

O uso de recursos digitais na consolidação de conteúdos no ensino-aprendizagem do Português como Língua Segunda (PL2)

Débora Alexandra Torrinha Lopes

Relatório de Estágio de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Versão corrigida e melhorada após a sua Defesa Pública

Abril, 2025

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Susete da Conceição Costa Albino

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas com quem me cruzei ao longo deste percurso e que tive o privilégio de conhecer.

À minha orientadora de estágio, Professora Doutora Susete da Conceição Costa Albino, pelo apoio consistente, atento e encorajador para concretizar os meus objetivos académicos e atingir o meu potencial como aluna e professora de línguas.

Aos docentes do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, e à Professora Doutora Carolyn Leslie, que lecionou a Unidade Curricular “Avaliação e Materiais de Aprendizagem”, pelos conhecimentos valiosos, que me permitiram não só ampliar os meus horizontes pedagógicos, como também os culturais.

Aos meus colegas de curso, com quem partilhei momentos positivos, tanto dentro como fora da faculdade. Fico muito feliz por ter estabelecido laços de amizade com alguns e espero que perdurem mesmo após esta fase académica.

Aos colegas e diretora da minha instituição de estágio, Português Et Cetera, por me terem acolhido de forma tão afetuosa e por proporcionarem um ambiente que me permitiu crescer como professora de Português como Língua Não Materna.

À minha amiga Jhenifer, que me acompanhou nesta jornada e que fará sempre parte da minha vida e com quem orgulhosamente encerro este ciclo académico lado a lado. À Telma, por me ter dado a conhecer este mestrado e mostrar-me um caminho que me abriu novas portas, e estarei sempre grata por isso. À Beatrice e à Nittaya, que mesmo estando a quilómetros de distância, nunca deixaram de me apoiar nos momentos mais difíceis.

À minha querida mãe e ao meu amado companheiro de quatro patas, Yuki, que estiveram sempre ao meu lado. O vosso amor, apoio incondicional e motivação nos momentos mais críticos permitiram-me ultrapassar os meus obstáculos neste percurso académico e profissional.

Por fim, dedico esta conquista ao meu pai, que apesar de já não se encontrar entre nós, continua presente através da sua memória. O seu apoio incondicional do meu caminho académico e a sua ética de trabalho exemplar foram, e continuam a ser inspiradores.

O uso de recursos digitais na consolidação de conteúdos no ensino-aprendizagem do Português como Língua Segunda (PL2)

Resumo

A pandemia de COVID-19 acelerou a integração de recursos digitais nos planos de aulas, nomeadamente no ensino das línguas estrangeiras. Com o crescimento da popularidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com fins educacionais, também aumentou o número de ferramentas disponíveis, cujas funcionalidades permitem a elaboração de recursos digitais altamente personalizados. Aliando-se às teorias e estudos previamente efetuados na área das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, possibilitou-se o desenvolvimento de materiais específicos para a monitorização das aprendizagens de forma menos exaustiva, mais motivante e com resultados mais informativos e úteis. Este relatório de estágio visa a documentação das experiências e resultados da aplicação de recursos digitais na consolidação de conteúdos nas aulas de portuguesa como língua segunda (PL2) a adultos, em Portugal, com diversos níveis de proficiência. Na primeira parte do enquadramento teórico, procede-se à apresentação e comparação concisa das metodologias e teorias de aquisição, dependendo do público-alvo (L1 e L2). É, igualmente, realizada uma caracterização da situação atual da imigração em Portugal, e das respostas de acolhimento linguístico. Na segunda parte, é abordada a aplicação dos recursos digitais nas salas de aula, tais como as ferramentas didáticas existentes e as possibilidades que oferecem na verificação de aquisição de conteúdos. São, ainda, disponibilizados exemplos que demonstram a utilização desses recursos em diversas situações ao longo do estágio, através de vários materiais. Os relatos da aplicação prática dos materiais digitais na sala de aula, provam a sua adaptabilidade, conveniência e eficácia são uma mais-valia para qualquer tipo de turma.

Palavras-chave: ensino de PL2 a adultos em Portugal; ferramentas digitais; criação de conteúdos digitais; consolidação de conteúdos

The use of digital resources in the consolidation in the teaching-learning process of Portuguese as a foreign language

Abstract

The COVID-19 pandemic accelerated the integration of digital resources into lesson planning, mostly in the field of foreign language teaching. As Information and Communication Technologies (ICT) in Education has gained popularity, the number of tools that enable the development of highly customized digital resources has also increased. When combined with theories and prior studies in the field of foreign language teaching methodology, they allow the development of materials that focus on monitoring the learning process in a less overwhelming and more engaging way, yielding informative and useful results. This internship report aims to document the experiences and outcomes of applying digital resources for content consolidation in Portuguese as a Second Language classes in Portugal, across various levels of proficiency. The first half of the theoretical framework section introduces and concisely compares methodologies and theories of language acquisition appropriate to first and second language learners. It also includes an overview of the current immigration trends in Portugal and the linguistic reception response. The second half approaches the application of digital resources in the classroom, such as existing educational tools and their potential in the assessment of content acquisition. Examples of how said resources were provided in various scenarios throughout the internship are provided through different types of materials. The reports on the practical implementation of digital materials in the classroom display their adaptability, convenience, and effectiveness, highlighting their value for any type of class.

Keywords: teaching Portuguese as a Second Language to adults in Portugal; digital tools; development of digital content; content consolidation

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Siglas, Acrónimos e Abreviaturas.....	vii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. O ensino do português como língua segunda a adultos em Portugal	3
1.1. Aquisição de L2 e L1 – Convergências e Divergências	3
1.2. Conjuntura da Imigração em Portugal e o Acolhimento Linguístico	6
2. A utilização de recursos digitais no ensino de línguas	7
2.1. Recursos digitais no ensino de línguas	7
2.2. Uso de Recursos Digitais na Consolidação de Aprendizagens.....	10
PARTE II – ESTÁGIO.....	12
1. Instituição	12
1.1. Caracterização da instituição	12
1.2. Oferta educativa.....	12
2. Descrição de funções desempenhadas	13
2.1. Processo de integração.....	13
2.2. Descrição e análise da prática pedagógica	14
2.3. Aplicação dos conteúdos digitais / Resultados obtidos	16
REFLEXÃO PESSOAL SOBRE O PERCURSO DE ESTÁGIO	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26
ANEXOS	I
Anexo 1 – Gráficos do Relatório de Migrações e Asilo do Ano de 2023	I
Anexo 2 – Modelo TPACK e as suas componentes de conhecimento	III
Anexo 3 – Exercício de Gramática – Superlativos (<i>EducaPlay</i>).....	IV
Anexo 4 – Plano de Aula sobre O Auto da Barca do Inferno	V
Anexo 5 – Exercícios de Compreensão Oral e Escrita (<i>SimpleShow e Wordwall</i>)...VIII	
Anexo 6 – Trabalho de Casa (Pronomes Reflexos & Pronomes Pessoais do Complemento Indireto – <i>Google Forms</i>)	IX

Anexo 7 – Comentários no <i>Google Docs</i>	XII
Anexo 8 – Exercício sobre Discurso Indireto com <i>Quizziz</i>	XIII
Anexo 9 – Jogo de Cartas no <i>Wordwall</i>	XV
Anexo 10 – Implementação de Códigos QR em Materiais Didáticos.....	XVI
Anexo 11 – Exercício de Compreensão Oral (Escuta Global)	XVII
Anexo 12 – <i>Website</i> com Exercícios de Preparação para o CIPLE.....	XVIII

Siglas, Acrónimos e Abreviaturas

CAPLE - Centro de Avaliação e Certificação de Português como Língua Estrangeira

CIPLE - Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DEPLE - Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

PL2 – Português Língua Dois

PLA – Português como Língua de Acolhimento

PLE – Português como Língua Estrangeira

RD – Recursos Digitais

TCK - Technological Content Knowledge (Conhecimento Tecnológico do Conteúdo)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPACK - Technology, Pedagogy and Content Knowledge

TPK - Technological Pedagogical Knowledge (Conhecimento Tecnológico-Pedagógico)

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, Portugal tornou-se o novo lar de muitos imigrantes, maioritariamente oriundos de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), embora com uma proporção significativa originária de países onde o português não detém estatuto oficial. Estes pretendem iniciar a sua vida em Portugal e integrar-se no tecido social do país. É neste contexto que a área do PL2 tem vindo a desenvolver-se nos últimos tempos como resposta a esta nova realidade no país, sendo financiada e oferecida por diversas instituições.

Neste panorama, surge a necessidade de reconhecer dois públicos distintos de PL2: adultos para quem o português é uma língua estrangeira (LE) e adultos para quem este idioma é uma língua segunda (LS). De facto, apesar de ambos apresentarem o mesmo objetivo (a integração social e profissional) o ponto de partida no que respeita à língua difere. Os primeiros não detêm qualquer conhecimento da língua; já os segundos, provêm de um país onde o português beneficia do estatuto de língua oficial e, como tal, contactavam com maior ou menor regularidade com esta língua.

Com a crescente relevância do ensino de PL2, têm surgido novas oportunidades pedagógicas e didáticas, entre as quais se destacam a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Apesar da sua utilização no ensino de outras línguas já se encontrar consolidada, a sua aplicação no contexto de PL2 continua a ser uma área relativamente recente. Não obstante, são inegáveis as vantagens que proporciona em vários aspetos do ensino de línguas, primeiramente na aquisição e consolidação de conhecimentos. Através da implementação de estratégias pedagógicas apropriadas e de uma avaliação rigorosa dos Recursos Digitais (RD) a aplicar, torna-se possível lecionar de forma mais eficaz, motivadora e ajustada às necessidades dos aprendentes.

A realização do estágio neste âmbito justifica-se pela elevada compatibilidade entre as áreas de TIC e a área de PL2, bem como a urgência de ampliar a oferta e eficácia do ensino de PL2 pelo país. Autores como Adeshina (2024), Pulatbek (2023) e Koehler e Mishra (2009) provam que a aplicação das TIC no ensino contribui de forma significativa para o processo de aprendizagem, sendo cada vez mais plausível a sua integração gradual na prática pedagógica. A didática de PL2 é um campo que tem vindo a desenvolver-se, reconhecendo-se a existência de lacunas e um certo afastamento, tanto nas investigações

como na formação docente, em comparação com outras línguas cujas práticas se encontram mais consolidadas. Torna-se, assim, essencial a exploração académica destas possibilidades, de forma a reforçar a formação de professores, e contribuir para a qualidade de ensino, uma vez que o público-alvo é cada vez mais numeroso e diverso. Com este relatório, pretendo promover a utilização das RD no contexto de ensino do PL2, demonstrando os seus benefícios através da sua aplicação realizada durante o estágio curricular, sobretudo na consolidação de conteúdos.

O relatório encontra-se dividido em duas partes: A Parte I, dedicada ao enquadramento teórico, inicia com uma análise das diferenças e semelhanças entre a aquisição de L1 e de L2, visando uma melhor compreensão da aprendizagem de PL2. Segue-se um panorama da imigração recente para Portugal, realçando as principais motivações dos imigrantes, as necessidades dos potenciais aprendentes, juntamente com as opções educativas atualmente existentes para a aprendizagem da língua portuguesa. A secção subsequente é dedicada à análise da aplicação dos RD no contexto educativo, incluindo as teorias que demonstram a sinergia entre a pedagogia e os TIC, os benefícios e as considerações a ter na produção e aplicação de materiais. A Parte II foca-se no estágio curricular em si. Num primeiro momento, é efetuada a caracterização da instituição e do público-alvo. Em seguida, são descritas as funções desempenhadas enquanto estagiária no âmbito do ensino de PL2, juntamente com uma apresentação breve dos materiais didáticos produzidos com RD, exemplos que detalham o seu propósito, as competências linguísticas avaliadas e os resultados obtidos. Por fim, são apresentadas uma reflexão pessoal, onde se detalham os desafios enfrentados, o crescimento profissional, e outras considerações relativas aos pós-estágio.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O ensino do português como língua segunda a adultos em Portugal

1.1. Aquisição de L2 e L1 – Convergências e Divergências

Os processos de aquisição de uma Língua Materna (L1) e de uma L2 apresentam diferenças significativas, principalmente ao nível do período crítico, do ambiente de aprendizagem, do input e do processo de aquisição.

A aquisição da L1 distingue-se por ocorrer durante o “período crítico”, que se refere à idade de aquisição de uma língua materna. Estudos indicam que, quando mais cedo for o contacto com uma língua, maior será o grau de fluência. Portanto, qualquer língua (ou línguas em famílias ou ambientes multilíngues) adquirida antes dos 4 anos é considerada uma L1 (Madeira, 2017, p. 309). Esta aquisição é natural e espontânea, uma vez que as crianças pequenas são biologicamente aptas para aprenderem línguas maternas, o mesmo não se verifica após a puberdade (Figueiredo, 1995, p. 40).

A Teoria da Aquisição de Linguagem de Chomsky defende a existência de uma “faculdade da linguagem”, mais conhecida por Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL). Este modelo nativista sustenta que, no contexto da L1, as crianças recebem “dados linguísticos primários” (PLD) do meio que as rodeia, a partir dos quais constroem o seu conhecimento linguístico (Cowie, 2008). Por exemplo, uma criança adquire noções do pretérito perfeito simples ao ouvir os pais falarem sobre eventos passados, sem necessitar de uma apresentação gramatical explícita, ao contrário dos aprendentes de L2. No entanto, existe quem defenda que esta teoria descreve um mecanismo mental que permite às crianças compreenderem as regras linguísticas através de inferências. Uma das principais críticas ao raciocínio de Chomsky é que a mera exposição à linguagem é insuficiente, sendo necessário considerar os aspetos interpessoais e necessidades comunicativas. Por exemplo, a dinâmica das interações entre a criança, o ambiente e os seus cuidadores (Montsaye Academy, 2024, pp. 2–4). Tanto a teoria de Chomsky como as teorias subsequentes explicam como a aquisição de L1 depende do *input* e do ambiente a que o aprendente está exposto durante o período crítico.

No caso da L2, a aquisição ocorre na adolescência ou na idade adulta, ou seja, após o “período crítico”. Este limite etário pode ser explicado através do Modelo do Monitor de

Krashen. Esta teoria defende que a fase de “Operações Formais” se inicia aproximadamente aos 12 anos de idade e permite aos aprendentes identificarem padrões, inferir regras abstratas da linguagem e utilizar as suas capacidades metacognitivas para exprimir e relacionar ideias verbalmente. Desta forma, é dispensada a dependência de experiências anteriores, como sucede na aquisição da L1. Contudo, esta elevada monitorização da própria linguagem tem as suas desvantagens, sendo os fatores socioafetivos bastante relevantes. Por exemplo, os adolescentes poderão sentir-se constrangidos e vulneráveis perante a ideia de cometerem erros, o que abranda o processo de aquisição (Krashen, 1981, pp. 34–35). Existem diversos fatores que podem influenciar a aprendizagem de uma L2, os quais diferem dos que se encontram numa L1. Em primeiro lugar, o processo de aquisição não depende apenas da motivação e do perfil do aprendente. Uma vez que a L2 é lecionada num contexto formal, é igualmente importante que um professor/formador pondere a compatibilidade das estratégias de aprendizagem adequadas para cada aprendente/turma. Tendo em conta estes fatores, quem adquirir uma L2 não atinge um nível nativo de fluência, embora possa aproximar-se deste (Madeira, 2017, p. 307).

Outro aspeto relevante é a influência da L1 na aquisição da L2, sendo habitual a dependência inicial da L1 como referência durante a produção da L2. O processo de aprendizagem/aquisição também pode variar consoante o par L1-L2. Por exemplo, no contexto de aprendizagem de PL2, um hispanofalante terá maior facilidade em adquirir vocabulário e estruturas gramaticais do que um anglófono. Contudo, esta proximidade linguística poderá resultar em erros de interferência da L1, ou na fusão linguística das duas línguas, conhecida por “portunhol”. Existem várias teorias que explicam esta influência linguística da L1 sob perspetivas diferentes. O modelo da Análise de Erros defende que os erros produzidos pelos aprendentes de L2 fazem parte do processo de aprendizagem. Estes erros incluem os erros interlinguísticos (ex. o uso do “Portunhol”, como mencionado anteriormente), intralinguísticos (ex. conjugação de verbos irregulares com regras de verbos regulares), e os erros de desenvolvimento linguístico (ex. omissão de elementos funcionais, tais como artigos e preposições). Em contrapartida, a Análise Contrastiva considera a L1 como um obstáculo. Esta teoria recomenda estratégias com base na implementação de hábitos, imitação e repetição de estruturas linguísticas. Apesar de a teoria defender que é fácil identificar os erros com base nas semelhanças entre a L2

e a L1, nem todos são previsíveis pois podem depender dos fatores individuais dos aprendentes (Madeira, 2017, pp. 309–311, 313–316).

As diferenças entre a L1 e a L2 não dispensam a existência de semelhanças entre estes conceitos. A nível emocional, as interações positivas e frequentes com a língua-alvo, independentemente da idade, contribuem para um processo de aquisição mais eficaz. É possível aplicar a teoria do “filtro afetivo” de Krashen, que defende que a aquisição da L2 ocorre de forma mais frutífera se o aprendente estiver recetivo e demonstrar abertura para o *input* compreensível (Figueiredo, 1995, p. 52). O equivalente desta teoria no contexto da L1 seria a Teoria de Aquisição de Linguagem, considerando os comentários adjacentes que sublinham as interações entre o cuidador e a criança. Ao nível da aquisição, existem estudos que afirmam que, apesar da L1 e da L2 terem processos de aprendizagem distintos, certos aspetos de aquisição são idênticos. Como referido anteriormente, os aprendentes de L2 encontram-se inseridos no país onde a língua-alvo detém um estatuto importante, o que pode exigir interagir com nativos num ambiente informal. Ao contrário do ambiente de aprendizagem controlado da sala de aula, neste contexto, os aprendentes apenas se preocupam em se exprimir de forma eficaz. Desta forma, é possível afirmar que este processo inconsciente e automático é semelhante ao da aquisição de L1, em que as crianças também adquirem a língua através de interações com o seu ambiente (Figueiredo, 1995, p. 45).

Outro aspeto a referir são as semelhanças da linguagem produzida pelos dois grupos, especialmente ao nível linguístico e de conteúdo. Tanto as crianças como os aprendentes de L2 apresentam o mesmo comportamento linguístico criativo, ou seja, a capacidade de criar frases a partir de vocabulário e de estruturas que ainda desconhecem. Os aprendentes de L2 não só produzem o mesmo tipo de erros que as crianças, mas também adquirem certas propriedades linguísticas de forma semelhante. (Madeira, n.d., p. 308) Por exemplo, foi provado que apesar das crianças adquirirem os morfemas mais cedo, as estratégias utilizadas e a ordem de aquisição eram idênticas às observadas em aprendentes de L2 (Figueiredo, 1995, p. 43).

1.2. Conjuntura da Imigração em Portugal e o Acolhimento Linguístico

De acordo com as estatísticas, os níveis de imigração cresceram de forma significativa nos últimos dez anos, com um aumento de 90% (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023, p. 3). Em 2023, foram registados mais de um milhão de titulares de Autorização de Residência em Portugal, entre os quais se destacam os países da CPLP, principalmente o Brasil, com 35,5%, seguido de Angola com 5,3%. Na questão dos Títulos de Residência, as nacionalidades das pessoas cuja língua oficial não é o português com uma representação significativa, são a Índia, o Bangladesh, a Itália e o Nepal, entre outros países não especificados. Em relação à sua caracterização, a maioria dos residentes estrangeiros encontra-se entre os 25 e os 44 anos e é do sexo masculino. Apesar da forte representação dos países da CPLP, o terceiro maior motivo para a concessão dos títulos de residência corresponde ponto 2 do Artigo n.º 88, que se destina aos imigrantes que pretendem exercer atividade profissional subordinada no país, com dispensa de Visto de Residência válido (Lopes & Sousa, 2024, pp. 2-4, pp. 7-10) (Anexo 1).

De forma a atender a estas necessidades, juntamente com o compromisso de Portugal de acolhimento de refugiados ucranianos, foram criados os cursos de Português de Língua de Acolhimento (PLA). Destinados a adultos estrangeiros cuja língua materna não seja o português e que não tenham atingido domínio pleno na língua, estes cursos são promovidos através de várias entidades. São oferecidos pelos centros com foco na educação de adultos, tais como os do Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP) e dos Centros Qualifica. Estas ofertas formativas são igualmente disponibilizadas noutros estabelecimentos de ensino da rede pública, como escolas básicas e secundárias. Para ajudar na divulgação destes cursos, o Alto Comissariado para as Migrações, I. P. colabora com associações de migrantes e refugiados, assegurando que a informação alcance o público-alvo (Portaria n.º 184/2022 | DR, 2022).

É importante destacar que apesar de o PLE e o PLA serem lecionados em Portugal, os cursos de PLA apresentam um maior grau de pragmatismo pedagógico, com foco nas necessidades comunicativas imediatas dos aprendentes. Isto deve-se ao facto de o seu público-alvo necessitar de adquirir competências linguísticas básicas de modo a iniciar a sua vida profissional em Portugal com a maior brevidade possível.

2. A utilização de recursos digitais no ensino de línguas

2.1. Recursos digitais no ensino de línguas

Com a integração das TIC na área do ensino de línguas, professores, profissionais da área da educação e editoras têm um vasto leque de RD ao seu dispor. Esta união multidisciplinar impulsionou uma mudança significativa na área de produção de materiais didáticos, destacando-se por vários motivos: pela sua adaptabilidade, pela variedade rica em recursos multimédia e pela possibilidade de aquisição de competências essenciais que permitem a preparação para um mundo cada vez mais digital. Esta sinergia entre as inovações tecnológicas e práticas pedagógicas oferece inúmeros benefícios tanto para os professores como para os aprendentes, dependendo da aplicação dos RD consoante os objetivos de aprendizagem.

Através da sua abordagem multimodal, os RD são normalmente disponibilizados sob a forma de lições interativas, questionários, *e-books*, vídeos e animações. As plataformas de referência como Coursera, Udemy, Duolingo, Babbel e Anki destacam-se pela sua interatividade, variedade de conteúdos e pelo seu fácil acesso, nomeadamente através de dispositivos móveis. Esta diversidade permite um maior envolvimento por parte dos aprendentes e a transmissão de conteúdos de uma forma mais eficaz, superando as limitações dos manuais tradicionais. Por esse motivo, verifica-se uma crescente inclusão de RD associados à compra de manuais escolares na forma de vídeos, jogos, versões interativas dos materiais, e ficheiros de áudio. Isto também ajuda os aprendentes cujos métodos de aprendizagem/estudo não sejam compatíveis com os métodos tradicionais, como através de minijogos educativos focados nas partes mais complexas da matéria.

Dentro da mesma vertente de acomodação para as necessidades de cada aprendente, este tipo de tecnologia permite que se possam produzir materiais altamente personalizados (Adeshina, 2024, pp. 2-3). A criação de materiais através de RD oferece uma maior liberdade na seleção de conteúdos, permitindo a sua adaptação a diversos tipos de contextos educacionais. Existe uma vasta seleção de plataformas e recursos para criar vários tipos de conteúdos, seja para a produção de vídeos (ex. *Powtoon*), questionários (ex. *Google Forms*), fichas de trabalho personalizadas (ex. *Canva*), jogos lúdicos (ex. *Wordwall*), entre outros. Com a evolução constante das TIC, sobretudo da Inteligência Artificial, é possível gerar qualquer tipo de materiais com base apenas em instruções e algoritmos inteligentes (Pulatbek, 2023, p. 301). Ferramentas como o *Quizziz* permitem

a conceção automática de questionários a partir de comandos e configurações simples, dando ao autor a possibilidade de modificar os resultados de acordo com as suas necessidades. Um professor de PLE pode utilizar a função de “Gere com IA” no *Quizziz* para criar um texto e perguntas de Compreensão Escrita a partir de instruções (ex. “texto sobre as estações do tempo”), juntamente com a definição dos parâmetros necessários. Após a verificação da viabilidade e das alterações necessárias, o exercício pode ser utilizado tanto em contexto de sala de aula como para trabalho para casa.

Para além dos benefícios a nível pedagógico, a adoção dos RD também possibilita o desenvolvimento de outras competências que preparam os aprendentes para um mundo mais globalmente interligado. Através da sua referida adaptabilidade para diferentes tipos de tarefas, os aprendentes têm a oportunidade de desenvolver as suas competências de literacia digital (Pulatbek, 2023, p. 301). A literacia digital pode ser definida como o conjunto de capacidades de desempenhar tarefas em ambientes digitais. Um indivíduo digitalmente letrado consegue aceder, gerir, e criar informação nesses espaços, aplicando pensamento crítico sempre que necessário (Loureiro & Rocha, n.d., pp. 2–4).

No ensino de línguas, espera-se que os aprendentes utilizem a língua como ferramenta de comunicação para interagir com o mundo a seu redor. Por outras palavras, navegarão entre diversos domínios, desde o privado ao profissional. Embora cada aprendente tenha objetivos de aprendizagem distintos, é essencial reconhecer a interligação entre os domínios de língua. Por exemplo, os jornais estão categorizados como textos do foro privado, mas veiculam informações provenientes de acontecimentos do domínio público (ex. manifestações, incidentes, acidentes, concursos, etc.) (Conselho da Europa, 2001, p. 76). Atualmente, tornou-se mais comum a partilha de conteúdos multimédia e de páginas *web* na disseminação e discussão de assuntos populares. Aprendentes de nível B2/B2+ com e proficiência tecnológica podem aceder a estes conteúdos, expressar as suas opiniões em fóruns de discussão pública online ou numa secção de comentários (Council of Europe, 2020, pp. 48, 50, 52–53, 192–193, 198, 202, 209–210, 214). As RD, cujas funcionalidades permitam a conceção de exercícios de Compreensão e Expressão Oral/Escrita bem como exercícios de WebQuest, podem ser implementados em aulas que visem o desenvolvimento de capacidades linguísticas e de literacia digital.

A implementação dos RD abriu portas a inovações pedagógicas que beneficiam tanto os educadores como os aprendentes em diversos aspetos. Contudo, a pandemia de COVID-19 forçou uma transição repentina para plataformas digitais e revelou uma

fragilidade que ainda hoje se faz sentir: o nível de competências digitais de educadores e dos aprendentes. Tendo estas circunstâncias excepcionais em consideração, o período de adaptação não foi suficiente para que os professores se pudessem ajustar às tecnologias de videoconferência e aos RD, especialmente aqueles com vasta experiência profissional no ensino presencial. Ao contrário da situação atual, a relação entre a tecnologia e o ensino era complexa, devido à preferência por métodos profissionais. As tecnologias digitais eram vistas como instáveis e de implementação difícil nas aulas, tanto pelas suas atualizações constantes como pela falta de preparação e treino neste domínio. Existe ainda um número considerável de professores que cuja formação académica teve pouca ou nenhuma interação com as tecnologias aplicadas à educação. Este facto poderá dever-se à fase embrionária em que esta área se encontrava na época da sua formação inicial (Koehler & Mishra, 2009, pp. 61–62).

Para abordar estas questões, o modelo TPACK (Technology, Pedagogy, and Content Knowledge) serve de guia para a integração eficaz da tecnologia nas aulas. Existem três componentes principais de conhecimento essenciais para qualquer professor: o pedagógico (PK¹), de conteúdo (CK²) e de tecnologia (TK³). Estas podem interligar-se entre si, dando origem a campos como o Conhecimento Tecnológico-Pedagógico (TPK⁴) e o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK⁵). O TPACK é o resultado da união de todas estas componentes e este modelo também sugere a importância de encontrar um equilíbrio entre estas na prática pedagógica (Anexo 2).

O TPK diz respeito à utilização de certas ferramentas tecnológicas e como estas afetam o ensino. Por outras palavras, a familiarização dos RD (tanto as suas potencialidades como limitações) permite ao professor selecionar os mais apropriados para cumprir os seus objetivos pedagógicos, mesmo que estes não tenham essa finalidade. Um exemplo atual seria a utilização de *software* de processamento de texto, como o *Google Docs* e o *Microsoft Word*. Apesar de estarem otimizados para o uso pessoal e empresarial, as suas funcionalidades de colaboração em tempo real possibilitam que sejam readaptados para uso didático, nomeadamente em aulas de Expressão Escrita.

¹ Pedagogical Knowledge

² Content Knowledge

³ Technological Knowledge

⁴ Technological Pedagogical Knowledge

⁵ Technological Content Knowledge

Relativamente ao TCK, esta intersecção refere-se à importância da total compreensão da matéria que é lecionada, pois é essencial saber como apresentá-la ao público-alvo. A ferramenta *Nearpod* é um excelente recurso para criar apresentações interativas e dinâmicas, permitindo aos aprendentes interagir com diversas atividades em tempo real. Numa aula cujo foco seja a compreensão oral, os professores podem criar exercícios que cujas funcionalidades avaliem esta competência de forma eficaz (ex. Tarefa de preparação – Sondagem e Quadro Colaborativo; Escuta Global – Resposta Múltipla, Jogo de Correspondência, Desenhar, Escuta Seletiva – Resposta Múltipla, Preencher Espaços, Jogo de Correspondência; Atividade de Reflexão – Respostas Abertas, Quadro Colaborativo, Sondagem) (Koehler & Mishra, 2009, pp. 65–67).

2.2. Uso de Recursos Digitais na Consolidação de Aprendizagens

Como mencionado na secção anterior, os RD destacam-se pela sua elevada personalização e a possibilidade de os criar de modo a responder às necessidades dos aprendentes. Com base nas teorias pedagógicas e as vantagens educacionais das novas tecnologias, torna-se possível conceber exercícios que ajudam na avaliação e consolidação de conteúdos.

Em primeiro lugar, é essencial analisar o que contribui para a aquisição e a consolidação de conhecimentos. Existem semelhanças entre os princípios de desenvolvimento de materiais didáticos e as teorias de aquisição de língua. Para uma aquisição/consolidação eficaz, o aprendente deve estar motivado, processar e produzir linguagem em várias dimensões. Por sua vez, a linguagem utilizada tanto em aula como nos materiais tem de ser contextualizada, relevante (no sentido de serem utilizados em contextos reais) e de fácil compreensão (Tomlinson, 2012, p. 156). Neste caso, é possível relacionar alguns destes conceitos com os benefícios mencionados anteriormente sobre os RD, juntamente com a teoria de “filtro afetivo”. Com a vasta escolha de materiais, a integração de multimédia e a personalização causam um maior impacto afetivo-cognitivo através dos RD, comparativamente com os tradicionais. Os fatores facilitadores do processo de aquisição/consolidação de uma língua estrangeira definida por Tomlinson (2012) podem ser aplicados através de RD. Em primeiro lugar, destaca-se o envolvimento afetivo e cognitivo que pode ser fomentado através de experiências positivas, tais como na participação de jogos didáticos (ex. *Quizziz*, *Educaplay*). Em segundo lugar, os

aprendentes podem receber exposição significativa de linguagem atual e contextualizada através de vídeos produzidos com ferramentas como o *SimpleShow* e o *Powtoon*. Por fim, o uso de recursos mentais tipicamente utilizados na L1 e uso consciente da L2 pode ser promovido através de exercícios com estimuladores visuais e contextuais. Por exemplo, uma aula de expressão escrita em que os aprendentes redigem uma carta informal num *software* de processamento de texto (ex. *Google Docs*). Nesta atividade, os aprendentes necessitam de recorrer às mesmas estratégias de processamento multidimensional da L1 (como a organização de ideias) para desempenharem uma tarefa semelhante (Tomlinson, 2013, pp. 12–15).

Recordando o que foi mencionado sobre o modelo TPACK, é fundamental ter conhecimentos de pedagogia para poder implementar as RD. Isto inclui a seleção dos tipos de exercícios mais adequados, a apresentação dos conteúdos e adotar as teorias de *design* de atividades didáticas. Tomando como exemplo o exercício, representado no Anexo 3, realçam-se alguns aspetos importantes: o exercício tem como objetivo didático avaliar o uso de adjetivos superlativos e é composto por seis itens: três de escolha múltipla e três de preenchimento de lacunas. Estas duas tipologias de pergunta avaliam duas competências diferentes: a escolha múltipla avalia o reconhecimento de padrões; o preenchimento de lacunas recai na parte da produção escrita. Esta última tipologia deve, idealmente, aceitar uma resposta correta; e não se restringir à introdução de uma palavra, permitindo testar estruturas gramaticais, como as estruturas do grau superlativo absoluto e relativo (Hughes, 2020, pp. 174–175, 178).

PARTE II – ESTÁGIO

1. Instituição

1.1. Caracterização da instituição

A Português et Cetera é uma escola especializada no ensino da Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, localizada em Lisboa, na Rua do Carmo. Tem como objetivo ajudar os alunos a imergir totalmente na cultura portuguesa e a adquirir uma linguagem que lhes permita navegar o seu quotidiano em Portugal. Para ajudar os alunos a alcançar os seus objetivos, oferecem também atividades extras (incluídas nos cursos), tais como eventos culturais, o Clube de Conversação e passeios guiados a pontos de referência de Lisboa.

1.2. Oferta educativa

A instituição disponibiliza diversos tipos de aulas, desde cursos intensivos, extensivos, privados, preparação para o exame CAPLE, Português para Fins Específicos, tanto em formato presencial como *online*. Neste relatório, será destacada a minha experiência na lecionação de cursos intensivos e extensivos no formato presencial.

Outro aspeto que é muito valorizado é a personalização das aulas consoante as necessidades e os objetivos dos alunos, para além da homogeneidade linguística das turmas, sempre que possível. Tendo estas características em conta, os professores têm a liberdade de escolher e adaptar quaisquer materiais didáticos da sua preferência, desde que sigam estratégias compatíveis com o Método Comunicativo.

Os cursos intensivos consistem num programa que pode durar de duas a seis semanas, com aulas de três horas diárias. Tal como o nome indica, a alta frequência de aulas e a velocidade com que os conteúdos são lecionados permitem uma aquisição rápida da língua. Este formato de cursos é altamente procurado nas férias, principalmente por alunos que pretendem ter uma experiência mais imersiva em Portugal ou que se mudaram há relativamente pouco tempo e necessitam de utilizar o português em contexto laboral depois das férias.

Os cursos extensivos consistem num programa que pode ter aproximadamente a duração de 4 a 12 semanas, com aulas duas vezes por semana. A duração destes pode ser expandida

consoante a adesão dos alunos. É comum as turmas receberem novos membros, assim oferecendo oportunidades de interação com novos colegas de *backgrounds* diferentes. Ao contrário do curso mencionado anteriormente, os alunos vão poder aprender português de forma progressiva, focando-se na sua evolução linguística. Estes cursos são altamente procurados por alunos que já residem em Portugal há algum tempo, tanto estudantes como trabalhadores que pretendem aperfeiçoar a sua competência linguística.

2. Descrição de funções desempenhadas

2.1. Processo de integração

A fase inicial consistiu na apresentação e análise dos manuais e livros complementares destinados a públicos-alvo diferentes, de adultos a crianças. A maioria dos livros foi publicados pela LIDEL, que tem uma oferta diversificada de materiais didáticos. Tal oferta permitiu-me aceder a uma seleção mais ampla de conteúdos interessantes, dos quais destaco os manuais das coleções “Português a Valer”, “Praticar Português” e “Gramática Ativa”. Outros manuais que me foram muito proveitosos foram os da coleção “Aprender Português” da editora TEXTO, cuja apresentação simples dos pontos gramaticais e a variedade de exercícios foram muito apreciadas pelos alunos.

A seguir, comecei a observar as aulas lecionadas pelos professores, para que pudesse estar exposta a métodos e estratégias de aulas diferentes e para me familiarizar com as dúvidas mais comuns dos alunos, principalmente as dúvidas gramaticais. Depois de assistir a algumas aulas, cada professor deu-me a oportunidade de apresentar certos pontos gramaticais às suas turmas. Por exemplo, pude ensinar o pretérito imperfeito (o que me chamou a atenção em relação à escolha de exercícios), os membros da família e a revisão dos verbos regulares/Ser/Estar. Estas aulas permitiram que recebesse *feedback* construtivo dos professores, principalmente em relação ao método de ensino, materiais e atividades planeadas. Para além do mais, também pude aprender o que poderia ocorrer quando me fossem atribuídas turmas.

Para facilitar a transição para um papel mais independente, assumi dois cursos extensivos devido ao seu carácter gradual e à sua carga horária mais leve. Estes não só me permitiram planear as aulas com mais cuidado, como também me deram a oportunidade de utilizar os meus materiais e obter reações diferentes. Iniciei com turmas e aulas privadas de nível

A1.1, progredindo para cursos de níveis mais elevados e com objetivos específicos, tais como aulas privadas de nível B2.2 e preparações para o exame CIPLE.

2.2. Descrição e análise da prática pedagógica

O Método Comunicativo é uma abordagem que visa o uso da LE como ferramenta de comunicação e forma de expressão social e criativa. Este método distingue-se pelo seu foco no sentido e significado da língua, e o processo de aquisição e de consolidação beneficia-se da Teoria do Monitor e da Teoria do Filtro Afetivo. Ou seja, o aprendiz toma conhecimento das estruturas linguísticas, porém o seu foco em situações reais e a centralização nos interesses do aprendiz permitem que este processo se torne mais fluido. As aulas são estruturadas com o objetivo de cumprir tarefas comunicativas, em que aspetos linguísticos como a gramática têm uma função instrumental e não constituem um objetivo individual. Outro aspeto a denotar é o papel do professor e dos aprendentes que são subvertidos, o que implica que o aprendiz tenha mais autonomia e participação no seu percurso educacional. No caso do professor, este adota o papel de facilitador, orientador e planeador de atividades para certificar que o conteúdo das aulas permanece pertinente e para monitorar o progresso do aprendiz (Santos, 2020, pp. 255–257).

As salas de aula onde lecionei dispunham de uma configuração tradicional apropriada (quadro, mesa de grupo onde os alunos estão à frente dos outros) para a implementação deste método. A ausência de objetos e elementos ajudou a evitar o desvio da atenção dos alunos, canalizando-a para as interações entre eles. O desafio principal com que me deparei foi implementar a tecnologia neste contexto minimalista e altamente focado na comunicação verbal. Durante o período de observação e de participação parcial de aulas, procurei implementar os RD através de jogos para reforçar o conteúdo lecionado. Assim, pude receber *feedback* direto tanto dos alunos como dos professores e obter uma ideia mais realista dos meus futuros planos de aulas.

Com a transição para as aulas de cursos extensivos, intensivos e de preparação para o exame CIPLE, pude explorar as potencialidades dos RD que serão detalhadas na próxima secção. A importância da personalização das aulas influenciou a estrutura dos planos de aula. Alternei entre enfoques mais tradicionais, centrados em pontos gramaticais, e outros cuja abordagem se baseava na apresentação de textos adaptados ou em atividades baseadas em tarefas. Contudo, o objetivo final manteve-se consistentemente focado na

expressão oral, com a integração de exercícios de reforço com RD. Esta flexibilidade permitiu-me criar uma variedade de materiais didáticos e descobrir outros por conta própria, tais como o *Genially*.

No processo de aprendizagem de uma língua, é importante o professor estimular a curiosidade pela cultura da língua-alvo para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e expandir os horizontes culturais dos alunos (Dema et al., 2012, p. 81). No Anexo 4, apresento um exemplo de uma aula de nível B2.2/C1 que planeei com o objetivo de apresentar “O Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. Este material foi concebido para um curso de aulas individuais com uma aluna de origem holandesa, que pretendia melhorar o seu português para o nível mais fluente possível antes de frequentar a universidade. Tivemos aulas diárias de uma hora e meia, com grande enfoque na expressão oral, geralmente intercalando exercícios com conversações informais sobre diversos tópicos. Sendo uma aluna curiosa, demonstrou interesse pela cultura geral e por algumas das obras mais características da literatura portuguesa.

Assim, dedicámos uma semana à literatura e cultura portuguesas, durante a qual foram planeadas aulas com o intuito de lhe proporcionar uma apresentação geral de cada autor e/ou obra. (ex. Fernando Pessoa, Eça de Queirós, ...). O plano de aula apresentado no Anexo 4 segue o método de Ensino Baseado em Tarefas. A Pré-Tarefa consiste numa pergunta introdutória que visa ativar vocabulário relacionado com a peça de teatro (ex. “barca”, “Paraíso”, “Inferno”, “pecados”, “boas ações”). Deste modo, conseguiu-se introduzir o tema e facilitar a transição para a secção seguinte (Castro, 2017, p. 68).

Na secção de Desempenho da Tarefa, defini três exercícios que avaliam competências diferentes: compreensão oral, escrita e expressão oral. As duas primeiras diferem na habilidade recetiva, mas permitem a aquisição de vocabulário necessário para a atividade final (Anexo 5). Para a compreensão oral, foi criada uma animação através do *SimpleShow*, uma plataforma de criação de vídeos que utiliza imagens e ícones para representar as ideias no guião. Neste caso, as imagens seleccionadas focavam-se nas personagens-tipo, artigos cénicos e as ações em vida que levaram cada personagem à sua respetiva barca. O exercício de classificação em grupos, criado no *Wordwall*, requer associar imagens dos artigos cénicos à personagem-tipo correspondente. Apesar de empregar meios diferentes, a utilização de imagens em exercícios de vocabulário é uma estratégia comum que permite uma consolidação mais eficaz de nomes concretos (Hughes, 2020, pp. 182–183). Após a atividade de compreensão escrita, a aluna sentiu-se confiante

para a atividade de expressão oral, na qual não teve problemas em utilizar o vocabulário necessário. A Pós-Tarefa permitiu uma discussão mais livre do tema da peça.

2.3. Aplicação dos conteúdos digitais / Resultados obtidos

2.3.1. *Google Forms / Google Docs*

Os serviços do *Google Workspace* (como o *Google Forms* e o *Google Docs*) são aplicações gratuitas, cujas funcionalidades permitem a sua utilização em vários domínios, desde o uso pessoal até ao profissional. Como mencionado na secção “Recursos digitais no ensino de línguas”, este tipo de ferramentas exige o uso da capacidade TPK para a sua adaptação à criação de materiais didáticos. O *Google Forms*, por exemplo, permite que o utilizador possa escolher entre várias tipologias de perguntas, agregar diferentes tipos de multimédia e organizar a informação disponibilizada pelos inquiridos. Também oferece a opção de criar questionários, permitindo a configuração de aspetos de avaliação, como a redação de *feedback* personalizado para cada pergunta e o lançamento agilizado dos resultados para os emails dos alunos.

Este foi um dos principais RD que utilizei para a distribuição de trabalhos de casa e para efeitos de diagnóstico de conteúdos. O facto de disponibilizar relatórios sobre o desempenho dos meus alunos concedeu-me uma visão mais clara das suas dificuldades e em certas secções da matéria. No Anexo 6, na Figura 3, encontra-se um exemplo de um trabalho de casa que visa a verificação de conhecimentos dos pronomes reflexos e dos pronomes pessoais do complemento indireto. Esta ficha foi elaborada após os meus alunos terem mencionado que sentiam dificuldades na compreensão e aplicação destes dois pontos gramaticais. É composta por três secções: as duas primeiras focam-se em cada aspeto gramatical e a última permite a utilização dos dois. Na Figura 4, observa-se um exemplo de um comentário onde foram reconhecidas melhorias na aquisição do pronome, relembrando a conjugação correta do verbo no pretérito perfeito simples. Outro exemplo da aplicação de *feedback* personalizado para efeitos de consolidação foi através do *Google Docs*, que foi muito utilizado em exercícios de expressão escrita. O Anexo 7 exemplifica alguns dos comentários que dei a partes específicas do texto. À semelhança do exemplo anterior, uma correção específica, quando acompanhada de *feedback* personalizado, garante uma consolidação mais eficaz.

Dado que estes dois recursos didáticos são bastante conhecidos, o processo de integração foi instantâneo e não surgiram obstáculos na sua utilização fora da sala de aula. Os meus alunos reagiram positivamente à utilização destes RD, principalmente porque o *feedback* personalizado permitiu colmatar de imediato as dificuldades linguísticas que surgiram no processo de aquisição. Devido a este sucesso, quando sentiam dificuldades em compreender certas partes da matéria, pediam-me que criasse mais exercícios com este recurso para poderem consolidar o conteúdo.

2.3.2. *Quizziz / Wordwall / Educaplay / Learningapps*

Esta secção dedica-se a um grupo dos seguintes RD: *Quizziz*, *Wordwall*, *Educaplay* e *Learningapps*. O motivo pelo qual se encontrarem na mesma secção prende-se com o facto de partilharem várias características, principalmente nas áreas da personalização e da gamificação. Graças à sua fácil integração em diversas plataformas, estas ferramentas permitem uma maior versatilidade na criação de materiais para a sala de aula. Para melhor ilustrar o meu argumento, serão apresentados cada um com um contexto de utilização distinto, mantendo, no entanto, o foco na consolidação de conhecimentos.

De todos os RD que se encontram na lista, o que foram utilizados com mais frequência foi o *Quizziz*. Frequentemente igualado com o *Kahoot*, trata-se de uma plataforma que permite a criação de vários de materiais didáticos, desde os questionários de grupo clássicos até lições interativas. No contexto deste estágio, o *Quizziz* foi utilizado sobretudo para a realização de revisões gramaticais e lexicais, tanto no início como no fim de uma aula para verificar e reforçar a aquisição de conhecimentos, bem como prover um ambiente mais descontraído.

No Anexo 8, temos um exemplo de um material didático criado com o *Quizziz*, direccionado para o discurso indireto. Este exercício foi aplicado numa aula de substituição, onde tive três alunas: uma norueguesa, uma alemã e uma americana. Devido às diferenças entre a L1 e L2 no que diz respeito a este tópico, elas relataram ter dificuldades em compreender a lógica da conversão de verbos para o discurso indireto, o que gerou alguma confusão inicial. Durante o intervalo da aula, procurei mudar de estratégia e recorrer ao *Quizziz* após o exercício de expressão oral (com correções simultâneas), de forma a reforçar a matéria de uma maneira mais lúdica. Surpreendentemente, como representado

na Figura 2, após esta mudança de estratégia, as alunas obtiveram uma pontuação perfeita e foi verificado uma melhoria na sua confiança.

Em relação ao *Wordwall*, *Educaplay* e *Learningapps*, estes RD possuem muitas funcionalidades e características em comum, razão pela qual optei por agrupá-los. Podem ser integrados em *websites* ou noutras plataformas digitais e ser ajustados e adaptados de acordo com as necessidades dos aprendentes. O seu carácter educativo e intuitivo facilita a sua aplicação por professores com menos experiência na área das TIC aplicadas à educação. Apesar destas semelhanças, existem igualmente algumas diferenças subtis, principalmente na tipologia de exercícios e de funcionalidades disponibilizadas, pois existem limitações nos planos gratuitos.

Como referido anteriormente, os RD podem integrar uma forte componente de gamificação, o que permite manter a atenção dos alunos e consolidar os seus conhecimentos. No Anexo 9, é apresentado um jogo de cartas criado no *Wordwall*, aplicado durante o período de observação/participação parcial. Este teve como foco a revisão do imperativo para efeitos de consolidação e progressão de matéria. O professor deu-me a oportunidade de liderar o exercício correspondente à fase de Desenvolvimento da Tarefa, e utilizei o jogo de cartas para estimular o envolvimento dos alunos para uma produção oral mais criativa. Cada carta apresentava um problema comum no nosso quotidiano e os alunos tinham de “tirar” uma carta e pedir conselhos aos colegas. Estes, por sua vez, tinham de oferecer soluções através do modo Imperativo, e o aluno escolhia a recomendação mais prestativa. A fluência da turma (B1.1) e o ambiente de companheirismo existente favoreceram a consolidação deste ponto gramatical, pois as correções foram mínimas e a experiência foi bastante positiva.

Como mencionado anteriormente, a facilidade de incorporação destas ferramentas em diversos meios permite uma maior combinação e uma maior variedade de materiais. O Anexo 10 representa o tipo de materiais que distribuía aos alunos: criados no *Canva* e acompanhados de códigos QR que os reencaminham para exercícios feitos no *Wordwall* e no *Educaplay*. Incorporou-se esta característica como forma de extensão de aprendizagem pós-aula, com o objetivo de encorajar os alunos a interagirem com os conteúdos e consolidá-los de forma autónoma e prática. Deste modo, estes exercícios puderam ajudá-los nas suas sessões de estudo e de revisões. No caso do *Learningapps*, esta foi a aplicação utilizada para conceber os exercícios para as aulas com a minha aluna holandesa. No Anexo 11, apresenta-se um exercício com uma função semelhante ao

exercício no Anexo 5 - Figura 2, na fase Desempenho de Tarefa após a visualização do vídeo sobre o enredo da obra “Memorial do Convento”. Tal como no exercício da Figura 2, a aluna tinha de associar conceitos a cada linha de ação, como se estivesse a montar um “puzzle” com a imagem do Convento de Mafra. Este tipo de exercício pode ser acedido através de dispositivos diferentes, o que compensou pela ausência de projetor.

O material mais complexo criado no decorrer do estágio foi um “mini-curso” preparatório para o CIPLE. Foram-me atribuídos dois cursos de preparação para o exame, o que exigiu uma familiarização com a sua estrutura e critérios de avaliação. Contudo, descobri que a tipologia das perguntas no exame CIPLE tende a ser alterada sem qualquer divulgação pública e que os exames modelo publicados estão desatualizados. Graças aos testemunhos dos professores que tinham preparado recentemente alunos para o exame, soube que os exames CIPLE e os exames DEPLE apresentavam bastantes semelhanças, principalmente em termos de conteúdo e grau de dificuldade.

Tendo isto em consideração, estas informações foram compiladas juntamente com as disponibilizadas no site oficial do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Portuguesa (CAPLE) e criei um *website* através do *Google Sites* (Anexo 12).⁶ O objetivo foi prover um espaço que centralizasse informações atualizadas e simplificadas sobre o exame, juntamente com exercícios que pretendem simular o formato dos exercícios do exame. Na Figura 7, foi selecionada e adaptada uma notícia para o nível A2, utilizando a ferramenta LX Proficiency como compasso para assegurar que a adaptação correspondesse ao nível pretendido.

No entanto, a tipologia do exercício manteve-se idêntica à do CIPLE. A Figura 8, que apresenta uma página dedicada à compreensão do oral, também inclui um exercício que simula um novo tipo de pergunta surgido nos exames CIPLE de 2024 (“Correspondência de Frases”), juntamente com um tipo de áudio conforme ao que se espera encontrar. Na Figura 9, recorreu-se á adoção de um RD chamado *Genially* (semelhante ao *Canva*, mas com mais interatividade), para criar um “mini-website” estruturado segundo o método de Ensino Baseado em Tarefas para ajudar na planificação de um texto.

De facto, os materiais de RD podem ser adaptados para vários tipos de atividades, consolidando conhecimentos através de revisões regulares, exercícios de avaliação de

⁶ Site disponível em: <https://sites.google.com/view/preparacaociple/p%C3%A1gina-inicial>

conhecimentos e de preparação de produção oral ou escrita. Como demonstrado nos exemplos anteriores, os RD recorrem às teorias existentes na área do ensino de línguas estrangeiras, tais como o filtro afetivo através do envolvimento emocional dos alunos. Outras vantagens incluem a personalização e os algoritmos, que permitem ao professor focar-se somente nas partes onde existem problemas e que necessitam de consolidação.

REFLEXÃO PESSOAL SOBRE O PERCURSO DE ESTÁGIO

Ao refletir sobre o meu percurso de estágio, posso afirmar que foi uma excelente oportunidade para poder entrar em contacto direto com o ensino de PL2. Antes de iniciar o Mestrado, tinha experiência como professora de Inglês a adultos e lecionava exclusivamente através de uma plataforma *online*. Durante o estágio, foi necessário a adaptação a um ambiente de ensino diferente, e o reenquadramento de estratégias para o ensino presencial e uma reconsideração no desenvolvimento e aplicação dos materiais didáticos.

No início deste processo, focava-me em lecionar os conteúdos de forma estruturada, resultando em aulas muito rígidas com falta de flexibilidade. O nervosismo e a sensação de estar “exposta” (em contraste com a segurança de lecionar atrás de um ecrã) levavam-me a cometer erros de principiante, tais como não mostrar uma postura assertiva e utilizar linguagem excessivamente técnica. Outro aspeto a destacar foi o processo de produção de materiais, que exigiu a reavaliação da utilização de algumas RD. O carácter minimalista das salas de aula e o desaconselhamento do uso dos projetores limitaram as minhas opções, mas estas apenas serviram de motivação para provar a sua adaptabilidade.

De facto, a fase inicial de adaptação trouxe alguns desafios, mas felizmente consegui superá-los gradualmente graças ao apoio prestado pela instituição de estágio. Em primeiro lugar, as reuniões regulares com a diretora da escola foram bastante proveitosas. Pude ouvir sugestões e colocar questões relativamente aos materiais a utilizar, nomeadamente quanto à sua aplicação, de forma a prosseguir com a minha investigação sem comprometer a aprendizagem dos alunos. Para além disso, tive a oportunidade de interagir com os professores, que me apoiaram imenso nas fases iniciais. Não só partilharam algumas das suas estratégias e experiências em sala de aula, como também

me acolheram e me incluíam no quotidiano da escola, transmitindo-me uma forte sensação de camaradagem.

Depois desta transição, senti-me mais segura e consegui desenvolver as minhas competências de ensino. Por exemplo, uma das turmas em que lecionei ao longo do estágio tinha uma dinâmica proativa: os alunos eram recetivos a diferentes materiais de sala de aula (jogos, aplicações, etc.), acolhedores e encorajadores para com os colegas recém-chegados, fomentando um ambiente seguro para se exprimirem em português. Por isso, adotei uma posição mais descontraída e houve momentos em que optei “desviar-me” do plano de aula para que pudessem interagir livremente com a linguagem lecionada. Os alunos demonstravam uma postura mais confiante e alcançavam os objetivos de aula em termos de aquisição.

Em relação aos materiais, foi um processo gradual e não linear, pois foram efetuados ajustes sempre que necessário com base no *feedback* dos alunos. Por vezes, foi um desafio ter ideias para implementar novos RD nas aulas de forma variada; no entanto, aprendi que recorrer a abordagens simples e regulares (ex. o uso do *Quizziz*) são tão bem aceites e eficazes pelos alunos. O que me ajudou imenso no processo de produção de materiais com RD foi a experiência acumulada durante o Curso de Ano Novo de "Criação de conteúdos digitais para o ensino do português língua materna e língua não materna", onde tive a oportunidade de desenvolver as minhas competências TPK e TCK. Graças a estas bases, adquiridas previamente, pude explorar os RD no seu potencial máximo enquanto ferramentas pedagógicas.

De referir, igualmente, que a opção pela realização do relatório de estágio na componente não letiva do mestrado se deveu ao facto de o meu estilo de aprendizagem ser mais orientado para prática. Lidei com desafios que exigiram a conciliação do meu emprego, com as responsabilidades do estágio e com a investigação de teorias que fundamentassem as minhas práticas. No entanto, considero que foi uma experiência muito enriquecedora.

Assim, embora o cansaço físico fosse constante, sentia-me energizada sempre que lecionava. Esta experiência profissional reforçou a minha convicção de que estou no caminho certo a nível profissional. Tal como mencionado anteriormente, os obstáculos que enfrentei também me permitiram identificar aspetos a melhorar, aspetos esses a que estarei mais atenta para continuar a desenvolver as minhas capacidades de ensino.

Esta reflexão lembra-me uma das aulas mais marcantes do meu estágio: uma aula que ocorreu na época natalícia. A planificação da aula consistia na execução de várias tarefas relacionadas com as tradições natalícias portuguesas, como o intuito de encorajar os alunos a partilharem as tradições dos seus países. Destaco esta aula não só por ter sido a mais divertida que já lecionei, mas por ter me proporcionado um momento de aprendizagem crucial através da conceção e da aplicação malsucedida de um RD.

Na primeira atividade da Fase de Pré-Tarefa, o objetivo era ativar o vocabulário relacionado com a época natalícia, como “bolo-rei”, “árvore”, “Pai Natal”, “ver o *Sozinho em Casa*”, “luzes”, entre outros. Para isso, criei um exercício com o *EducaPlay* com a mesma tipologia do exercício apresentado no Anexo 11 os alunos tinham de selecionar as palavras pertencentes às categorias corretas (e.g. Decoração – árvore, luzes / Comida Típica – bolo-rei / Tradições – Pai Natal, ver o *Sozinho em Casa*).

No entanto, um aluno questionou a categorização do vocábulo “Presépio”. Este tinha ficado associado à categoria “Tradição”, porém este também podia ser considerado como “Decoração”. Nesta situação, o erro está associado ao campo TCK, que aborda a clareza da transmissão do conteúdo através das tecnologias. A ausência desta gerou confusão entre os meus alunos, o que obrigou à interrupção da atividade e à sua substituição por uma simples exposição de vocabulário.

Felizmente, este percalço não impediu a execução do exercício seguinte: o preenchimento de lacunas de frases relacionadas com as tradições natalícias portuguesas. (ex. “No Natal, colocamos uma árvore na sala, metemos luzes brilhantes e penduramos bolas de Natal de muitas cores.”).

Na Fase de Desempenho de Tarefa, os alunos puderam desenvolver as suas competências orais ao partilharem as tradições natalícias dos seus países, recorrendo ao vocabulário fornecido. As interações entre os alunos decorreram de forma fluída e natural, com partilhas e comparações culturais interessantes entre Portugal e os seus países.

Na Fase Pós-Tarefa, analisámos a letra da música “A Todos um Bom Natal”, e cantámo-la juntos. Tratou-se de um momento repleto de boa disposição e de muitos risos. Apesar do início um tanto atribulado, esta aula transformou-se numa das recordações mais felizes do estágio, da qual não me esquecerei. Considero que esta aula é um exemplo perfeito de

como um obstáculo se pode tornar um momento de aprendizagem, acompanhado de alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio curricular e as pesquisas para a redação deste relatório de estágio relembraram-me a importância do desenvolvimento profissional contínuo de um professor. É importante estarmos sempre abertos a melhorias nas nossas práticas e estratégias. Apesar de ter experiência anterior, a mudança de modalidade e da língua lecionada foram avassaladores por constituírem um território por mim inexplorado. Porém, este permitiu que eu conseguisse expandir os meus horizontes enquanto profissional, reconsiderar a forma como estruturo as minhas aulas e fazer os possíveis para prover uma experiência personalizada, positiva e enriquecedora.

Ao longo deste percurso, considero que o objetivo principal da minha proposta foi cumprido de forma satisfatória. Apesar das limitações tecnológicas na sala de aula, creio que a variedade de materiais existente permite que os RD sejam implementados de forma muito diversificada. Como mencionado anteriormente, a adaptabilidade e grau elevado de personalização deste tipo de ferramentas possibilita que sejam utilizados em diversos tipos de atividades.

Por exemplo, os exercícios de revisão, tarefas realizadas na sala de aula ou em casa, quando acompanhados de *feedback* automático e personalizado, oferecem correções mais precisas e úteis. Esta abordagem promove a revisão e reflexão da linguagem produzida de forma consciente, o que se relaciona com o Modelo do Monitor, ou seja, com o uso consciente da linguagem. Apesar das diferentes perspectivas relativamente à produção de erros, podendo serem vistos como obstáculos quanto como marco de desenvolvimento linguístico, é fundamental serem analisados e abordados.

Em relação aos jogos didáticos, a sua aplicação em sala de aula, principalmente em contextos de grupo, pode estimular a produção linguística de forma mais lúdica. Um ambiente leve e produtivo, onde a linguagem é contextualizada e apresentada através de meios tecnológicos, em contraste com os métodos tradicionais, pode beneficiar da teoria do “filtro afetivo”. Segundo esta teoria, quando os RD têm uma componente recreativa, as experiências positivas favorecem a aquisição e a consolidação do *input* da língua-alvo.

Nesse sentido, a utilização da gamificação é benéfica nas atividades de revisões e de produção oral.

Como se verifica, os campos da educação e das TIC encontram-se significativamente interligados, sendo a sua integração nas aulas cada vez mais esperada devido à sua evolução simultânea. As TIC aplicadas à educação revelam-se uma ferramenta bastante útil e por vezes essenciais para ajudar os aprendentes na concretização dos seus objetivos linguísticos. Deste modo, eles estarão preparados para participarem no mundo que os rodeia, tanto presencialmente no seu quotidiano, como no mundo digital.

Independentemente das ferramentas escolhidas, existem fatores a considerar na escolha e na produção de materiais com RD. De acordo com o modelo TPACK, a conceção e integração bem-sucedida destes materiais requer um equilíbrio de competências didáticas e tecnológicas. Neste caso, sobressaem as competências TPK (utilização dos RD para fins pedagógicos) e TCK (transmissão eficaz dos conteúdos através das RD), que são cruciais para esta finalidade. Deste modo, o domínio destas competências permite a avaliação e a consolidação de vários tipos de matéria, desde aspetos linguísticos até domínios como a literatura. Este efeito deve-se aos fatores facilitadores do processo de aquisição referidos por Tomlinson (2012, 2013), que consistem na contextualização da linguagem, no envolvimento cognitivo através de experiências positivas e na promoção de atividades que exigem a utilização de processos cognitivos da L1, mas com uma transferência consciente para a L2 (ex. aulas de tarefas baseadas em situações reais).

A metodologia da instituição de estágio, centrada no Método Comunicativo, mas com enfoque numa experiência personalizada, levou à elaboração de planos de aula com abordagens diferentes. No entanto, os materiais desenvolvidos com RD serviram de apoio para que os alunos pudessem se exprimir, tanto na oralidade como na escrita.

É, portanto, a minha expectativa e esperança que o campo do ensino de PL2 continue a desenvolver-se paralelamente com as TIC aplicadas à educação, pois as potencialidades são inegáveis. Com o aumento de aprendentes interessados na língua, acredito que estas duas áreas terão um impacto positivo e significativo para a qualidade do seu ensino.

Tendo em conta a riqueza deste tema e a constante expansão destes campos de estudo, acredito que existem questões que poderão ser exploradas em estudos futuros. Assim, proponho algumas temáticas de investigação que poderão se tornar pertinentes para diversas subáreas do ensino de PL2. Uma possível vertente a explorar seria a integração

das TIC em subáreas mais específicas da aprendizagem da língua. Áreas como a preparação de exames de proficiência de português para estrangeiros (ex. CIPLE), ou em áreas como a Literatura Portuguesa para estrangeiros, o ensino de Português para Fins Específicos. Todas estas áreas são bastante delimitadas; contudo, considerando a conjuntura da imigração em Portugal, o público-alvo poderá desejar um reforço linguístico através de cursos desta natureza.

Outro foco de estudo que se revela pertinente é a integração das TIC na formação inicial e contínua de professores de PL2, pelos motivos supramencionados. Mais trabalhos que defendam a sua implementação, com sugestões devidamente fundamentadas, podem ajudar na atualização e criação de cursos que respondam às falhas atuais.

Por fim, existe a possibilidade de enfoque nas competências linguísticas. Através da identificação dos melhores métodos e das ferramentas digitais mais adequadas, torna-se possível impulsionar o seu desenvolvimento. As ferramentas apresentadas neste trabalho apresentam este potencial e um aprofundamento deste tema poderá apoiar os professores na criação de materiais com RD, respondendo às necessidades dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeshina, A. E. (2024). The Transformative Role of Digital Resources in Teaching and Learning. *Open Journal of Educational Development (ISSN: 2734-2050)*, 5(1), 1–9. <https://doi.org/10.52417/ojed.v5i1.520>
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas*. LIDEL.
- Conselho da Europa. (2001). *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. Pimentel do Rosário & N. Verdial Soares, Trans.). Edições ASA.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cowie, F. (2008, January 16). *Innateness and Language* (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*). <https://plato.stanford.edu/entries/innateness-language/>
- de Figueiredo, F. J. Q. (1995). Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica*, 7(1), 39–58.
- Dema, O., Kramer Moeller, A., & Kramer, A. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 181. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/181>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2023). *Pordata divulga retrato da população estrangeira e dos fluxos migratórios em Portugal*. <https://pmf-sef.pt/pordata-populacao-estrangeira-e-fluxos-migratorios/>
- Hughes, A. (2020). *Testing for language teachers*. Cambridge university press.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), 60–70. <http://www.tpck.org/>.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Lopes, S., & Sousa, A. (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*.
- Loureiro, A., & Rocha, D. (n.d.). *LITERACIA DIGITAL E LITERACIA DA INFORMAÇÃO-COM PETÊNCIAS DE UM A ERA DIGITAL*.
- Madeira, A. (n.d.). *Aquisição de língua não materna*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889441>
- Montsaye Academy. (2024). *THEORIES OF LANGUAGE ACQUISITION*. <https://www.montsaye.northants.sch.uk/assets/Uploads/English-Language-Summer-Work-2.pdf>

Portaria n.º 184/2022 | DR, Pub. L. No. º 184/2022, Diário da República n.º 140/2022, Série I de 2022-07-21 2 (2022).

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/184-2022-186429709>

Pulatbek, S. (2023). Importance Of Digital Educational Technologies In Teaching Foreign Languages. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 18, 298–304. www.americanjournal.org

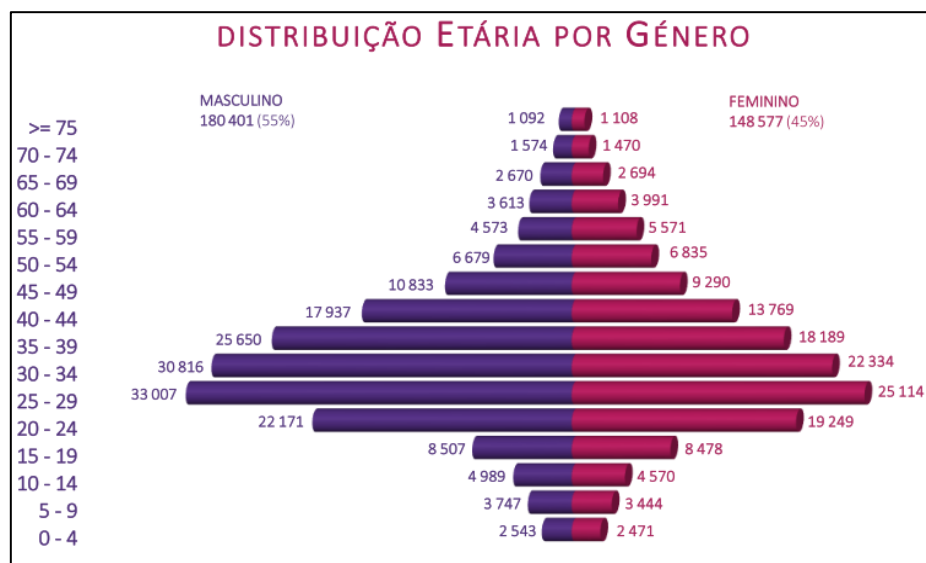
Santos, M. M. R. dos. (2020). Ensino de língua estrangeira: os métodos. *Revista EntreLinguas*, 6(2), 249–265. <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>

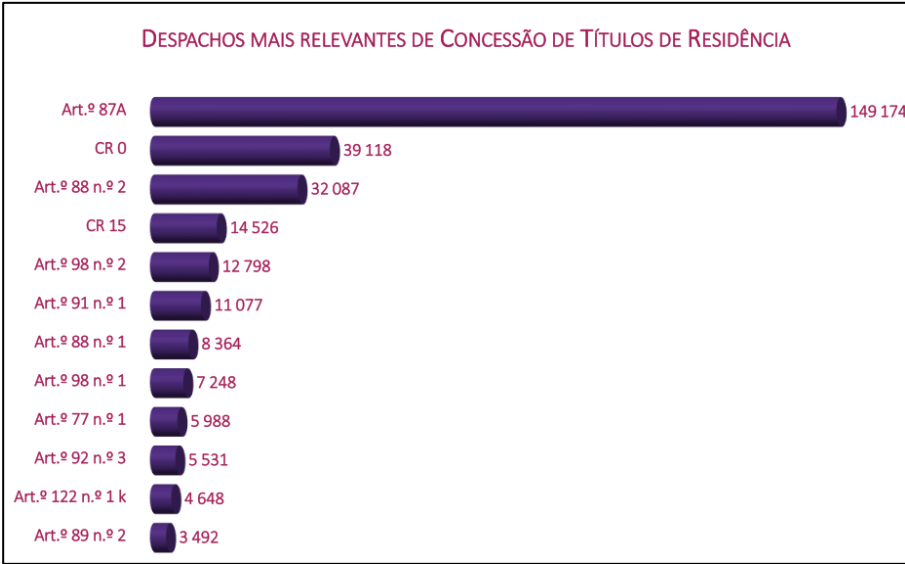
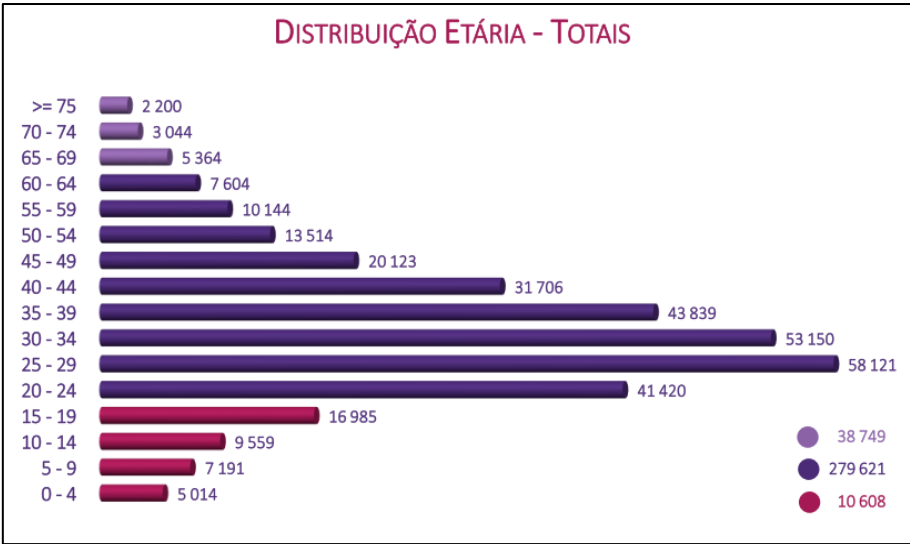
Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>

Tomlinson, B. (2013). Second language acquisition and materials development. *Applied Linguistics and Materials Development*.

ANEXOS

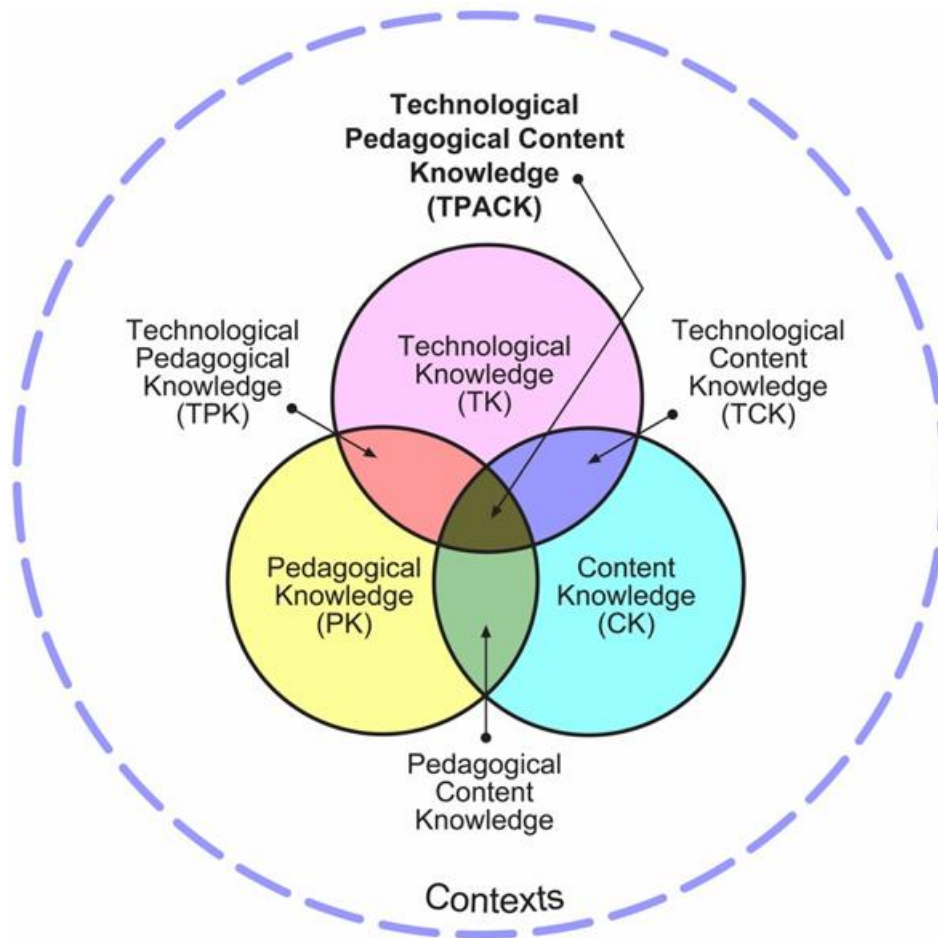
Anexo 1 – Gráficos do Relatório de Migrações e Asilo do Ano de 2023





Fonte: Lopes, S., & Sousa, A. (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*, pp. 7-10

Anexo 2 – Modelo TPACK e as suas componentes de conhecimento



Fonte: Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 9(1), p. 63. <http://www.tpck.org/>.

Anexo 3 – Exercício de Gramática – Superlativos (*EducaPlay*)

PONTUAÇÃO
16.667

Superlativos

Pergunta: 2 / 6

O "Bico Dourado" é _____ restaurante da cidade.

A o melhor

B boa

C o bom

00:06

PONTUAÇÃO
50.000

Superlativos

Pergunta: 4 / 6

_____ (mau) dia da semana é segunda-feira.

O pior

✓ Aceitar

01:03

Anexo 4 – Plano de Aula sobre O Auto da Barca do Inferno

Nível: B2/C1 Tempo de aula: 1h30		Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão geral do enredo e de conceitos literários (personagens-tipo, símbolos cénicos...); • Desenvolvimento da expressão oral e expansão dos conhecimentos da Literatura e Cultura Portuguesa; • Reflexão sobre tema da obra
Fase da Aula	Descrição de Atividades	Materiais
Fase Pré-Tarefa (5 min)	<p>Perguntas introdutórias <i>(Sabes o que é uma “barca”? Imagina que existem duas barcas – uma para pessoas boas, e outra para pessoas más. Para onde achas que cada uma vai?)</i></p>	
Fase de Desempenho de Tarefa (1h15m)	<p>Compreensão Oral (Vídeo: “Auto da Barca do Inferno”)</p> <p>⇒ Escuta Geral – Identificação de Características / Artigos Cénicos das Personagens (Wordwall)</p> <p>Compreensão Escrita (Leitura Detalhada)</p>	<p>Vídeo feito no SimpleShow - https://videos.simpleshows.com/VmdSd6B2bX</p> <p>Atividade feita no Wordwall (https://wordwall.net/resource/83664245/auto-da-barca-do-inferno)</p>

	<p>⇒ Leitura de excertos da obra</p> <p>⇒ Questões de compreensão escrita / análise de expressões características da linguagem popular</p> <p>Expressão Oral</p> <p>⇒ Pergunta introdutória (<i>Se esta obra se passasse nos dias de hoje, quem iria para a barca do inferno? Porquê? Qual seria o seu pecado/a sua personagem-tipo/artigo cénico?</i>)</p> <p>⇒ Interpretação de Papéis (<i>O aprendiz interpreta a pessoa que escolheu na pergunta anterior.</i>)</p> <p>Pergunta de Reflexão/Discussão Cultural (<i>Achaste justo o destino de cada personagem? Existe alguma obra com este tema no teu país?</i>)</p>	<p>Livro – “Auto da Barca do Inferno – N.º 2- 1ª Série – Adaptado para os mais novos por Rosa Lobato de Faria – Ilustrações de Gabriela Sotto Mayor”</p>
--	---	---

Fase Pós-Tarefa (15 min)		
---------------------------------	--	--

Anexo 6 – Trabalho de Casa (Pronomes Reflexos & Pronomes Pessoais do Complemento Indireto – *Google Forms*)

Secção 2 de 4

Pronomes Reflexos

Preencha os espaços com a conjugação e a preposição correta.

Exemplo:
Ele ____(**vestir**) esta manhã. => Ele **vestiu-se** esta manhã.

Eu ____(**magoar**) quando cortei a cenoura. *

Texto de resposta curta

O Dário é muito vaidoso, gosta muito de ____(**ver**) ao espelho. *

Texto de resposta curta

Vocês nunca ____(**esquecer**) de levar a vossa garrafa de água. *

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

O complemento indireto "**responde**" à pergunta "A quem?". (A Sara contou "**a quem**"? Contou **á Mariana**.)

<i>Pronome</i>	<i>Complemento indireto</i>
<i>Eu</i>	<i>me</i>
<i>Tu</i>	<i>te</i>
<i>Você / Ela / Ele</i>	<i>lhe</i>
<i>Nós</i>	<i>nos</i>
<i>Vocês</i>	<i>vos</i>
<i>Elas / Eles</i>	<i>lhes</i>

Eles enviaram **para nós** um convite para o seu casamento. *

Texto de resposta curta

.....

Eu sei que a Diana disse **a ti e ao Pedro** que tinha um trabalho novo. *

Texto de resposta curta

.....

O Fábio deu um presente **ao meu filho**. *

Texto de resposta curta

.....

Secção 4 de 4

Produção Escrita (Pronomes Reflexos & Pronomes Pessoais do Complemento Indireto) ✕ ⋮

Faça frases com os Pronomes Reflexos ou Pessoais do Complemento Indireto.

Exemplo:

(Ontem / Eu / ajudar / a Helena.) => Ontem, eu ajudei-**lhe**.

(Nós / oferecer / uma garrafa de vinho / ao Leandro.) *

Texto de resposta curta

(Hoje / o João / não / levantar / cedo.) *

Texto de resposta curta

(Enquanto / eu / vestir / falar com o Bernardo.) *

Texto de resposta curta

Figura 3 – Trabalho de Casa dividido em três partes: Pronomes Reflexos, Pronomes Pessoais do Complemento Indireto e Produção Escrita.

1 resposta

Resposta correta: Eu magoei-me (...)

Escolheste o pronome correto! Aqui usamos o Pretérito Perfeito de "magoar" porque a frase está no passado ("Eu magoei-me quando / cortei / a cenoura. - "cortei" está no PPS.)

✕

✎ 🗑

✓

9 / 10

Figura 4 - Função do feedback personalizado

D **Débora Lopes**
23:02 8/10

When using Pretérito Perfeito, we need to use the ending "-ei" for verbs that end with "-ar" when using the pronoun "Eu".

D **Débora Lopes**
23:04 8/10

In Portuguese, the son-in-law is "genro". Daughter-in-law is "nora".

D **Débora Lopes**
23:06 8/10

We use "por" to indicate a period of time.

D **Débora Lopes**
23:07 8/10

Here we can use Pretérito Perfeito to indicate that something started, but then it finished in the past.

Anexo 8 – Exercício sobre Discurso Indireto com *Quizziz*

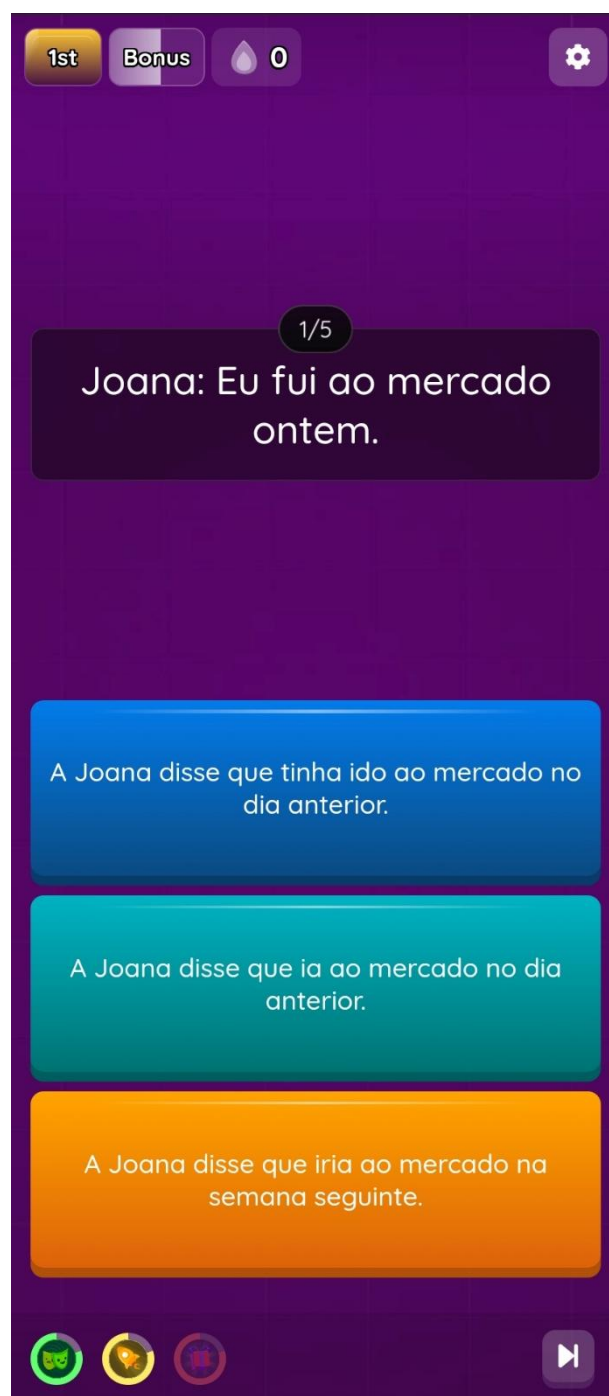


Figura 5 - Teste Quizziz através de um Dispositivo Móvel (Vista do Aluno)

Participantes Questões Acomodações **Visão geral** Tags ⚡

Ordenar por: Precisão ↓↑

Participante	Pontuação	Pontos Fora de 5	Q1 100%	Q2 100%	Q3 100%	Q4 100%	Q5 100%
Lara	3180	5 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓
Lisa	3470	5 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓
Tami	3310	5 (100%)	✓	✓	✓	✓	✓

Figura 6 - Resultados de Teste Quizziz (Vista do Professor)

Anexo 9 – Jogo de Cartas no *Wordwall*



Anexo 10 – Implementação de Códigos QR em Materiais Didáticos

125€

Adjetivos

Grau Comparativo

Superioridade	Igualdade
mais + adjetivo + (do) que	tão + adjetivo + como
Paris é mais caro do que Madrid.	O Ricardo é tão alto como o José.


Grau Superlativo

Absoluto	Relativo
adjetivo + -íssimo/a	o mais + adjetivo
Caro → Caríssimo	A mochila é a mais cara .




Adjetivos Irregulares

	Superioridade	Superlativo	
		Absoluto	Relativo
Bom	Melhor	Ótimo	o melhor
Mau	Pior	Péssimo	o pior
Grande	Maior	Enorme	o maior
Pequeno	Menor	-----	-----
Difícil	-----	Difícilíssimo	-----
Fácil	-----	Fácilíssimo	-----



Comparativos



Superlativos

Anexo 11 – Exercício de Compreensão Oral (Escuta Global)



Anexo 12 – Website com Exercícios de Preparação para o CIPLE

Preparação CIPLE Página Inicial

Experimente com algumas perguntas embédo.

Texto:

Projeto tecnológico para a primeira infância vai fazer bebés "escreverem" música

Um projeto para a primeira infância quer criar até 2027 uma ferramenta que usa a inteligência artificial e realidade aumentada para bebés "escreverem" música em tempo real e "cantarem" e "tocarem" para os pais. (...) O projeto "Amplify" foi hoje apresentado em Lisboa pela Cooperativa Paulo Lameiro, criador em Portugal dos Concertos para Bebés. Juntou 14 instituições internacionais para o desenvolvimento das novas ferramentas. O novo projeto de investigação pretende "dar mais atenção aos bebés, que são o centro das nossas vidas hoje. Para nós, eles são os verdadeiros solistas", disse Paulo Lameiro, dirigindo-se aos pais.

Adaptado de: <https://www.acordaooriental.ethoticias/objeto-tecnologico-para-a-primeira-infancia-vai-fazer-bebes-escreverem-musica-365153>

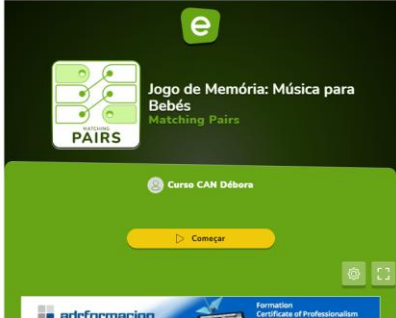



Figura 7 - Exemplo de Exercício de Compreensão da Leitura

Preparação CIPLE Página Inicial

Experimente com o seguinte exercício, com o tipo de pergunta "Correspondência de Frases":



Matching Pairs: The Art of Storytelling Formação
Certificate of Professionalism

Teste 2/3 Página 1/1

A sardinha...	...tem sangue de galinha como ingrediente.
O peixe-manteiga...	...é um prato muito tradicional.

Figura 8 - Exemplo de Exercício de Compreensão do Oral

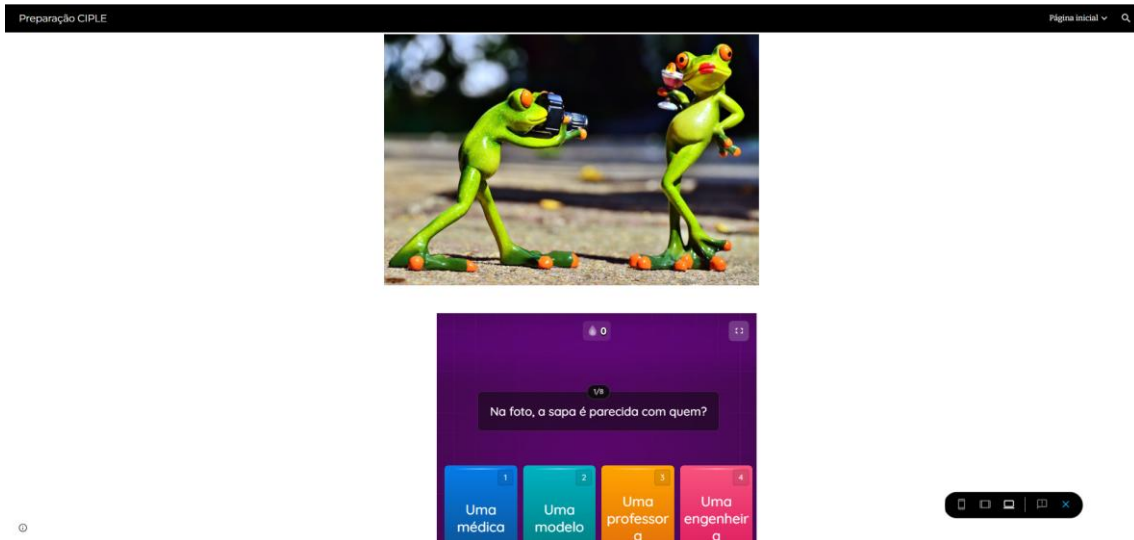


Figura 9 - Exemplo de Exercício de Produção e Interação Oral

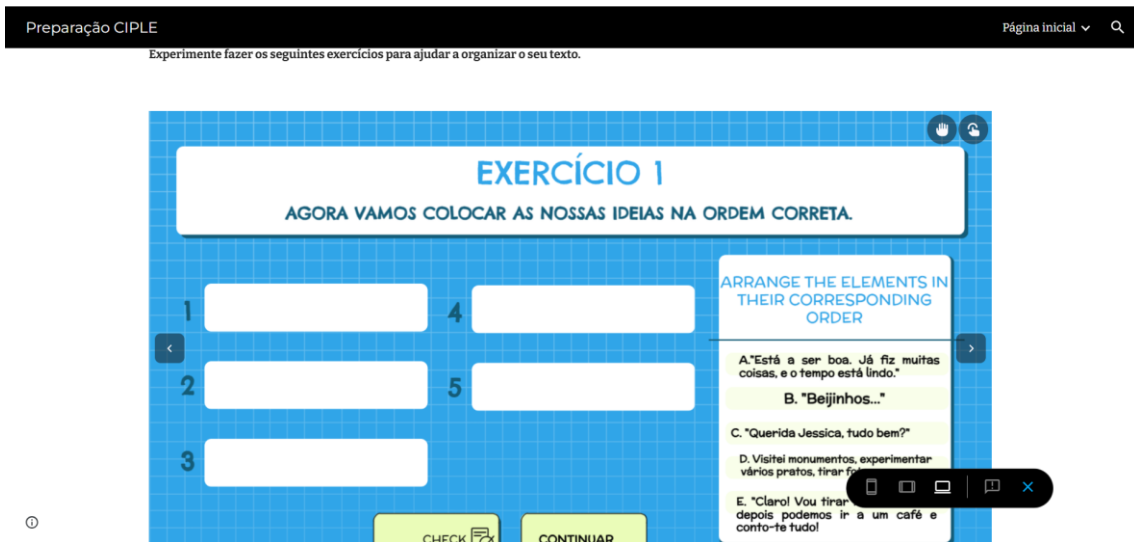


Figura 9 - Exemplo de Exercício de Produção e Interação Escritas