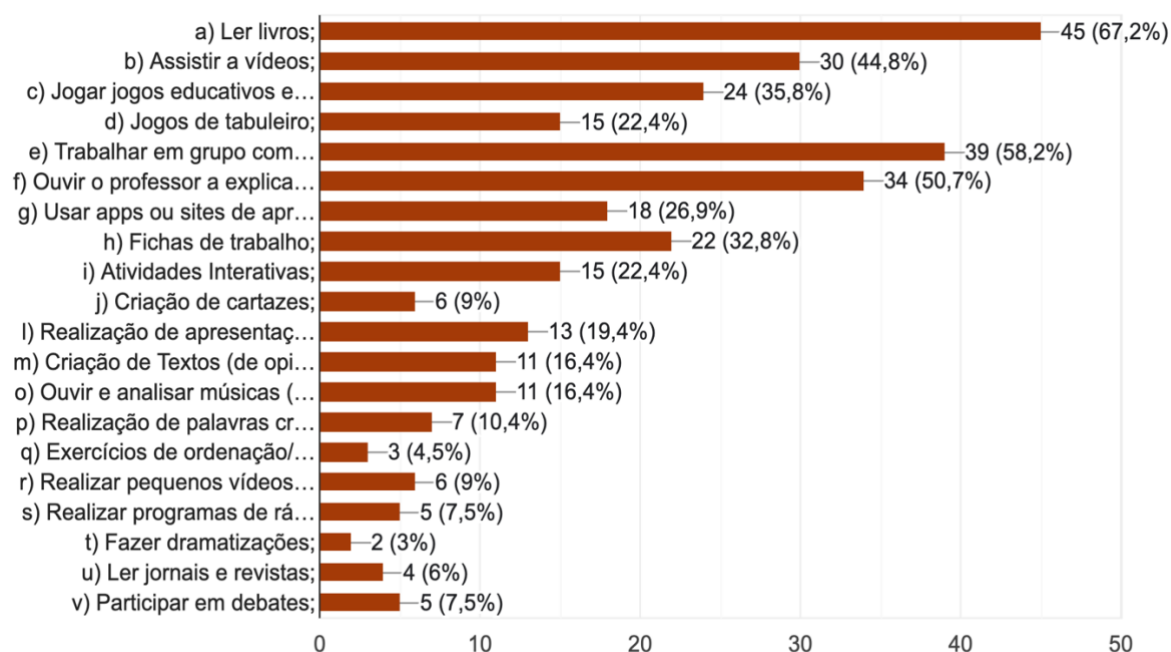


Gráfico 4 – Respostas a “Das seguintes atividades, quais é que te ajudam a aprender melhor?”.

Ler livros (67,2%), trabalhar em grupo com os colegas (58,2%) e ouvir o professor a explicar na sala de aula (50,7%) são vistas como as atividades que mais ajudam na aprendizagem. A leitura, apesar de ser um método considerado mais tradicional, continua a ser fundamental para o desenvolvimento cognitivo, especialmente no que diz respeito ao pensamento crítico e à capacidade de inferência (Snow *et al.*, 1998). O trabalho em grupo promove uma abordagem colaborativa e construtivista da aprendizagem, onde os alunos partilham conhecimentos e desenvolvem competências sociais essenciais (Bandura, 1997).

As atividades apontadas como menos eficazes foram: ler jornais e revistas (6%), exercícios de ordenação/organização de sequências; realização de puzzles (4,5%) e fazer dramatizações (3%). A menor eficácia atribuída a dramatizações (3%) e puzzles (4,5%) pode ser explicada pela dificuldade de alguns alunos em associar estas atividades a objetivos claros de aprendizagem. Isto sublinha a importância de alinhar as metodologias com os objetivos educacionais e as preferências dos alunos.

É interessante comparar alguns dos itens incluídos nestas duas perguntas, pois verifica-se que há de facto uma consciência clara da diferença entre atividades preferidas e atividades mais eficazes para a compreensão de conteúdos. Um dos casos que sobressai é, por exemplo, “Ouvir o professor a explicar a matéria”, selecionado por 13 alunos no domínio do interesse pela atividade, mas por 34 (quase triplicando a incidência de escolha) quando se trata de aprender melhor. A voz e intervenção direta do professor surge assim em posição de destaque como elemento facilitador da aprendizagem, embora nem sempre seja a atividade mais interessante e motivadora. Uma situação semelhante verifica-se na atividade “Ler livros”, que não é escolhida de forma significativa como atividade favorita, mas que é percebida como uma atividade importante quando se trata de apreender e adquirir conhecimentos. Por outro lado, “trabalhar em grupo” surge quer como atividade preferida por um número significativo de alunos, quer percebida positivamente como um apoio à aprendizagem, o que significa que as interações entre pares constituem uma estratégia a considerar.

Quis-se também perceber qual o suporte/forma preferida para a realização de atividades (gráfico 5).

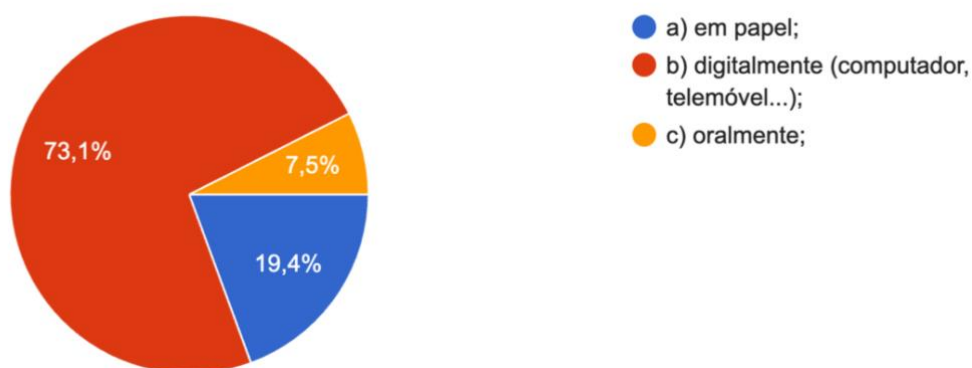


Gráfico 5 – Preferências sobre o suporte.

Verificamos que a maioria dos alunos prefere realizar atividades digitalmente (73,1%), seguido de em papel (19,4%) e oralmente, apenas 7,5% escolheu essa opção. Estes resultados destacam a relevância das tecnologias no ensino. As plataformas digitais oferecem personalização, interatividade e acesso a recursos multimídia, fatores que aumentam a motivação e a eficácia da aprendizagem. Vários estudos (cf. *Bond et al.*, 2020) mostram que a integração de ferramentas digitais é essencial para o envolvimento dos alunos, especialmente no ensino básico e secundário. Contudo, 19,4% dos alunos ainda preferem atividades em papel, demonstrando que métodos tradicionais permanecem relevantes para alguns estilos de aprendizagem. A combinação de abordagens digitais e analógicas oferece um equilíbrio para atender à diversidade nas salas de aula, conforme defendido por Kolb (1984).

Na pergunta 6 os alunos podiam escolher até 3 opções entre as possibilidades que eram dadas relativamente a características presentes nos materiais pedagógicos (gráfico 6).

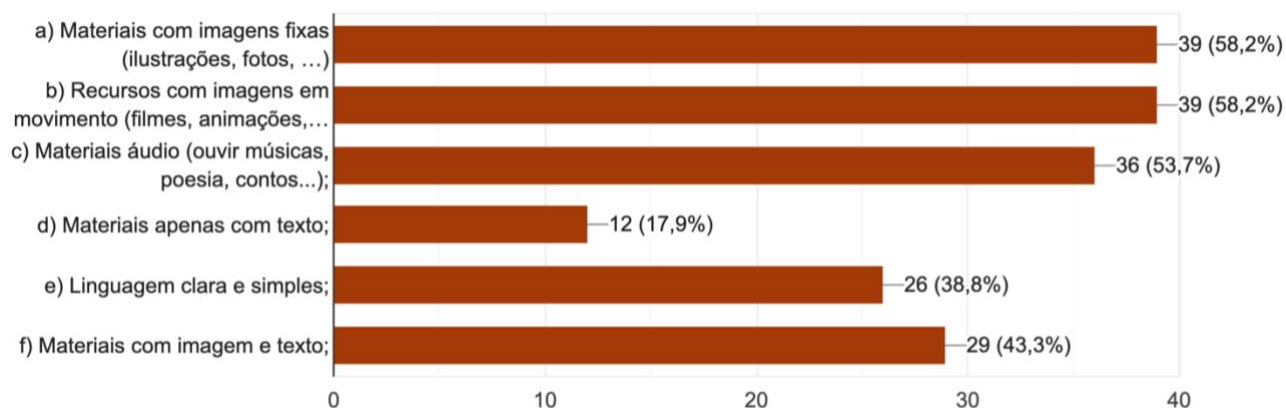


Gráfico 6 – Preferências sobre as características dos materiais pedagógicos.

Relativamente às características dos recursos ou materiais usados nas aulas, as preferências vão, em percentagens iguais, para materiais com imagens fixas e recursos com imagens em movimento, escolhidos ambos por 39 alunos. Materiais apenas com texto são os menos preferidos (17,9%).

Estas preferências evidenciam que as imagens podem ser grandes auxiliares no processo de aprendizagem, pois, quando a pessoa tem dificuldade em decodificar o código escrito ou quando a criança começa a entender o mundo, são as imagens que fazem ou ajudam a fazer a ligação delas com o meio através dos símbolos, como placas, desenhos e figuras, ou até mesmo os media, como a televisão, utilizando os desenhos

animados para que a criança aprenda valores, reconheça os objetos e o mundo em que se insere. O ato de ler vai muito além do reconhecimento das letras e das palavras, pois podemos fazer a leitura de milhares de informações que nos rodeiam todos os dias, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, conforme Freire (2017, p.18). Essa leitura dá-nos os conhecimentos prévios para que possamos interagir no mundo em que vivemos, facilitando a comunicação.

Este padrão reflete ainda o impacto do modelo multimodal de Mayer (2009), que demonstra que o uso combinado de estímulos visuais e auditivos melhora significativamente a aprendizagem. Recursos interativos e multimédia não só facilitam a compreensão de conceitos complexos como também aumentam o envolvimento do aluno (Prensky, 2001). Estas preferências sublinham a importância de adaptar os materiais pedagógicos às características da geração atual, promovendo maior eficácia na transmissão do conhecimento.

III – Elementos de motivação para a aprendizagem

A pergunta 7 incidiu sobre aspetos que os alunos consideravam como elementos motivadores no trabalho escolar. Também nesta pergunta podiam escolher até 3 opções.

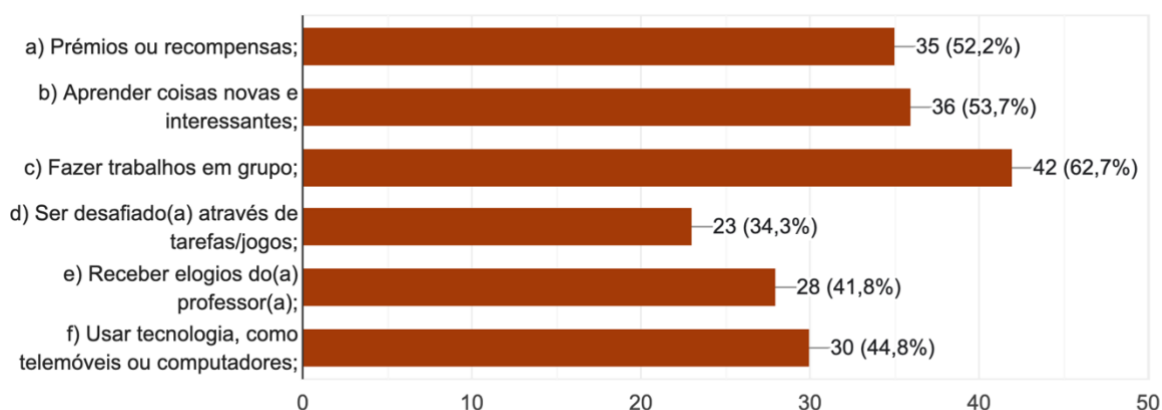


Gráfico 7 – Respostas a “O que te deixa mais motivado na escola?”.

Fazer trabalhos em grupo (62,7%), que já tinha sido considerado como uma atividade motivadora e propiciadora das aprendizagens, surgiu novamente em destaque. Depois, “aprender coisas novas e interessantes” (53,7%) e receber “prémios ou recompensas” (52,2%) são os maiores motivadores. Ser desafiado através de tarefas/jogos (34,3%) e receber elogios do professor (41,8%) têm menor impacto na motivação.

Ainda que relativamente às atividades que os alunos inquiridos mais gostam de realizar exista uma esmagadora maioria que aponta para as que recorrem ao digital (73,1%), conforme o exposto no ponto 5, a investigadora salienta que “apenas” 44,8% das respostas apontam o uso de tecnologia, como telemóveis ou computadores, como elemento motivador para estar na escola. Desta análise resulta que, para além do uso da tecnologia, a motivação também resulta de outros fatores como prémios ou recompensas (52,2%), remetendo-nos para o papel da gamificação no processo de aprendizagem.

A motivação no ambiente escolar é amplamente estudada em teorias como a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), que distingue entre motivação intrínseca (dirigida por interesses pessoais e satisfação intrínseca) e motivação extrínseca (influenciada por recompensas externas). Nas respostas obtidas pode-se identificar elementos de motivação intrínseca e extrínseca:

- Trabalho em grupo e motivação intrínseca: O trabalho em grupo, preferido por 62,7% dos alunos, promove a autonomia, a competência e a conexão social, fatores essenciais para a motivação intrínseca. Estudos mostram que a aprendizagem colaborativa aumenta o envolvimento dos alunos e a capacidade de resolução de problemas, reforçando o papel das interações sociais no processo educativo (Vygotsky, 1978; Johnson & Johnson, 2014).

- Aprender coisas novas: A curiosidade e a busca por novos conhecimentos refletem a motivação intrínseca, na qual o aluno é impulsionado pelo interesse em explorar conceitos novos e significativos. A ligação entre novidade e envolvimento é também apoiada por estudos sobre inovação educacional (Hattie, 2009).

- Prémios e elogios (motivação extrínseca): Embora menos eficazes, prémios e elogios ainda desempenham um papel em reforçar comportamentos desejáveis, mas têm limitações na promoção de aprendizagens profundas e significativas (Deci & Ryan, 1985). O uso excessivo pode levar à dependência de recompensas externas, reduzindo a autonomia.

A pergunta seguinte relacionava-se com a atuação do professor e o seu papel na motivação para a aprendizagem, e neste caso apenas se podia assinalar uma opção.

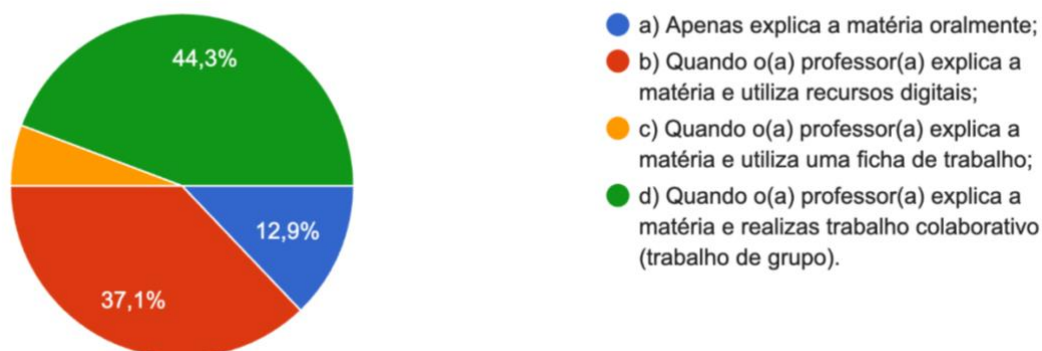


Gráfico 8 – Preferências relativas ao modo de atuação do professor.

Os dados revelam duas tendências principais em relação à motivação dos alunos: 44,3% dos alunos sentem-se mais motivados quando o professor combina explicações claras com atividades colaborativas e 37,1% dos alunos indicam que a explicação do professor acompanhada de recursos digitais é um fator motivador significativo.

Apenas 5,7% dos alunos consideram as explicações orais com recurso a fichas de trabalho como motivadoras.

A motivação dos alunos em sala de aula é influenciada significativamente pelo papel do professor e pelas estratégias pedagógicas adotadas. Os dados revelam uma clara preferência dos alunos por métodos de ensino que integrem trabalho colaborativo e tecnologias digitais. Estas práticas são consideradas mais eficazes e motivadoras porque promovem maior interação e envolvimento. Esta preferência destaca a importância da inovação e da adaptação dos métodos pedagógicos às novas tecnologias para aumentar o envolvimento e a eficácia da aprendizagem. Em contraste, abordagens tradicionais, como o uso de fichas de trabalho, apresentam menor impacto motivacional, sugerindo a necessidade de práticas mais dinâmicas e alinhadas às preferências e necessidades dos alunos.

Em relação à escolha pelo trabalho colaborativo, refira-se que do ponto de vista teórico, esta preferência é sustentada pela Teoria da Aprendizagem Social de Vygotsky (1978), que enfatiza o papel central do professor como mediador do conhecimento. Ao fornecer suporte e orientação durante o processo de aprendizagem, o professor ajuda os alunos a desenvolverem competências dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

Além disso, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) reforça que práticas que promovem a interação e a autonomia aumentam a motivação intrínseca dos alunos, pois satisfazem as suas necessidades de competência e relação social.

A preferência pela utilização de recursos digitais aliados a explicações do professor remete-nos para o facto de que o uso de tecnologias digitais reforça o conceito de Aprendizagem Multimodal, conforme Mayer (2009). Recursos como vídeos e apresentações interativas facilitam a compreensão de conteúdos abstratos e tornam o ensino mais dinâmico e atrativo. Este dado também é sustentado por Prensky (2001), que descreve os alunos da geração digital como "nativos digitais" com maior preferência por ferramentas tecnológicas que tornam a aprendizagem mais dinâmica e contextualizada. Hattie (2009) reforça que a combinação de recursos digitais com explicações do professor melhora a clareza e o impacto pedagógico.

A preferência limitada por fichas de trabalho reflete a menor eficácia de métodos passivos na motivação dos alunos. Segundo a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), práticas que não promovem autonomia e interação social reduzem a motivação intrínseca, limitando o envolvimento e a satisfação dos alunos.

A análise dos dados evidencia que os alunos preferem práticas pedagógicas interativas e tecnológicas, como o trabalho colaborativo e o uso de recursos digitais, que promovem maior motivação e eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Em contraste, métodos tradicionais, como fichas de trabalho, são menos atrativos, indicando a necessidade de repensar abordagens pedagógicas. Professores que adaptam as suas metodologias, combinando explicações claras com tecnologias e atividades colaborativas, criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador.

Esta realidade encontra eco na investigação de Tomé e Bastos (2013), que identificam a adolescência como uma fase marcada por um afastamento progressivo da leitura literária, em virtude da crescente atratividade dos meios digitais e da cultura audiovisual. As autoras sublinham que a leitura tradicional, especialmente a literária, entra em crise ao competir com experiências mais imediatas e sensoriais, como jogos, séries e redes sociais. Esta análise permite compreender por que razão os alunos valorizam tanto os vídeos, os jogos digitais e os recursos visuais como formas de aprender: respondem a um padrão de consumo cultural que privilegia o prazer instantâneo, a identificação fácil e a simplicidade narrativa. Embora este tipo de recursos possa fomentar o gosto pela leitura e a motivação escolar, Tomé e Bastos alertam para o risco de uma formação leitora assente apenas na paraliteratura, que promove uma leitura

unívoca, superficial e pouco crítica. Assim, torna-se imprescindível o papel mediador da escola e da biblioteca escolar na construção de itinerários de leitura que promovam competências literárias exigentes, contribuindo para formar leitores autónomos e apreciadores do valor estético e simbólico dos textos.

A partir das respostas dadas a este questionário procurou-se implementar ao longo do projeto vários tipos de recursos digitais, incentivando o trabalho em grupo e colaborativo utilizando materiais interativos, visuais e auditivos como estratégias que foram sendo adotadas para responder às preferências e necessidades dos alunos, procurando-se promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

2.2 Resultados dos questionários aos alunos: validação dos recursos pedagógicos

A validação de recursos pedagógicos através de questionários é uma prática essencial para assegurar a sua eficácia e adequação ao processo de ensino-aprendizagem. Este método permite recolher *feedback* direto dos alunos, identificando pontos fortes e áreas a melhorar nos materiais educativos. Segundo o documento *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica* (Direção-Geral da Educação, 2021, pp. 3-4), a avaliação deve acompanhar todas as práticas pedagógicas, permitindo que os processos de ensino e aprendizagem sejam continuamente regulados e melhorados. A utilização de questionários como instrumentos de avaliação possibilita uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos, fornecendo indicações de como reorientar a prática pedagógica.

A validação dos recursos pedagógicos concebidos no âmbito deste projeto inspirou-se numa abordagem centrada no utilizador, tal como defendem Cybis (2003) e Rocha e Baranauskas (2003), que destacam diferentes níveis de envolvimento dos utilizadores finais no processo de *design* educativo. Embora os alunos não tenham participado diretamente na criação dos recursos, o projeto integrou uma dinâmica de validação contínua com envolvimento informativo e consultivo.

Numa fase inicial, os alunos expressaram as suas preferências quanto a formatos, suportes e características de recursos pedagógicos, por via de inquérito diagnóstico. Com base nesses dados, a investigadora procedeu à seleção, adaptação e criação de materiais ajustados às suas necessidades e interesses, bem como aos objetivos da disciplina de EMRC. Após a aplicação prática dos recursos em sala de aula, foi promovida uma nova recolha de dados, através de inquéritos de validação, permitindo aferir o impacto dos

materiais na motivação e na compreensão dos conteúdos. Esta metodologia aproxima-se da lógica de um *design* centrado no utilizador e da investigação-ação, na medida em que os alunos, enquanto destinatários diretos, foram escutados em diferentes momentos do processo e as suas perceções serviram de referência para aferir a eficácia e adequação dos recursos pedagógicos ao contexto educativo.

2.2.1 Contextualização dos inquéritos de validação: estrutura e propósito dos inquéritos

No âmbito desta investigação, foram desenvolvidos e aplicados seis inquéritos de validação, cada um correspondente a uma das unidades letivas selecionadas. O objetivo principal foi perceber de que forma os recursos pedagógicos criados responderam às necessidades dos alunos, promovendo a sua aprendizagem e motivação. A validação destes materiais decorreu em sala de aula, permitindo recolher *feedback* direto e espontâneo dos alunos sobre a sua experiência com as atividades.

A preocupação da investigadora ao longo deste processo foi garantir que os recursos utilizados fossem eficazes, que ajudassem os alunos a compreender melhor os conteúdos curriculares e que, ao mesmo tempo, tornassem o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. Para isso, quis perceber quais os materiais mais úteis, quais os formatos que captaram mais a atenção dos alunos e o que poderia ser melhorado para tornar a experiência ainda mais enriquecedora.

Os inquéritos seguiram uma estrutura comum, organizada de forma a recolher dados de forma clara e objetiva. Assim, conseguiu-se abranger diferentes aspetos do processo de ensino e aprendizagem, desde a compreensão dos conteúdos, à motivação dos alunos, passando pela acessibilidade e clareza dos materiais.

Os inquéritos foram divididos em várias secções, cada uma focada num aspeto essencial para a validação dos recursos pedagógicos.

1. Identificação dos respondentes

Para compreender melhor o contexto das respostas, os alunos indicaram o seu ano de escolaridade e género. Estes dados foram importantes para perceber como diferentes faixas etárias reagiram às atividades e se existiam variações na perceção dos materiais entre diferentes grupos de alunos.

2. Compreensão dos conteúdos

Uma das questões mais importantes era saber se os recursos realmente ajudaram os alunos a compreender os conteúdos trabalhados em cada unidade. Assim, pediu-se-lhes que avaliassem até que ponto as atividades lhes foram úteis, escolhendo entre diferentes opções, desde "Ajudou muito" até "Não ajudou". Com estas respostas, conseguiu-se perceber quais os materiais mais eficazes e identificar quais poderiam precisar de ajustamentos.

3. Motivação e interesse

Saber se os alunos estavam motivados e envolvidos nas atividades foi outro dos aspetos fundamentais desta investigação. A motivação tem um impacto direto no envolvimento com os conteúdos e na retenção do conhecimento, por isso foi-lhes perguntado diretamente o quanto as atividades despertaram o seu interesse. Além disso, deu-se-lhes a possibilidade de selecionar as atividades que mais gostaram, incluindo formatos diversificados como:

- Jogos educativos (quizzes, jogos de memória, desafios interativos);
- Vídeos curtos;
- Atividades de associação e imagens interativas;
- *Escape Rooms* e desafios baseados em raciocínio lógico;
- Música e outros recursos multimédia.
- etc.

Através destas escolhas, conseguiu-se perceber quais os formatos que melhor funcionam para captar a atenção dos alunos e tornar a aprendizagem mais envolvente.

4. Clareza e acessibilidade dos materiais

Outro aspeto considerado essencial foi perceber se os materiais eram claros e acessíveis para todos os alunos. Perguntou-se-lhes diretamente se sentiram dificuldades em compreender ou aceder aos conteúdos, de forma a garantir que nenhum aluno ficasse excluído do processo de aprendizagem por barreiras na apresentação dos recursos.

5. Aspeto visual e linguagem

Como é conhecido, a apresentação visual dos materiais também influencia a perceção dos alunos, quis-se avaliar se os recursos eram apelativos, se as cores, imagens e estrutura dos conteúdos facilitavam ou dificultavam a aprendizagem. Além disso,

também se questionou se a linguagem utilizada era clara e simples, garantindo que os materiais estavam adaptados à sua faixa etária.

6. Expetativas e necessidades

Quis-se ainda perceber se, no final das atividades, os recursos corresponderam às expetativas iniciais. Será que os materiais foram ao encontro do que eles esperavam? Houve aspetos que ficaram aquém? Além disso, deu-se-lhes espaço para sugerirem melhorias e adaptações, permitindo que tivessem um papel ativo na construção de melhores estratégias pedagógicas para o futuro.

7. Comentários finais

Por fim, deixou-se um espaço aberto para que os alunos pudessem partilhar opiniões e sugestões livremente. Esta parte foi essencial para recolher perspetivas mais pessoais e subjetivas sobre a experiência, dando pistas para ajustes e melhorias futuras.

A organização dos inquéritos permitiu recolher dados de forma estruturada, mas ao mesmo tempo flexível, assegurando que se conseguia analisar as respostas de um ponto de vista estatístico, sem perder a profundidade das opiniões individuais. As principais vantagens deste formato foram:

- Permitiu obter um retrato global das perceções dos alunos, cobrindo aspetos essenciais como compreensão, motivação e acessibilidade.
- Facilitou a comparação entre diferentes unidades letivas, identificando padrões e diferenças na forma como os alunos interagiram com os recursos.
- Deu voz aos alunos, permitindo que expressassem livremente o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado.
- Forneceu pistas concretas para o aperfeiçoamento dos materiais pedagógicos.

A validação de recursos pedagógicos constitui uma etapa essencial para assegurar que os materiais utilizados nas práticas educativas respondem de forma eficaz às necessidades e interesses dos alunos. Neste âmbito, foram submetidas a validação várias unidades pedagógicas, incluindo duas direcionadas ao 1.º ciclo: "A Dignidade das Crianças" (DC) e "Cuidar da Natureza" (CN).

Relativamente ao 2.º ciclo, foram desenvolvidas quatro unidades: duas destinadas ao 5.º ano, nomeadamente a unidade "Viver Juntos" (VJ), implementada através da atividade Jogo Fraterpólis, e a unidade letiva "Família, Comunidade de Amor" (FCA).

No 6.º ano, trabalharam-se as unidades "A Partilha do Pão" (PP) e "A Pessoa Humana" (PH).

Todos os recursos pedagógicos apresentados beneficiaram sempre do acompanhamento da investigadora tanto na contextualização do recurso como nas devidas explicações relativamente ao funcionamento de cada atividade, o inquérito inicial corrobora a importância da explicação por parte do professor para a compreensão da matéria, como podemos verificar na questão: *“Das seguintes atividades, quais é que te ajudam a aprender melhor?”* e 50,7% dos inquiridos assinalaram *“Ouvir o(a) professor(a) a explicar na sala de aula”*.

De uma forma geral, as unidades visaram formar alunos conscientes, solidários e responsáveis, em linha com os valores da disciplina de EMRC. Os resultados desta avaliação não só permitem validar os recursos, mas também identificar oportunidades de melhoria, contribuindo para o contínuo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A recolha de *feedback* direto e espontâneo em sala de aula revelou-se fundamental para aprimorar os materiais e garantir que vão ao encontro das necessidades reais dos alunos. Com base nestes dados, é possível continuar a melhorar estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e adequado às diferentes formas de aprendizagem. Desta forma, esta investigação não se limita apenas a avaliar os materiais utilizados, mas também a contribuir ativamente para a sua melhoria contínua, com base naquilo que realmente faz a diferença para os alunos.

2.3 Apresentação e justificação das atividades

Como se referiu, para aferir a eficácia das atividades implementadas, foram realizados seis inquéritos de validação, distribuídos da seguinte forma: dois no 1.º ciclo (3.º e 4.º anos), dois no 5.º ano e dois no 6.º ano. Contudo, a análise individualizada de cada inquérito conduziria a uma abordagem repetitiva e fragmentada. Neste sentido, optou-se por uma análise conjunta, a qual, além de simplificar a interpretação dos dados recolhidos, possibilita a identificação de semelhanças e diferenças no interior dos mesmos anos de escolaridade. Assim, proceder-se-á a uma análise agregada: das duas unidades do 1.º ciclo, das duas unidades do 5.º ano e das duas unidades do 6.º ano.

Cumprе salientar que, transversalmente às diversas unidades letivas, se verificaram características comuns no que respeita à natureza das atividades

implementadas, as quais decorreram de um processo pedagógico heterogéneo, envolvendo:

- a criação de novas propostas;
- a adaptação de recursos pré-existentes;
- a seleção e utilização de materiais previamente validados.

Para uma compreensão mais rigorosa destas diferentes situações, clarificam-se os conceitos adotados:

- *Atividades criadas*: correspondem a propostas originais desenvolvidas pela investigadora, cuja implementação foi sustentada por diversas plataformas digitais, nomeadamente, *Genially*, *Wordwall*, *LearningApps*, *Padlet*, entre outras. Estas atividades foram concebidas especificamente para as unidades letivas em análise, de acordo com as aprendizagens essenciais definidas, tendo como objetivo estimular o pensamento crítico, a autonomia e a reflexão dos alunos, privilegiando a interatividade e a promoção dos valores trabalhados.

- *Atividades adaptadas*: consistem em recursos previamente existentes — como exercícios digitais, textos, imagens, fichas pedagógicas, e materiais constantes de manuais escolares ou de obras de apoio às temáticas abordadas —, que foram modificados ou ajustados para responderem aos objetivos pedagógicos estabelecidos.

- *Atividades existentes*: englobam recursos utilizados sem qualquer intervenção da investigadora, selecionados em função da sua reconhecida eficácia pedagógica em contextos educativos semelhantes, nomeadamente jogos interativos, vídeos e quizzes disponíveis em plataformas especializadas.

Importa ainda referir que, em diversas atividades consideradas "criadas", se verifica uma combinação com elementos pré-existentes. Tal como evidenciado na tabela em anexo (cf. anexo XVII), muitas atividades surgem simultaneamente assinaladas como "criadas", "adaptadas" e "existentes" dado que, embora a conceção global tenha sido realizada pela investigadora, a execução envolveu a utilização de recursos não originais — com destaque para textos, imagens e pequenos vídeos —, integrados de forma criteriosa no processo de elaboração das propostas.

Como demonstra a seguinte tabela, foram criadas, adaptadas e/ou selecionadas ao longo do projeto 143 atividades e aplicadas nas diversas unidades trabalhadas.

Unidade Letiva	Atividades Criadas	Atividades adaptadas	Atividades Criadas/Adaptadas	Atividades Existentes	Atividades Criadas/Adaptadas/ Existentes	Total
DC	1	5	13	7	1	27
CN	1	2	7	6	0	16
VJ	6	0	23	1	1	31
FCA	9	0	8	5	3	25
PP	2	0	16	3	2	23
PH	4	0	13	2	2	21
Totais	23	7	80	24	9	143

Tabela 2 - Atividades trabalhadas no projeto

As atividades criadas foram planeadas com base em dois pilares fundamentais: os objetivos pedagógicos das unidades letivas e os resultados do inquérito inicial intitulado "*Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*". Este inquérito procurou compreender quais os tipos de atividades que, segundo os próprios alunos, melhor promovem a compreensão dos conteúdos curriculares e proporcionam maior motivação para a aprendizagem.

Os dados obtidos revelaram as tipologias das atividades mais apreciadas pelos alunos, nomeadamente as que envolvem interatividade digital, gamificação e trabalho colaborativo. Com base nessas preferências, foram desenvolvidas atividades que não só reforçam as aprendizagens essenciais das unidades, mas também potenciam o envolvimento e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Importa salientar que esta abordagem foi aplicada nas seis unidades letivas validadas neste projeto, garantindo que as atividades criadas, adaptadas ou já existentes fossem ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos, conforme identificado no inquérito inicial. Este processo contínuo de auscultação e adaptação contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e centrado no aluno. Destaque-se ainda que grande parte das atividades tiveram por base os manuais escolares de EMRC, complementados por outros materiais de apoio à compreensão dos conteúdos. As referências bibliográficas associadas a esses documentos serão devidamente apresentadas.

2.3.1 Apresentação das plataformas digitais utilizadas

Para dinamizar as atividades e promover o envolvimento dos alunos, foram utilizadas várias plataformas digitais, cada uma com características específicas. A título ilustrativo, explicitam-se alguns exemplos:

- *Genially*: plataforma de criação de conteúdos interativos, utilizada para desenvolver apresentações dinâmicas, quizzes, jogos de pistas e atividades gamificadas. Permitiu centralizar as atividades num ambiente intuitivo e visualmente apelativo.

- *YouTube*: utilizado para a exibição de vídeos educativos, facilitando a compreensão dos temas abordados, como os direitos das crianças, a preservação ambiental e a mensagem cristã associada.

- *LearningApps*: ferramenta interativa que permitiu criar exercícios personalizados, como jogos de correspondência, preenchimento de espaços e atividades de ordenação.

- *Wordwall*: aplicação para criar atividades gamificadas, como roletas, sopas de letras e quizzes, entre outras, que estimularam o raciocínio lógico e a memorização.

- *Blaster Suite*: Utilizada para a produção de conteúdos audiovisuais especialmente sonoros.

- *ChatGPT* – geração de imagens com orientação da investigadora.

2.3.2 Tempo dedicado às unidades

O tempo dedicado a cada unidade foi cuidadosamente planeado, tendo em conta a complexidade dos conteúdos abordados, as dinâmicas das turmas e a necessidade de garantir uma aprendizagem significativa. A distribuição do número de aulas variou em função das exigências específicas de cada tema:

- *Unidade "Dignidade das Crianças"* (1.º ciclo): foram dedicadas, em média, 7 a 8 aulas, dada a necessidade de explorar com maior profundidade conceitos éticos, sociais e religiosos, bem como os direitos e deveres fundamentais das crianças.

- *Unidade "Cuidar da Natureza"* (1.º ciclo): a abordagem prática e concreta desta unidade permitiu a cobertura dos conteúdos essenciais em 4 a 5 aulas, focando-se na sensibilização para a preservação do ambiente e nas boas práticas sustentáveis.

- *Unidade "Viver Juntos" (5.º ano):* esta unidade exigiu um tempo mais alargado de exploração, devido ao seu cariz colaborativo, tendo sido utilizadas, em média, 10 aulas, devido à complexidade das interações sociais e dos valores associados à convivência em comunidade.

- *Unidade "Família: Comunidade de Amor" (5.º ano):* devido à relevância do tema e ao trabalho colaborativo implementado, que se traduziu na concretização de um livro de família através da ferramenta Bookcreator, foram utilizadas, em média, 13 aulas.

- *Unidade "A Pessoa Humana" (6.º ano):* para o desenvolvimento integral dos conteúdos relacionados com a identidade e os valores humanos, foram dedicadas 10 aulas.

- *Unidade "A Partilha do Pão" (6.º ano):* esta unidade, focada na solidariedade e no valor da partilha, foi trabalhada ao longo de 9 aulas, permitindo aos alunos compreender o significado simbólico e prático deste valor.

É importante salientar que esta distribuição foi condicionada por diversos fatores, como o dia da semana em que a turma tem a disciplina, o calendário escolar e civil, bem como pelas atividades organizadas pela disciplina de EMRC, nomeadamente, visitas de estudo. Estas circunstâncias influenciaram o ritmo de progressão das unidades, levando a ajustes na calendarização de acordo com as necessidades pedagógicas e organizacionais das turmas.

2.3.3 Disponibilização dos recursos criados para as unidades letivas

A disponibilização das atividades interativas foi adaptada às condições logísticas das turmas:

- *Turma com sala de informática:* (1.º ciclo) nas aulas de terça-feira, as atividades foram realizadas na sala de informática, com os alunos a acederem diretamente aos exercícios através do e-mail da disciplina, garantindo autonomia e fluidez na execução das tarefas.

- *Turma sem sala de informática:* (1.º ciclo) na outra turma, sem acesso a uma sala equipada com computadores, as atividades foram disponibilizadas pela investigadora, utilizando o seu computador e internet pessoal. Os alunos, de forma organizada, realizaram os exercícios alternadamente, garantindo que todos tivessem a oportunidade de participar de maneira colaborativa. Além disso, algumas atividades foram desenvolvidas em equipa, promovendo o trabalho colaborativo.

- *Turmas de 2.º ciclo*: as quatro turmas do 2.º ciclo tiveram como sala base a Sala C 25 , predominantemente utilizada pela disciplina de EMRC. Esta sala está equipada com cerca de 18 computadores, permitindo que todos os alunos acedam às atividades interativas de forma autónoma. O acesso aos exercícios foi realizado através do e-mail da disciplina, assegurando equidade no processo de aprendizagem.

Esta abordagem permitiu garantir igualdade de acesso às atividades, independentemente das limitações infraestruturais das escolas, assegurando que todos os alunos pudessem beneficiar dos recursos disponibilizados.

2.4 Inquéritos de validação das unidades do 1.º ciclo

Os inquéritos de validação das atividades foram aplicados junto dos alunos que participaram nas unidades letivas. Na unidade "Cuidar da Natureza", participaram 18 alunos, distribuídos de forma equitativa entre 9 do género masculino e 9 do género feminino. Na unidade "Dignidade das Crianças", responderam 19 alunos, dos quais 11 do género masculino e 8 do género feminino.

A unidade: “*A Dignidade das Crianças*” (*Direção-Geral da Educação (DGE), 2018*) aborda os direitos fundamentais das crianças, inspirando-se nos princípios cristãos de igualdade e respeito pela dignidade humana. Os conteúdos incluem:

- Reconhecimento de cada criança como um ser único e especial, criado à imagem de Deus.
- Reflexão sobre a Declaração dos Direitos das Crianças, enfatizando o direito à vida, à educação e à proteção.
- Atividades que promovem a empatia, a solidariedade e a inclusão, mostrando a importância do cuidado mútuo e do respeito pelos outros.

Apresentam-se, em formato RED (Recurso Educativo Digital), todas as atividades adaptadas, existentes ou criadas para o desenvolvimento desta unidade letiva. As restantes unidades serão igualmente disponibilizadas neste formato, através de *links* semelhantes ao exemplo apresentado abaixo.

Índice de atividades presentes na unidade A Dignidade das Crianças (UDC):

<https://view.genially.com/65bfc56a917f6c0014cee638>

Tema 1: As crianças têm dignidade

Atividade 1.1 Música: “Ser Criança” com exercício de seleção;

Atividade 1.2 As crianças têm dignidade com exercício para completar espaços.

Tema 2: É tempo de Crescer

Atividade 2.1 História: Um dia com a Filipa

Atividade 2.2.1 Crescer de forma equilibrada e completa (exercício de seleção);

Atividade 2.2.1 Sopa de letras;

Atividade 2.2.2 Teste: como vai o meu crescimento com chave de leitura.

Atividade 2.2.3 Visualização do vídeo: “Do que precisas para crescer”

Tema 3: A criança, um tesouro frágil

Atividade 3.1 Áudio de introdução ao tema;

Atividade 3.2 A história: *O pequeno polegarzinho*;

Atividade 3.2.1 Questionário áudio;

Atividade 3.2.2 Problemas reais;

Atividade 3.2.3 Exercício de escolha múltipla.

Tema 4: Os direitos e deveres das crianças

Atividade 4.1 Áudio: Saber mais

Atividade 4.1.2 Visualização do vídeo: *Direitos e deveres das crianças*;

Atividade 4.1.3 Identificação de alguns direitos da criança;

Atividade 4.1.4 Jogo do galo: direitos das crianças;

Atividade 4.1.5 Jogo de associação: Direitos da criança;

Atividade 4.1.6 Jogo de memória: Direitos da criança;

Atividade 4.1.7 Jogo de associação: Direito ou desejo?

Atividade 4.1.8 Jogo de associação: Decifra os teus deveres;

Atividade 4.1.9 Liga os teus direitos

Atividade 4.10 Quiz de direitos e deveres da criança;

Atividade 4.11 Corrida de cavalos: direitos e deveres das crianças.

Tema 5: Jesus e as crianças

Atividade 5.1 Áudio de introdução

Atividade 5.2 Visualização do vídeo: Jesus e as crianças;

Atividade 5.2.1 Exercício: palavra pirata;

Atividade 5.3 Modelos inspiradores: Visualização e diálogo sobre o vídeo: *Obra da rua do vulnerável P. Américo*;

Atividade 5.3.1 Visualização e diálogo sobre o vídeo: *Unicef*;

Tema 6: Ser um super-herói

Atividade 6.1 Áudio – Introdução

Atividade 6.2 Descubra o que significa ser super-herói;

Tema 7: O Papel das crianças

Atividade 7.1 Questionário ganha ou perdes: o papel das crianças;

Atividade 7.2 Exercício obrigatório VS proibido

A unidade: “*Cuidar da Natureza*” (DGE, 2018) encontra-se focada na preservação ambiental, esta unidade explora a criação divina como dom de Deus e a responsabilidade humana em protegê-la. Os temas principais incluem:

- O valor da natureza como obra de Deus, convidando os alunos a contemplarem a sua beleza e harmonia.
- Práticas de cuidado e preservação ambiental, como o uso consciente dos recursos naturais e a reciclagem.
- Desenvolvimento de atitudes éticas e espirituais de gratidão e respeito pela criação.

Índice de atividades presentes na unidade Cuidar da Natureza (UCN):

<https://view.genially.com/661fca9ecb676a0014f7c449>

Tema 1: Uma casa que é de todos

Atividade 1. Visualização do vídeo: Unidade letiva 4: Cuidar da Natureza;

Atividade 1.1 Jogo de memória

Tema 2: Na natureza temos tudo

Atividade 2. Exercício de legendas

Tema 3: A Natureza no relato da criação

Atividade 3.1 Visualização do vídeo: *Relato bíblico da criação do mundo*;

Atividade 3.2 Crucigrama

Tema 4: A Carta da Terra

Atividade 4.1 Jogo de pistas

Atividade 4.2 Jogo de memória: Carta da Terra

Tema 5: Vou cuidar da terra

Atividade 5.1 Visualizar o vídeo: como cuidar do meio ambiente? 10 dicas para cuidar do meio ambiente;

Atividade 5.2 Música: Proteger a natureza

Atividade 5.3 Jogo da reciclagem

Atividade 5.4 Exercício de seleção: Atitudes que respeitam a natureza

Atividade 5.4.1 Vídeo: Produção e consumos sustentáveis

Tema 6: Devemos amar e admirar a terra: O lobo de Gúbio

Atividade 6.1 Visualização vídeo: História do pequeno Francisco - O lobo de Gúbio;

Atividade 6.2 Jogo de classificação: Banda desenhada: Lobo de Gúbio;

Atividade 6.3: Detetives da natureza

Tema 7: Boas práticas ambientais

Atividade 7.1 Jogo de legenda e imagem;

Atividade 7.2 Jogo das toupeiras: boas práticas ambientais;

Atividade 7.3 Jogo de associação: Boas práticas ambientais;

As UDC e UCN, integradas no currículo da disciplina de EMRC para o 1.º ciclo, foram trabalhadas com alunos do 3.º e 4.º anos, em turmas mistas, conforme a metodologia rotativa adotada pelo grupo disciplinar, no âmbito da autonomia pedagógica, visto tratar-se de uma escola TEIP. Este modelo pedagógico permite explorar os conteúdos de forma cíclica, garantindo que os alunos, ao longo do seu percurso escolar, abordam as diferentes temáticas consignadas no programa da disciplina. Especificamente em relação à UCN, embora integrada no programa curricular da disciplina de EMRC para o 1.º ano do 1.º ciclo, foi trabalhada neste projeto com alunos do 3.º e 4.º anos. Esta opção de rotatividade de unidades letivas encontra-se devidamente registada em ata do grupo disciplinar de EMRC.

2.4.1 Análise comparativa das unidades UDC e UCN

As UDC e UCN apresentam abordagens complementares. Embora cada uma foque uma temática específica — os direitos das crianças e a proteção ambiental — partilham objetivos comuns relacionados com a formação de valores e atitudes responsáveis.

Dimensão	UDC	UCN	Semelhança
Objetivo Geral	Promover o respeito pelos direitos das crianças.	Incentivar o cuidado e a preservação do ambiente.	Ambas visam o desenvolvimento de atitudes responsáveis e solidárias.
Aprendizagens Essenciais	Reconhecer direitos e deveres valorizar a ação infantil.	Defender a vida na terra e reconhecer a sua beleza.	Ambas promovem a compreensão de responsabilidades individuais e coletivas.
Dimensão Religiosa	Compreender a visão de Jesus sobre as crianças.	Reconhecer Deus como Criador da terra.	Integram a mensagem cristã como base para as atitudes éticas e morais.
Envolvimento Emocional	Estimular a empatia e o respeito pelo outro.	Incentivar o amor pela natureza e a vida.	Ambas procuram sensibilizar os alunos para valores como respeito e cuidado.
Metodologias	Atividades digitais, interativas e lúdicas	Jogos, vídeos e desafios práticos...	Ambas utilizam plataformas como <i>Genially</i> , <i>Wordwall</i> e <i>LearningApps</i> para dinamizar.
Contexto Pedagógico	Integradas num sistema rotativo definido pelo grupo de EMRC.	Integradas no mesmo sistema rotativo.	As unidades são selecionadas no início de cada ano letivo, adaptando-se às turmas.

Tabela 3 - Comparação das unidades: Dignidade das Crianças e Cuidar da Natureza.

Ambas as unidades promovem o desenvolvimento de competências sociais e éticas, utilizando metodologias ativas para facilitar a compreensão dos conteúdos, apresentando também algumas diferenças (tabela 4).

Dimensão	UDC	UCN	Diferença Chave
Foco Temático	Direitos, deveres e valor das crianças.	Preservação ambiental e diversidade da vida.	Uma foca-se nos direitos humanos, a outra na sustentabilidade ambiental.
Ação Individual	Promover a autovalorização e o respeito pelos outros.	Incentivar comportamentos ecológicos e sustentáveis.	Na primeira, o foco está na ação social, na segunda, na ação ambiental.
Tipologia das Atividades	Histórias, quizzes, exercícios com áudio.	Jogos, atividades de ordenação e reciclagem.	A UDC usa mais narrativas, enquanto a UCN aposta em jogos práticos.
Mensagem Religiosa	Jesus valoriza as crianças como exemplos de pureza.	Deus é apresentado como criador da terra.	Na UDC, Jesus apresenta as crianças como modelo de pureza; na UCN, destaca-se a criação divina.
Avaliação Final	Reflexão sobre os direitos e deveres praticados.	Observação das atitudes ecológicas diárias.	A avaliação na UDC é mais reflexiva, enquanto na UCN é mais prática.

Tabela 4 - Diferenças entre as unidades: Dignidade das Crianças e Cuidar da Natureza.

As diferenças refletem o foco temático distinto das unidades, embora ambas visem o desenvolvimento de valores éticos, sociais e ambientais.

Análise dos elementos comuns

As atividades realizadas nas duas unidades permitiram analisar competências semelhantes, embora aplicadas a contextos diferentes. A análise conjunta evidencia como cada unidade desenvolveu aprendizagens essenciais de forma interligada.

Elemento Avaliado	Identificação de direitos e deveres	Identificação da importância da preservação ambiental	Análise Paralela
Compreensão do Tema	Respeito pelos colegas e valorização da dignidade.	Promoção de comportamentos sustentáveis.	Em ambas, os alunos demonstraram compreensão por meio de jogos e quizzes.
Atitudes e Valores	Discussão de situações de injustiça.	Propostas para proteger o ambiente.	Em ambas, as atividades incentivaram atitudes responsáveis no dia a dia.
Resolução de Problemas	Trabalho colaborativo nas diversas atividades propostas.	Colaboração em jogos de reciclagem, entre outros.	Em ambas, os alunos propuseram soluções práticas, adaptadas ao contexto.
Interação Social	Participação em atividades digitais.	Exploração de plataformas interativas.	As atividades em grupo fomentaram a cooperação e a troca de ideias.
Autonomia na Aprendizagem	Identificação de direitos e deveres.	Identificação da importância da preservação ambiental.	Em ambas, os alunos realizaram tarefas de forma autónoma, com apoio da professora.

Tabela 5 - Análise dos elementos comuns entre as unidades Dignidade das Crianças e Cuidar da Natureza

As competências analisadas em comum - compreensão, atitude, resolução de problemas, interação social e autonomia - foram desenvolvidas em ambas as unidades, reforçando aprendizagens transversais.

As UDC e UCN são complementares, abordando temas distintos, mas interligados por valores éticos e sociais. Ambas promovem: consciência de responsabilidade individual e coletiva: seja no respeito pelos direitos ou na preservação ambiental; desenvolvimento de atitudes proativas: os alunos são incentivados a agir em prol do bem

comum; aprendizagem interativa e digital: o uso de plataformas como *Genially*, *Wordwall* e *LearningApps*, entre outras, facilitaram a compreensão dos conteúdos e a integração da mensagem cristã: Jesus como defensor das crianças e Deus como criador reforçam os valores transmitidos.

Embora as unidades tenham focos diferentes — social vs. ambiental —, ambas contribuem para a formação integral dos alunos, preparando-os para serem cidadãos conscientes e responsáveis.

Através da análise dos inquéritos de validação das atividades propostas nestas duas unidades, iremos verificar se estas correspondem às perspetivas expressas pelos alunos no inquérito inicial: "*Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*".

2.4.2 Análise integrada dos dados da UDC e UCN

Questão 1. Ano de Escolaridade

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
3.º ano	37%	7	38,9%	7
4.º ano	63%	12	61,1%	11

Tabela 6 - Ano de escolaridade: UDC e UCN.

Verifica-se uma maior participação de alunos do 4.º ano (63%) em comparação com os do 3.º ano (37%). As turmas do 1.º ciclo na disciplina de EMRC são, em geral, mistas, combinando alunos de dois anos de escolaridade, como, por exemplo, 3.º e 4.º anos ou 1.º e 2.º anos. Para compreender os dados apresentados e relacioná-los com a mesma questão abordada no inquérito já analisado, importa destacar os seguintes aspetos.

Em primeiro lugar, o inquérito inicial intitulado "*Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*" foi aplicado no mês de novembro/dezembro. Nesta altura, ainda se verificava alguma instabilidade no número de alunos inscritos na disciplina, o que se deve a vários fatores, nomeadamente:

- A adaptação ao horário, que pode demorar a estabilizar;
- O esquecimento, por parte de alguns encarregados de educação, de que tinham inscrito as crianças no final do ano letivo anterior, sendo necessário entrar em contacto com os encarregados de educação;
- O ingresso de novos alunos ao longo do primeiro semestre, bem como a transferência de outros para diferentes escolas ou para o estrangeiro.

Adicionalmente, a disciplina de EMRC, apesar de ser facultativa, torna-se obrigatória após a inscrição. Contudo, o horário em que é lecionada nem sempre é favorável, já que as aulas ocorrem em horário imediatamente anterior ao horário regular das atividades letivas do 1.º ciclo ou após as atividades de enriquecimento curricular (AEC). Este aspeto tem impacto na assiduidade, conduzindo a algumas ausências intermitentes.

Estas dinâmicas justificam as discrepâncias observadas entre os dados recolhidos nos diferentes inquéritos. No inquérito inicial “*Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*”, participaram 13 alunos do 1.º ciclo, enquanto nos inquéritos de validação, na UDC responderam 19 alunos, e na UCN responderam 18 alunos. Nestes últimos, esta diferença, apenas de 1 aluno, pode ser atribuída a fatores como ausência temporária de um respondente ou a uma nova entrada na turma.

Questão 2. Género

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Masculino	57,9	11	50%	9
Feminino	42,1%	8	50%	9
Prefiro não responder	0%	0	0%	0

Tabela 7 - Género: UDC e UCN.

Na UDC, há uma maior participação de alunos do género masculino (57,9%) comparativamente ao género feminino (42,1%), refletindo uma ligeira diferença na distribuição de género. Já na UCN, a participação é equilibrada entre géneros, com 50% para masculino e 50% para feminino. Estas diferenças podem ser atribuídas a fatores contextuais como foi explicado na questão anterior.

Na categoria "Prefiro não responder": em ambas as unidades, não houve respostas nesta categoria. Este dado é consistente, sugerindo que os alunos sentem-se confortáveis em identificar o género, o que não é necessariamente replicado noutras faixas etárias ou ciclos, pelo menos nas turmas analisadas. A diferença de um respondente entre os inquéritos não afeta significativamente os resultados gerais, mas deve ser considerada como um reflexo das circunstâncias logísticas ou de contexto dos alunos.

A – COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS

Questão 3. A Unidade: Dignidade das Crianças/Cuidar da Natureza ajudou-te a compreender melhor os temas da unidade...

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Ajudou muito	63,2%	12	72,2%	13
Ajudou de forma satisfatória	36,8%	7	16,7%	3
Ajudou pouco	0%	0	5,6%	1
Não ajudou	0%	0	5,6%	1

Tabela 8 - Compreensão dos temas: UDC e UCN.

Nestes inquéritos por questionário ao questionar-se “A Unidade:...” não se pretende apreciar as várias unidades letivas, mas sim as atividades desenvolvidas, no âmbito deste trabalho, para cada uma das unidades trabalhadas. Este aspeto foi clarificado com os alunos no momento de resposta ao questionário.

A tabela apresentada reflete a perceção dos alunos sobre a ajuda proporcionada pelas atividades na compreensão dos temas abordados em ambas as unidades.

A validação da eficácia das atividades pedagógicas desenvolvidas nas UDC e UCN permite compreender o impacto dos recursos utilizados na aprendizagem dos alunos. A análise conjunta dos dados obtidos por meio dos inquéritos reflete a perceção dos alunos sobre o auxílio proporcionado pelas atividades na compreensão dos temas abordados.

Eficácia das atividades e recursos pedagógicos

Os dados indicam que ambas as unidades foram eficazes na facilitação da compreensão dos temas abordados. Em ambas, a maioria dos alunos avaliou as atividades como muito úteis (UCN: 72,2%; UDC: 63,2%), demonstrando que as estratégias pedagógicas utilizadas foram adequadas.

A diferença entre as duas unidades surge no percentual de alunos que consideraram que as atividades ajudaram de forma satisfatória. Enquanto a UDC teve 36,8% das respostas nesta categoria, UCN registou apenas 16,7%. Este dado pode sugerir que as atividades na UDC podem ter exigido um maior aprofundamento para alguns alunos, ou que o tema, por si só, requer mais contextualização.

Outro ponto relevante é que na UDC não houve respostas indicando que as atividades ajudaram pouco ou não ajudaram, ao passo que na UCN 5,6% dos alunos afirmaram que as atividades ajudaram pouco ou não ajudaram. Esta percentagem corresponde a apenas um aluno, o que poderá indicar que algumas atividades na UCN

não foram suficientemente acessíveis para esse aluno, seja devido à natureza das próprias atividades ou a características específicas do respondente.

Relação com teorias pedagógicas

A diferença na percepção dos alunos pode ser compreendida à luz de algumas teorias educacionais:

- *Aprendizagem Significativa* (Ausubel, 2000): A compreensão dos conceitos está diretamente ligada à forma como os novos conhecimentos são ancorados nos conhecimentos prévios dos alunos. A UDC, por tratar de temas ligados à experiência pessoal e ao contexto social dos alunos, pode ter facilitado essa ancoragem, explicando por que nenhum aluno relatou dificuldade na compreensão.

- *Teoria Sociocultural da Aprendizagem* (Vygotsky, 1978): A interação social é essencial para a construção do conhecimento. Muitas das atividades realizadas ocorreram em ambiente colaborativo, seja através de trabalho de pares ou de equipa.

- *Envolvimento cognitivo e motivacional* (Pintrich, 2000): O envolvimento ativo dos alunos é essencial para uma aprendizagem eficaz. Se as atividades da UCN apresentaram uma levíssima taxa de dificuldade, pode ser que os materiais não tenham envolvido alguns alunos da mesma forma que na UDC. Além disso, deve-se considerar que o fator temporal pode ter tido influência, uma vez que, por motivos logísticos e de finalização do projeto, não foi possível dedicar mais aulas ao desenvolvimento dos temas.

A análise integrada dos dados constantes na tabela confirma que as atividades pedagógicas aplicadas foram muito eficazes na facilitação da aprendizagem dos alunos. Ambos os temas geraram um impacto muito positivo, com destaque para a UDC, que não teve nenhuma avaliação negativa. No entanto, algumas melhorias podem ser implementadas para garantir que todos os alunos, independentemente do tema, tenham uma experiência de aprendizagem significativa e enriquecedora.

Questão 4. Na unidade a Dignidade das Crianças / Cuidar da Natureza realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas? Selecciona até 5 atividades.

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Quizzes (escolha múltipla; com áudio),	57,9	11		
Jogos de classificação	26,3	5		
Atividades com imagens e legendas	52,7	10	33,3	6
Jogo do Galo	47,7	9		
Jogo de pares (Memória)	26,3	5	77,8	14
Preenchimento de espaços	10,5	2		
Sopa de Letras	42,1	8		
Vídeos	42,1	8	66,7	12
Jogo da força	36,8	7		
Ouvir histórias	63,2	12	55,6	10
Atividades de correspondência/seleção	0	0	27,8	5
Música: Ser criança	26,3	5	27,8	5
Pequenos áudios	26,3	5		
Decifrar mensagens	5,3	1		
Atividade: Corrida de cavalos	15,8	3		
Questionário ganha ou perdes	10,5	2		
Crucigrama			5,6	1
Jogo de pistas			50	9
Jogo da reciclagem			50	9
Atividades de ordenação/organização			33,3	6
Jogo detetives da Natureza			38,9	7
Jogo das toupeiras			27,8	5

Tabela 9 - Atividades que ajudaram mais na compreensão dos temas: UDC e UCN.

A aprendizagem eficaz depende de métodos e estratégias diversificadas que permitam aos alunos compreender os conteúdos de forma significativa. As atividades realizadas nas UDC e UCN proporcionaram diferentes abordagens pedagógicas e foram validadas pelos alunos quanto à sua eficácia na compreensão dos temas abordados. Este estudo pretende analisar as atividades mais valorizadas, contextualizando os resultados com base em teorias educacionais comprovadas.

Análise dos dados

Os alunos tiveram a oportunidade de seleccionar até cinco atividades que consideraram mais úteis na sua aprendizagem. Os resultados revelam uma clara preferência por atividades narrativas e interativas.

A análise dos dados destaca algumas atividades que se mostraram particularmente eficazes:

- Ouvir histórias (UDC: 63,2%; UCN: 55,6%) – a importância das narrativas como recurso pedagógico é evidente.

- Vídeos (UDC: 42,1%; UCN: 66,7%) – a utilização de materiais audiovisuais foi mais significativa na UCN.

- Quizzes (UDC: 57,9%) – estratégia eficaz para reforço da aprendizagem e autoavaliação.

- Jogos de pares e memória (UCN: 77,8%) – atividade interativa que estimula a associação de conceitos e a memorização.

- Atividades com imagens e legendas (UDC: 52,7%; UCN: 33,3%) – método relevante para a aprendizagem visual.

A predominância de atividades interativas e narrativas reforça a importância da aprendizagem multimodal (Mayer, 2009), que combina estímulos visuais, auditivos e interativos para otimizar o processo de aprendizagem.

Relação com teorias pedagógicas

- *A eficácia das atividades narrativas*: a popularidade de ouvir histórias destaca o papel das narrativas no ensino de valores e conceitos abstratos. De acordo com Glenberg (2011), as histórias conectam emoções e experiências pessoais com o conteúdo, promovendo uma compreensão mais profunda. Para Glenberg (2011), a compreensão de um texto envolve mais do que apenas ler as palavras.

- *Ativação sensorial*: o leitor pode imaginar, por exemplo: o vento frio e até sentir um leve arrepio ao conectar-se com uma determinada descrição textual que remete para as suas próprias experiências de sentir frio.

- *Ativação motora*: o cérebro pode ativar áreas relacionadas ao movimento ao imaginar, por exemplo uma criança a caminhar sobre folhas secas e os ramos a estalar.

- *Ativação emocional*: o leitor pode sentir ansiedade ou medo porque já vivenciou determinadas situações que estão por exemplo a ser narradas numa determinada história, como por exemplo: estar perdido ou de não saber o que fazer num momento de tensão.

Como a história envolve os sentidos e as emoções, a criança não apenas compreende o significado das palavras, mas vive mentalmente a experiência narrada. Isso facilita a retenção da informação e a criação de conexões com conhecimentos anteriores, promovendo uma aprendizagem mais profunda.

No contexto da biblioteca escolar e da sala de aula, ouvir histórias permite:

- *Desenvolvimento linguístico*: A escuta ativa de histórias enriquece o vocabulário e melhora a compreensão textual. Estudos como os de Mol *et al.* (2008), demonstram que

a narração de histórias em ambientes educativos aumenta significativamente a literacia emergente, preparando os alunos para o sucesso na leitura e na escrita.

- *Competências socioemocionais*: histórias criam oportunidades para os alunos explorarem emoções, empatia e resolução de conflitos. Nikolajeva (2014) argumenta que a narração literária permite que as crianças compreendam perspetivas diferentes, promovendo o desenvolvimento emocional e social.

- *O pensamento crítico e criativo*: ao ouvir histórias, os alunos aprendem a estabelecer relações de causa e efeito, prever desfechos e interpretar mensagens subjacentes. Bettelheim (2018), na sua obra *Psicanálise dos contos de fadas*, na introdução intitulada "A luta pelo significado" oferece uma visão abrangente de como as narrativas dos contos de fadas auxiliam as crianças a interpretar o mundo à sua volta, estabelecendo conexões causais e antecipando resultados. Também Abramovich (1997) salienta que ouvir histórias

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) ... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) ... E assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. (p. 24)

- *O apoio à memória e retenção*: de acordo com um estudo de Shahaeian *et al.* (2011), ouvir histórias reforça a memória sequencial, essencial para a aprendizagem de conceitos em diferentes áreas curriculares, como matemática e ciências.

- *Facilita a inclusão*: a adaptação de histórias para a sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, permitindo que alunos de diferentes origens culturais se identifiquem com as narrativas e desenvolvam valores como a igualdade e o respeito. A literatura académica tem enfatizado a importância da inclusão e diversidade na literatura infantil. Por exemplo, Tomé & Bastos (2011) e Bastos & Tomé (2013) destacam como a literatura infantil contribui para a construção de valores fundamentais, como a amizade, o respeito e a igualdade, incentivando a convivência harmoniosa e o reconhecimento do outro no meio social em que a criança está inserida. Koss (2015) também salienta a relevância da literatura infantil diversificada como meio de inclusão, proporcionando às crianças a oportunidade de se identificarem com personagens que refletem as suas próprias experiências e realidades, ao mesmo tempo

que as expõe a perspetivas e vivências distintas. Esta abordagem amplia o repertório cultural das crianças, fomentando a tolerância e o reconhecimento da pluralidade existente na sociedade. Rocha (2024) discute igualmente o papel da representatividade na literatura infantil como um meio de fomentar a aceitação da diversidade desde a infância.

Aliada com a literatura, as atividades interativas usadas nestas unidades, como, quizzes, jogo do galo, jogos de memória, jogos de pistas e o jogo da reciclagem, complementam esta estratégia inclusiva. Ao aliarem ludicidade ao envolvimento ativo dos alunos, estas atividades tornam o processo de aprendizagem mais acessível e motivador. Estudos como os de Dicheva *et al.* (2015) demonstram que metodologias lúdicas não apenas aumentam a motivação dos alunos, mas também favorecem a retenção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa no ensino básico.

Assim, a combinação entre narrativas inclusivas e metodologias interativas cria um ambiente educativo mais dinâmico e equitativo, garantindo que todos os alunos se sintam parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Como já oportunamente foi abordado, a variedade de atividades escolhidas reflete o conceito de aprendizagem multimodal, defendido por autores como Mayer (2009), que destaca a eficácia de combinar estímulos visuais, auditivos e interativos para atender às diferentes preferências e estilos de aprendizagem dos alunos. Estudos demonstram que atividades que combinam múltiplos sentidos, como ouvir, ver e interagir, promovem maior envolvimento e melhores resultados na aprendizagem, especialmente no primeiro ciclo (Moreno & Mayer, 2007).

As atividades mais bem classificadas, como ouvir histórias, quizzes e atividades com imagens, utilizam diferentes canais de aprendizagem e mostram-se eficazes em capturar a atenção das crianças. Segundo Bruner (1986), a utilização de recursos narrativos e multissensoriais estimula a curiosidade e facilita a compreensão de conceitos abstratos.

A UCN apresentou uma maior valorização de vídeos (66,7% contra 42,1% na UDC), sugerindo que a representação visual de conceitos ambientais foi mais eficaz do que a simples descrição textual.

Relativamente à aprendizagem colaborativa: os alunos também valorizaram atividades colaborativas, como jogos de pistas (50%) e atividades de ordenação (33,3%). Salienta-se que grande parte das atividades propostas são aplicadas com recurso a trabalho de pares ou em equipa. Segundo Vygotsky (1978), a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Johnson & Johnson (2014)

argumentam que a aprendizagem cooperativa melhora a compreensão e a motivação, uma vez que os alunos se sentem mais envolvidos, mais comprometidos ao trabalhar em grupo.

Diferenças entre as unidades letivas

Algumas diferenças notáveis surgiram entre as unidades analisadas: a UDC teve maior valorização de atividades narrativas e reflexivas: As histórias e os quizzes foram mais eficazes na abordagem de temas sociais e abstratos.

A UCN demonstrou maior preferência por atividades lúdicas e práticas: Os jogos de memória e reciclagem tiveram um impacto mais relevante, indicando que a aprendizagem experiencial foi eficaz para o conteúdo ambiental. O uso de vídeos foi mais valorizado na UCN (66,7%): Esse dado sugere que a multimodalidade foi essencial para a compreensão dos conceitos ligados à natureza.

A diversidade de preferências reforça a importância da diferenciação pedagógica, garantindo que os conteúdos sejam apresentados de maneiras variadas para atender a diferentes estilos de aprendizagem. A análise comparativa demonstra que a diversidade de estratégias pedagógicas contribuiu significativamente para a compreensão dos conteúdos trabalhados.

B – MOTIVAÇÃO E INTERESSE

Questão 5. Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Muito motivado e interessado	84,2%	16	55,6%	10
Algo motivado e interessado	15,8%	3	44,4%	8
Pouco motivado e interessado	0%	0	0%	0
Nada motivado e interessado	0%	0	0%	0

Tabela 10 - Motivação e interesse: UDC e UCN.

A motivação dos alunos é um fator essencial para a aprendizagem eficaz, sendo influenciada pelo tipo de atividades propostas, pelos recursos utilizados e pela forma como estes se relacionam com os interesses e necessidades dos estudantes.

Análise dos dados

Verificou-se uma motivação elevada em ambas as unidades: os alunos manifestaram níveis elevados de motivação, com a totalidade dos respondentes a

indicarem estar "muito" ou "algo" motivados. Este resultado indica que as estratégias pedagógicas utilizadas foram bem recebidas e conseguiram captar o interesse dos alunos.

Diferenças na intensidade da motivação

A UDC obteve um índice mais elevado de alunos "muito motivados" (84,2%), em comparação com UCN (55,6%). Esta diferença pode estar relacionada com a proximidade do tema ao contexto pessoal dos alunos, tornando os conteúdos mais significativos e emocionalmente envolventes ou às tipologias e suportes de atividades apresentadas. A investigadora observou uma boa envolvimento dos alunos na execução das atividades.

Por outro lado, na UCN, um maior número de alunos (44,4%) indicou estar "algo motivado". Isso pode sugerir que, apesar de as atividades terem sido envolventes, alguns alunos sentiram necessidade de um maior estímulo ou conexão com os conteúdos.

Relação com teorias pedagógicas

A influência das metodologias ativas na motivação: de acordo com Deci & Ryan (1985), a motivação dos alunos é influenciada pela satisfação de três necessidades psicológicas:

- Autonomia: sentirem que podem escolher como aprendem.
- Competência: acreditarem que são capazes de executar as tarefas propostas.
- Relacionamento: sentirem-se conectados com colegas e professores.

A UDC, por integrar atividades interativas, narrativas e debates, pode ter satisfeito melhor estas necessidades, refletindo-se no maior percentual de alunos muito motivados. Por outro lado, a UCN, apesar de incluir atividades lúdicas, pode ter exigido uma abordagem mais estruturada para reforçar o envolvimento dos alunos.

- *O impacto dos recursos digitais e interativos*: Pesquisas mostram que o uso de materiais multimodais e interativos favorece a retenção da informação e o envolvimento dos alunos (Mayer, 2009). A motivação elevada pode estar associada ao uso de elementos como jogos, vídeos e atividades em grupo, que tornam a aprendizagem mais dinâmica e estimulante.

- *A importância da contextualização*: Hattie (2009) destaca que o nível de motivação depende da percepção da relevância dos conteúdos para a vida dos alunos. A UDC, ao abordar temas ligados aos direitos e vivências infantis, pode ter sido percebida como mais próxima da realidade dos alunos, aumentando a sua motivação.

A análise integrada dos resultados demonstra que as atividades desenvolvidas nas duas unidades foram muito eficazes na promoção do interesse e motivação dos alunos. No entanto, verificam-se diferenças nos níveis de motivação, possivelmente relacionadas com a conexão dos temas com a realidade dos alunos e com a natureza das atividades propostas ou ainda com especificidades / problemáticas de alguns alunos.

Questão 6. Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais? Selecciona até 5 atividades.

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Quizzes (escolha múltipla; com áudio),	26,3	5	---	
Jogos de classificação	21,1	4	---	
Atividades com imagens e legendas	26,3	5	16,7	3
Jogo do Galo	42,1	8	---	
Jogo de pares (Memória)	63,2	12	83,3	15
Preenchimento de espaços	21,1	4	---	
Sopa de Letras	68,4	13	---	
Vídeos	42,1	8	61,1	11
Jogo da força	63,2	12	---	
Ouvir histórias	63,2	12	44,4	8
Atividades de correspondência/seleção	15,8	3	27,8	5
Música	10,5	2	27,8	5
Pequenos áudios	21,1	4	---	
Decifrar mensagens	15,8	3	---	
Atividade: Corrida de cavalos	36,8	7	---	
Questionário ganha ou perdes	15,8	3	---	
Crucigrama	---		16,7	3
Jogo de pistas	---		44,4	8
Jogo da reciclagem	---		38,9	7
Atividades de ordenação/organização	---		50	9
Jogo detetives da Natureza	---		38,9	7
Jogo das toupeiras	---		33,3	6

Tabela 11 - Tipos de atividades ou recursos que motivaram mais os alunos: UDC e UCN

A análise comparativa das atividades motivadoras entre as duas unidades letivas – UDC e UCN – permite compreender quais as estratégias pedagógicas que foram mais eficazes na motivação dos alunos. No entanto, é essencial reconhecer que as diferenças entre as atividades propostas derivam, nomeadamente, dos resultados obtidos no inquérito inicial e em certa parte, da natureza distinta dos temas abordados. Assim, a ausência de determinadas atividades numa unidade não significa uma menor preferência ou motivação dos alunos, mas sim a adaptação das metodologias aos objetivos de aprendizagem.

Análise dos dados

Semelhanças entre as duas unidades: Embora algumas atividades sejam exclusivas de cada unidade, há tipologias de atividades comuns utilizadas em ambas, adaptadas ao contexto e conteúdo abordado:

- Jogos educativos e interativos: em ambas as unidades, os jogos revelaram ser uma forte componente motivacional. O jogo de pares (memória) foi amplamente selecionado pelos alunos, com 63,2% na UDC e 83,3% na UCN. A presença de jogos de pistas, correspondência e desafios de categorização evidencia a preferência dos alunos por atividades lúdicas que estimulam o pensamento estratégico e a descoberta. Estes dados estão em consonância com a perspectiva de Kishimoto (2017), que afirma: “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos” (p. 42).

Assim, ao aliarem intencionalidade educativa e envolvimento lúdico, os jogos educativos contribuem para aprendizagens significativas e contextualizadas, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

- Uso de recursos multimédia (vídeos e áudio): o uso de vídeos é destacado em ambas as unidades (42,1% em UDC e 61,1% em UCN), demonstrando a eficácia deste recurso na motivação e na aprendizagem.

- A atividade "ouvir histórias" foi valorizada nas duas unidades (63,2% na UDC e 44,4% na UCN), reforçando o papel das narrativas na construção do conhecimento.

- Atividades de seleção e organização da informação: atividades como correspondência e categorização foram comuns às duas unidades (15,8% na UDC e 27,8% na UCN), evidenciando a importância de atividades estruturadas que promovem a organização do pensamento e a associação de conceitos.

Diferenças significativas entre as duas unidades: As diferenças entre as atividades motivadoras não decorrem apenas das preferências dos alunos, mas também têm em conta a natureza dos temas trabalhados e dos objetivos pedagógicos de cada unidade.

- *Atividades linguísticas vs. atividades de exploração e organização:* na UDC houve maior ênfase em atividades linguísticas e de memória, como sopa de letras (68,4%), jogo da forca (63,2%) e quizzes (26,3%). Na UCN existe uma forte presença de

atividades estruturadas e de organização, como atividades de ordenação (50%), o jogo da reciclagem (38,9%), o jogo dos Detetives da Natureza (38,9%) e o jogo das toupeiras (33,3%).

- *Aprendizagem por descoberta e investigação*: a UCN utilizou mais atividades que promovem a exploração e a organização lógica, como o jogo da reciclagem e jogos de pistas. Estas atividades incentivam a aprendizagem ativa, conforme proposto por Bruner (1986), que defende que os alunos devem construir o conhecimento por meio da experimentação e exploração.

- *Atividades narrativas e reflexivas*: a unidade UDC privilegiou atividades narrativas e reflexivas, como ouvir histórias e jogos linguísticos, que estimulam o pensamento crítico e emocional. De acordo com Glenberg (2011) e Nikolajeva (2014), narrativas ajudam os alunos a compreender conceitos abstratos e a desenvolver empatia.

Relação com teorias pedagógicas

Os dados revelam que as atividades mais motivadoras foram aquelas que: apelam à memória e à repetição estruturada (jogos de memória, sopa de letras, vídeos); assim como, as que estimulam a aprendizagem interativa e participativa (jogos de pistas, ordenação de informação, Detetives da Natureza) e também as que envolvem elementos lúdicos e competitivos (jogo do galo, corrida de cavalos).

Preferência por jogos e atividades lúdicas: Os jogos educativos como a sopa de letras, jogo de pares e jogo da força destacam-se entre as atividades mais motivadoras. Isso reforça a importância da ludicidade no processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky (1978), os jogos promovem a interação social e ajudam a consolidar conceitos de forma significativa.

O jogo tem sido amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita uma abordagem lúdica e motivadora, promovendo o envolvimento ativo dos alunos. Segundo Alves e Bianchini (2010), o jogo deve ser valorizado na educação, pois permite que os alunos desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada. Além de estimular a curiosidade e o interesse pelo conteúdo, o jogo proporciona um ambiente de experimentação e descoberta, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Relativamente aos recursos didáticos, nomeadamente em relação à utilização do jogo em sala de aula, Gris & Perkosi (2022) afirmam que o jogo é uma “ferramenta e deve estar ao serviço de objetivos educacionais bem definidos” (p. 131); afirmam ainda

que a utilização de jogos exige “um amplo conhecimento tanto dos jogos existentes quanto do currículo no qual serão incluídos” (p. 132).

A utilização de jogos no contexto educativo não apenas favorece a assimilação dos conteúdos curriculares, mas também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas. Duarte (2017) destaca que os jogos promovem uma aprendizagem ativa, na qual os alunos deixam de ser meros recetores de informação e passam a interagir com os conteúdos de forma dinâmica. Ao participarem de desafios lúdicos, os estudantes aprendem a lidar com regras, a tomar decisões estratégicas e a colaborar com os colegas, fortalecendo as suas competências socioemocionais. Também segundo Araújo & Aranha (2013):

Jogar desenvolve a capacidade de observar regras, seguir procedimentos sistemáticos com disciplina, características que são fundamentais nas práticas científicas. A atenção e o raciocínio lógico, principalmente em jogos de estratégia, são também elementos estimulados com o uso de jogos. O exercício da atenção provoca a imersão do jogador e um estado de extrema concentração na tarefa que está desempenhando. (p. 414).

Além disso, os jogos podem ser adaptados para diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, permitindo a personalização da aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos. No contexto da gamificação, elementos como pontuação, desafios e recompensas podem aumentar a motivação e o envolvimento, conforme demonstrado pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Dessa forma, os jogos transformam o ambiente educativo, tornando-o mais interativo e estimulante.

Portanto, ao integrar os jogos no ensino, os educadores não apenas potencializam a aprendizagem, mas também desenvolvem competências fundamentais para o século XXI, como o pensamento lógico, a resolução de problemas e a colaboração. Como afirmam Alves e Bianchini (2010) e Duarte (2017), os jogos não devem ser vistos apenas como atividades recreativas, mas como ferramentas pedagógicas poderosas, capazes de transformar o ensino numa experiência mais dinâmica e eficaz.

Atividades menos votadas

A análise das atividades menos votadas nas UDC e UCN não deve ser interpretada como um indicativo de que essas atividades foram pouco eficazes ou desinteressantes para os alunos. A limitação imposta pelo inquérito, que permitia aos alunos selecionar apenas cinco atividades, influencia diretamente a distribuição das respostas, favorecendo

atividades mais dinâmicas e interativas, enquanto outras, mesmo sendo relevantes, acabaram por receber menos votos.

Com base nos dados apresentados, consideram-se atividades menos votadas aquelas que obtiveram três ou menos respostas. São elas:

UDC: - Música (2 votos – 10,5%)

- Decifrar mensagens (3 votos – 15,8%)
- Atividades de Correspondência/Seleção (3 votos – 15,8%)
- Questionário ganhas ou perdes (3 votos – 15,8%)

UCN: - Crucigrama (3 votos – 16,7%);

- Atividades com imagens e legenda (3 votos – 16,7)

Apesar da baixa votação, estas atividades desempenham papéis essenciais na diversificação da experiência de aprendizagem. A seguir, analisaram-se possíveis razões para a menor escolha destas atividades e justificamos a sua importância no contexto educativo.

Limitação na seleção e preferência por atividades mais interativas

A exigência de selecionar apenas cinco atividades faz com que os alunos escolham aquelas que lhes proporcionaram maior envolvimento e dinamismo. Atividades que requerem um maior esforço cognitivo ou que não possuem um caráter competitivo ou lúdico imediato tendem a ser menos escolhidas. Segundo Dicheva *et al.* (2015), atividades gamificadas e interativas são geralmente mais bem classificadas porque promovem um envolvimento ativo e motivação extrínseca.

Importância das atividades menos votadas

Apesar da menor popularidade, cada uma dessas atividades tem um papel educativo fundamental:

- Música (*UDC*): a música pode ter tido menos votos porque os alunos podem associá-la a um papel mais passivo, como apenas ouvir, sem grande envolvimento interativo, embora nesta situação concreta os alunos tiveram de selecionar algumas opções enquanto ouviam a música.

No entanto, estudos como os de Hallam (2010) demonstram que a música tem um impacto positivo na memória, na concentração e no desenvolvimento emocional, sendo uma ferramenta essencial para estimular o cérebro e reforçar o ensino de conceitos.

Também Cardoso & Sabbatini (2000) referem que proporcionar estímulos sensoriais ricos às crianças desde os primeiros anos de vida pode favorecer o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e de memória ao longo do tempo.

- Decifrar mensagens e correspondência/seleção (UDC): Estas atividades exigem maior esforço, atenção aos detalhes e raciocínio lógico. Piaget (1950) argumenta que tarefas que envolvem organização da informação promovem a estruturação do pensamento, ainda que possam ser menos atrativas do ponto de vista lúdico. O menor número de votos pode estar relacionado com o facto de que muitos alunos preferiram atividades mais visuais ou interativas.

- Questionário ganha ou perdes (UDC): Esta atividade pode ter sido menos escolhida devido à preferência dos alunos por desafios mais lúdicos e de maior interação em grupo, esta atividade exigia arriscar e tomar opções, nem sempre os nossos alunos estão preparados para a tomada de decisões.

No entanto, os questionários são fundamentais na avaliação formativa, pois permitem que os alunos consolidem os conteúdos de forma estruturada. Segundo Araújo & Aranha (2013) a avaliação formativa da aprendizagem

gera dados úteis para a adequação das atividades de ensino-aprendizagem às necessidades dos aprendizes [Jorba; Sanmarti, 2003] e, dessa maneira, melhora a qualidade do ensino, aproximando-se mais das necessidades de cada aluno, considerando a sua singularidade, procurando superar a perspectiva de um modelo de ensino "tamanho único" que é demais para alguns e insuficiente para outros (p. 414).

- Crucigrama (UCN): Jogos de palavras, como crucigramas, podem ter sido menos votados porque exigem um conhecimento mais técnico e detalhado do conteúdo trabalhado, neste caso era necessário interpretar imagens para chegar à palavra correta, pode ter sido percebida como uma atividade menos dinâmica e que requeria alguma atenção ao vídeo anteriormente visualizado. Apesar disso, Marzano (2007) destaca que as tarefas que estimulam a associação de conceitos fortalecem a memória e a aprendizagem a longo prazo, sendo essenciais no ensino estruturado.

A baixa votação destas atividades não significa que foram ineficazes ou mal recebidas, mas sim que os alunos optaram por priorizar atividades mais interativas e dinâmicas no momento da seleção. A diversidade de atividades em cada unidade contribuiu para o desenvolvimento de diferentes competências e responde a múltiplos estilos de aprendizagem

C – CLAREZA E ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS

Questão 7. Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?

Os resultados mostram algumas diferenças na forma como os alunos avaliaram a clareza dos materiais em cada unidade letiva:

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Muito claros	52,6%	10	33,3%	6
Claros	47,4%	9	66,7%	12
Pouco claros	0%	0	0%	0
Nada claros	0%	0	0%	0

Tabela 12 – Clareza dos materiais: UDC e UCN.

A clareza e acessibilidade dos materiais pedagógicos são fatores essenciais para garantir a compreensão dos conteúdos e promover uma aprendizagem eficaz. Materiais bem estruturados e adaptados ao nível etário dos alunos facilitam a assimilação das informações, reduzindo a sobrecarga cognitiva (Sweller, 1988) e aumentando o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Para compreender a perceção dos alunos sobre a clareza dos materiais utilizados nas UDC e UCN, analisamos os dados recolhidos nos inquéritos.

Análise dos dados

Elevada clareza dos materiais: os resultados indicam que todos os alunos consideraram os materiais compreensíveis em ambas as unidades, sem respostas nas categorias "Pouco claros" ou "Nada claros". Isso sugere que a organização dos conteúdos e a forma como os materiais foram apresentados atenderam às necessidades do público-alvo.

Diferença na intensidade da clareza percebida

Embora a perceção geral tenha sido bastante positiva, observa-se uma diferença na avaliação da clareza dos materiais entre as duas unidades: na UDC, 52,6% dos alunos classificaram os materiais como "muito claros", enquanto 47,4% os avaliaram como "claros". Na UCN, a maioria dos alunos (66,7%) classificou os materiais como "claros", e apenas 33,3% os considerou "muito claros".

Essa diferença pode estar relacionada com a natureza dos temas abordados. A UDC pode ter sido mais acessível por tratar de conceitos familiares aos alunos, enquanto

a UCN, por envolver temas científicos e ecológicos, pode ter exigido uma maior adaptação dos materiais para garantir uma compreensão ainda mais clara.

Relação com teorias pedagógicas

- *Princípio da Aprendizagem Multimodal* (Mayer, 2009): a integração de textos, imagens e elementos audiovisuais nos materiais pedagógicos pode ter contribuído para a elevada perceção de clareza. Materiais que utilizam múltiplos formatos favorecem a compreensão e retenção da informação.

- *Carga Cognitiva* (Sweller, 1988): materiais bem estruturados ajudam a reduzir a sobrecarga cognitiva dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficiente. A diferença nas respostas pode indicar que os materiais da UCN exigiam uma carga cognitiva maior para interpretação.

- *Teoria das Inteligências Múltiplas* (Gardner, 2011): diferentes alunos processam a informação de formas distintas. A alta compreensão dos materiais pode sugerir que foram usados diversos estilos de apresentação para atender às diferentes formas de aprendizagem.

Os resultados demonstram que os materiais desenvolvidos para ambas as unidades foram consideradas acessíveis e bem estruturados pelos alunos. A totalidade dos participantes classificou-os como "muito claros" ou "claros", o que indica uma elevada eficácia na comunicação dos conteúdos. A diferença entre as unidades sugere que, para temas mais complexos como os da UCN, pode ser necessário um maior uso de estratégias de simplificação, como esquemas visuais mais detalhados ou atividades práticas complementares.

Questão 8. Achaste fácil aceder aos materiais? Se respondeste não, indica a(s) razão(ões).

Os resultados mostram uma tendência semelhante nas duas unidades letivas, com a grande maioria dos alunos a indicar que os materiais eram de fácil acesso.

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Sim	94,7%	18	94,4%	17
Não	5,3%	1	5,6%	1

Tabela 13 - Acessibilidade dos materiais: UDC e UCN.

A acessibilidade dos materiais pedagógicos é um fator essencial para garantir que os alunos possam interagir com os conteúdos sem barreiras que dificultem a

aprendizagem. Materiais bem estruturados e de fácil acesso contribuem para um maior envolvimento dos alunos e aumentam a eficácia das estratégias de ensino.

Análise dos dados

Elevada acessibilidade dos materiais: os resultados revelam que os materiais utilizados nas duas unidades foram amplamente acessíveis, com taxas superiores a 94% de respostas positivas. Apenas um aluno em cada unidade relatou dificuldades no acesso, o que sugere que os eventuais problemas foram pontuais e não refletem um padrão generalizado. Este alto nível de acessibilidade pode estar associado a fatores como:

- Organização intuitiva dos materiais, permitindo que os alunos encontrassem facilmente os conteúdos.
- Familiarização prévia com a plataforma ou suporte digital, o que reduziu dificuldades técnicas, os alunos já conhecem as plataformas utilizadas nos anos anteriores.
- Uso de formatos acessíveis, como documentos de fácil leitura e recursos audiovisuais adaptados às necessidades dos alunos.

Relação com teorias pedagógicas

- *Facilidade de acesso e motivação* (Mayer, 2009): segundo Mayer, a acessibilidade dos materiais influencia diretamente o envolvimento dos alunos. Quando os recursos são de fácil acesso, os alunos concentram-se no conteúdo e não em desafios técnicos, o que melhora o desempenho e a retenção do conhecimento.

- *Inclusão digital e equidade* (Selwyn, 2010): embora a taxa de acessibilidade tenha sido elevada, é importante considerar que eventuais dificuldades técnicas podem representar barreiras para alguns alunos. A inclusão digital deve ser garantida para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

- *Carga Cognitiva e Design Educacional* (Sweller, 1988): a Teoria da Carga Cognitiva enfatiza que materiais bem estruturados reduzem a carga extrínseca, permitindo que os alunos processem as informações de forma eficiente. O elevado nível de acessibilidade relatado sugere que os materiais foram organizados de maneira eficaz, minimizando distrações e dificuldades técnicas.

Os resultados indicam que os materiais pedagógicos utilizados nas UDC e UCN foram amplamente acessíveis para os alunos. O elevado índice de respostas positivas

demonstra que a estrutura de disponibilização dos conteúdos foi eficaz, garantindo que a maioria dos alunos não enfrentasse dificuldades no acesso.

D – ASPECTO VISUAL E LINGUAGEM

Questão 9. Como avalia o aspeto visual dos materiais? (por exemplo, imagens, estruturas, cores).

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Muito apelativo	50%	9	68,4%	13
Apelativo	50%	9	31,6%	6
Pouco apelativo	0%	0	0%	0
Nada apelativo	0%	0	0%	0

Tabela 14 - Aspeto visual dos materiais: UDC e UCN.

A perceção dos alunos sobre o aspeto visual dos materiais didáticos utilizados nas UDC e UCN é fundamental para compreender o impacto do design educacional na motivação e na aprendizagem. O *design* visual influencia significativamente o envolvimento e a compreensão dos conteúdos, podendo melhorar a retenção da informação e tornar o ensino mais eficaz.

Análise dos dados

A análise dos dados referentes à perceção dos alunos sobre o aspeto visual dos materiais utilizados nas UDC e UCN permite compreender a importância do *design* gráfico na motivação e envolvimento dos estudantes. Os resultados obtidos indicam que, na UDC 68,4% dos alunos classificaram os materiais como "muito apelativos" e 31,6% como "apelativos", sem qualquer registo de avaliações negativas. Já na UCN, 50% dos alunos consideraram os materiais "muito apelativos" e os restantes 50% "apelativos", sem classificações de "pouco apelativo" ou "nada apelativo".

Relação com teorias pedagógicas

Os resultados obtidos nesta investigação corroboram estudos como os de Moreno e Mayer (2007), que evidenciam a importância do design visual dos materiais educativos no processo de aprendizagem, influenciando não apenas a retenção da informação, mas também os níveis de motivação dos alunos. À luz da *Cognitive-Affective Theory of Learning with Media* (CATLM), proposta por Moreno e Mayer (2007), conclui-se que a utilização de ambientes multimodais e interativos, quando estruturados de forma intencional e pedagógica, favorece significativamente a aprendizagem significativa. Este

modelo teórico reconhece a relevância da integração entre os aspetos cognitivos e afetivos no processamento da informação, considerando elementos como a carga cognitiva, a motivação e a metacognição. Os dados empíricos recolhidos neste estudo reforçam este enquadramento teórico, uma vez que revelam preferências claras por parte dos alunos por recursos digitais, interativos e visuais, que associam a uma maior motivação e eficácia no processo de aprendizagem.

A investigação de Heidig, Müller e Reichelt (2015) também reforça esta perspetiva, ao demonstrar que um *design* emocionalmente apelativo influencia a motivação e o desempenho dos alunos. Neste sentido, os materiais utilizados nas duas unidades analisadas podem ter contribuído para o elevado nível de perceção positiva reportado pelos estudantes. No entanto, a diferença nos valores obtidos entre as duas unidades pode estar relacionada com a forma como os elementos gráficos foram integrados em cada contexto temático.

A literatura também sublinha a necessidade de equilíbrio no *design* instrucional. Estudos de Park e Lim (2007) indicam que, embora o uso de imagens, cores e estruturação visual seja essencial para captar a atenção dos alunos, a sobrecarga visual pode ter um efeito contrário, dificultando a aprendizagem em vez de a facilitar. No presente estudo, a ausência de avaliações negativas sugere que os materiais foram bem estruturados, garantindo uma experiência visual estimulante sem comprometer a clareza e acessibilidade da informação.

Por fim, o modelo ARCS (*attention, relevance, confidence, and satisfaction*), de Keller (2010) enfatiza que um design apelativo deve atender a quatro critérios fundamentais: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. O elevado número de respostas classificando os materiais como "muito apelativos" e "apelativos" indica que estes conseguiram captar a atenção e manter o interesse dos alunos, cumprindo assim um dos principais requisitos para a motivação no contexto educacional.

Questão 10. A linguagem usada nos materiais é clara e simples?

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Sempre clara e simples	61,1%	11	47,4%	9
Geralmente clara e simples	38,9%	7	52,6%	10
Às vezes pouco clara e simples	0%	0	0%	0
Nada clara e simples	0%	0	0%	0

Tabela 15 - Linguagem usada nos materiais UDC e UCN.

Análise dos dados

A análise dos dados revela as perceções dos alunos sobre a clareza e simplicidade da linguagem utilizada nos materiais didáticos nas duas unidades temáticas:

- UDC: 61,1% dos alunos avaliaram a linguagem como "sempre clara e simples", enquanto 38,9% a classificaram como "geralmente clara e simples". Não houve registos de avaliações negativas.

- UCN: 47,4% dos alunos consideraram a linguagem "sempre clara e simples", enquanto 52,6% indicaram que era "geralmente clara e simples". Também não houve registos de perceções negativas.

Ambas as unidades apresentam uma avaliação bastante positiva, com os alunos a reconhecerem que os materiais são, na generalidade, claros e compreensíveis. No entanto, a diferença entre "sempre clara" e "geralmente clara" pode sugerir momentos em que a terminologia ou a estrutura das frases necessitam de um ajuste ou outro.

Relação com as teorias pedagógicas

- *Clareza da linguagem e aprendizagem*: a comunicação eficaz nos materiais didáticos deve garantir uma linguagem clara e acessível para o público-alvo. Segundo Paivio (1986) e a sua *Teoria do Duplo Código*, uma linguagem bem estruturada, aliada a elementos visuais, melhora a retenção e compreensão da informação, pois facilita a integração entre a informação verbal e imagética.

- *Clareza textual e processamento cognitivo*: a teoria da *Cognitividade da Leitura* de Kintsch (1998) sugere que textos bem elaborados, com vocabulário adequado à faixa etária dos alunos, promovem uma leitura mais fluida e eficaz. A clareza da linguagem evita sobrecarga cognitiva, permitindo que os alunos compreendam o conteúdo de forma mais eficiente (Sweller, 2011). No contexto dos dados analisados, a ausência de respostas negativas confirma que os materiais foram compreensíveis para os alunos, ainda que haja espaço para melhorias na simplificação de termos ou explicações. Ainda que termos desconhecidos possam ser uma oportunidade para os alunos enriquecerem o seu vocabulário.

- *Necessidade de ajustes na linguagem*: apesar da perceção globalmente positiva, a percentagem de alunos que classificaram a linguagem como "geralmente clara e simples" (38,9% na UDC e 52,6% na UCN) sugere que existem momentos em que a terminologia pode ser menos acessível. De acordo com a *Plain Language Association International* (PLAIN, 2011), a linguagem clara deve ser objetiva, evitar jargões

desnecessários e estar adaptada ao nível de leitura do público-alvo. Portanto, pode ser benéfico rever os materiais para identificar possíveis melhorias na sua compreensão.

- *Impacto da linguagem na aprendizagem significativa*: segundo Ausubel (1963) e a sua *Teoria da Aprendizagem Significativa*, um material educativo eficaz deve permitir que os alunos relacionem novos conhecimentos com conceitos já adquiridos. Quando a linguagem é clara e simples, os alunos conseguem estabelecer conexões mais facilmente, favorecendo um processo de aprendizagem mais eficiente (Mayer, 2009). Estudos recentes reforçam que o uso de estruturas linguísticas acessíveis contribui para a motivação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo (Clark & Mayer, 2016).

Os dados analisados indicam que os materiais foram bem recebidos pelos alunos, com uma avaliação predominantemente positiva em ambas as unidades. Contudo, a diferença entre "sempre clara" e "geralmente clara" sugere a necessidade de revisão e refinamento da linguagem para garantir que todos os conceitos sejam facilmente compreendidos. A adoção de diretrizes de linguagem clara e acessível pode contribuir para aprimorar ainda mais a experiência de aprendizagem dos alunos.

E – EXPETATIVAS E NECESSIDADES

Questão 11. Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Totalmente	68,4%	13	44,4%	9
Na maioria das vezes	26,3%	5	50%	10
Pouco	5,3%	1	5,6%	1
Não corresponde em nada	0%	0	0%	0

Tabela 16 - *Expetativas e necessidades dos alunos: UDC e UCN.*

Análise dos Dados

A tabela apresenta a distribuição das respostas dos alunos relativamente à correspondência entre os recursos pedagógicos utilizados e as suas expetativas e necessidades. Na UDC, 68,4% dos alunos indicaram que os recursos “totalmente” satisfizeram as suas expetativas, evidenciando um elevado grau de satisfação. Já na UCN, essa percentagem foi inferior, com 44,4% a manifestarem plena concordância.

Por outro lado, 26,3% dos alunos da UDC e 50% da UCN consideraram que os recursos corresponderam “na maioria das vezes” às suas expetativas, sinalizando uma

percepção globalmente positiva. Esta percentagem mais elevada na UCN sugere que, embora os materiais tenham sido bem recebidos, poderá ter havido alguma variabilidade na sua percepção de utilidade e adequação.

Apenas um aluno em cada unidade (correspondente a 5,3% na UDC e 5,6% na UCN) indicou que os recursos “pouco” corresponderam às suas necessidades. Importa ainda sublinhar que nenhum aluno selecionou a opção “não corresponderam em nada”, o que sugere uma aceitação geral positiva dos recursos, sem rejeição total por parte dos participantes.

Relação com teorias pedagógicas

- Elevada satisfação com os recursos: na UDC, a maioria dos alunos (68,4%) afirmou que os recursos corresponderam plenamente às suas expectativas, evidenciando uma forte aceitação dos materiais. Também na UCN, embora com uma percentagem inferior, 44,4% dos alunos referiram que os recursos “totalmente” satisfizeram as suas expectativas, demonstrando uma receção positiva significativa. Em ambas as unidades, esta satisfação pode estar associada à utilização de metodologias diversificadas, nomeadamente abordagens interativas e multimodais (Mayer, 2009), que favorecem a aprendizagem significativa.

- Respostas “Na maioria das vezes” (26,3% UDC e 50% UCN): estas percentagens indicam que, apesar da percepção positiva, alguns recursos podem não ter respondido plenamente às necessidades de todos os alunos. Fatores como a complexidade dos conteúdos, o formato dos materiais ou a sua adequação a diferentes estilos de aprendizagem poderão ter influenciado esta percepção. Segundo Kolb (1984), cada aluno tem uma forma preferencial de aprender — seja por experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata ou experimentação ativa. A diferença entre as duas unidades pode refletir o grau de adaptação dos recursos a estes estilos diferenciados.

- Respostas “Pouco” (5,3% UDC e 5,6% UCN): ainda que em número reduzido, é relevante considerar as razões pelas quais alguns alunos sentiram que os recursos foram pouco eficazes. Isto pode estar relacionado com barreiras de compreensão, formatos pouco apelativos ou necessidades educativas específicas. De acordo com a Teoria da Diferenciação Pedagógica de Tomlinson (2014), os recursos devem ser suficientemente flexíveis para acomodar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o que reforça a importância de ajustes futuros.

Os resultados demonstram que os recursos pedagógicos utilizados foram, de forma geral, bem recebidos, sobretudo na UDC. No entanto, a diferença percentual nas respostas entre as duas unidades sugere que fatores contextuais ou estruturais dos materiais podem ter influenciado a perceção dos alunos, sendo relevante considerar esses aspetos na reformulação ou criação de novos recursos.

Questão 12. O que poderia ser melhorado na unidade...?

Categoria de resposta	% UDC	Nº	% UCN	Nº
Nada, está tudo bem assim	89,5%	17	88,9%	16
Pode ser melhorado	10,5%	2	11,1%	2

Tabela 17 - O que podia ser melhorado: UDC e UCN.

Análise dos dados

A análise dos dados revela a perceção dos alunos sobre possíveis melhorias nas UDC e UCN.

- Na UDC: 89,5% dos alunos indicaram que não há necessidade de melhorias, refletindo um elevado nível de satisfação com a unidade. Apenas 10,5% sugeriram melhorias, incluindo a inclusão de um exercício de verdadeiro ou falso e a introdução de um jogo de carros.

- Na UCN: 88,9% dos alunos consideraram que a unidade está adequada, enquanto 11,1% sugeriram melhorias. A única sugestão registada foi “Não matar animais”, indicando uma preocupação ética com esta questão.

A semelhança dos resultados entre ambas a unidade evidencia uma aceitação geral bastante positiva dos conteúdos apresentados, com apenas 2 alunos a propor ajustes específicos.

Relação com teorias pedagógicas

- Elevado grau de satisfação e alinhamento pedagógico: a elevada taxa de respostas indicando que “Nada precisa ser melhorado” sugere que os materiais e métodos utilizados nas duas unidades foram eficazes e bem alinhados com as necessidades dos alunos. De acordo com Biggs e Tang (2011), um ensino eficaz ocorre quando os objetivos de aprendizagem estão alinhados com as estratégias pedagógicas e os métodos de avaliação. Isso pode justificar a elevada satisfação observada entre os alunos, pois os

materiais parecem corresponder às suas expectativas e promover uma aprendizagem significativa.

- A importância da aprendizagem ativa e personalização: a sugestão de incluir um exercício de verdadeiro ou falso reflete a necessidade de estratégias adicionais de reforço do conhecimento. Segundo Bloom (1956), a utilização de questões estruturadas auxilia na consolidação de conceitos e permite a aferição da compreensão do aluno. Além disso, técnicas como quizzes e jogos educativos favorecem a aprendizagem ativa (Prince, 2004), tornando o processo mais dinâmico e interativo.

Por outro lado, a menção a um “Jogo de carro” sugere que alguns alunos podem sentir-se mais motivados com abordagens lúdicas e interativas. Estudos como os de Gee (2003) e Papert (1996) indicam que a gamificação na educação pode aumentar o envolvimento dos estudantes ao integrar elementos de desafio e exploração, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

- Sensibilização ética e temas ambientais: a única sugestão de melhoria na UCN, “Não matar animais”, pode refletir uma preocupação e sensibilidade ética dos alunos sobre esta temática, talvez gostassem que o tema tivesse sido abordado de uma forma mais profunda. Segundo Stevenson & Dillon (2010), em *Engaging Environmental Education: Learning, Culture and Agency*, a educação ambiental deve ir além da transmissão de conhecimentos e envolver os alunos de maneira crítica e reflexiva, promovendo o desenvolvimento de uma consciência ecológica ativa. A incorporação de debates e atividades reflexivas sobre ética ambiental pode ajudar a expandir o impacto da unidade e permitir que os alunos explorem diferentes perspetivas sobre a relação entre humanos e a natureza.

- Adaptação e diferenciação pedagógica: embora as sugestões de melhoria tenham sido minoritárias, a personalização dos conteúdos pode contribuir para um maior envolvimento dos alunos. Tomlinson (2014) enfatiza que a diferenciação pedagógica permite ajustar os conteúdos às necessidades individuais dos estudantes, promovendo um ensino mais inclusivo. A incorporação de mais atividades interativas e de reflexão ética pode ajudar a ampliar o impacto educativo das unidades.

Em suma, a inclusão de atividades como exercícios de verdadeiro ou falso, elementos de gamificação e reflexões éticas pode fortalecer o envolvimento dos alunos e tornar os conteúdos ainda mais significativos. Saliento que a capacidade de reflexão é uma competência amplamente desenvolvida nas aulas de EMRC.

Questão 13. Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?

Categoria de resposta	%UDC	Nº	%UCN	Nº
Não/Nada	89,5%	17	89%	16
Mais atividades	10,5%	2		
Jogo das toupeiras			5,5%	1
Puzzles			5,5%	1

Tabela 18 – Comentários: UDC e UCN.

Análise dos dados

A análise dos dados da pergunta 13 nas UDC e UCN revelam um elevado nível de satisfação geral por parte dos alunos, com a maioria das respostas indicando que não têm sugestões adicionais.

- Na UDC: entre as respostas obtidas, 17 foram negativas, sugerindo que os alunos não sentiram necessidade de alterações na unidade. Contudo, 2 alunos expressaram o desejo de ter "mais atividades", o que sugere interesse numa maior diversidade e interatividade no processo de aprendizagem ou também sugere a ideia de continuidade em relação ao “caminho” traçado.

- Na UCN: a maioria das respostas (16) indicou que os alunos estavam satisfeitos com a unidade. No entanto, 2 sugestões foram registadas: a inclusão de mais "jogos das toupeiras" e "puzzles", destacando a preferência por atividades lúdicas e interativas.

Os dados evidenciam que, embora haja uma perceção global bastante positiva das unidades, uma pequena percentagem dos alunos manifesta interesse em mais atividades e elementos interativos.

2.5 Inquéritos de validação das unidades do 5.º ano – 2.º ciclo

Relativamente ao 5.º ano, na unidade "Viver Juntos", participaram 25 alunos, com 8 do género masculino, 12 do género feminino e 5 que preferiram não responder. Já na unidade "Família: Comunidade de Amor", o inquérito contou com 24 alunos, sendo 8 do género masculino, 13 do género feminino e 3 preferiram não identificar o género.

2.5.1 Enquadramento

A unidade *Viver Juntos* (UVJ) de acordo com o documento DGE (2018) preconiza as seguintes competências essenciais ao longo desta unidade de 5.º ano:

- Compreender a mudança como uma constante na vida e como fator de crescimento.

- Valorizar a diversidade dos membros em todos os grupos como fator de enriquecimento.

- Saber que os cristãos aprendem com Deus a comprometer-se numa vida com os outros, tal como estabelecido na Aliança.

- Reconhecer a pertinência das regras no funcionamento da vida em sociedade.

- Assumir valores essenciais para uma convivência pacífica e facilitadora da relação interpessoal.

Esta unidade está estruturada no formato RED, com todas as atividades organizadas através da plataforma *Genially*. Segue-se o *link* para consulta.

<https://view.genially.com/5f742cadb3bb1f0d011a47c4>

Índice das atividades presentes na UVJ

1. Índice de Atividades – Jogo Fraterpólis

1. 1 Regras ao Jogo Fraterpólis

2. Categorias do jogo: Leis

Atividade 2.1 O que significa ser cidadão (texto com lacunas);

Atividade 2.2 Como se faz uma lei? (atividade de ordenação);

Atividade 2.3 Todos os cidadãos têm direito ao lazer e ao descanso; (atividade espontânea)

Atividade 2.4 Direito à religião (Atividade de classificação)

3. Categorias do jogo: Consenso

Atividade 3.1 Jogo da força;

Atividade 3.2 Simbologia da bandeira portuguesa (Imagem com legenda);

Atividade 3.3 Jogo do respeito (Jogo de memória);

Atividade 3.4 Questionário: O que significa ser bom cidadão;

Atividade 3.5 O que significa consenso? (Texto com lacunas)

4. Categorias do jogo: Organizações

Atividade 4.1 Direitos da criança (Atividade legenda e imagem)

Atividade 4.2 Organizações / Pessoas (Labirinto)

Atividade 4.3 Organizações: o que fazem? (roleta)

5. Categorias do jogo: Deveres e direitos

Atividade 5.1 Deveres, direitos e normas 1 (Classificação)

Atividade 5.1. 2 Deveres, direitos e normas 2 (Classificação)

Atividade 5.2 O que são direitos, deveres e normas? (jogo do avião)

Atividade 5.3 Recorda o que aprendeste (jogo corrida de cavalos)

Atividade 5.4 Atitudes adequadas à vivência em sociedade (abra a caixa)

6. Categorias do jogo: Escolhas

Atividade 6.1 Sopa de Letras – Convívio

Atividade 6.2 Caça ao erro: escolhas

Atividade 6.3 Escolher com correção 1 (atividade de associação de conceitos)

Atividade 6.3.1 Escolher com correção 2 (atividade de associação de conceitos)

7. Categorias do jogo: Vida de grupo

Atividade 7.1 Quiz das atitudes;

Atividade 7.2 Respeitar os outros (encontrar a combinação);

Atividade 7.3 Jogo ser solidário (legendagem);

8. Categorias do jogo: Recursos naturais

Atividade 8.1 O que é um grupo? (Desembaralhar palavras)

Atividade 8.2 Tipos de grupos (Imagem com legenda)

Atividade 8.3 Recursos Naturais 1 (associação)

Atividade 8.3.1 Recursos Naturais 2 (associação)

Atividade 8.4 Jogo da reciclagem

9. Exploração do livro: O Bicho de Sete Cabeças

A unidade: *Família, Comunidade de Amor* (UFCA), de acordo com o documento DGE (2018), preconiza as seguintes competências essenciais ao longo desta unidade de 5.º ano:

- Identificar as funções da família.
- Reconhecer a família como projeto de vida.
- Interpretar o projeto cristão para a família.
- Assumir valores e gestos do amor na vida familiar.

Esta unidade está estruturada no formato RED, com todas as atividades organizadas através da plataforma *Genially*. Segue-se o link para consulta.

<https://view.genially.com/6631fed771f6a70014eabb9b>

Índice das atividades presentes na UFCA

Tema 1: Introdução ao tema

Atividade 1.1 O termo família (imagem interativa)

Tema 2: A Família: Uma instituição na história

Atividade 2.1 Apresentação informativa

Atividade 2.2 Questionário

Tema 3: Projeto: As famílias da minha turma

Atividade 3.1 Etapa 1: Famílias "Destrabelhadas" – Atividade interativa.

Atividade 3.2 Etapa 2: Criação da minha família – desenvolvimento do projeto.

Tema 4: O Valor e a missão da família (Imagem interativa)

Atividade 4.1 Introdução: vídeo: Missão da família

Atividade 4.1.1 Visualização de um vídeo: A função socializadora da família.

Atividade 4.1.2 Kahoot

Atividade 4.2 Apresentação: Valor e missão da família

Atividade 4.2.1 Verdadeiro ou falso

Atividade 4.2.2 As tarefas familiares

Atividade 4.3 Votação (Mentimeter)

Atividade 4.4 Puzzle: Labirinto – valores de família

Atividade 4.4.1 Ordenação dos valores encontrados no labirinto.

Tema 5: A Família na cultura judaica

Atividade 5.1 Apresentação Powerpoint

Atividade 5.2 Jogo de palavras cruzadas

Tema 6: O Lugar dos idosos na família (Imagem interativa)

Atividade 6.1 Introdução sobre o papel dos idosos na estrutura familiar.

Atividade 6.2 vídeo: A tijela de madeira

Atividade 6.3 Comentário sobre a história (Mentimeter)

Atividade 6.4 Música: Velho

Atividade 6.5 vídeo: O respeito nunca envelhece

Tema 7: Análise do filme “Coco” e sua relação com os valores familiares.

Atividade 7.1 Visualização do filme "Coco"

Atividade 7.1.1 Questionário 1

Atividade 7.1.2 Questionário 2

Atividade 7.1.3 Questionário 3.

2.5.2 Análise comparativa entre a UVJ e a UFCA

Antes de procedermos a uma análise comparativa dos dados referentes aos inquiridos de validação, expomos uma breve comparação entre as UVJ e UFCA, destacando semelhanças, diferenças e os elementos analisados em comum.

Critério	Semelhanças entre "Viver Juntos" e "Família, Comunidade de Amor"
Estrutura e Metodologia	Ambas as unidades estão organizadas no formato RED e utilizam a plataforma Genially para estruturar as atividades.
Competências Transversais	Ambas promovem o trabalho colaborativo, reflexão crítica e valores sociais, incentivando o desenvolvimento pessoal dos alunos.
Atividades Interativas	Utilizam jogos, questionários, vídeos e apresentações interativas como principais ferramentas pedagógicas.
Abordagem Reflexiva	Encorajam a reflexão sobre valores essenciais, como respeito, solidariedade, compromisso e responsabilidade social.
Uso de Tecnologias	Integram ferramentas digitais como Genially, Wordwall, LearningApps para dinamizar a aprendizagem.
Objetivo Educacional	Ambas as unidades visam ajudar os alunos a compreenderem melhor o seu papel na sociedade e as relações interpessoais, seja em família ou no convívio social mais amplo.

Tabela 19 - Comparação das unidades: UVJ e UFCA.

Desta forma, é possível observarmos que, apesar de terem temas distintos, as duas unidades partilham estratégias pedagógicas inovadoras e objetivos formativos comuns. Em relação às diferenças mais relevantes, estão sistematizadas na tabela 20.

Critério	UVJ	UFCA
Foco Temático	Explorar a convivência e interação social na sociedade.	Centra-se no papel da família e seus valores.
Objetivos Principais	Desenvolver a compreensão das regras sociais, direitos, deveres e valores que promovem a convivência pacífica.	Explorar a estrutura familiar, as suas funções e a importância dos laços familiares no desenvolvimento individual.
Atividades Destacadas	Jogo Fraterpólis, abordando cidadania, leis, normas, organizações sociais e escolhas.	Análise do filme "Coco", estudo da cultura judaica e reflexão sobre o papel dos idosos.
Avaliação de Conceitos	Exploração dos conceitos de direitos humanos, respeito, consenso e deveres cívicos.	Investigação sobre funções da família, amor e solidariedade familiar.
Metodologias Específicas	Utiliza um jogo de tabuleiro e desafios interativos (exemplo: quiz, sopa de letras, caça ao erro)...	Emprega vídeos e narrativas audiovisuais para análise de valores (exemplo: Música "Velho", filme "Coco", e debates sobre os idosos)...

Tabela 20 - Diferenças entre as UVJ e UFCA.

Ambas as unidades trabalham competências essenciais relacionadas com valores e vivência em sociedade. A seguir, analisam-se os principais elementos avaliados:

Elemento Avaliado	UVJ	UFCA
Respeito pelas diferenças	Valoriza a diversidade e a inclusão na sociedade.	Aborda o respeito dentro da estrutura familiar, incluindo idosos.
Importância das regras	Exploração de leis, normas e deveres para o bem-estar coletivo.	Regras familiares e papéis dentro da dinâmica familiar.
Solidariedade e Cuidado com o Outro	Reflete sobre atitudes de cooperação e ajuda no meio social.	Incentiva a valorização das relações familiares e dos gestos de amor no núcleo familiar.
Direitos e Responsabilidades	Foco nos direitos humanos e na organização da sociedade.	Aborda os direitos e deveres no contexto familiar.
Uso de Tecnologias e Recursos Digitais	Jogos interativos, quizzes, atividades lúdicas e desafios com Genially e Wordwall.	Vídeos, apresentações, músicas e debates com ferramentas digitais.

Tabela 21 - Análise dos elementos comuns das UVJ e UFCA.

As duas unidades possuem abordagens complementares: UVJ enfatiza a convivência e os valores sociais, enquanto a UFCA foca na importância da estrutura familiar e nos laços afetivos. Ambas trabalham competências que promovem o crescimento individual e a construção de uma sociedade mais harmoniosa, utilizando metodologias inovadoras e dinâmicas interativas.

A presente análise dos inquéritos de validação das atividades realizadas será conduzida numa perspetiva descritiva, procurando interpretar os dados obtidos de forma clara e objetiva. No decurso desta análise, estabeleceremos relação com teorias pedagógicas apenas quando estas não tiverem sido previamente abordadas na análise dos inquéritos de validação das atividades do 1.º ciclo ou no inquérito inicial: *Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos*.

O objetivo é evitar repetições desnecessárias e tornar a leitura mais fluida, sem comprometer a profundidade e o rigor da interpretação dos resultados. Sempre que for pertinente, será feita referência a teorias pedagógicas que acrescentem valor à compreensão dos dados, promovendo uma reflexão fundamentada sobre as práticas educativas analisadas.

2.5.3 Análise integrada dos dados

IDENTIFICAÇÃO

Questão 1: Ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	% UVJ	N.º	% UFCA	N.
5.º Ano	100%	25	100%	24

Tabela 22- Ano de escolaridade: UVJ e UFCA

O total de alunos inquiridos é 25, sendo que todos responderam à UVJ. Na UFCA apenas 24 alunos responderam, o que corresponde a 96% da amostra. A ausência de um aluno na segunda unidade deve-se a fatores circunstanciais, possivelmente relacionada com uma ausência pontual na sessão de resposta aos inquéritos. Dado que os alunos apresentam uma elevada assiduidade, esta pequena diferença não compromete a análise dos dados.

Questão 2: Género

Categoria de Resposta	% UVJ	Nº	% UFCA	Nº
Masculino	32%	8	33,3%	8
Feminino	48%	12	54,2%	13
Prefiro não responder	20%	5	12,5%	3

Tabela 23 - Género: UVJ e UFCA

A análise integrada dos dados permite identificar semelhanças e diferenças na distribuição de género entre as duas unidades.

Semelhanças: Predominância do género feminino, em ambas as unidades, a maioria dos respondentes identificou-se como feminino. Na UVJ, 48% dos alunos são femininos, aumentando para 54,2% na UFCA. Percentagem semelhante de alunos masculinos.

Diferenças: Redução da percentagem de alunos que preferiram não responder. Na UVJ 20% dos alunos optaram por não revelar o género, enquanto na UFC, essa percentagem desceu para 12,5%. Este decréscimo pode indicar um maior conforto dos alunos em revelar o género na segunda unidade, possivelmente devido à natureza do tema (família e relações interpessoais) ou ao facto de que, nesta faixa etária, o processo de construção da identidade de género ainda se encontra em desenvolvimento, sendo

caracterizado por exploração e redefinição, sem que as identificações sejam necessariamente definitivas. Segundo a teoria explicada por Bem (1981), as crianças e os adolescentes estruturam a sua identidade de género ao longo do tempo, sendo influenciados por fatores biológicos, culturais e sociais.

A – COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS

Questão 3: As atividades que realizaste durante esta unidade ajudou-te a compreender melhor os temas....

Categoria de Resposta	% UVJ	Nº	% UFCA	Nº
Ajudou muito	32%	8	37,5%	9
Ajudou de forma satisfatória	32%	8	45,8%	11
Ajudou pouco	24%	6	16,7%	4
Não ajudou	12%	3	0%	0

Tabela 24 - Compreensão dos temas: UVJ e UFCA.

Análise dos dados

A análise comparativa das UVJ e UFCA revela um padrão geral de perceção positiva por parte dos alunos relativamente à utilidade das atividades propostas. Em ambas as unidades, registou-se um número significativo de alunos que classificaram as atividades como tendo “ajudado muito” ou “ajudado de forma satisfatória” — 64% na UVJ e 83,3% na UFCA — o que confirma a eficácia global das metodologias aplicadas.

Apesar da consistência global, verificam-se algumas diferenças relevantes. Na UFCA, a totalidade dos alunos reconheceu utilidade nas atividades, ao contrário da UVJ, onde 12% afirmaram que as atividades “não ajudaram”. Esta ausência de respostas negativas na UFCA pode refletir uma maior proximidade temática com o universo emocional e familiar dos alunos, bem como uma melhor adequação metodológica, como a utilização do filme “Coco”, reflexão sobre o papel dos idosos e discussões sobre valores familiares.

A redução da percentagem de respostas negativas entre a primeira e a segunda unidade (“ajudou pouco” passou de 24% para 16,7%) reforça a hipótese de um ajuste progressivo das estratégias pedagógicas e um maior envolvimento dos alunos com o decorrer do projeto. O efeito de continuidade entre as unidades pode também ter contribuído para a crescente familiarização com a abordagem metodológica e, por conseguinte, para uma perceção mais positiva dos conteúdos e atividades.

Em síntese, os dados demonstram que as atividades implementadas tiveram, de forma geral, um impacto positivo na aprendizagem, com melhorias visíveis na segunda unidade. A maior eficácia da UFCA parece dever-se à relevância temática, maior carga emocional e melhor ajustamento metodológico às preferências dos alunos, fatores que se revelam decisivos para a perceção de utilidade dos recursos pedagógicos.

Questão 4: Na unidade... realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas? Selecciona até 5 atividades.

Categoria de Resposta	% UVJ	Nº	% UFCA	Nº
Quizzes	48%	12	79,2%	19
Jogos de classificação	24%	6	-	-
Atividades com imagens e legendas	28%	7	-	-
Jogo da Força	64%	16	-	-
Jogo de Pares (memória)	68%	17	-	-
Preenchimento de espaços	16%	4	-	-
Atividade com roleta	32%	8	-	-
Jogo do Pacman	4%	1	-	-
Atividade do Avião	16%	4	-	-
Sopa de Letras	72%	18	-	-
Caça ao erro	28%	7	-	-
Atividades de associação/cominação	8%	2	16,7%	4
Visualização do filme (animação)	64%	16	62,5%	15
Exploração do livro: O bicho de sete cabeças	28%	7	-	-
Música	-	-	8,3%	2
Pequenos vídeos	-	-	58,3%	14
Atividade: Livro das Famílias	-	-	41,7%	10
Criação de um livro de família (<i>Bookcreator</i>)	-	-	25%	6
Atividade: Votação	-	-	25%	6
Puzzles	-	-	33,3%	8
Verdadeiro ou Falso	-	-	45,8%	11
Kahoot	-	-	41,7%	10
Pequenos textos	-	-	8,3%	2
Palavras cruzadas	-	-	33,3%	8
PowerPoint informativo	-	-	12,5%	3
Pergunta com resposta aberta	-	-	0%	0

Tabela 25 - Atividades que ajudaram mais na compreensão dos temas: UVJ e UFCA.

Com base na análise dos dados recolhidos, na seguinte tabela evidenciam-se as atividades mais votadas em cada uma das unidades, permitindo uma comparação clara das preferências dos alunos.

Atividade	% UVJ	Nº	% UFCA	Nº
Quizzes	48%	12	79,2%	19
Sopa de Letras	72%	18	-	-
Jogo de Pares (memória)	68%	17	-	-
Jogo da Forca	64%	16	-	-
Visualização do filme (animação)	64%	16	62,5%	15
Pequenos vídeos	-	-	58,3%	14
Verdadeiro ou Falso	-	-	45,8%	11
Kahoot	-	-	41,7%	10
Atividade: Livro das Famílias	-	-	41,7%	10

Tabela 26 - Atividades mais votadas nas UVJ e UFCA.

Os quizzes foram bastante valorizados em ambas as unidades, mas com uma preferência ainda maior na UFCA; enquanto as atividades audiovisuais e digitais ganharam um ligeiro destaque na UFCA.

A visualização de filmes de animação: *Zootrópolis* e *Coco* foram bastante apreciados em ambas as unidades, confirmando a sua relevância como ferramenta pedagógica. É pertinente destacar o papel dos filmes de animação, uma vez que foram identificados como uma das atividades mais valorizadas pelos alunos nas duas unidades analisadas. A utilização de filmes de animação no contexto educativo tem vindo a ser amplamente estudada, sendo reconhecida como uma ferramenta pedagógica eficaz para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Diversos investigadores evidenciam o seu contributo para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da empatia e o aumento da motivação dos alunos, especialmente quando integrados em contextos que favoreçam a reflexão crítica e o envolvimento emocional dos estudantes. Richard E. Mayer (2009), um dos principais investigadores no domínio da aprendizagem multimédia, formulou a Teoria da Aprendizagem Multimédia, que defende que a aprendizagem é mais eficaz quando combina simultaneamente imagens e áudio, como acontece nos filmes de animação. Glenberg (2011) acrescenta que este tipo de recurso permite criar representações mentais concretas, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e promovendo a retenção e a transferência do conhecimento para novas situações.

Estudos empíricos recentes reforçam estas conclusões. A investigação de Cromarty, Young e Elias (2023) destaca que os filmes podem estimular a imaginação e motivar o interesse dos alunos, particularmente daqueles com estilos de aprendizagem diferenciados. Da mesma forma, Awinzeligo *et al.* (2022) analisaram o impacto de filmes de animação no desenvolvimento comportamental e linguístico de crianças, concluindo

que estes recursos audiovisuais influenciam positivamente o comportamento, a linguagem e a socialização.

No ensino superior, Waltrick et al. (2022) demonstraram que a análise estruturada de filmes, seguida de discussão orientada, pode ser um instrumento pedagógico eficaz para promover a reflexão ética e a problematização da realidade, nomeadamente no ensino da bioética. Esta abordagem fomenta a formação de um pensamento crítico e ético, valorizando o cinema como recurso formativo.

Do ponto de vista filosófico-pedagógico, Rogério de Almeida (2017) propõe uma leitura do cinema como experiência formativa, indo além da sua utilização meramente instrumental. A partir de uma abordagem hermenêutica, o autor identifica sete fundamentos educativos do cinema:

1. *Cognitivo*: O cinema estimula a atividade mental do espectador, promovendo a construção de sentido e compreensão através da narrativa fílmica.
2. *Filosófico*: Os filmes podem suscitar reflexões profundas sobre questões existenciais e éticas, funcionando como uma forma de pensamento visual.
3. *Estético*: A experiência estética proporcionada pelo cinema desenvolve a sensibilidade e a apreciação do belo, enriquecendo a formação cultural do indivíduo.
4. *Mítico*: As narrativas cinematográficas frequentemente recorrem a mitos e arquétipos, facilitando a compreensão de valores e comportamentos humanos universais.
5. *Existencial*: O cinema permite ao espectador confrontar-se com diferentes modos de ser e estar no mundo, favorecendo a construção da identidade pessoal.
6. *Antropológico*: Ao retratar diversas culturas e contextos sociais, os filmes ampliam a compreensão sobre a diversidade humana e promovem a empatia.
7. *Poético*: A linguagem simbólica e metafórica do cinema estimula a imaginação e a criatividade, elementos essenciais no processo educativo.

Cada um destes fundamentos contribui para a formação integral do indivíduo, ativando dimensões intelectuais, emocionais, culturais e criativas. Almeida (2017) sustenta que estes fundamentos não devem ser compreendidos isoladamente, mas como dimensões interdependentes que, em conjunto, ampliam o valor educativo do cinema. Assim, defende que o cinema, e por extensão o cinema de animação, deve ser entendido

como uma experiência educativa complexa, capaz de mobilizar diferentes formas de conhecimento e de contribuir para a formação integral dos alunos.

A seguinte tabela apresenta as atividades que receberam 3 votos ou menos, ou seja, as que foram menos escolhidas pelos alunos.

Atividade	% UVJ	Nº	% UFCA	Nº
Jogo do <i>Pacman</i>	4%	1	-	-
Atividades de associação/combinção	8%	2	-	-
Música	-	-	8,3%	2
Pequenos textos	-	-	8,3%	2
PowerPoint informativo	-	-	12,5%	3
Pergunta com resposta aberta	-	-	0%	0

Tabela 27 - Atividades menos votadas nas UVJ e UFCA.

O jogo do *Pacman* não foi bem recebido, possivelmente por exigir um elevado nível de motricidade fina e uma boa capacidade leitora, competência em que alguns alunos demonstraram dificuldades. Além disso, esta atividade combinava ambas as exigências, o que pode ter representado um desafio adicional para os participantes. Acresce ainda que os conteúdos abordados nesta atividade eram, na sua maioria, desconhecidos pelos alunos, o que poderá ter contribuído para uma menor adesão e envolvimento.

As atividades de associação tiveram baixa adesão, indicando que os alunos preferem desafios mais interativos. Da mesma forma, elementos mais passivos, como PowerPoints e perguntas abertas, tiveram pouca ou nenhuma adesão, sugerindo que os alunos valorizam atividades com *feedback* mais dinâmico.

A música e os pequenos textos não foram escolhas prioritárias, o que pode indicar que os alunos não as associaram diretamente ao processo de aprendizagem.

As atividades que mais ajudaram os alunos a compreender os temas foram quizzes, jogos de memória, sopa de letras, visualização de filmes e pequenos vídeos. Estes métodos combinaram interação, desafios cognitivos e recursos visuais, proporcionando uma experiência de aprendizagem dinâmica e envolvente. A unidade "Família, Comunidade de Amor" apresentou maior envolvimento com ferramentas digitais, enquanto "Viver Juntos" teve melhor receção em jogos estruturados de memória e palavras.

B – MOTIVAÇÃO E INTERESSE

Questão 5: Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).

Categoria de Resposta	% UVJ	Nº	% UFCA	Nº
Muito motivado(a) e interessado(a)	40%	10	50%	12
Algo motivado(a) e interessado(a)	40%	10	45,8%	11
Pouco motivado(a) e interessado(a)	20%	5	4,2%	1
Nada motivado(a) e interessado(a)	0%	0	0%	0

Tabela 28 - Motivação e interesse: UVJ e UFCA.

Análise de dados

Os dados demonstram que os níveis de motivação e interesse foram bastante positivos em ambas as unidades, mas com algumas variações significativas.

Semelhanças

Observa-se um elevado nível de motivação em ambas as unidades: tanto na UVJ (80%) como na UFCA (95,5%) a grande maioria dos alunos indicou sentir-se motivada ou algo motivada e interessada nas atividades, mostrando que as atividades foram bem recebidas pelos alunos. É clara a ausência de desmotivação extrema, visto que, nenhum aluno indicou estar "Nada motivado(a) e interessado(a)" em ambas as unidades. Este dado confirma que as estratégias pedagógicas utilizadas conseguiram captar o envolvimento de todos os alunos.

Diferenças

A percentagem de alunos "muito motivados" na UVJ (40% dos alunos afirmaram estar muito motivados), apesar de ter uma incidência de respostas bastante elevada, na UFCA esse valor aumentou para 50%, o que mostra um crescimento no envolvimento emocional e motivacional dos alunos.

Verifica-se uma redução dos alunos que se sentiram "pouco motivados" na segunda unidade: na UVJ, 20% dos alunos indicaram que se sentiram pouco motivados, enquanto, na UFCA esse número reduziu-se para 4,2%, sugerindo que as atividades da segunda unidade foram mais envolventes para a maioria dos alunos.

A motivação dos alunos foi alta em ambas as unidades, mas ligeiramente superior na UFCA. A melhoria na motivação pode estar relacionada com o tema abordado e com a adaptação dos alunos às metodologias utilizadas.

Questão 6: Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais? Selecciona até 5 atividades.

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Quizzes	48%	12	58,3%	14
Jogos de classificação	24%	6	-	-
Atividades com imagens e legendas	12%	3	-	-
Jogo da Forca	80%	20	-	-
Jogo de Pares (memória)	52%	13	-	-
Preenchimento de espaços	16%	4	-	-
Atividade com roleta	28%	7	-	-
Jogo do Pacman (Labirinto)	12%	3	-	-
Atividade do Avião	12%	3	-	-
Sopa de Letras	56%	14	-	-
Caça ao erro	24%	6	-	-
Atividades de associação	12%	3	4,2%	1
Filme de animação	68%	17	45,8%	11
Exploração do livro: O Bicho de Sete Cabeças	12%	3	-	-
Música	-	-	25%	6
Pequenos vídeos	-	-	54,2%	13
Atividade: Livro das Famílias	-	-	29,2%	7
Criação de um livro de família	-	-	16,7%	4
Atividade: Votação	-	-	20,8%	5
Puzzles	-	-	33,3%	8
Verdadeiro ou Falso	-	-	50%	12
Kahoot	-	-	54,2%	13
Pequenos textos	-	-	20,8%	5
Palavras cruzadas	-	-	45,8%	11
PowerPoint informativo	-	-	12,5%	3
Pergunta com resposta aberta	-	-	12,5%	3
Visualização do filme Coco	-	-	45,8%	11

Tabela 29 - Atividades ou recursos que mais motivaram os alunos: UVJ e UFCA.

Análise dos dados

A análise dos resultados permite responder à pergunta "Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?", tendo em conta que os alunos só podiam escolher até 5 atividades.

Semelhanças: Os dados mostram que as atividades escolhidas como mais motivadoras em ambas as unidades revelam padrões claros de motivação:

- Quizzes: 48% UVJ e 58,3% na UFCA.
- Visualização de filmes: 68% UVJ e 45,8% e na UFCA.

Diferenças: A UVJ destacou-se nos jogos de palavras e memória: jogo da forca (80%), sopa de letras (56%) e jogo de pares (52%) foram altamente motivadores, sugerindo que os alunos gostaram de atividades estruturadas e desafiadoras. A UFCA teve maior motivação com recursos digitais e audiovisuais: *Kahoot* (54,2%), pequenos vídeos (54,2%), verdadeiro ou falso (50%) e palavras cruzadas (45,8%) foram atividades muito escolhidas. Isto indica maior motivação para atividades digitais e multimédia.

Pode aferir-se que a motivação variou conforme o tipo de atividade proposto em cada unidade.

C – CLAREZA E ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS

Questão 7: Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Muito claros	28%	7	33,3%	8
Claros	56%	14	54,2%	13
Pouco claros	16%	4	12,5%	3
Nada claros	0%	0	0%	0

Tabela 30 - Clareza dos materiais: UVJ e UFCA

Análise dos dados

Os dados indicam que a maioria dos alunos considerou os materiais utilizados nas duas unidades como claros e acessíveis, mas com algumas variações entre elas.

Semelhança: Relativamente à perceção positiva da clareza dos materiais: tanto na UVJ como na UFCA a maioria dos alunos considerou os materiais muito claros ou claros - 84% dos alunos na UVJ e 87,5% e na UFCA deram respostas positivas, mostrando que os materiais foram compreensíveis e acessíveis. Poucos alunos acharam os materiais pouco claros: apenas 4 alunos na UVJ (16%) e 3 alunos e a UFCA (12,5%) indicaram que os materiais eram pouco claros. Nenhum aluno considerou os materiais "Nada claros", sugerindo que não houve grandes dificuldades na compreensão dos conteúdos apresentados.

Diferenças: O aumento da perceção de clareza na segunda unidade na categoria de "Muito claros" aumentou de 28% (7 alunos) na UVJ para 33,3% (8 alunos) na UFCA. Este crescimento pode indicar que os alunos consideraram que houve uma melhoria na estruturação e apresentação dos materiais na segunda unidade. Ocorreu uma pequena

redução da categoria "Pouco claros" na segunda unidade: reduziu-se de 16% (4 alunos) para 12,5% (3 alunos). Isto pode significar que os materiais da segunda unidade foram ligeiramente mais acessíveis e compreensíveis para os alunos.

Os dados sugerem que os materiais criados foram, de forma geral, fáceis de entender e acessíveis para a maioria dos alunos. O pequeno aumento na categoria "Muito claros" e a redução dos que consideraram os materiais "Pouco claros" na segunda unidade podem estar relacionados com o facto de os alunos já estarem mais familiarizados com as metodologias apresentadas, visto que, os alunos já estariam mais habituados à dinâmica e aos formatos dos materiais na segunda unidade, pode ter sido mais fácil para eles compreenderem os conteúdos. Podemos também indicar como fator diferenciador o facto dos conteúdos abordados na UFCA terem sido mais familiares para os alunos, facilitando uma melhor compreensão dos materiais.

Questão 8: Achaste fácil aceder aos materiais? Se respondeste não, indica a(s) razão(ões).

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Sim	96%	24	100%	24
Não	4%	1	0%	0

Tabela 31 - Acessibilidade dos materiais: UVJ e UFCA.

Análise dos dados

Nesta questão, não se verificaram alterações significativas nas respostas dadas. Tanto na UVJ como na UFCA praticamente todos os alunos indicaram que o acesso aos materiais foi fácil. Este dado sugere que os materiais foram bem organizados e disponibilizados de forma acessível à maioria dos estudantes. Nenhum aluno relatou dificuldades na UFCA, 100% dos alunos consideraram o acesso fácil nesta unidade. Na UVJ, apenas 1 aluno (4%) relatou dificuldades. O que pode sugerir alguns problemas no acesso à internet, considerando as razões apontadas pelo aluno: o site "bugou muito", dificultando o acesso a certos materiais e refere demora no carregamento das páginas, possivelmente devido a problemas de conexão ou desempenho da plataforma.

Pode inferir-se que a grande maioria dos alunos considerou fácil o acesso aos materiais em ambas as unidades.

D – ASPECTO VISUAL E LINGUAGEM

Questão 9: Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo, imagens, estruturas, cores).

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Muito apelativo	28%	7	41,7%	10
Apelativo	56%	14	54,2%	13
Pouco apelativo	12%	3	4,1%	1
Nada apelativo	4%	1	0%	0

Tabela 32 - Aspeto visual dos materiais: UVJ e UFCA

Análise dos dados

Os resultados mostram que a maioria dos alunos considerou os materiais visualmente apelativos em ambas as unidades, mas há algumas variações entre elas.

Semelhanças

Evidencia-se um alto nível de avaliação positiva do aspeto visual dos materiais: tanto na UVJ como na UFCA a grande maioria dos alunos classificou os materiais como "Muito apelativos" ou "Apelativos" - 84% dos alunos na UVJ e 95,9% na UFCA deram respostas positivas, sugerindo que os materiais foram bem concebidos e visualmente atrativos. Nenhum aluno classificou os materiais da segunda unidade como "Nada apelativos", sugerindo que houve uma melhoria na qualidade visual dos recursos ou que a segunda unidade terá agradado mais aos alunos.

Diferenças

Regista-se um aumento da perceção dos materiais como "Muito apelativos" na segunda unidade, 41,7% (10 alunos) em relação à UVJ onde a percentagem é de 28% (7 alunos). Este aumento pode indicar que os materiais da segunda unidade foram visualmente mais bem trabalhados, tornando-se mais atrativos, agradando mais os alunos. Ocorreu uma redução da categoria "Pouco apelativo" na UVJ, 3 alunos (12%) consideraram os materiais "Pouco apelativos", na UFCA esse valor reduziu-se para apenas 1 aluno (4,1%), sugerindo que houve melhorias no design e apresentação dos conteúdos.

Os dados indicam que o aspeto visual dos materiais foi bem recebido na generalidade, mas a segunda unidade foi ainda mais valorizada pelos alunos. Algumas possíveis razões, ainda que subjetivas, os alunos consideraram que as imagens foram

melhor escolhidas, as cores mais harmoniosas, o design gráfico mais interessante mais organizado, os materiais podem ter tido uma maior adaptação às preferências dos alunos.

Questão 10: A linguagem usada nos materiais é clara e simples?

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Sempre clara e simples	40%	10	37,5%	9
Geralmente clara e simples	36%	9	54,2%	13
Às vezes pouco clara e simples	24%	6	8,3%	2
Nada clara e simples	0%	0	0%	0

Tabela 33 - Linguagem utilizada nos materiais: UVJ e UFCA

Análise dos dados

Os resultados indicam que a maioria dos alunos considerou a linguagem clara e acessível em ambas as unidades, mas houve algumas diferenças na perceção entre elas.

Semelhanças

Tanto na UVJ como na UFCA a grande maioria dos alunos indicou que a linguagem era "Sempre clara e simples" ou "Geralmente clara e simples", ou seja, 76% dos alunos na UVJ e 91,7% na UFCA deram respostas bastante positivas, indicando que a linguagem utilizada nos materiais foi compreensível para a maioria dos estudantes. Nenhum aluno indicou que a linguagem era "Nada clara e simples" Este dado confirma que os materiais não apresentaram barreiras linguísticas significativas, sendo, de forma geral, bastante acessíveis aos alunos.

Diferenças

Evidenciou-se um aumento na categoria "Geralmente clara e simples" na segunda unidade (54,2%), em relação à UVJ, de 36%. Isto pode sugerir que a linguagem estava mais ajustada e adaptada às necessidades ou o tipo de vocabulário foi-lhes mais familiar na segunda unidade. Houve uma redução da categoria "Às vezes pouco clara e simples" na segunda unidade: 24% dos alunos na UVJ indicaram que a linguagem foi "Às vezes pouco clara e simples", enquanto esse valor reduziu-se para apenas 8,3% e na UFCA.

Nenhum aluno indicou que a linguagem era "Nada clara e simples", reforçando que os materiais foram, de forma geral, bem adaptados às necessidades dos alunos.

E – EXPETATIVAS E NECESSIDADES

Questão 11: Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Totalmente	32%	8	33,3%	8
Na maioria das vezes	44%	11	45,8%	11
Pouco	20%	5	20,8%	5
Não corresponderam em nada	4%	1	0%	0

Tabela 34 - Expetativas e necessidades dos alunos: UVJ e UFCA

Análise dados

Os resultados indicam que a maioria dos alunos sentiu que os recursos corresponderam às suas expetativas e necessidades, sem variações significativas entre as duas unidades.

Tanto na UVJ como na UFCA a grande maioria dos alunos considerou que os recursos “Totalmente ou na maioria das vezes” corresponderam às suas expetativas, ou seja, 76% dos alunos na UVJ e 79,1% na UFCA deram respostas positivas, indicando que os recursos foram adequados às suas necessidades.

Percentagens semelhantes nas categorias "Pouco", sugerindo que, em ambas as unidades, um pequeno grupo de alunos (5) sentiu que poderia haver melhorias nos recursos disponibilizados. Na UVJ houve 1 aluno que indicou que os recursos não corresponderam em nada às suas expetativas.

Os dados indicam que os recursos foram, de forma geral, bem avaliados e corresponderam às expetativas e necessidades da maioria dos alunos.

Questão 12: O que poderia ser melhorado na unidade...?

Categoria de Resposta	% UVJ	N.	% UFCA	N.º
Nada, está tudo bem assim.	92%	23	100%	24
Pode ser melhorado.	8%	2	0%	0

Tabela 35 - O que poderia ser melhorado: UVJ e UFCA

Análise de dados

Verifica-se um elevado nível de satisfação em ambas as unidades, indicando que não há aspetos a melhorar. Isto mostra que os alunos sentiram que as unidades foram bem estruturadas e eficazes. Apenas 2 alunos (8%) na UVJ mencionaram que algo poderia ser melhorado. Ainda assim, não apresentaram nenhuma sugestão de melhoria.

Questão 13: Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão

Categoria de Resposta	% UVJ	N.º	% UFCA	N.º
Não tenho comentários ou sugestões	54,2%	13	41,7%	10
Sugestões para melhoria	8,3%	2	8,3%	2
Comentário positivo	4,2%	1	12,5%	3

Tabela 36 - Comentários ou sugestões: UVJ e UFCA

Análise dos dados

Os dados indicam que a maioria dos alunos não sentiu necessidade de deixar comentários ou sugestões, mas houve algumas respostas interessantes a destacar.

A maioria dos alunos não quis adicionar comentários e muitas respostas consistiram simplesmente em "Não", "Não obrigada" ou variações disso, indicando que os alunos estavam satisfeitos com as atividades realizadas.

Em ambas as unidades, apenas 2 alunos deram sugestões sobre como melhorar as atividades. As sugestões mencionadas foram: "Mais Kahoot, é divertido" (sugerindo que os alunos gostaram da atividade e querem-na com mais frequência); "Podem meter ele online" (indicando que o aluno gostaria de acesso digital às atividades).

Evidenciam-se mais comentários positivos na UFCA. Na UVJ apenas 1 aluno deixou um comentário positivo, enquanto na UFCA foram registados 3 comentários positivos. Os comentários positivos incluíram: "Adorei"; "Achei que íamos fazer outras coisas, mas gostei"; "É tão bom ter Moral" (referindo-se à disciplina de Educação Moral e Religiosa).

Os dados sugerem que a maioria dos alunos ficou bastante satisfeita com as atividades, sem necessidade de melhorias ou alterações significativas. As sugestões feitas reforçam a preferência por metodologias interativas. Isto pode estar relacionado com uma maior identificação dos alunos com o tema, tornando a experiência mais envolvente.

2.6 Inquéritos de validação das unidades do 6º ano – 2º ciclo

Na turma de 6.º ano, selecionou-se as unidades "A Partilha do Pão" e "A Pessoa Humana" para análise no âmbito do projeto.

2.6.1 Enquadramento

A unidade "A Partilha do Pão" (UPP) de acordo com o documento DGE (2018) preconiza o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam compreender e aplicar os valores cristãos e éticos no seu quotidiano. Especificamos apenas as competências essenciais a adquirir:

- Identificar situações de fragilidade e ameaça à justa distribuição de bens (ex.: fome, pobreza, desperdício alimentar).
- Compreender a dimensão simbólica da refeição, enquanto momento de partilha, união e encontro.
- Explicar o significado dos relatos da Última Ceia, relacionando-os com a simbologia da partilha.
- Caracterizar instituições nacionais e internacionais que atuam na eliminação da fome e na promoção da justiça social.
- Descobrir que a partilha dos bens supõe também a partilha de si próprio, incentivando uma atitude de doação e solidariedade.
- Assumir o voluntariado como um valor essencial para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Esta unidade está estruturada no formato RED, com todas as atividades organizadas através da plataforma Genially. Segue-se o link para consulta.

<https://view.genially.com/67e50d780864ddb648a714f>

Índice das atividades presentes na UPP

Tema 1: A alimentação na perspetiva cultural

Atividade 1.1 Apresentação: O pão de cada dia

Atividade 1.1.1 Quiz sobre a apresentação: O pão de cada dia

Tema 2: A alimentação na expressão artística

Atividade 2.1 Preenchimento de espaços

Atividade 2.2 Classificação

Atividade 2.3 Quiz: Game show TV

Atividade 2.4 Verdadeiro ao falso

Atividade 2.4.1 Vídeo: A lenda da rainha santa Isabel

Atividade 2.4.2 Música: são rosas, Senhor

Atividade 2.5 Quiz: Alimentação na literatura

Atividade 2.6 Estouro do balão: provérbios

Tema 3: A simbologia judaico-cristã dos alimentos

Atividade 3.1 Vídeo: Simbologia dos alimentos na cultura judaico-cristã

Atividade 3.2 Preenchimento de espaços

Atividade 3.3 Exercício de associação

Atividade 3.4 Jogo de memória

Atividade 3.5 Exercício: elemento intruso

Atividade 3.6 Exercício de associação

Atividade 3.7 Perseguição no labirinto

Atividade 3.8 Atividade de classificação

Tema 4: A injusta distribuição de bens

Atividade 4.1 Escape Room

Tema 5: A luta contra a fome no mundo

Atividade 5.1 Jogo de pistas: Advinha quem?

Atividade 5.2 Drop da alimentação

A unidade “A Pessoa Humana” (UPH), de acordo com o documento DGE (2018), preconiza o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitam compreender e aplicar os valores cristãos e éticos no seu quotidiano. Especificamos apenas as competências essenciais a adquirir:

- Conhecer o conceito de pessoa e a sua etimologia.
- Distinguir as diferentes dimensões da pessoa: física, intelectual, moral, emocional, social e religiosa.
- Identificar como elemento fulcral da mensagem cristã o carácter pessoal da relação de Deus com cada ser humano.
- Interpretar o conceito de dignidade humana, compreendendo a sua importância na sociedade.

- Descobrir as organizações que trabalham pela promoção da dignidade humana, identificando a sua missão e impacto social.

- Assumir os direitos fundamentais da pessoa e da criança, refletindo sobre a sua aplicação no quotidiano.

Esta unidade está estruturada no formato RED, com todas as atividades organizadas através da plataforma *Genially*. Segue-se o link para consulta.

<https://view.genially.com/6603e64525c69900142bd2ad>

Índice das atividades presentes na UPH

Tema 1: O conceito de pessoa

Atividade 1.1 Completar um esquema com palavras descobertas num jogo de equipa.

Tema 2: As Dimensões da pessoa humana

Atividade 2.1 Exploração do padlet: As dimensões da pessoa humana

Atividade 2.1.1 Visualização do vídeo: As dimensões da pessoa humana

Atividade 2.1.2 Jogo da força: Quais as dimensões presentes no ser humano

Atividade 2.1.3 Kahoot sobre o vídeo: As dimensões da pessoa humana

Atividade 2.1.4 Exercício de legendas e imagens: As 3 dimensões

Atividade 2.1.5 Exercício de classificação sobre as 3 dimensões

Tema 3: Comunicação

Atividade 3.1 Jogo da comunicação: Identificar mensagens presentes em diferentes pinturas.

Tema 4: Autenticidade

Atividade 4.1 Nuvem de palavras: o que é a autenticidade?

Atividade 4.2 Exploração do conceito: autenticidade

Atividade 4.2.1 Vamos testar: És uma pessoa autêntica?

Tema 5: Os direitos e deveres da pessoa humana

Atividade 5.1 Desafio interativo: "A Liberdade Desafia-te"

Tema 6: Os direitos da criança

Atividade 6.1 Exploração do caderno de atividades: Vem aprender os direitos das crianças

Atividade 6.2 Apresentação Powerpoint com Kahoot

Tema 6: Gentileza e inclusão

Atividade 6.1 Visualização do filme: "Wonder"

Atividade 6.1.1 Ficha de observação do filme.

Tema 7: Testa os teus conhecimentos

Atividade 7.1 Quiz de questões

Atividade 7.2 Quiz de imagens

Atividade 7.3 Labirinto

2.6.2 Análise comparativa entre as UPP e UPH

Antes de procedermos a uma análise comparativa dos dados referentes aos inquéritos de validação, expomos uma breve comparação entre as UPP e a UPH, destacando semelhanças, diferenças e os elementos analisados em comum.

Critério	Semelhanças entre "A Partilha do Pão" e "A Pessoa Humana"
Estrutura e Metodologia	Ambas seguem a abordagem de aprendizagem ativa e utilizam plataformas digitais interativas como Genially, Wordwall e Youtube para dinamizar os conteúdos.
Competências Transversais	Trabalham valores fundamentais como solidariedade, empatia, justiça e dignidade humana, promovendo a formação integral dos alunos.
Atividades Interativas	As unidades recorrem a atividades lúdicas, jogos, questionários, vídeos e desafios para envolver os alunos no processo de aprendizagem.
Abordagem Reflexiva	Incentivam os alunos a refletirem sobre a sua identidade, os seus deveres e o impacto das suas ações na sociedade.
Uso de Tecnologias	Ambas utilizam ferramentas digitais para promover a interatividade e personalização do ensino, como Kahoot, Wordwall, Genially e Padlet.
Objetivo Educacional	As duas unidades incentivam os alunos a adotarem uma atitude de responsabilidade perante os outros, a sociedade e o mundo, através do compromisso social e da vivência de valores éticos.

Tabela 37 - Comparação das unidades: A Partilha do Pão (UPP) e A Pessoa Humana (UPH)

As principais diferenças estão sintetizadas na tabela 37.

Critério	UPP	UPH
Foco Temático	Explora a solidariedade, partilha e justiça social, abordando a desigualdade na distribuição de bens.	Centra-se na identidade e dignidade da pessoa humana, explorando os seus direitos e deveres.
Objetivos Principais	Desenvolver uma consciência crítica sobre o papel da partilha e da solidariedade na construção de um mundo mais justo.	Ajudar os alunos a compreenderem-se como indivíduos e a reconhecerem o valor da dignidade humana.
Atividades Destacadas	Refletir sobre fome e a desigualdade; A alimentação na cultura judaico-cristã e do seu significado simbólico; Campanhas solidárias e ações de voluntariado.	Testes e questionários sobre identidade e autenticidade; - Análise de obras de arte e expressões culturais; Estudo dos direitos humanos e das crianças.
Avaliação de Conceitos	Aborda a importância da justa distribuição de bens e do compromisso social.	Explora as dimensões da pessoa humana e os seus direitos fundamentais.
Metodologias Específicas	Utiliza jogos, quizzes e desafios interativos para incentivar o pensamento crítico sobre desigualdade e solidariedade.	Reflexões críticas, fichas de observação de filmes e questionários para promover a autoavaliação e o autoconhecimento.

Tabela 38 - Diferenças entre a UPP e a UPH.

Ambas as unidades desenvolvem competências essenciais associadas a valores sociais e éticos, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e responsável.

Elemento Avaliado	Análise em UPP	Análise em UPH
Respeito pelas diferenças	Aborda a injustiça social e a necessidade de solidariedade entre as pessoas.	Explora a diversidade da pessoa humana, realçando a importância da dignidade e dos direitos individuais.
Importância das regras	Discute as desigualdades no acesso a recursos essenciais e a necessidade de justiça social.	Destaca os direitos humanos e a necessidade de respeitar as regras de convivência social.
Solidariedade e cuidado com o outro	Incentiva os alunos a participarem em ações de voluntariado e campanhas solidárias.	Foca-se no respeito pela identidade individual e na promoção de uma sociedade mais inclusiva.
Direitos e responsabilidades	Explora a responsabilidade social na partilha dos bens e na luta contra a fome e a pobreza.	Aborda a responsabilidade individual, destacando o papel do aluno enquanto cidadão consciente e respeitador dos direitos alheios.
Uso de Tecnologias e Recursos Digitais	Integra ferramentas interativas como Genially, Youtube e wordwall para dinamizar as aprendizagens.	Utiliza questionários, plataformas digitais, Padlet e fichas de observação de filmes para estimular a reflexão dos alunos.

Tabela 39 - Análise dos elementos comuns nas UPP e UPH.

As UPP e UPH partilham objetivos formativos comuns, nomeadamente o desenvolvimento de competências sociais e éticas, mas abordam temáticas diferentes. A UPP está mais focada na solidariedade e justiça social, desafiando os alunos a refletirem sobre o impacto da partilha e do voluntariado. A UPH trabalha a identidade individual e a dignidade humana, promovendo a autoconsciência e o respeito pelos direitos fundamentais.

Ambas as unidades utilizam metodologias ativas e ferramentas digitais, assegurando que os alunos participam ativamente na sua aprendizagem. A articulação entre estas duas unidades permite que os alunos desenvolvam uma visão equilibrada sobre os valores sociais e a importância da responsabilidade individual e coletiva.

2.6.3 Análise integrada dos dados

IDENTIFICAÇÃO

Questão 1: Ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	% UPP	N.º	% HPH	N.º
6.º Ano	96,6%	29	100%	30

Tabela 40 - Ano de escolaridade: UPP e UPH

Observa-se que o número de respondentes é ligeiramente inferior na UPP: 29 alunos enquanto na UPH responderam 30 alunos. A diferença de 1 aluno refere-se a uma ausência pontual na primeira unidade, mas isso não compromete a validade da análise.

Questão 2: Género

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Masculino	55,2%	16	53,3%	16
Feminino	41,4%	12	43,3%	13
Prefiro não responder	3,4%	1	3,3%	1

Tabela 41 - Género: UPP e UPH

A análise dos dados revela uma distribuição equilibrada entre os géneros, com pequenas variações entre a UPP e a UPH. Em ambas as unidades, registou-se a participação de alunos do género masculino e feminino, o que reflete a composição real das turmas.

Na UPH, 53,3% dos respondentes são do género masculino (16 alunos) e 43,3% do género feminino (13 alunas). Na UPP, verifica-se uma distribuição semelhante, embora com ligeiras diferenças: 55,2% dos respondentes são do género masculino (16 alunos) e 41,4% do género feminino (12 alunas). Estas variações são mínimas e poderão dever-se a ausências pontuais no momento da aplicação do inquérito.

A presença de ambos os géneros nas respostas permite uma leitura representativa da realidade das turmas. Adicionalmente, a percentagem residual de alunos que optaram por não indicar o género (um aluno em cada unidade, correspondendo a cerca de 3%) sugere que, de forma geral, os alunos se sentiram confortáveis ao responder a essa questão.

A – COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS

Questão 3: As atividades que realizaste durante esta unidade ajudou-te a compreender melhor

Categoria de Resposta	% UPP	N.^a	% UPH	N.^o
Ajudou muito	23,3%	7	41,4%	12
Ajudou de forma satisfatória	56,7%	17	55,2%	16
Ajudou pouco	20%	6	0%	0
Não ajudou	0%	0	3,4%	1

Tabela 42 - Compreensão dos temas: UPP e UPH

Análise dos dados

Os resultados indicam que a maioria dos alunos sentiu que as atividades ajudaram a compreender os conteúdos das duas unidades, embora com algumas diferenças na perceção do impacto.

Semelhanças

Percentagem elevada de alunos que sentiram que as atividades foram úteis: tanto na UPP (80%) como na UPH (96,6%), a maioria dos alunos indicou que as atividades os ajudaram a compreender melhor os conteúdos. Isto indica que as metodologias utilizadas foram eficazes para a aprendizagem na generalidade dos alunos.

Verifica-se um baixo número de alunos que sentiram que as atividades não ajudaram: na UPP nenhum aluno indicou que as atividades não ajudaram, enquanto na UPH apenas 1 aluno (3,4%) indicou essa opção.

Diferenças

Evidencia-se uma maior percentagem de alunos que sentiram que as atividades ajudaram muito na UPH: 41,4% dos alunos indicaram que as atividades os ajudaram muito nesta unidade, contra apenas 23,3% na UPP. Isto pode indicar que os conteúdos da UPH foram mais facilmente assimilados através das atividades propostas.

Maior dificuldade na UPP: 20% dos alunos indicaram que as atividades ajudaram pouco, enquanto na UPH ninguém escolheu essa opção. Isso pode sugerir que os conteúdos da UPP apresentaram maior complexidade ou que as atividades não foram tão eficazes para todos os alunos.

Presença de uma resposta na categoria "Não ajudou" na UPH. Embora com reduzida representatividade (1 aluno), concluímos que esse aluno não se conseguiu envolver ou beneficiar das atividades propostas.

Questão 4: Na unidade... realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas? Selecciona até 5 atividades.

Categoria de resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Quizzes	76,7%	23	79,3%	23
Jogos de classificação	53,3%	16	51,7%	15
Atividades com imagens e textos	16,7%	5	17,2%	5
Vídeos curtos	36,7%	11	24,1%	7
Jogo de Pares (memória)	53,3%	16	-	-
Preenchimento de espaços	16,7%	5	-	-
Drop da Alimentação (Jogo)	20%	6	-	-
Jogo do Pacman (labirinto)	30%	9	-	-
Atividade Estouro do Balão	20%	6	-	-
Escape Room (A fome e a alimentação)	30%	9	-	-
Música	20%	6	-	-
Atividades de associação	10%	3	-	-
Imagem Interativa: A alimentação	13,3%	4	-	-
Jogo Quem é Quem (pistas)	60%	18	-	-
Powerpoint	10%	3	27,6%	8
Padlet	-	-	24,1%	7
Jogo do Pictionary (mímica)	-	-	31%	9
Jogo da Força	-	-	20,7%	6
Kahoot	-	-	79,3%	23
Chuva de Ideias (Answers Garden)	-	-	3,4%	1
Escape Room (A Liberdade)	-	-	20,7%	6
Questionários	-	-	3,4%	1
Decifrar mensagens	-	-	0%	0
Filme Wonder	-	-	75,9%	22
Questionário de Observação	-	-	17,2%	5

Tabela 43 - Atividades que ajudaram mais na compreensão dos temas: UPP e UPH

Análise dos dados

Os dados indicam que os alunos valorizaram diferentes tipos de atividades para cada unidade, com algumas semelhanças e diferenças nas preferências.

Semelhanças

- Os quizzes foram altamente valorizados em ambas as unidades: UPP (76,7%) e UPH (79,3%) mostram que os quizzes são ferramentas eficazes para ajudar os alunos a consolidar os conhecimentos.

- Os jogos de classificação também foram bem recebidos: em ambas as unidades, os jogos de classificação obtiveram mais de 50% de aceitação, indicando que atividades que exigem categorização de conceitos são eficazes.

- Os vídeos curtos tiveram impacto semelhante: foram escolhidos por 36,7% dos alunos na UPP e por 24,1% na UPH o que indica que os alunos reconhecem os vídeos como ferramentas úteis, mas não essenciais.

Diferenças

Na UPP os alunos valorizaram mais os jogos interativos e práticos: o jogo Quem é Quem (60%), jogo de pares (53,3%) Escape Room (30%) e o jogo do Pacman (30%) tiveram boa aceitação, o que sugere que os alunos apreciam desafios lúdicos para compreender os conteúdos desta unidade.

Na UPH os alunos valorizaram mais atividades audiovisuais e interativas: o Filme "Wonder" (75,9%), e o Kahoot (79,3%) foram altamente votados, sugerindo que atividades multimédia e gamificadas são mais eficazes nesta unidade. Salienta-se ainda, que o Jogo do Pictionary (31%) também teve algum impacto desafiando os alunos para o desenvolvimento da criatividade e capacidade de improviso.

Diferentes formatos de Escape Room tiveram níveis distintos de aceitação: o Escape Room sobre "A fome e a alimentação" teve 30% na UPP enquanto o Escape Room "A Liberdade" teve apenas 20,7% na UPH.

Podemos concluir que as metodologias utilizadas foram, no geral, bem recebidas, mas pode ser interessante diversificar ainda mais as abordagens para equilibrar os diferentes estilos de aprendizagem.

B – MOTIVAÇÃO E INTERESSE

Questão 5: Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Muito motivado(a) e interessado(a)	16,7%	5	51,7%	15
Algo motivado(a) e interessado(a)	76,7%	23	44,8%	13
Pouco motivado(a) e interessado(a)	6,6%	2	3,5%	1
Nada motivado(a) e interessado(a)	0%	0	0%	0

Tabela 44 - Motivação e interesse: UPP e UPH

Análise dos dados

Os resultados indicam diferentes níveis de motivação e interesse dos alunos consoante a unidade analisada, com algumas variações relevantes entre ambas.

Semelhanças

Em ambas as unidades, a esmagadora maioria dos alunos indicou que se sentiu motivado(a) e interessado(a). Nenhum aluno indicou "Nada motivado(a) e interessado(a)", o que confirma que as atividades foram atrativas para todos os participantes. A motivação esteve sempre presente: mais de 90% dos alunos indicaram estar "Muito" ou "Algo" motivados em ambas as unidades, validando a eficácia das atividades propostas.

Diferenças

Verifica-se uma maior percentagem de alunos "Muito motivados" na UPH: 51,7% dos alunos indicaram que estavam "Muito motivados" nesta unidade, em comparação com apenas 16,7% na UPP. Este dado pode indicar que as atividades desenvolvidas na UPH foram mais envolventes para os alunos. Evidencia-se uma maior percentagem de alunos "Algo motivados" na UPP:76,7%, contra 44,8% na UPH. Isto pode indicar que, apesar de os alunos se sentirem motivados, o grau de envolvimento foi menor nesta unidade em comparação com a UPH.

Existiu uma pequena percentagem de alunos com "Pouca motivação" na UPP: 6,6%, enquanto apenas 3,5% reportaram o mesmo na UPH. Este dado, embora pequeno, pode sugerir que as atividades da UPP podem necessitar de maior dinamismo para captar melhor a atenção dos alunos.

As atividades de ambas as unidades foram bem recebidas pelos alunos, garantindo altos níveis de motivação e interesse. Os dados sugerem que a UOH gerou um envolvimento mais intenso, com um número maior de alunos "Muito motivados". Embora a UPP tenha obtido uma boa avaliação global, a motivação pareceu ser menos intensa, com mais alunos a indicarem apenas estar "Algo motivados". Nenhum aluno indicou "Nada motivado" em ambas as unidades, o que confirma que as atividades propostas foram suficientemente estimulantes para manter o interesse da turma.

Questão 6: Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais? Selecciona até 5 atividades

Atividade	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Quizzes	73,3%	22	72,4%	21
Jogos de classificação	56,7%	17	48,3%	14
Atividades com imagens e textos	6,7%	2	13,8%	4
Vídeos curtos	26,7%	8	24,1%	7
Jogo de Pares (memória)	46,7%	14	-	-
Preenchimento de espaços	6,7%	2	-	-
Drop da Alimentação (Jogo)	13,3%	4	-	-
Jogo do Pacman (labirinto)	30%	9	-	-
Atividade Estouro do Balão	20%	6	-	-
Escape Room (A fome e a alimentação)	30%	9	-	-
Música	13,3	4	-	-
Atividades de associação	3,3%	1	-	-
Jogo Quem é Quem (pistas)	50%	15	-	-
Powerpoint	6,7%	2	3,4%	1
Padlet	-	-	27,6%	8
Jogo do Pictionary (mímica)	-	-	20,7%	6
Jogo da Força	-	-	24,1%	7
Kahoot	-	-	75,9%	22
Chuva de Ideias (Answers Garden)	-	-	3,4%	1
Escape Room (A Liberdade)	-	-	3,4%	1
Questionários	-	-	24,1%	7
Decifrar mensagens	-	-	10,3%	3
Filme Wonder	-	-	44,8%	13
Questionário de Observação (Wonder)	-	-	24,1%	7

Tabela 45 - Atividades ou recursos que mais motivaram os alunos: UPP e UPH

Análise dos dados

Os dados indicam diferentes níveis de motivação e impacto das atividades, com algumas tendências comuns e algumas distinções entre as UPP e UPH

Semelhanças

Os quizzes foram as atividades mais motivadoras para os alunos: 73,3% na UPP e 72,4% na UPH mostram que os quizzes são ferramentas altamente eficazes na motivação dos alunos. Os jogos de classificação também foram valorizados em ambas as unidades: 56,7% na UPP e 48,3% na UPH indicam que atividades que desafiam os alunos a organizar e associar conceitos são bem recebidas. Os vídeos curtos também tiveram impacto semelhante em ambas as unidades: foram escolhidos por 26,7% dos alunos na UPP e 24,1% na UPH sugerindo que os alunos reconhecem os vídeos como recursos úteis.

Diferenças

Na UPP os alunos valorizaram mais jogos interativos e desafios: o jogo Quem é Quem (50%), o Escape Room sobre a fome e a alimentação (30%) e o jogo do Pacman (30%) tiveram boa aceitação, mostrando que os alunos apreciam metodologias baseadas em desafios e raciocínio lógico.

Na UPH os alunos valorizaram mais recursos audiovisuais e gamificação: o Kahoot (75,9%) e o filme Wonder (44,8%) foram altamente votados, sugerindo que os alunos responderam melhor a abordagens multimédia e competitivas.

Os formatos de Escape Room tiveram níveis distintos de aceitação: o Escape Room sobre "A fome e a alimentação" teve 30% na UPP enquanto o Escape Room "A Liberdade" teve apenas 3,4% na UPH.

Em síntese, os alunos mostraram uma clara preferência por atividades gamificadas e dinâmicas, como quizzes e jogos de classificação. As atividades audiovisuais (filmes e vídeos curtos) tiveram impacto em ambas as unidades, mas foram mais valorizadas na UPH, o que poderá estar associado não ao formato, mas aos respetivos conteúdos. Os jogos interativos foram mais selecionados na UPP enquanto na UPH a preferência foi para desafios digitais e conteúdos multimédia.

A diversidade das atividades permitiu que diferentes perfis de alunos se envolvessem e se sentissem motivados durante o processo de aprendizagem.

C – CLAREZA E ACESSIBILIDADE DOS MATERIAIS

Questão 7: Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Muito claros	13,3%	4	31%	9
Claros	83,3%	25	65,5%	19
Pouco claros	0%	0	3,5%	1
Nada claros	3,4%	1	0%	0

Tabela 46 - Clareza dos materiais: UPP e UPH

Análise dos dados

Os resultados mostram que a maioria dos alunos considerou os materiais fáceis de compreender, mas há algumas diferenças entre as UPP e UPH.

Semelhanças

Em ambas as unidades, mais de 96% dos alunos classificaram os materiais como “claros” ou “muito claros” (96,6% na UPP e 96,5% na UPH), o que demonstra um elevado nível de compreensibilidade dos conteúdos apresentados. Este resultado sugere que os materiais foram, de modo geral, bem concebidos e acessíveis à maioria dos alunos

Diferenças

Na UPH regista-se uma maior percentagem de respostas na categoria “Muito claros” (31%), o que poderá indicar que os materiais utilizados nesta unidade foram não apenas compreensíveis, mas também percebidos como particularmente bem estruturados ou visualmente apelativos.

A UPP apresenta uma concentração mais elevada de respostas na categoria “Claros” (83,3%), com apenas 13,3% a considerar os materiais “Muito claros”. Esta distribuição sugere uma boa perceção global, mas com menor entusiasmo em relação à excelência dos materiais.

Observa-se ainda que, na UPH, apenas um aluno (3,5%) considerou os materiais “Pouco claros” e nenhum indicou “Nada claros”. Enquanto, na UPP, houve um caso isolado (3,4%) de resposta “Nada claros” e nenhuma resposta “Pouco claros”. A resposta isolada na categoria “Nada claros” poderá estar associada a características individuais do aluno, como dificuldades de literacia, défices de atenção ou estilos de aprendizagem específicos, que influenciam negativamente a perceção da clareza dos materiais,

independentemente da sua qualidade objetiva. Este tipo de situação sublinha a importância de diversificar os formatos e estratégias de apresentação dos conteúdos, de modo a responder às necessidades de todos os perfis de alunos (Tomlinson, 2014).

Em suma, as duas unidades foram bem avaliadas em termos de clareza e acessibilidade dos materiais, com mais de 96% dos alunos a classificá-los como "claros" ou "muito claros, no geral os materiais foram bem compreendidos.

Questão 8: Achaste fácil aceder aos materiais? Se respondeste não, indica a(s) razão(ões).

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Sim	90%	27	96,6%	29
Não	10%	3	3,4%	1

Tabela 47 - Acessibilidade dos materiais: UPP e UPH

Análise dos dados

Os resultados indicam que a grande maioria dos alunos não encontrou dificuldades em aceder aos materiais, mas existem algumas diferenças entre ambas as unidades.

Semelhanças

Observa-se que a maioria dos alunos respondeu "Sim": 90% na UPP e 96,6% na UPH afirmaram que o acesso aos materiais foi fácil. Isto indica que a plataforma utilizada e os materiais disponibilizados foram acessíveis para praticamente todos os alunos. Verificou-se uma percentagem reduzida de respostas "Não", apenas 3 alunos na UPP e 1 aluno na UPH indicaram dificuldades no acesso aos materiais. Acredita-se, como estas são respostas isoladas, não há um padrão generalizado de dificuldades técnicas.

Diferenças

Existe uma percentagem ligeiramente maior de alunos que indicaram dificuldades na UPP, 10% dos alunos nesta unidade indicaram dificuldades no acesso, enquanto apenas 3,4% na UPH relataram problemas. Isto pode indicar que, na UPP houve mais desafios técnicos ou dificuldades específicas para alguns alunos.

Verificou-se ainda que as respostas abertas mostram que os alunos que responderam "Não" não indicaram razões claras. A maior parte das respostas não apontou problemas específicos, com respostas como "Nada", "Não sei", "Acho fácil". Algumas

respostas sugerem que a dificuldade não foi propriamente no acesso, mas sim na compreensão do funcionamento de alguns recursos.

Conclui-se que o acesso aos materiais foi bem-sucedido para a esmagadora maioria dos alunos, o que demonstra que os meios utilizados foram eficazes, validando a escolha das plataformas utilizadas. As dificuldades reportadas foram mínimas e não representam um problema significativo na disponibilização e acesso aos conteúdos. As respostas abertas indicam que, mesmo entre os que responderam "Não", não houve queixas objetivas ou dificuldades significativas.

D – ASPECTO VISUAL E LINGUAGEM

Questão 9: Como avalia o aspeto visual dos materiais? (por exemplo, imagens, estruturas, cores).

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Muito apelativo	23,3%	7	20,7%	6
Apelativo	70%	21	72,4%	21
Pouco apelativo	6,7%	2	6,9%	2
Nada apelativo	0%	0	0%	0

Tabela 48 - Aspeto visual dos materiais: UPP e UPH

Análise dos dados

Os resultados indicam que a grande maioria dos alunos avaliou o aspeto visual dos materiais de forma bastante positiva, sem variações relevantes entre as UPP e UPH.

Assim, os materiais foram considerados visualmente apelativos pela maioria dos alunos, mais de 93% dos alunos em ambas as unidades classificaram os materiais como "Apelativos" ou "Muito apelativos", mas com maior incidência na categoria "Apelativos", indicando que os elementos gráficos utilizados foram bem recebidos.

Verifica-se apenas um número reduzido de respostas "Pouco apelativo", dois alunos em cada unidade (6,7% e 6,9%) indicaram que os materiais não foram suficientemente apelativos. Nenhum aluno classificou os materiais como "Nada apelativo", sugerindo que não houve rejeição total do aspeto visual dos materiais.

Podemos concluir que a elevada aceitação do aspeto visual dos materiais valida a eficácia das estratégias gráficas e de *design* utilizadas na criação dos conteúdos. As pequenas diferenças entre as unidades indicam que os materiais da UPP podem ter sido percebidos como ligeiramente mais envolventes visualmente.

Questão 10: A linguagem usada nos materiais é clara e simples?

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Sempre clara e simples	13,3%	4	34,5%	10
Geralmente clara e simples	83,3%	25	58,6%	17
Às vezes pouco clara e simples	3,4%	1	6,9%	2
Nada clara e simples	0%	0	0%	0

Tabela 49 - Linguagem utilizada nos materiais: UPP e UPH.

Análise dos dados

À semelhança dos dados relativos à questão 7 (Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?) em que a grande maioria dos inquiridos tinha considerado que os materiais eram claros ou muito claros (superiores a 96%), os dados relativos à questão em análise, em consonância com os dados da questão 7, demonstram que a maioria dos alunos considerou a linguagem utilizada nos materiais clara e simples, com algumas variações significativas entre as UPP e UPH.

Semelhanças

A maioria dos alunos avaliou a linguagem como clara e simples: 96,6% na UPP e 93,1% na UPH consideraram a linguagem utilizada bastante compreensível. Isto demonstra que os conteúdos foram desenvolvidos de forma acessível e ajustada ao nível etário dos alunos. Baixo número de respostas "Às vezes pouco clara e simples", apenas 1 aluno na UPP (3,4%) e 2 alunos na UPH (6,9%) identificaram dificuldades ocasionais na compreensão da linguagem. Nenhum aluno classificou a linguagem como "Nada clara e simples", o que confirma que não houve barreiras significativas na compreensão dos conteúdos.

Diferenças

Evidencia-se uma maior percentagem de alunos que consideraram a linguagem "Sempre clara e simples" na UPH 34,5%, comparado com os apenas 13,3% na UPP". Isto pode indicar que os conteúdos da UPH foram apresentados de forma ainda mais acessível e objetiva. Observou-se uma maior percentagem de alunos que escolheram "Geralmente clara e simples" na UPP 83,3% dos alunos indicaram esta opção, comparado com os 58,6% na UPH. Pode inferir-se que, embora a linguagem tenha sido bastante compreensível, a UPP poderia ter pequenos ajustes para melhorar a clareza absoluta dos conteúdos.

E – EXPETATIVAS E NECESSIDADES

Questão 11: Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Totalmente	33,3%	10	27,6%	8
Na maioria das vezes	50%	15	65,5%	19
Pouco	16,7%	5	6,9%	2
Não corresponderam em nada	0%	0	0%	0

Tabela 50 - Expetativas e necessidades dos alunos: UPP e UPH

Análise dos dados

Os dados indicam que a maioria dos alunos considerou que os recursos corresponderam às suas expetativas e necessidades, com algumas diferenças entre as UPP e UPH.

Semelhanças

A grande maioria dos alunos indicou que os recursos corresponderam total ou parcialmente às suas expetativas: 83,3% na UPP e 93,1% na UPH consideraram que os recursos foram eficazes. Isto sugere que os materiais utilizados foram relevantes e adaptados às necessidades da turma. Nenhum aluno indicou que os recursos "Não corresponderam em nada": 0% demonstrando que todos os alunos reconheceram valor nos recursos apresentados.

Diferenças

Verifica-se uma maior percentagem de alunos que consideraram os recursos "Totalmente" correspondentes às expetativas na UPP: 33,3%, comparado com 27,6% na UPH. Isto pode indicar que os materiais da UPP estavam mais alinhados com as expectativas iniciais dos alunos. A percentagem maior de alunos que indicaram "Na maioria das vezes" na UPH": 65,5% dos alunos indicaram esta resposta, em comparação com 50% na UPP. Este dado sugere que, apesar de a maioria dos alunos ter ficado satisfeita, houve menos respostas que indicaram satisfação total na UPH. Observa-se um maior número de alunos que escolheram "Pouco" na UPP": 16,7%, contra apenas 6,9% na UPH. Isso pode sugerir que alguns alunos sentiram que os materiais poderiam ser melhorados na UPP ou não sentiram tanta afinidade com um determinado item da matéria.

Conclui-se que a maioria dos alunos validou positivamente os recursos, indicando que eles ajudaram a cumprir as suas expectativas e necessidades, demonstrando que os recursos foram eficazes e bem recebidos na grande maioria dos casos.

Questão 12: O que poderia ser melhorado nas unidades...?

Categoria de Resposta	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Nada, está tudo bem assim	76,7%	23	96,6%	29
Pode ser melhorado	23,3%	7	3,4%	1

Tabela 51 - O que poderia ser melhorado: UPP e UPH

Análise dos dados

Os dados revelam que a grande maioria dos alunos considera que não há necessidade de melhorias significativas nas unidades, mas há algumas diferenças entre ambas, que se podem relacionar com respostas anteriores.

Semelhanças

A maioria dos alunos respondeu que não há necessidade de melhorias: 76,7% na UPP e 96,6% na UPH afirmaram que os conteúdos e atividades estavam adequados. Isto indica que os recursos utilizados foram bem recebidos e atendem às expectativas da maioria dos alunos. Uma percentagem reduzida de alunos sugeriu melhorias, apenas 7 alunos na UPP e 1 aluno na UPH mencionaram a necessidade de ajustes, mas nem todos concretizaram depois as sugestões de melhoria. Nenhum aluno indicou que a unidade precisa de reformulações profundas, sugerindo que as melhorias propostas são pontuais.

Diferenças

Verifica-se que um maior número de alunos indicou a necessidade de melhorias na UPP: 7 alunos em contraste com apenas 1 na UPH. Embora se pudesse considerar que essas sugestões estariam alinhadas com as apreciações menos positivas feitas anteriormente em relação à UPP (compreensão das atividades e linguagem), verificou-se afinal que as sugestões apresentadas (cf. próxima tabela) apontam para outro tipo de situações: os alunos indicam que gostariam de mais jogos em equipa, mais quizzes e atividades ao ar livre. Isto sugere que a unidade pode beneficiar de uma abordagem mais interativa e prática, com atividades em grupo, a par de outro tipo de alterações que a docente poderá introduzir, com base nas apreciações anteriores.

Sugestões menos concretas na UPH, pois a única sugestão de melhoria está relacionada com o comportamento dos alunos, sem críticas específicas ao conteúdo ou às atividades. Isto confirma que os materiais utilizados na UPH foram bem aceites e eficazes.

Questão 13: Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão.

Sugestões de Melhorias Específicas	% UPP	N.º	% UPH	N.º
Nenhum comentário/sugestão	66,7%	16	57,9%	11
Agradecimento (Ex.: 'Muito obrigada')	8,3%	2	0%	0
Gostei da experiência	4,2%	1	5,3%	1
Sugestão de mais filmes	0%	0	10,5%	2
Jogos de equipa	4,2%	1	0%	0
Sugestão de quizzes mais fáceis e diretos	4,2%	1	0%	0
Sugestão de atividades ao ar livre	4,2%	1	0%	0
Preocupação com vírus nos recursos online	4,2%	1	0%	0

Tabela 52 - Comentários ou sugestões: UPP ou UPH

Análise das sugestões

Observa-se que 10,5% dos alunos na UPH indicaram que gostariam de assistir a mais filmes. Um aluno mencionou especificamente o filme “Wish” e outro mencionou “Uma Advogada Extraordinária” como exemplos de conteúdos que gostariam de ver.

Os alunos mencionaram mais jogos de equipa: 4,2% dos alunos na UPP. Também surgiu uma sugestão de mais quizzes diretos e fáceis na UPP. Um aluno sugeriu atividades no exterior, também na UPP.

A maioria dos alunos não indicou necessidade de melhorias ou fez apenas comentários de agradecimento.

2.7 Análise dos dados das grelhas de observação direta

A validação das atividades realizada pelos inquéritos aplicados aos alunos foi complementada pela observação direta da investigadora, cujos dados se apresentam de seguida, de forma sistematizada em tabelas, uma para cada turma/ano de escolaridade analisada.

Critério de Observação	Indicadores de Comportamento	Escala (1–5)
Envolvimento dos alunos	Mostram interesse, atenção e curiosidade.	5
Participação ativa	Intervêm voluntariamente; respondem às propostas do recurso.	5
Clareza do conteúdo	Demonstram compreender as instruções e os objetivos da tarefa.	4
Adequação do nível de linguagem	Não revelam dificuldades de vocabulário ou conceitos.	4
Interação entre alunos	Trabalham em cooperação; partilham ideias.	4
Autonomia na realização das tarefas	Executam as atividades sem dependência excessiva do professor.	4
Reações afetivas e motivacionais	Expressam entusiasmo, divertimento ou satisfação.	5
Pertinência do recurso para o conteúdo lecionado	Ligam o conteúdo do recurso aos temas da unidade.	4,5
Dificuldades detetadas	Momentos de dispersão, dúvidas persistentes, desmotivação.	1
Sugestões espontâneas dos alunos	Comentários sobre o que gostaram ou gostariam de alterar.	Mais atividades

Tabela 53 - Observação direta: unidades de 1º ciclo

Critério de Observação	Indicadores de Comportamento	Escala (1–5)
Envolvimento dos alunos	Mostram interesse, atenção e curiosidade.	4,5
Participação ativa	Intervêm voluntariamente; respondem às propostas do recurso.	4
Clareza do conteúdo	Demonstram compreender as instruções e os objetivos da tarefa.	4
Adequação do nível de linguagem	Não revelam dificuldades de vocabulário ou conceitos.	4
Interação entre alunos	Trabalham em cooperação; partilham ideias.	3,5
Autonomia na realização das tarefas	Executam as atividades sem dependência excessiva do professor.	4
Reações afetivas e motivacionais	Expressam entusiasmo, divertimento ou satisfação.	4,5
Pertinência do recurso para o conteúdo lecionado	Ligam o conteúdo do recurso aos temas da unidade.	5
Dificuldades detetadas	Momentos de dispersão, dúvidas persistentes, desmotivação.	2
Sugestões espontâneas dos alunos	Comentários sobre o que gostaram ou gostariam de alterar.	Melhor internet e computadores mais rápidos.

Tabela 54 - Observação direta: unidades de 5º ano

Critério de Observação	Indicadores de Comportamento	Escala (1–5)
Envolvimento dos alunos	Mostram interesse, atenção e curiosidade.	4
Participação ativa	Intervêm voluntariamente; respondem às propostas do recurso.	4
Clareza do conteúdo	Demonstram compreender as instruções e os objetivos da tarefa.	5
Adequação do nível de linguagem	Não revelam dificuldades de vocabulário ou conceitos.	4
Interação entre alunos	Trabalham em cooperação; partilham ideias.	3,5
Autonomia na realização das tarefas	Executam as atividades sem dependência excessiva do professor.	4
Reações afetivas e motivacionais	Expressam entusiasmo, divertimento ou satisfação.	4,5
Pertinência do recurso para o conteúdo lecionado	Ligam o conteúdo do recurso aos temas da unidade.	5
Dificuldades detetadas	Momentos de dispersão, dúvidas persistentes, desmotivação.	2
Sugestões espontâneas dos alunos	Comentários sobre o que gostaram ou gostariam de alterar.	Melhor internet e computadores mais rápidos.

Tabela 55 - Observação direta: unidades de 6ºano

A análise integrada dos dados recolhidos através da grelha de observação direta e dos inquéritos de validação aplicados aos alunos das turmas de 3.º/4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade permitiu aferir a consistência e o impacto das unidades letivas desenvolvidas no âmbito do presente projeto.

Os dados revelam uma notável coerência entre a perceção da investigadora e a voz dos alunos, confirmando a eficácia global das estratégias pedagógicas, a adequação dos materiais utilizados e o alinhamento metodológico com os interesses e necessidades dos discentes.

Em todos os anos de escolaridade observou-se um elevado grau de envolvimento e motivação dos alunos, com especial destaque para as atividades baseadas na ludicidade, cooperação e recursos multimodais. A observação direta confirmou a recetividade positiva por parte dos alunos às dinâmicas propostas, nomeadamente nas sessões que envolveram jogos, vídeos, desafios e momentos de trabalho colaborativo. Esta perceção foi consistentemente validada pelos dados dos questionários, nos quais a maioria dos alunos considerou que as atividades “ajudaram muito” na sua aprendizagem, e expressou elevados níveis de motivação e interesse.

A clareza da linguagem e dos materiais foi outro ponto de convergência, com os alunos a classificarem de forma maioritariamente positiva a simplicidade e acessibilidade dos conteúdos. A observação direta corroborou estas perceções, embora tenha identificado, pontualmente, a necessidade de esclarecimentos adicionais em tarefas mais complexas, sobretudo no 6.º ano. A atratividade visual dos materiais foi igualmente valorizada em todas as turmas, tanto pela investigadora como pelos alunos, revelando-se um fator facilitador da atenção e da compreensão.

No que diz respeito à adequação dos recursos pedagógicos às expectativas dos alunos, os dados revelaram uma correspondência positiva e generalizada, ainda que com ligeiras oscilações entre anos de escolaridade. No 6.º ano, por exemplo, foi notada uma participação menos homogénea, o que poderá estar relacionado com a maior complexidade dos conteúdos.

Por fim, as sugestões de melhoria recolhidas nos inquéritos – ainda que pontuais – coincidem com as anotações feitas pela investigadora durante a observação direta, destacando o interesse dos alunos por atividades mais dinâmicas, interativas e tecnológicas.

Em suma, o cruzamento entre a observação direta e os questionários de validação demonstra uma forte coerência interna dos dados, reforçando a fiabilidade dos resultados e a pertinência das opções didáticas adotadas. Estes resultados sustentam a eficácia das práticas pedagógicas centradas no aluno, integrando metodologias ativas e diferenciadas, e apontam caminhos promissores para a consolidação de ambientes educativos mais motivadores, inclusivos e significativos.

3. AVALIAÇÃO DO PROJETO

3.1 Avaliação de processo

A avaliação de processo visou acompanhar, de forma sistemática e formativa, o desenvolvimento do projeto ao longo das suas diferentes fases. Para o efeito, foram utilizados dois instrumentos principais de recolha de dados: a observação participante e os questionários aplicados aos alunos.

Enquanto investigadora e docente da disciplina de EMRC, foi adotada uma abordagem de observação participante, com o objetivo de registar comportamentos, atitudes e reações dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas e aos recursos pedagógicos utilizados. Esta observação foi realizada com base numa grelha previamente elaborada, e incidiu sobre aspetos como o grau de envolvimento, a participação ativa, a motivação, a interação com os pares e a atenção demonstrada ao longo das sessões.

Em paralelo, foram aplicados questionários estruturados aos alunos, em momentos distintos do processo (inicial, e validação), de modo a recolher dados sobre as suas perceções relativamente à utilidade, atratividade e clareza dos recursos pedagógicos. Estes instrumentos permitiram captar, de forma quantitativa e qualitativa, as preferências, sugestões e níveis de satisfação dos participantes.

De acordo com Miranda & Cabral (2017), “é necessário monitorizar as várias atividades que vão sendo implementadas. Esta é uma avaliação formativa que deve ser usada para melhorar os passos seguintes, evitando cair em erros já detetados” (p. 59). Nesta linha, os dados recolhidos ao longo do processo permitiram fazer ajustes aos recursos e às estratégias utilizadas, contribuindo para a sua melhoria contínua.

No que respeita aos indicadores de avaliação, foram considerados: o interesse demonstrado pelos alunos, o grau de envolvimento nas atividades, a interação com os recursos e com os colegas, o nível de motivação ao longo das sessões, e a satisfação expressa relativamente às atividades propostas. A escolha destes indicadores resultou da articulação entre os objetivos do projeto, o problema identificado na fase diagnóstica e as metas traçadas para a intervenção pedagógica.

3.2 Avaliação de produto

A avaliação de produto teve como objetivo verificar em que medida o projeto concretizou o seu principal propósito: a criação de um conjunto de recursos pedagógicos digitais para a disciplina de EMRC, com base nas perceções manifestadas pelos alunos ao longo do processo. Estes recursos foram selecionados a partir de recursos existentes, adaptados ou criados de forma intencional, com base nos dados recolhidos nos inquéritos aplicados, que permitiram identificar tipologias, suportes e características consideradas mais eficazes, motivadoras e facilitadoras da aprendizagem.

A construção dos recursos teve como referencial as unidades temáticas previamente definidas para o 1.º ciclo, 5.º e 6.º anos de escolaridade, resultando num produto final tangível: um repositório digital de materiais pedagógicos, organizados por ciclo/ano de escolaridade e área temática. Este repositório foi concebido com o objetivo de, futuramente, ser disponibilizado no blogue da BE, plataforma digital comum a todas as bibliotecas do agrupamento, representando uma estratégia de curadoria colaborativa e de acesso universal aos conteúdos produzidos no âmbito do projeto.

A validação dos recursos decorreu em contexto real de sala de aula, através da sua aplicação prática nas turmas participantes e da análise das respostas obtidas nos inquéritos de validação. Paralelamente, a observação direta permitiu confirmar a adequação dos materiais ao perfil dos alunos, bem como o seu impacto na motivação, envolvimento e compreensão dos conteúdos curriculares.

Assim, a avaliação de produto permitiu concluir que os recursos pedagógicos concebidos são pertinentes, contextualizados e úteis, tendo respondido às necessidades identificadas e contribuído para enriquecer o espólio pedagógico da BE, reforçando o seu papel enquanto estrutura de apoio ao currículo e promotora da integração de tecnologias educativas na prática letiva.

3.3 Métodos para a análise dos dados

A análise dos dados recolhidos no âmbito deste projeto combinou abordagens quantitativas e qualitativas, de forma a interpretar com maior profundidade as perceções dos alunos sobre os recursos pedagógicos utilizados e desenvolvidos. Tal como referem Miranda & Cabral (2017), “as informações recolhidas devem permitir interpretar da

melhor forma possível a realidade” (p. 37), o que justifica o recurso à triangulação (Denzin, 1989) de métodos.

Os principais instrumentos utilizados foram os inquéritos por questionário e a observação direta. Os inquéritos incluíram perguntas de resposta fechada, tratadas através de estatística descritiva, o que permitiu organizar os dados em frequências absolutas e relativas (percentagens), identificar padrões de resposta e apresentar resultados de forma clara, nomeadamente através de tabelas e gráficos. Este tipo de análise visa descrever objetivamente os dados recolhidos, sem recorrer a inferências, ajudando a perceber, por exemplo, quantos alunos manifestaram preferência por determinado tipo de recurso ou formato. As respostas abertas foram analisadas qualitativamente, com recurso à categorização temática, permitindo captar contributos mais subjetivos e interpretativos. A observação direta, por sua vez, foi sistematizada com recurso a uma grelha previamente definida, permitindo o registo de indicadores como o envolvimento, a motivação e a interação dos alunos em contexto de sala de aula.

Foi realizado um pré-teste do questionário junto de alunos dos mesmos níveis de ensino, com o objetivo de validar a clareza das questões e garantir que não existiam ambiguidades na sua interpretação. Como referem os mesmos autores, “antes de aplicarmos um inquérito devemos fazer o pré-teste de modo a verificar se não existem dúvidas relativamente ao sentido das questões” (Miranda & Cabral, 2017, p. 37). Esta estratégia de recolha e análise de dados permitiu uma leitura abrangente e rigorosa dos efeitos do projeto, apoiando as decisões tomadas na construção, adaptação e validação dos recursos pedagógicos integrados neste estudo.

CONCLUSÕES

Neste momento de balanço do trabalho efetuado, retomam-se os objetivos que foram gizados, procurando responder em que medida foram concretizados de acordo com os resultados obtidos no percurso investigativo que foi realizado. Veja-se, então, os dois primeiros objetivos formulados, que foram concretizados através da aplicação dos questionários iniciais aos alunos:

“Identificar quais as tipologias de atividades que os alunos identificam como sendo aquelas que melhor apoiam a sua compreensão dos conteúdos curriculares.”

Os dados obtidos demonstraram que os alunos valorizam, de forma expressiva, atividades que implicam a interação com recursos visuais e digitais, nomeadamente assistir a vídeos (55,2%) e jogar jogos educativos em suporte digital (53,7%). O trabalho colaborativo, através da dinâmica de grupo com os colegas (50,7%), surge igualmente como uma metodologia valorizada. Esta preferência manifesta-se também nas atividades que consideram mais eficazes para a aprendizagem: ler livros (67,2%), trabalhar em grupo (58,2%) e ouvir as explicações do professor (50,7%). Os dados evidenciam, assim, uma clara valorização de metodologias participativas, colaborativas e tecnologicamente mediadas, o que sugere uma orientação pedagógica que combine momentos de exposição com estratégias dinâmicas e interativas.

“Identificar os tipos e as características dos recursos que os alunos mais valorizam e consideram que os motivam na aquisição de conteúdos.”

As respostas dos alunos revelam uma preferência significativa por materiais que integrem imagens fixas (58,2%) e em movimento (58,2%), bem como recursos com componente áudio (53,7%), sendo os recursos compostos exclusivamente por texto os menos valorizados (17,9%). No que se refere à motivação, destacam-se os trabalhos em grupo (62,7%) e a aprendizagem de conteúdos novos e interessantes (53,7%) como principais fatores motivacionais. A utilização de tecnologias digitais, embora apreciada (44,8%), não é por si só o fator determinante da motivação, surgindo associada a outras dimensões como a gamificação — visível na valorização de prémios e recompensas (52,2%) — e ao reconhecimento por parte do professor (41,8%). A análise indica, por conseguinte, que os recursos pedagógicos mais valorizados são aqueles que

proporcionam experiências visuais, auditivas e interativas, promovem a colaboração e oferecem desafios envolventes, numa lógica de aprendizagem ativa e centrada no aluno.

“Apresentar propostas de recursos para cada uma das áreas temáticas selecionadas.”

No âmbito do terceiro objetivo a sua concretização assentou numa abordagem pedagógica centrada no aluno, com base nas preferências expressas nos questionários aplicados, e procurou dar resposta às necessidades identificadas relativamente às metodologias e recursos que favorecem a compreensão e a motivação para a aprendizagem. Assim, para cada uma das áreas temáticas selecionadas no âmbito da disciplina de EMRC, foram concebidos recursos pedagógicos que incorporam elementos visuais, auditivos e interativos, privilegiando formatos digitais e estratégias de trabalho colaborativo.

O presente projeto teve como objetivo principal a criação de um conjunto de recursos pedagógicos para a disciplina EMRC, com a finalidade de os integrar e disponibilizar na BE, tornando-os acessíveis a qualquer professor ou aluno interessado. Este propósito foi plenamente alcançado, tendo resultado na produção de atividades/recursos pedagógicos para seis unidades temáticas, desenvolvidas com base nas perceções iniciais recolhidas junto dos alunos.

É importante sublinhar igualmente que os recursos produzidos constituem um contributo relevante para um repositório pedagógico da biblioteca escolar: À luz das respostas dos alunos, conclui-se que as atividades implementadas possuem elevado potencial educativo e podem constituir um excelente contributo para a construção de um repositório pedagógico ao serviço da biblioteca escolar. O feedback unânime e encorajador dos discentes valida estas atividades como recursos didáticos de qualidade, passíveis de serem integrados e partilhados pela biblioteca para benefício de toda a comunidade educativa. Em primeiro lugar, a sua eficácia comprovada na melhoria da compreensão e motivação indica que são boas práticas pedagógicas que merecem ser difundidas e replicadas noutros contextos escolares. De facto, as estratégias usadas mostram-se versáteis e adaptáveis: a combinação de conteúdo curricular com elementos de jogo, multimédia e trabalho colaborativo poderá ser aplicada em diferentes disciplinas ou escolas, ajustando-se às especificidades de cada público-alvo. Em segundo lugar, o formato RED (Recurso Educativo Digital) em que estas unidades foram desenvolvidas facilita a sua incorporação num repositório digital da biblioteca, garantindo acessibilidade

e reutilização futura. Assim, outros professores e turmas poderão usufruir destas atividades, quer diretamente – usando os materiais tal como foram concebidos – quer como inspiração para criar novas sequências didáticas inovadoras. Esta partilha através da biblioteca escolar promove uma cultura de colaboração e continuidade pedagógica, onde recursos validados na prática fortalecem o apoio ao sucesso escolar de mais alunos.

A fase final do trabalho consistiu na aplicação dos recursos em sala de aula e na sua validação pelos alunos.

“Validação pelos alunos, em sala de aula, dos recursos selecionados, adaptados ou criados.”

Como resposta a este objetivo, temos os resultados dos seis inquéritos de validação – abrangendo duas unidades no 1.º ciclo, duas no 5.º ano e duas no 6.º ano – que revelam uma avaliação global muito positiva por parte dos alunos quanto à eficácia das atividades propostas. Em termos gerais, os alunos confirmam que as estratégias pedagógicas implementadas nas unidades letivas contribuíram significativamente para a sua aprendizagem, refletindo-se numa melhor compreensão dos conteúdos, numa elevada motivação durante as tarefas e numa perceção de grande utilidade educativa destas atividades.

Contribuição para a compreensão dos conteúdos: De forma quase unânime, os alunos reconheceram que as atividades desenvolvidas os ajudaram a compreender melhor os temas abordados em cada unidade. No 1.º ciclo, 100% dos alunos afirmaram que as atividades da unidade Dignidade das Crianças reforçaram a compreensão dos respetivos conteúdos, e numa segunda unidade (Cuidar da Natureza) apenas casos pontuais indicaram dificuldade ou benefício reduzido. Tendência semelhante verificou-se no 2.º ciclo: no 5.º ano, por exemplo, mais de 80% dos alunos consideraram que as atividades das unidades Viver Juntos e Família, Comunidade de Amor os ajudaram muito ou de forma satisfatória a apreender os conteúdos curriculares, registando-se apenas uma minoria residual de respostas indicando ajuda “pouca” ou “nenhuma”. Estes dados quantitativos deixam claro que as atividades foram eficazes na transmissão dos conceitos, facilitando a ligação entre a teoria e a prática de forma adequada à faixa etária de cada turma. Do ponto de vista pedagógico, tal sugere que a diversificação de atividades (jogos, quizzes, vídeos, histórias interativas, etc.) permitiu aos alunos assimilar os conhecimentos de forma mais significativa e ancorada na realidade, indo ao encontro dos objetivos de

cada unidade. Importa salientar que, quando comparada a perceção entre unidades consecutivas, observa-se inclusive uma melhoria: por exemplo, no 5.º ano nenhum aluno sentiu falta de compreensão na segunda unidade trabalhada, o que poderá indicar um aperfeiçoamento na estruturação dos materiais ou um aumento da familiaridade dos alunos com este tipo de abordagem didática.

Motivação e interesse dos alunos: Em paralelo com a melhoria na compreensão, os inquéritos evidenciam que as atividades foram consideradas altamente motivadoras, promovendo um forte interesse dos alunos pelos temas. Em todas as unidades letivas avaliadas, a totalidade (ou praticamente a totalidade) dos estudantes referiu sentir-se motivado e empenhado ao realizar as tarefas propostas. No 1.º ciclo, por exemplo, a maioria dos alunos classificou-se como “muito motivado e interessado” durante as atividades – esta categoria atingiu valores próximos de 80–85% dos respondentes e nenhum aluno indicou falta de motivação. Também no 5.º e 6.º anos a receção foi entusiástica: todos os alunos declararam algum grau de motivação, sendo que a proporção dos “muito interessados” aumentou da primeira para a segunda unidade em cada ano de escolaridade. Do ponto de vista qualitativo, as respostas abertas dos questionários corroboram este entusiasmo dos discentes. Uma porção significativa limitou-se a escrever que não tinha sugestões de melhoria a apresentar, sinalizando satisfação plena com a experiência de aprendizagem. Entre os poucos comentários proativos registados, muitos sugerem “ter mais jogos e quizzes” ou “repetir atividades como o Kahoot, porque é divertido”, o que demonstra claramente a preferência dos alunos por atividades interativas e lúdicas. Estes testemunhos confirmam que a abordagem adotada – assente em jogos educativos, plataformas digitais (Genially, Kahoot, Wordwall, entre outras), vídeos e desafios participativos – conseguiu captar a atenção dos alunos e mantê-los envolvidos nas aulas. Em suma, as atividades não só transmitiram os conteúdos, mas fizeram-no de forma atrativa, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo onde os alunos se sentiram motivados para aprender.

Pode considerar-se ainda, o potencial educativo e replicação: em conclusão, a análise coerente dos dados quantitativos e qualitativos dos seis inquéritos permite afirmar que as atividades desenvolvidas nas unidades letivas foram pedagogicamente bem-sucedidas. Contribuíram para aprofundar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, ao mesmo tempo que fomentaram um elevado nível de interesse e participação ativa nas aulas. Os elementos pedagógicos e metodológicos adotados – desde jogos de memória e quizzes interativos até à utilização de vídeos, histórias e exercícios em

plataformas digitais – revelaram-se adequados aos objetivos de cada unidade e ao desenvolvimento das competências previstas (como a reflexão ética, o trabalho em equipa ou a aplicação de conhecimentos a situações reais). A forte perceção positiva dos alunos é, ela própria, um indicador do valor educativo destas atividades, sugerindo que a aprendizagem se tornou mais significativa, divertida e inclusiva. Dado este sucesso, é plausível a replicação de iniciativas semelhantes noutros contextos escolares: outras escolas ou níveis de ensino que procurem inovar nas suas práticas poderão inspirar-se nestas unidades, adaptando-as às suas necessidades. Em última análise, a integração destas atividades num repositório pedagógico da BE surge como uma mais-valia natural e necessária – trata-se de capitalizar recursos comprovados para enriquecer o acervo educativo da escola, garantindo que a experiência positiva vivenciada nestas turmas tenha um impacto duradouro e amplificado na melhoria das aprendizagens no futuro.

Considera-se que este projeto apresenta um carácter inovador ao articular de forma intencional e sistemática a BE com a disciplina de EMRC, algo ainda pouco explorado no contexto educativo português. A criação de um repositório digital de recursos pedagógicos, concebido com base nas preferências expressas pelos alunos, demonstra uma abordagem centrada no aprendente e sustentada por metodologias ativas.

A originalidade do projeto reside, desde logo, na utilização da BE como suporte pedagógico especializado para EMRC, alinhando-se com o Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar (RBE, 2017) e com os princípios da IFLA/UNESCO, que defendem o papel da biblioteca no apoio ao currículo e na formação integral do aluno. O repositório de recursos contribuiu para diversificar as estratégias didáticas e aumentar a motivação dos alunos, tendo sido aplicado com sucesso em unidades temáticas distintas.

A relevância do projeto evidencia-se na resposta a uma necessidade concreta: a escassez de materiais atrativos para o ensino de EMRC. O modelo desenvolvido é replicável, sustentado por práticas acessíveis a qualquer escola com biblioteca integrada, e tem potencial para inspirar projetos similares noutras áreas disciplinares.

Em termos de impacto, registou-se um aumento da participação, do interesse e da compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, como demonstraram os resultados dos inquéritos.

Outro aspeto que se salienta é a importância dada neste projeto ao papel do aluno, mais precisamente na aferição da sua perceção acerca dos recursos pedagógicos que facilitam a sua aprendizagem. Sendo que os recursos foram criados, adaptados e selecionados a partir das informações prestadas pelos alunos. A experiência reforça

igualmente a importância da BE como espaço de mediação pedagógica e promotora de aprendizagens significativas, contribuindo para a concretização do PASEO.

A concretização deste projeto num único ano letivo, com recurso a uma metodologia participativa e com aplicação efetiva em contexto educativo, constitui um dos pontos fortes do projeto.

Em termos de impacto, o projeto contribuiu não só para o sucesso educativo dos alunos envolvidos, como também para o enriquecimento do acervo da biblioteca escolar, oferecendo recursos testados e validados que podem ser reutilizados ou adaptados por outros docentes. A integração destes materiais num repositório pedagógico digital da BE representa uma mais-valia concreta e sustentável para a comunidade educativa.

Contudo, é necessário reconhecer algumas limitações. A mais evidente prende-se com o tempo reduzido disponível para a concretização do projeto: o desenvolvimento e aplicação de seis unidades pedagógicas num único ano letivo (2023/2024) foi uma tarefa exigente. As dificuldades técnicas, como a lentidão dos equipamentos informáticos e a instabilidade da internet, também condicionaram a realização plena de algumas sessões, especialmente tendo em conta a duração limitada das aulas de EMRC (45 minutos semanais). Acrescem ainda constrangimentos logísticos (feriados, provas externas, encerramentos pontuais), que reduziram o tempo útil para aplicação e análise mais aprofundada dos dados qualitativos.

Outra limitação relevante prende-se com a dependência da mediação da investigadora no decurso das atividades. A inexistência de tutoriais ou guias autónomos limita, em parte, a replicabilidade imediata dos recursos por outros docentes. Apesar de estarem disponíveis algumas orientações gerais, a criação de vídeos demonstrativos ou guias passo a passo poderia potenciar a utilização autónoma e alargar o alcance do projeto.

Finalmente, importa referir que, no ano letivo atual, a investigadora leciona apenas no 1.º ciclo, em turmas distintas das que participaram inicialmente. Esta realidade impossibilita, por agora, o acompanhamento longitudinal dos efeitos dos recursos junto dos alunos do 2.º ciclo. No entanto, a disponibilização dos materiais na BE assegura a continuidade do projeto, permitindo que outros docentes os retomem e desenvolvam, assegurando a sua perenidade.

Perante estas limitações, delineiam-se propostas concretas para futuras intervenções: (1) aprofundar a análise qualitativa dos dados recolhidos; (2) rever, adaptar e ampliar os recursos com base na experiência acumulada; (3) criar materiais de apoio à

utilização autónoma (guias, tutoriais, vídeos); (4) fomentar a colaboração com outros docentes de EMRC e professores bibliotecários do agrupamento, ampliando o alcance do projeto; e (5) criar uma plataforma digital partilhada para disseminação dos recursos e promoção de uma cultura de partilha pedagógica.

Em conclusão, este projeto apresenta um carácter inovador, ao articular, de forma intencional e sistemática, a biblioteca escolar com a disciplina de EMRC, propondo uma metodologia centrada no aluno e sustentada em práticas pedagógicas ativas. A forte adesão dos alunos e os resultados positivos obtidos comprovam o potencial educativo da proposta e reforçam o papel da BE como espaço de mediação pedagógica. Trata-se de uma iniciativa replicável, escalável e alinhada com os princípios de inclusão, participação e inovação educativa. O trabalho desenvolvido constitui, assim, uma base sólida para futuras intervenções que continuem a valorizar a biblioteca escolar como parceira ativa no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas gerais

- Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. Scipione.
<https://pt.slideshare.net/slideshow/livro-completo-fanny-abramovichpdf/255197695#14>
- Abreu, J., Dinis, R., & Teixeira, R. C. (2018). Experiências na construção e gestão de materiais pedagógicos inspirados no Método de Singapura na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, 11, 65-106.
<http://hdl.handle.net/10400.3/4943>
- Alves, L. & Bianchini, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n83/13.pdf>
- Almeida, R. (2017). Cinema e educação: Fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, 33, e153836, 1-27. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>
- Araújo, H. (2014). *Biblioteca escolar e trabalho colaborativo*. Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/677/bibliotecarbe6.pdf>
- Araújo, G. G., & Aranha, E. H. S. (2013). Avaliação formativa da aprendizagem com instrumentação em jogos digitais: Proposta de um framework conceitual. In *II Congresso Brasileiro de Informática na Educação – Workshops (WCBIE 2013)* (pp. 412–421). Sociedade Brasileira de Computação.
https://www.academia.edu/11957691/Avalia%C3%A7%C3%A3o_formativa_da_aprendizagem_com_instrumenta%C3%A7%C3%A3o_em_Jogos_digitais_Proposta_de_um_framework_conceitual
- Araújo, I., & Marques, C. G. (2020). Gamificação para envolver, motivar e aprender. In A. A. Carvalho (Org.). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 81–87). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Arduini-Van Hoose, N. (2020). Keller’s ARCS model: Integrating ideas about motivation. In *Educational Psychology*. SUNY Pressbooks.
<https://edpsych.pressbooks.sunycreate.cloud/chapter/kellers-arcs-model/>
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa fundamentos y metodología*. Editorial Labor.

- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa* [Versão consolidada].
<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Diário da República, Série I, n.º 237
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Assunção, M. C. S. B. (2022). *Repositório digital de recursos educativos para a disciplina de EMRC*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/40598>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton
<https://archive.org/details/psychologyofmean0000davi/mode/1up>
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=wfckBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Ausubel,+D.+P.+\(2000\).+The+acquisition+and+retention+of+knowledge:+A+cognitive+view.+pdf+download&ots=mb-AhnTYzT&sig=7DzWk-J2S72xrv2qmW0ogCEgrIk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=wfckBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Ausubel,+D.+P.+(2000).+The+acquisition+and+retention+of+knowledge:+A+cognitive+view.+pdf+download&ots=mb-AhnTYzT&sig=7DzWk-J2S72xrv2qmW0ogCEgrIk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Awinzeligo, H., Churcher, E. W., Wemegah, R. & Narh, N. (2022). Impact of animation movies on children's behavioral and language development. *International Journal of Innovative Research and Development*. 11(9), 26-33.
<https://www.researchgate.net/publication/369002388>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
link Albert_Bandura-Self-Efficacy_The_Exercise_of_Control-W._H._Freeman_Co_1997.pdf
- Bastos, G. & Tomé, M. da C. (2013). Find the other through books: Children's literature and intercultural education. *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, Università degli studi di Verona/Centro Studi Interculturali, CDROM
- Bastos, G., & Tomé, M. C. (2011). ¿Sentirse como en casa?: Representaciones de la inmigración en la literatura infantil portuguesa. In *La literatura que acull: Infància, immigració i lectura* (Simposi Internacional, Barcelona, 2011, pp. 1–9). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10400.2/2140>
- Busarello, R. I., Ulbricht, V. R., & Fadel, L. M. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In L. Fadel, V. R. Ulbricht, C. Batista, T. Vanzin (Org.). *Gamificação na Educação* (pp. 11–35). Pimenta Cultural. <https://share.google/HkKT8LG75TansUdhS>

- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos contos de fadas* (15ª ed.). Bertrand Editora.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans. https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(2), 1-30. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press. https://books.google.pt/books?id=Ce0PXtacl egC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Cardoso, S., & Sabbatini, R. (2000). Aprendizagem e mudanças no cérebro. *Cérebro e Mente*, 11. <https://cerebromente.org.br/n11/mente/eisntein/rats-p.html>
- Cybis, W. A. (2003). *Engenharia de usabilidade: Uma abordagem ergonômica*. Laboratório de Utilizabilidade de Informática, Universidade Federal de Santa Catarina. <https://pdfcoffee.com/walter-cybis-engenharia-de-usabilidade-uma-abordagem-ergonomica-pdf-free.html>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons. http://repo.darmajaya.ac.id/4165/1/eLearning%20and%20the%20Science%20of%20Instruction_%20Proven%20Guidelines%20for%20Consumers%20and%20Designers%20of%20Multimedia%20Learning%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf
- Chaparro, J., Lluch, G., Vliet, M., M. & Rincón, C. M., (2022). *La biblioteca escolar: contenidos y materiales*. Coedco. Edição do Kindle.

- Conferência Episcopal Portuguesa. (2006). Educação Moral e Religiosa Católica – Um Valioso Contributo para a Formação da *Personalidade*. *Pastoral Catequética*, 5(1) 7-16.
- Coll, C. S. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Artes Médicas. <https://www.scribd.com/document/348644513/Coll-Cesar-Aprendizagem-Escolar-e-Construcao-Do-Conhecimento>
- Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (destaques) (ED.96/WS/9). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Connell, R. (2016). *Gender in world perspective* (3rd ed.). Polity Press. <https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/201908/Connell%2C%20Gender%20in%20World%20Perspective%2C%202nd%20Edition%20%282009%29.pdf>
- Conselho da Europa. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education* (R. Jackson, Ed.). Council of Europe Publishing. https://theewc.org/content/uploads/2020/02/00Signposts-Web-16X24_web-PDF-TEXT-FINAL.pdf
- Costa, J. F. (2013). *O papel da biblioteca escolar no processo ensino-aprendizagem. [Curso de Graduação em Bibliotecomia. Universidade de Brasília]*. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/6092/1/2013_JessicaFernandesCosta.pdf
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Almedina.
- Cromarty, E., Young, M. A., & Elias, S. (2023). The use of film to motivate interest in students with learning differences through imagination and diverse thinking in higher education. *Journal of Research Initiatives*, 7(3), 1-21. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol7/iss3/4>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins.
- Custódio, P. B. (2010). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, 147-160. https://www.researchgate.net/publication/267821605_Analise_e_producao_de_materiais_didacticos_de_portugues_no_ensino_basico_alguns_principios_orientadores

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
<https://pt.scribd.com/document/339194269/Deci-Ryan-Intrinsic-Motivation-and-Self-Determination-in-Human-Behavior-pdf>
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3th ed.). Prentice Hall. <https://archive.org/details/researchacttheo00denz>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Diana, J. B., Golfetto, I. F., Baldessar, M. J., & Spanhol, F. J. (2014). Gamification e teoria do flow. In L. Fadel, V. R. Ulbricht, C. Batista, T. Vanzin (Org.). *Gamificação na educação* (pp. 38–60). Pimenta Cultural.
- Dicastério para a Cultura e a Educação. (2017). *Educar ao humanismo solidário: Construir uma civilização do amor 50 anos após a Populorum Progressio*. Vaticano. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_po.htm
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88. https://www.researchgate.net/publication/270273830_Gamification_in_Education_A_Systematic_Mapping_Study
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*. Ministério da Educação. <https://apoioescolas.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais de educação moral e religiosa católica: 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral de Educação Básica. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Ministério da Educação. <https://www.alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Duarte, A. C. R. (2017). *O Jogo como recurso de motivação e aprendizagem das ciências do 1º Ciclo*. [Dissertação de mestrado, Instituto Piaget]. <http://hdl.handle.net/10400.26/22865>

- Duque, J. M. (2013). Sobre a educação integral do ser humano. *Pastoral Catequética*, 26(1), 11-21.
- Eiterer, C. L., & Medeiros, Z. (2010). Recursos pedagógicos. In Oliveira, D. A., Duarte, A., M., C. & Vieira, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.
<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/155-1.pdf>
- Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas. (2025). *Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA/UNESCO*.
<https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/4026>
- Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. (2016). *Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar* (2.^a ed., rev.). <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>
- Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (51.^a ed.). Cortez. <https://play.google.com/books/reader?id=u3MzDwAAQBAJ&pg=GBS>.
- Furió, D., González-Gancedo, S., Juan, M. C., Seguí, I., & Costa, M. (2013). The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game. *Computers & Education*, 64, 24–41. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.015>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
https://dspace.sxcjpr.edu.in/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind_%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5–18.
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/210/206>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
<https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/10/What-Video-Games-Have-to-Teach-us-About-Learning-and-Literacy-2003.-ilovepdf-compressed.pdf>
- Goulard, F.M. da S. (2022). *EMRC, que estratégias motivadoras? Propostas didáticas para a UL 2 do 7.º ano: "As Religiões"*. [Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/10400.14/39663>
- Graça, K., & Patrício, M. R. (2024). Gamificação e jogos educativos como estratégia de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: uma revisão da literatura. In A. J. Osório;

- M. J. Gomes; A. Ramos; A. L. Valente (Eds.). *Challenges 2024: Espaços e Caminhos OnLife* (pp. 810-819). Universidade do Minho.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/29992>
- Gris, G. & Perkoski, I. R. (2022). *Jogos e aprendizagem: recomendações iniciais para a prática em sala de aula. Ensinar e aprender: desafios para educação do séc. XXI*. ABPMC.
<https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2022/08/LIVRO-ENSINAR-E-APRENDER.pdf>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Waikoloa, USA, pp. 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-_A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf
- Heidig, S., Müller, J., & Reichelt, M. (2015). Emotional design in multimedia learning: Differentiating between positive affect and pleasantness. *Learning and Instruction*, 39, 72-85. https://www.researchgate.net/publication/269728083_Emotional_design_in_multimedia_learning_Differentiation_on_relevant_design_features_and_their_effects_on_emotions_and_learning
- International Association of School Librarianship. (1993). *IASL policy statement on school libraries*. https://iasl-online.org/about/organization/sl_policy.html
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690008.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
https://books.google.pt/books?id=M2Rb9ZtFxcc&printsec=frontcover&hl=id&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Kim, B. (2015). Understanding gamification. *Library Technology Reports*, 51(2), 1–35. <https://doi.org/10.5860/ltr.51n2>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
<https://andymatuschak.org/files/papers/Kintsch%20-%201998%20-%20Comprehension.pdf>

- Kishimoto, T. M. (Org.). (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14.^a ed.). Cortez.
<https://play.google.com/books/reader?id=On02DwAAQBAJ&pg=GBS.PA1975.w.3.3.3>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- Koss, M. D. (2015). Diversity in contemporary picture books: A content analysis. *Journal of Children's Literature*, 41(1), 32–42.
https://www.academia.edu/19586245/Diversity_in_Contemporary_Picturebooks_A_Content_Analysis
- Leite, J. M. (s.d). *Materiais didáticos manipuláveis no ensino e aprendizagem de geometria espacial*.
<https://pt.scribd.com/document/104129902/Materiais-Didaticos-Manipulaveis-no-Ensino-e-Aprendizagem>
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências da Cognição*, 15(2). 132-141.
<https://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>
- Marinho, J. (2013). *A motivação intrínseca no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos do Projeto Curricular Integrado*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].
<https://hdl.handle.net/1822/28698>
- Martinez, R. A. (2006). *Manual para la elaboracion de proyectos*. DICYT.
<http://www.dalcame.com/wdescarga/manualdeProyectos.pdf>
- Martins, G. d'O. (coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. F. R. (2010). *O papel da biblioteca escolar no processo do ensino/aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense].
<https://repositorio.upt.pt/entities/publication/17084a16-7696-49e4-b092-fb0dc8541cb8>
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. ASCD.
<https://archive.org/details/artscienceofteac0000marz/mode/2up>

- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309–326.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin Press.
- Mcniff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research: An introduction*. Sage.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Decreto-Lei n.º 70/2013, de 23 de maio: Estabelece o novo regime jurídico da disciplina de educação moral e religiosa católicas a ministrar nos estabelecimentos de ensino públicos e na dependência do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*. Série I, n.º 99.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/70-2013-261111>
- Miranda, B., & Cabral, P. (2017). *Projetos de intervenção educativa*. Universidade Aberta. <https://www.ileio.com/reader/rW3pYW>
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2008). Interactive book reading in Early Education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 78(1), 1–34. https://www.researchgate.net/publication/249798034_Interactive_Book_Reading_in_Early_Education_A_Tool_to_Stimulate_Print_Knowledge_as_Well_as_Oral_Language
- Moreira, C. M. M. (2013). O ensino escolar da religião e a finalidade cultural da educação. *Humanística e Teologia*, 34(1), 179–214.
<https://doi.org/10.34632/humanisticaeteologia.2013.9079>
- Moura, A. & Santos, I. L. (2000). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In A. A. Carvalho (Org.). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 107–115). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing.
https://play.google.com/books/reader?id=9Yq0AwAAQBAJ&pg=GBS.PA23&hl=pt_PT
- Novo, A. (2023). *Biblioteca escolar e aprendizagem*. In *A biblioteca escolar no contexto da escola/agrupamento*. Universidade Aberta.
<https://elearning.uab.pt/mod/page/view.php?id=869768>

- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.
https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
<https://archive.org/details/mentalrepresenta0000paiv/page/n13/mode/2up?view=theater>
- Park, S., & Lim, J. (2007). Promoting positive emotion in multimedia learning using visual illustrations. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(2), 141-162.
<https://mediakomputer.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/promotingemotion.pdf>
- Papert, S. (1996). *The connected family: Bridging the digital generation gap*. Longstreet Press. <https://archive.org/details/connectedfamilyb00pape/page/n9/mode/2up>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://ssrsig.org/wp-content/uploads/2018/02/pintrich-2000-multiple-goals-multiple-pathways-the-role-of-goal-orientation-in-learning-and-achievement.pdf>
- Plain Language Association International (PLAIN). (2011). *Plain language guidelines*.
<https://global.oup.com/us/companion.websites/fdscontent/uscompanion/us/static/companion.websites/9780199379996/pdf/ch2/FederalPLGuidelines.pdf>
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Routledge.
https://books.google.com.tj/books?id=rIKBAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança* (18.^a ed.). Bertrand Brasil.
- Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. Editora Ática.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 1–20. <https://doi.org/10.30827/pna.v2i4.6196>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1smSpn4AiHSh8z7a0MHDBwhb_JhcoLQmI/2004-Prince_AL.pdf
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2017). *Aprender com a biblioteca escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-*

- escolar e nos ensinamentos básico e secundário* (2.^a ed., rev. e aum.).
[https://rbe.mec.pt/np4/0%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/0%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf)
- Ricoy, M. C., & Couto, M. J. V. S. (2012). Os recursos educativos e a utilização das TIC no Ensino Secundário na Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 241–262. <https://doi.org/10.21814/rpe.3009>
- Rocha, J. E. A. (2024). Inclusão e diversidade na literatura infantil. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação*. Realize Editora. editorarealize.com.br
- Rocha, H. da, & Baranauskas, M. C. C. (2003). *Design e avaliação de interfaces humano-computador*. NIED/Unicamp.
<https://dianasousaformacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/11/inicio.pdf>
- Santa Sé & República Portuguesa. (2004). Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa. *Diário da República*, Série I-A, n.º 201, 27 de agosto de 2004.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/74-2004-551189>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: a survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Secretariado Nacional de Educação Cristã. (2014). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*. Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- Secretariado Nacional de Educação Cristã. (s.d.). *Competências essenciais de EMRC*. Educris. <https://www.educris.com/v3/96-ensino-basico/866-competencias-essenciais-de-emrc>
- Selwyn, N. (2010). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239–1247.
https://www.researchgate.net/publication/51189951_Culture_and_the_Sequence_of_Steps_in_Theory_of_Mind_Development
- Skeie, G. (2012). Education between formation and knowledge: A discussion based on recent English and Nordic research in religious education. *Utbildning & Lärande*, 6(2), 80–97. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1256602/FULLTEXT01.pdf>

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/6023/preventing-reading-difficulties-in-young-children>
- Stevenson, R. B., & Dillon, J. (2010). *Engaging Environmental Education: Learning, Culture and Agency*. Sense Publishers. https://www.researchgate.net/publication/277847154_Engaging_Environmental_Education_Learning_Culture_and_Agency
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Tomé, M. C., & Bastos, G. (2011). Encontrar o outro nos livros: A literatura juvenil ao serviço da construção de uma cidadania global. In S. Gonçalves & F. Sousa (Orgs.), *Escola e comunidade: Laboratórios de cidadania global* (pp. 85–94). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/5092>
- Tomé, M. C., & Bastos, G. (2013). Leitura(s) na adolescência e a formação do leitor literário: missão (quase) impossível? In F. L. Viana *et al.* (coord.). *Atas do 9º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. CIEC, pp. 102–116. <http://hdl.handle.net/10400.2/3066>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/The-Differentiated-Classroom-Responding-to-the-Needs.pdf>
- Tood, R. (2010). Aprendizagem na escola da era da informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis. *Noesis*, 82, 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo82.pdf
- UNESCO. (2014). *Learning to Live Together: Education Policies and the Role of Religious Education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227208>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>
- Vélez Sanchez, C. M. (2001). *Apuntes de Metodología de la investigación: Um resumen de las principales ideas para el desarrollo de projetos de investigación*. Departamento de Ciencias Básicas. Universidad Eafit. <https://www.docsity.com/es/docs/apuntes-de-metodologia-de-la-investigacion-velez/6979855/>

- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos motivar os professores. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14704>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>
- Vilaça, I., & Carmona, V. (2006). Os contextos pedagógicos e educativos da EMRC. *Pastoral Catequética*, 5(1), 89-96.
- Waltrick, L. T., Hellmann, F., Farias, G. O., & Marinho, A. (2022). Recursos fílmicos e ensino da bioética nas ciências do movimento humano. *Revista Bioética*, 30(4), 734-757. https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/2986/3012
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. <https://pt.scribd.com/document/491758384/Kevin-Werbach-Dan-Hunter-For-the-Win-How-Game-Thinking-Can-Revolutionize-Your-Business-Wharton-Digital-Press-2012>
- Yürük, N. (2019). Edutainment: Using kahoot! as a review activity in foreign language classrooms. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 2(2), 89-101. <https://doi.org/10.31681/jetol.557518>

Referências bibliográficas utilizadas nos recursos pedagógicos

- Agulhas, R., Alexandre, J. & Duarte, A. (2019). *Direitos em Jogo: Explicar, divulgar e promover os direitos das crianças*. Ideias com História.
- Bolo, S., Cambournac, L. & Combesque, M. A. (2002). *Viver em sociedade*. Maurus Editores.
- Chbosky, S. (Real.), Cohen, J. M., Chbosky, S., & Levenson, S. (Argumento). (2017). *Wonder* [Filme]. Lionsgate.
- Coelho, L., Natário, L., Cruz, M. J. & Machado, A. C. (2015) *O Girassol: Manual do aluno EMRC – 1º ano Ensino Básico*. FSNEC.
- Ferreira, C. Z. (2016). *O bicho-de-sete-cabeças: História de uma eleição democrática*. Trinta Por Uma Linha.
- Hochman, C. (2018). *Famílias destrambelhadas*. Livros Horizonte.

- Howard, B., & Moore, R. (Real.). (2016). *Zootrópolis* [Filme]. Walt Disney Animation Studios.
- Sousa, J.L.F.C., Moura, C. I. S., Barbosa, J. A. R., Pereira, J. P.M., Gomes, L. F. N. X., Cruz, M. J. R. & Assunção, M. C. S. B. (2022). *Ao Encontro: Manual do aluno EMRC – 3º ano do Ensino Básico*. FSNEC.
- Viana, V., & Gonçalves, S. N. (2021). *Carta da Terra para crianças* (2ª ed.). Senado. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/59085>
- Viana, V. (2003). *Carta da Terra para Crianças*. NAIA. Disponível em <https://earthcharter.org/library/carta-da-terra-para-criancas-uma-adaptacao-brasil/>
- Unkrich, L. (Real.), & Molina, A. (Co-real.). (2017). *Coco* [Filme]. Pixar Animation Studios / Walt Disney Pictures.
- Urbano, E., Martins, S. & Pires, M. (2015). *Conta Comigo!* Manual do aluno EMRC – 5ºano do Ensino Básico. FSNEC.
- Urbano, E., Martins, S. & Pires, M. (2015). *Estou Contigo!* Manual do aluno EMRC – 6.º ano do Ensino Básico. FSNEC.

ANEXOS

ANEXO I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exma. Sra. Diretora XXXXX

No âmbito do projeto de investigação do Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, ministrado pela Universidade Aberta de Lisboa e sob orientação da professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, e que se intitula “A Biblioteca Escolar ao serviço da área disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)” venho por este meio solicitar a autorização para o implementar nas minhas aulas de EMRC, no decurso do presente ano letivo.

Este trabalho tem como objetivo a criação de um repositório de recursos pedagógicos que esteja ao dispor da Biblioteca Escolar e que apoie a área curricular de EMRC.

Para o desenvolvimento e aplicação deste projeto será necessário passar inquéritos em algumas turmas. O questionário será anónimo e é garantido aos inquiridos que os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais. A participação dos alunos é voluntária e será precedida pela autorização dos respetivos Encarregados de Educação. O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado em contexto das aulas de EMRC.

Com os melhores cumprimentos,

Olinda Fernandes

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

No âmbito do projeto de investigação do Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, ministrado pela Universidade Aberta de Lisboa e sob orientação da professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, e que se intitula “A Biblioteca Escolar ao serviço da área disciplinar de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC)” venho por este meio solicitar a colaboração de V. Ex. Este projeto tem como objetivo identificar e compreender as atividades que mais facilitam e motivam as aprendizagens dos alunos, dando este projeto origem à criação de um repositório de recursos pedagógicos que irão posteriormente ser disponibilizados à Biblioteca Escolar.

Para tal, é necessária a aplicação de questionários a alunos do 4º, 5º, e 6º ano de escolaridade, pelo que se pede a vossa autorização. O questionário é anónimo e os dados recolhidos serão mantidos confidenciais, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais. O preenchimento dos questionários pelos alunos será realizado no contexto das aulas de EMRC.

Para autorizar a participação do(a) seu(sua) educando(a), preencha por favor o destacável que se segue, e entregando-o à professora de EMRC, Olinda Fernandes. Agradeço desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

outubro de 2023

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a
aluno/a _____, a frequentar o ____ ano, na
turma ____, com o nº ____, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no
projeto “A Biblioteca Escolar ao serviço da área disciplinar de Educação Moral e Religiosa
Católica (EMRC)”, através da resposta de um questionário.

Data: ____ / 10 / 2023

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Matriz do Inquérito: Perspetivas dos alunos sobre recursos didáticos

Link do inquérito: <https://forms.gle/onfcVLM3EwTL5wNVA>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipos de Pergunta	Nº questão
I - Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização demográfica dos inquiridos.	Ano de escolaridade	Escolha múltipla Opção única	1
		Género	Escolha múltipla Opção única	2
II – Tipos de atividades preferidas dos alunos	Identificar quais as tipologias de atividades que os alunos identificam como sendo aquelas que melhor apoiam a sua compreensão dos conteúdos curriculares;	O que mais gostas/gostarias de fazer na escola para aprender?	Escolha múltipla (até 5 opções)	3
		Das seguintes atividades, quais é que te ajudam a aprender melhor?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Tipos e características dos recursos pedagógicos	Identificar os tipos e as características dos recursos que os alunos mais valorizam e consideram que os motiva na aquisição de conteúdos.	Gostas mais de realizar atividades...	Escolha múltipla Opção única;	5
		Pensando nos recursos ou materiais pedagógicos que podemos usar nas aulas, que características preferes?	Escolha múltipla (até 3 opções)	6
		O que te deixa mais motivado(a) na escola?	Escolha múltipla (até 3 opções)	7
		Sentes-te mais motivado nas aulas quando o (a) professor(a)	Escolha múltipla (até 3 opções)	8

Matriz do inquérito: Validação das atividades – Unidade letiva: A Dignidade das Crianças

ANEXOS V e VI

Link do inquérito: <https://forms.gle/isSzH3vHEXkgQkxFA>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipo de Pergunta	Nº Questão
I – Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização dos inquiridos.	Ano de Escolaridade	Escolha múltipla (opção única)	1
		Género	Escolha múltipla (opção única)	2
II – Compreensão dos Conteúdos	Avaliar a perceção do aluno sobre a utilidade das atividades na compreensão dos conteúdos da unidade.	A unidade Dignidade das Crianças ajudou-te a compreender melhor os temas da Unidade: a importância de ser criança; os problemas que as afetam; os direitos e deveres da criança...	Escolha múltipla (opção única)	3
	Identificar quais atividades mais contribuíram para a compreensão.	Na unidade a Dignidade das Crianças realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Motivação e Interesse	Avaliar o nível de motivação e interesse do aluno.	Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).	Escolha múltipla (opção única)	5
	Identificar as atividades mais motivadoras.	Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?	Escolha múltipla (até 5 opções)	6
IV – Clareza e Acessibilidade dos Materiais	Avaliar a clareza dos materiais pedagógicos.	Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?	Escolha múltipla (opção única)	7
	Avaliar a facilidade de acesso aos materiais.	Achaste fácil aceder aos materiais?	Escolha múltipla (opção única)	8
	Identificar barreiras no acesso aos materiais.	Se respondeste “Não”, indica a(s) razão(ões)	Resposta aberta	
V – Aspeto Visual e Linguagem	Avaliar a atratividade visual dos materiais.	Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo: imagens, estrutura, cores)	Escolha múltipla (opção única)	9
	Avaliar a clareza da linguagem utilizada.	A linguagem usada nos materiais é clara e simples?	Escolha múltipla (opção única)	10
VI – Expetativas e Sugestões	Avaliar se os materiais corresponderam às expectativas e necessidades dos alunos.	Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?	Escolha múltipla (opção única)	11
	Permitir sugestões de melhoria.	O que poderia ser melhorado na Unidade Dignidade das Crianças?	Escolha múltipla (opção única) + Resposta aberta	12
		Se respondeste que pode ser melhorado, indica quais os aspetos a melhorar:		
	Espaço para comentário livre.	Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?	Resposta aberta	13

Matriz do inquérito: Validação das atividades – Unidade letiva: Cuidar da Natureza

ANEXOS VII e VIII

Link do inquérito: <https://forms.gle/NvNzbcY5N4cgAHZ7A>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipo de Pergunta	Nº Questão
I – Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização dos inquiridos.	Ano de Escolaridade	Escolha múltipla (opção única)	1
		Género	Escolha múltipla (opção única)	2
II – Compreensão dos Conteúdos	Avaliar a perceção do aluno sobre a utilidade das atividades na compreensão dos conteúdos da unidade.	A unidade: Cuidar da Natureza ajudou-te a compreender melhor os temas: a grande diversidade na natureza; a natureza dá-nos tudo, boas práticas ambientais; o relato da Criação, o Lobo de Gúbio...	Escolha múltipla (opção única)	3
	Identificar quais atividades mais contribuíram para a compreensão.	Na unidade Cuidar da Natureza realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Motivação e Interesse	Avaliar o nível de motivação e interesse do aluno.	Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).	Escolha múltipla (opção única)	5
	Identificar as atividades mais motivadoras.	Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?	Escolha múltipla (até 5 opções)	6
IV – Clareza e Acessibilidade dos Materiais	Avaliar a clareza dos materiais pedagógicos.	Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?	Escolha múltipla (opção única)	7
	Avaliar a facilidade de acesso aos materiais.	Achaste fácil aceder aos materiais?	Escolha múltipla (opção única)	8
	Identificar barreiras no acesso aos materiais.	Se respondeste “Não”, indica a(s) razão(ões)	Resposta aberta	
V – Aspeto Visual e Linguagem	Avaliar a atratividade visual dos materiais.	Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo: imagens, estrutura, cores)	Escolha múltipla (opção única)	9
	Avaliar a clareza da linguagem utilizada.	A linguagem usada nos materiais é clara e simples?	Escolha múltipla (opção única)	10
VI – Expetativas e Sugestões	Avaliar se os materiais corresponderam às expectativas e necessidades dos alunos.	Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?	Escolha múltipla (opção única)	11
	Permitir sugestões de melhoria.	O que poderia ser melhorado na Unidade Cuidar da Natureza?	Escolha múltipla (opção única) + Resposta aberta	12
		Se respondeste que pode ser melhorado, indica quais os aspetos a melhorar:		
	Espaço para comentário livre.	Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?	Resposta aberta	13

Matriz do inquérito: Validação das atividades – Unidade letiva: Viver Juntos

ANEXOS IX e X

Link do inquérito: <https://forms.gle/HfQaRLJ4ezYwFbZP9>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipo de Pergunta	Nº Questão
I – Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização dos inquiridos.	Ano de Escolaridade	Escolha múltipla (opção única)	1
		Género	Escolha múltipla (opção única)	2
II – Compreensão dos Conteúdos	Avaliar a perceção do aluno sobre a utilidade das atividades na compreensão dos conteúdos da unidade.	O jogo Fraterpolis ajudou-te a compreender melhor os temas da Unidade: Viver Juntos? (o que significa viver em sociedade e em grupo?)	Escolha múltipla (opção única)	3
	Identificar quais atividades mais contribuíram para a compreensão.	No jogo Fraterpolis realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Motivação e Interesse	Avaliar o nível de motivação e interesse do aluno.	Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).	Escolha múltipla (opção única)	5
	Identificar as atividades mais motivadoras.	Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?	Escolha múltipla (até 5 opções)	6
IV – Clareza e Acessibilidade dos Materiais	Avaliar a clareza dos materiais pedagógicos.	Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?	Escolha múltipla (opção única)	7
	Avaliar a facilidade de acesso aos materiais.	Achaste fácil aceder aos materiais?	Escolha múltipla (opção única)	8
	Identificar barreiras no acesso aos materiais.	Se respondeste “Não”, indica a(s) razão(ões)	Resposta aberta	
V – Aspeto Visual e Linguagem	Avaliar a atratividade visual dos materiais.	Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo: imagens, estrutura, cores)	Escolha múltipla (opção única)	9
	Avaliar a clareza da linguagem utilizada.	A linguagem usada nos materiais é clara e simples?	Escolha múltipla (opção única)	10
VI – Expetativas e Sugestões	Avaliar se os materiais corresponderam às expectativas e necessidades dos alunos.	Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?	Escolha múltipla (opção única)	11
	Permitir sugestões de melhoria.	O que poderia ser melhorado no Jogo Fraterpolis?	Escolha múltipla (opção única) + Resposta aberta	12
		Se respondeste que pode ser melhorado, indica quais os aspetos a melhorar:		
Espaço para comentário livre.	Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?	Resposta aberta	13	

Matriz do inquérito: Validação das atividades – Unidade letiva: Família, Comunidade de Amor

ANEXOS XI e XII

Link do inquérito: <https://forms.gle/GFubvt3SXvfuQsoj9>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipo de Pergunta	Nº Questão
I – Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização dos inquiridos.	Ano de Escolaridade	Escolha múltipla (opção única)	1
		Género	Escolha múltipla (opção única)	2
II – Compreensão dos Conteúdos	Avaliar a perceção do aluno sobre a utilidade das atividades na compreensão dos conteúdos da unidade.	As atividades que realizaste durante esta unidade ajudou-te a compreender melhor o valor e a missão da família, a família na cultura judaica, o papel dos idosos na família, a importância de partilhar as tarefas...	Escolha múltipla (opção única)	3
	Identificar quais atividades mais contribuíram para a compreensão.	Na unidade Família, Comunidade de Amor realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Motivação e Interesse	Avaliar o nível de motivação e interesse do aluno.	Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).	Escolha múltipla (opção única)	5
	Identificar as atividades mais motivadoras.	Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?	Escolha múltipla (até 5 opções)	6
IV – Clareza e Acessibilidade dos Materiais	Avaliar a clareza dos materiais pedagógicos.	Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?	Escolha múltipla (opção única)	7
	Avaliar a facilidade de acesso aos materiais.	Achaste fácil aceder aos materiais?	Escolha múltipla (opção única)	8
	Identificar barreiras no acesso aos materiais.	Se respondeste “Não”, indica a(s) razão(ões)	Resposta aberta	
V – Aspeto Visual e Linguagem	Avaliar a atratividade visual dos materiais.	Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo: imagens, estrutura, cores)	Escolha múltipla (opção única)	9
	Avaliar a clareza da linguagem utilizada.	A linguagem usada nos materiais é clara e simples?	Escolha múltipla (opção única)	10
VI – Expetativas e Sugestões	Avaliar se os materiais corresponderam às expectativas e necessidades dos alunos.	Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?	Escolha múltipla (opção única)	11
	Permitir sugestões de melhoria.	O que poderia ser melhorado na unidade Família, Comunidade de Amor?	Escolha múltipla (opção única) + Resposta aberta	12
		Se respondeste que pode ser melhorado, indica quais os aspetos a melhorar:		
	Espaço para comentário livre.	Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?	Resposta aberta	13

Matriz do inquérito: Validação das atividades – Unidade letiva: A Partilha do Pão

ANEXOS XIII e XIV

Link do inquérito: <https://forms.gle/7K6EgtbqUunPaZEx6>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipo de Pergunta	Nº Questão
I – Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização dos inquiridos.	Ano de Escolaridade	Escolha múltipla (opção única)	1
		Género	Escolha múltipla (opção única)	2
II – Compreensão dos Conteúdos	Avaliar a perceção do aluno sobre a utilidade das atividades na compreensão dos conteúdos da unidade.	As atividades propostas ajudaram-te a compreender melhor os temas da unidade: A Partilha do Pão? (O direito alimentação; as causas da fome; a simbologia dos alimentos...)	Escolha múltipla (opção única)	3
	Identificar quais atividades mais contribuíram para a compreensão.	Na unidade: A Partilha do Pão realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Motivação e Interesse	Avaliar o nível de motivação e interesse do aluno.	Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).	Escolha múltipla (opção única)	5
	Identificar as atividades mais motivadoras.	Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?	Escolha múltipla (até 5 opções)	6
IV – Clareza e Acessibilidade dos Materiais	Avaliar a clareza dos materiais pedagógicos.	Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?	Escolha múltipla (opção única)	7
	Avaliar a facilidade de acesso aos materiais.	Achaste fácil aceder aos materiais?	Escolha múltipla (opção única)	8
	Identificar barreiras no acesso aos materiais.	Se respondeste “Não”, indica a(s) razão(ões)	Resposta aberta	
V – Aspeto Visual e Linguagem	Avaliar a atratividade visual dos materiais.	Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo: imagens, estrutura, cores)	Escolha múltipla (opção única)	9
	Avaliar a clareza da linguagem utilizada.	A linguagem usada nos materiais é clara e simples?	Escolha múltipla (opção única)	10
VI – Expetativas e Sugestões	Avaliar se os materiais corresponderam às expectativas e necessidades dos alunos.	Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?	Escolha múltipla (opção única)	11
	Permitir sugestões de melhoria.	O que poderia ser melhorado na unidade: A Partilha do Pão?	Escolha múltipla (opção única) + Resposta aberta	12
		Se respondeste que pode ser melhorado, indica quais os aspetos a melhorar:		
Espaço para comentário livre.	Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?	Resposta aberta	13	

Matriz do inquérito: Validação das atividades – Unidade letiva: A Pessoa Humana

ANEXOS XV e XVI

Link do inquérito: <https://forms.gle/61M5bwqTnLqAbpkB6>

Temas	Objetivos	Pergunta	Tipo de Pergunta	Nº Questão
I – Informações Demográficas	Recolher dados de contextualização dos inquiridos.	Ano de Escolaridade	Escolha múltipla (opção única)	1
		Género	Escolha múltipla (opção única)	2
II – Compreensão dos Conteúdos	Avaliar a perceção do aluno sobre a utilidade das atividades na compreensão dos conteúdos da unidade.	A unidade Pessoa Humana ajudou-te a compreender melhor os temas da Unidade: Viver Juntos? (o que significa viver em sociedade e em grupo?)	Escolha múltipla (opção única)	3
	Identificar quais atividades mais contribuíram para a compreensão.	Na unidade Pessoa Humana realizaste vários tipos de atividades, quais foram as atividades que te ajudaram a compreender melhor os temas?	Escolha múltipla (até 5 opções)	4
III – Motivação e Interesse	Avaliar o nível de motivação e interesse do aluno.	Ao realizares as atividades propostas, sentiste-te motivado(a) e interessado(a).	Escolha múltipla (opção única)	5
	Identificar as atividades mais motivadoras.	Que tipos de atividades ou recursos te motivaram mais?	Escolha múltipla (até 5 opções)	6
IV – Clareza e Acessibilidade dos Materiais	Avaliar a clareza dos materiais pedagógicos.	Consideras que os materiais criados são fáceis de entender?	Escolha múltipla (opção única)	7
	Avaliar a facilidade de acesso aos materiais.	Achaste fácil aceder aos materiais?	Escolha múltipla (opção única)	8
	Identificar barreiras no acesso aos materiais.	Se respondeste “Não”, indica a(s) razão(ões)	Resposta aberta	
V – Aspeto Visual e Linguagem	Avaliar a atratividade visual dos materiais.	Como avalias o aspeto visual dos materiais? (por exemplo: imagens, estrutura, cores)	Escolha múltipla (opção única)	9
	Avaliar a clareza da linguagem utilizada.	A linguagem usada nos materiais é clara e simples?	Escolha múltipla (opção única)	10
VI – Expetativas e Sugestões	Avaliar se os materiais corresponderam às expectativas e necessidades dos alunos.	Os recursos corresponderam às tuas expetativas e necessidades?	Escolha múltipla (opção única)	11
	Permitir sugestões de melhoria.	O que poderia ser melhorado na unidade Pessoa Humana?	Escolha múltipla (opção única) + Resposta aberta	12
		Se respondeste que pode ser melhorado, indica quais os aspetos a melhorar:		
	Espaço para comentário livre.	Gostarias de adicionar algum comentário ou sugestão?	Resposta aberta	13

Tabela de atividades criadas, adaptadas e existentes

ATIVIDADES			
UNIDADE DIGNIDADE DAS CRIANÇAS	Criadas	Adaptadas	Existentes
https://view.genially.com/65bfc56a917f6c0014cee638			
Tema 1: As crianças têm dignidade			
Atividade 1.1 Música: “Ser Criança” com exercício de seleção	x		x
Atividade 1.2 As crianças têm dignidade!		x	
Tema 2: É tempo de Crescer			
Atividade 2.1 História: Um dia com a Filipa		x	x
Atividade 2.2.1 Crescer de forma equilibrada e completa	x	x	
Atividade 2.2.1 Sopa de letras	x	x	
Atividade 2.2.2 Teste: como vai o meu			x
Atividade 2.2.3 Visualização do vídeo: Do que precisas para crescer			x
Tema 3: A criança, um tesouro frágil			
Atividade 3.1 Áudio de introdução	x	x	
Atividade 3.2 A história: <i>O pequeno polegarzinho</i>			x
Atividade 3.2.1 Questionário áudio	x	x	
Atividade 3.2.2 Problemas reais	x		
Atividade 3.2.3 Exercício de escolha múltipla	x	x	
Tema 4: Os direitos e deveres das crianças			
Atividade 4.1 Áudio: Saber mais	x	x	
Atividade 4.1.2 Visualização do vídeo: <i>Direitos e deveres das crianças</i>			x
Atividade 4.1.3 Identificação de alguns direitos da criança	x	x	x
Atividade 4.1.4 Jogo do galo: direitos das crianças	x		
Atividade 4.1.5 Jogo de associação: Direitos da criança		x	
Atividade 4.1.6 Jogo de memória: Direitos da criança	x	x	
Atividade 4.1.7 Jogo de associação: Direito ou desejo?	x	x	
Atividade 4.1.8 Jogo de associação: Decifra os teus deveres	x	x	
Atividade 4.1.9 Liga os teus direitos	x	x	
Atividade 4.10 Quiz de direitos e deveres da criança		x	
Atividade 4.11 Corrida de cavalos: direitos e deveres das crianças	x		
Tema 5: Jesus e as crianças			
Atividade 5.1 Áudio de introdução		x	
Atividade 5.2 Visualização do vídeo: Jesus e as crianças			x
Atividade 5.2.1 Exercício: palavra pirata		x	
Atividade 5.3 Modelos inspiradores: Visualização e diálogo sobre o vídeo: <i>Obra da rua do vulnerável P. Américo</i>			x
Atividade 5.3.1 Visualização e diálogo sobre o vídeo: <i>Unicef</i>			x
Tema 6: Ser um super-herói			
Atividade 6.1 Áudio – Introdução		x	
Atividade 6.2 Descobre o que significa ser super-herói		x	
Tema 7: O Papel das crianças			
Atividade 7.1 Questionário ganha ou perdes: o papel das crianças	x	x	
Atividade 7.2 Exercício obrigatório VS proibido	x	x	
UNIDADE CUIDAR DA NATUREZA	Criadas	Adaptadas	Existentes
https://view.genially.com/661fca9ecb676a0014f7c449			
Tema 1: Uma casa que é de todos			
Atividade 1 Visualização do vídeo: Unidade: Cuidar da Natureza			x
Atividade 1.1 Jogo de memória	x	x	
Tema 2: Na natureza temos tudo			
Atividade 2 Exercício de legendas	x	x	
Tema 3: A Natureza no relato da Criação			
Atividade 3.1 Visualização do vídeo: Relato bíblico da Criação			x
Atividade 3.2 Crucigrama	x	x	

Tema 4: A Carta da Terra			
Atividade 4.1 Jogo de pistas	x	x	
Atividade 4.2 Jogo de memória: Carta da Terra	x	x	
Tema 5: Vou cuidar da terra			
Atividade 5.1 Visualizar o vídeo: como cuidar do meio ambiente? 10 dicas para cuidar do meio ambiente			x
Atividade 5.2 Música: Proteger a natureza			x
Atividade 5.3 Jogo da reciclagem	x		x
Atividade 5.4 Exercício de seleção: Atitudes que respeitam a natureza	x	x	
Atividade 5.4.1 Vídeo: Produção e consumos sustentáveis			x
Tema 6: Devemos amar e admirar a terra			
Atividade 6.1 Visualização vídeo: História do pequeno Francisco - O lobo de Gúbio			x
Atividade 6.2 Jogo de classificação: Banda desenhada: Lobo de Gúbio	x	x	
Atividade 6.3: Detetives da natureza			x
Tema 7: Boas práticas ambientais			
Atividade 7.1 Jogo de legenda e imagem		x	
Atividade 7.2 Jogo das toupeiras: boas práticas ambientais	x		
Atividade 7.3 Jogo de associação: Boas práticas ambientais		x	
UNIDADE: VIVER JUNTOS			
https://view.genially.com/5f742cadb3bb1f0d011a47c4	Criadas	Adaptadas	Existentes
1. 1 Regras ao Jogo Fraterpólis	x		
2. Categorias do jogo: Leis			
Atividade 2.1 O que significa ser cidadão	x	x	
Atividade 2.2 Como se faz uma lei?	x	x	
Atividade 2.3 Todos os cidadãos têm direito ao lazer e ao descanso	x		
Atividade 2.4 Direito à religião	x	x	
3. Categorias do jogo: Consenso			
Atividade 3.1 Jogo da força	x		
Atividade 3.2 Simbologia da bandeira portuguesa	x	x	
Atividade 3.3 Jogo do respeito	x	x	
Atividade 3.4 Questionário: O que significa ser bom cidadão?	x	x	
Atividade 3.5 O que significa consenso?	x	x	
4. Categorias do jogo: Organizações			
Atividade 4.1 Direitos da criança	x	x	
Atividade 4.2 Organizações / Pessoas	x	x	
Atividade 4.3 Organizações: o que fazem?	x	x	
5. Categorias do jogo: Deveres e direitos			
Atividade 5.1 Deveres, direitos e normas 1	x		
Atividade 5.1.2 Deveres, direitos e normas 2	x		
Atividade 5.2 O que são direitos, deveres e normas?	x	x	
Atividade 5.3 Recorda o que aprendeste	x	x	
Atividade 5.4 Atitudes adequadas à vivência em sociedade	x	x	
6. Categorias do jogo: Escolhas			
Atividade 6.1 Sopa de Letras – Convívio	x	x	
Atividade 6.2 Caça ao erro: escolhas	x	x	
Atividade 6.3 Escolher com correção 1	x	x	
Atividade 6.3.1 Escolher com correção 2	x	x	
7. Categorias do jogo: Vida de grupo			
Atividade 7.1 Quiz das atitudes	x		
Atividade 7.2 Respeitar os outros	x	x	
Atividade 7.3 Jogo ser solidário	x	x	
8. Categorias do jogo: Recursos naturais			
Atividade 8.1 O que é um grupo?	x	x	
Atividade 8.2 Tipos de grupos	x	x	
Atividade 8.3 Recursos Naturais 1	x	x	

Atividade 8.3.1 Recursos Naturais 2	x	x	
Atividade 8.4 Jogo da reciclagem	x		x
Atividade 9. Exploração do livro: O Bicho de Sete Cabeças			x
UNIDADE: FAMÍLIA COMUNIDADE DE AMOR			
https://view.genially.com/6631fed771f6a70014eabb9b	Criadas	Adaptadas	Existentes
Tema 1: Introdução ao tema			
Atividade 1.1 O termo família (imagem interativa)	x	x	x
Tema 2: A Família: Uma instituição na história			
Atividade 2.1 Apresentação informativa	x	x	
Atividade 2.2 Questionário	x	x	
Tema 3: Projeto: As famílias da minha turma			
Atividade 3.1 Etapa 1: Famílias "Destruídas" – Atividade interativa	x		x
Atividade 3.2 Etapa 2: Criação da minha família – desenvolvimento do projeto	x		x
Tema 4: O Valor e a missão da família			
Atividade 4.1 Introdução: vídeo: Missão da família	x		
Atividade 4.1.1 Visualização de um vídeo: A função socializadora da família			x
Atividade 4.1.2 Kahoot	x	x	
Atividade 4.2 Apresentação: Valor e missão da família	x	x	
Atividade 4.2.1 Verdadeiro ou falso	x	x	
Atividade 4.2.2 As tarefas familiares	x		
Atividade 4.3 Votação (Mentimeter)	x		
Atividade 4.4 Puzzle: Labirinto – valores de família	x	x	
Atividade 4.4.1 Ordenação dos valores encontrados no labirinto	x		
Tema 5: A Família na cultura judaica			
Atividade 5.1 Apresentação Powerpoint	x	x	
Atividade 5.2 Jogo de palavras cruzadas	x		
Tema 6: O Lugar dos idosos na família			
Atividade 6.1 Introdução sobre o papel dos idosos na estrutura familiar	x	x	
Atividade 6.2 vídeo: A tijela de madeira			x
Atividade 6.3 Comentário sobre a história (Mentimeter)	x		
Atividade 6.4 Música: Velho			x
Atividade 6.5 vídeo: O respeito nunca envelhece			x
Tema 7: Análise do filme “Coco” e sua relação com os valores familiares			
Atividade 7.1 Visualização do filme "Coco"			x
Atividade 7.1.1 Questionário 1	x		
Atividade 7.1.2 Questionário 2	x		
Atividade 7.1.3 Questionário 3	x		
UNIDADE A PARTILHA DO PÃO			
https://view.genially.com/67e50d780864ddbf648a714f	Criadas	Adaptadas	Existentes
Tema 1: A alimentação na perspetiva cultural			
Atividade 1.1 Apresentação: O pão de cada dia	x	x	
Atividade 1.11 Quiz sobre a apresentação: O pão de cada dia	x		
Tema 2: A alimentação na expressão artística			
Atividade 2.1 Preenchimento de espaços	x	x	
Atividade 2.2 Classificação	x	x	
Atividade 2.3 Quiz: Game show TV	x	x	
Atividade 2.4 Verdadeiro ao falso	x	x	
Atividade 2.4.1 Vídeo: A lenda da Rainha Santa Isabel			x
Atividade 2.4.2 Música: são rosas, Senhor			x
Atividade 2.5 Quiz: Alimentação na literatura	x	x	
Atividade 2.6 Estouro do balão: provérbios	x	x	
Tema 3: A simbologia judaico-cristã dos alimentos			
			x

Atividade 3.1 Vídeo: Simbologia dos alimentos na cultura judaico-cristã			
Atividade 3.2 Preenchimento de espaços	x	x	
Atividade 3.3 Exercício de associação	x	x	
Atividade 3.4 Jogo de memória	x	x	
Atividade 3.5 Exercício: elemento intruso	x	x	
Atividade 3.6 Exercício de associação	x	x	
Atividade 3.7 Perseguição no labirinto	x	x	
Atividade 3.8 Atividade de classificação	x	x	
Tema 4: A injusta distribuição de bens			
Atividade 4.1 Escape Room	x	x	x
Tema 5: A luta contra a fome no mundo			
Atividade 5.1 Jogo de pistas: Advinha quem?	x	x	x
Atividade 5.2 Drop da Alimentação	x		
UNIDADE A PESSOA HUMANA			
https://view.genially.com/6603e64525c69900142bd2ad	Criadas	Adaptadas	Existentes
Tema 1: Conceito de ser pessoa			
Atividade 1.1 Completar um esquema com palavras descobertas num jogo de equipa	x	x	
Tema 2: As Dimensões da pessoa humana			
Atividade 2.1 Exploração do padlet: As dimensões da pessoa humana	x	x	x
Atividade 2.1.1 Visualização do vídeo: As dimensões da pessoa humana			x
Atividade 2.1.2 Jogo da força: Quais as dimensões presentes no ser humano	x		
Atividade 2.1.3 Kahoot sobre o vídeo: As dimensões da pessoa humana	x	x	
Atividade 2.1.4 Exercício de legendas e imagens: As 3 dimensões	x	x	
Atividade 2.1.5 Exercício de classificação sobre as 3 dimensões	x	x	
Tema 3: Comunicação			
Atividade 3.1 Jogo da comunicação: Identificar mensagens presentes em diferentes pinturas	x	x	
Tema 4: Autenticidade			
Atividade 4.1 Nuvem de palavras: o que é a autenticidade?	x		
Atividade 4.2 Exploração do conceito: autenticidade.	x	x	
Atividade 4.2.1 Vamos testar: És uma pessoa autêntica?	x	x	
Tema 5: Os direitos e deveres da pessoa humana			
Atividade 5.1 Desafio interativo: "A Liberdade Desafia-te"	x	x	x
Tema 6: Os direitos da criança			
Atividade 6.1 Exploração do caderno de atividades: Vem aprender os direitos das crianças	x	x	
Atividade 6.2 Apresentação Powerpoint com Kahoot	x	x	
Tema 6: Gentileza e inclusão			
Atividade 6.1 Visualização do filme: "Wonder"			x
Atividade 6.1.1 Ficha de observação do filme	x		
Tema 7: Testa os teus conhecimentos			
Atividade 7.1 Quiz de questões	x	x	
Atividade 7.2 Quiz de imagens	x	x	
Atividade 7.3 Labirinto	x		