

Flipped Classroom:

Um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana

Gisel Pinto Teixeira

Trabalho de Projeto de

Mestrado em Gestão de Sistemas *de E-Learning*

Setembro, 2013

DECLARAÇÕES

Declaro que este Trabalho de Projeto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

Declaro que este Trabalho de Projeto se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Lisboa, de de

Trabalho de Projecto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Sistemas de *E-Learning* realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Irene Tomé.

Aos aprendentes: os professores e os alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo exemplo de perseverança, empenho e contínua vontade de aprender e fazer algo de novo. À minha irmã, pelo modelo de coragem, ousadia e convicção que a torna numa das pessoas mais especiais que conheço. Ao João, pela curiosidade intelectual e valorização da auto-aprendizagem. Aos quatro pelo apoio e incentivo constantes para que este projeto se concretizasse; pela paciência e compreensão face aos meus momentos de mau humor e irritação, face à minha frequente indisponibilidade e alienação.

À Professora Doutora Irene, pela orientação, palavras de alento e motivação naqueles momentos em que uma mestranda se apresenta absolutamente desorientada.

Aos meus alunos, respetivos encarregados de educação, e a Blannie Curtis, pela confiança que me foi depositada na condução deste projeto.

Aos professores participantes, pela vontade e disponibilidade em canalizar energias e tempo para integrarem este estudo.

Ao António, pelas dúvidas esclarecidas e criadas, sentido de humor e troca de opiniões sobre os projetos a que nos dedicámos.

À Vera Tamen, pelo entusiasmo, disponibilidade e auxílio no domínio de aplicações digitais de apoio à aprendizagem.

À Rita e à Dulce, pela partilha de ideias, revisão de texto e reforço positivo.

Aos Six4success, equipa de trabalho do ano curricular de 2011-2012 deste mestrado: Ana Braz, Vânia Rocha, Marco Cruz, Gonçalo Vieira e António Neto, pela colaboração, gargalhadas, conversas e todos aqueles trabalhos de grupo.

Flipped Classroom:

Um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana

Gisel Pinto Teixeira

[RESUMO]

PALAVRAS-CHAVE: *flipped classroom*, *b-learning*, *vodcasting*, construtivismo, socioconstrutivismo, lírica camoniana

O método de ensino-aprendizagem *flipped classroom* com recurso ao vídeo e ao *vodcast* em modalidade de *b-learning* tem recebido muito atenção por parte dos *media* e blogs educacionais nos EUA. Neste método de ensino-aprendizagem, os alunos assistem à exposição oral de conteúdos através de vídeos ou *vodcasts* fora da sala de aula (como trabalho de casa), preparando-se, desta forma, para as atividades a desenvolver em espaço de sala de aula, isto é, colocando em prática o que aprenderam através da resolução de exercícios e desenvolvimento de projetos, privilegiando-se a estratégia de trabalho colaborativo. Este trabalho de projeto procura confirmar ou infirmar a aplicabilidade deste método de ensino-aprendizagem ao estudo de uma unidade literária como a lírica camoniana. Assim, desenvolveu-se um estudo de caso com o objetivo de não só compreender as perceções de alunos e professores face ao uso de *vodcasts* e de *flipped classroom* como fazer um levantamento das vantagens e desvantagens do método no ensino-aprendizagem do texto poético camoniano, numa turma do 10º ano de escolaridade, numa escola internacional em Portugal. A amostra intencional e de conveniência era composta por uma turma 19 alunos e por um grupo de 5 docentes com experiência no ensino da sequência de aprendizagem. Recorreu-se a instrumentos metodológicos qualitativos, como entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, observação direta e participante e inquérito por questão aberta bem como a instrumentos quantitativos como inquérito por questão fechada com escala de tipo Likert, para melhor compreender o caso em estudo. O estudo permitiu concluir que: (i) o método *flipped classroom* é uma estratégia eficaz na consecução de objetivos de aprendizagem de uma unidade literária como a lírica camoniana; (ii) os alunos viveram uma fase inicial de habituação a um método diverso do tradicional, tendo-se incrementado o sentido de responsabilidade pela auto-aprendizagem; (iii) verificou-se alguma frustração inicial, pois os alunos não viam as suas dúvidas esclarecidas no imediato aquando do visionamento dos *vodcasts*; (iv) a observação dos recursos exigiu mais concentração e o desenvolvimento de estratégias de estudo como o registo de apontamentos e das dúvidas suscitadas; (v) o recurso ao *vodcast* foi visto como uma mais-valia na revisão de conteúdos e no estímulo de uma aprendizagem ao ritmo próprio do aluno, pelas suas funcionalidades de pausa e repetição bem como disponibilidade ubíqua *online*; (vi) a gestão de tempo em aula alterou-se, havendo mais oportunidade para concretização de atividades colaborativas sem prejuízo do cumprimento do programa; (vii) verificou-se o incremento da interação aluno-aluno e professor-aluno, promovendo-se uma abordagem socioconstrutivista; (viii) o papel do professor alterou-se, já que se investiu mais tempo de aula como tutor e gestor de saberes, o que implicou a reconceptualização da estrutura do tempo letivo.

Flipped Classroom:

A contribution to the learning process of Camões' poetry

Gisel Pinto Teixeira

[ABSTRACT]

KEYWORDS: flipped classroom, b-learning, vodcasting, constructivism, socioconstructivism, Camões' poetry

The flipped classroom learning approach using video and vodcast in a b-learning environment has recently had a lot of attention in the media and educational blogs in the USA. In a flipped classroom environment, students watch the lectures outside the classroom via videos and/ or vodcasts as a homework strategy, while classroom time is used for problem-solving activities, project-based learning and collaborative work applying the concepts learnt at home. This case study was developed in a Portuguese Literature 10th grade class in an international school in order to investigate the applicability of this method to a poetry unit. The goals were to analyze and understand the perceptions of both students and teachers using vodcasts and the flipped classroom method in studying Luís de Camões poetry as well as identify advantages and disadvantages of the flipped classroom approach. The sample in this case study included a 10th grade class of 19 students and a group of 5 teachers experienced in teaching Camões' poetry. Both qualitative methods, such as interviews, field notes, direct and participant observation, open question survey, and quantitative methods, such as closed question survey using Likert type scale, were used to better understand the case study. The findings of this research show that (i) the flipped classroom approach is an efficient strategy to achieve the benchmarks in a literature unit such as the study of Camões' poetry; (ii) students went through an initial stage of adaptation to a different learning method than they were used to and it developed their sense responsibility towards self-learning; (iii) students faced some frustration mostly related to the fact that watching the vodcasts did not allow for the immediate teacher response to questions that might have arisen; (iv) watching the vodcasts demanded more concentration and the development of organizational strategies such note-taking and flagging questions and doubts; (v) vodcasting is a major asset for revising content and promoting self-paced learning, due to the "pause" and "repetition" features as well as its ubiquitous availability online; (vi) it allowed for more collaborative work and activities in class without sacrificing the breadth of the curriculum; (vii) the interaction student-student and teacher-student was increased, which allowed for a socioconstructivist approach to learning; (viii) the role of the teacher changed since she became more of a tutor and guide to students' performance which resulted in a different way of structuring class time.

Nota prévia

No âmbito deste trabalho de projeto pretendemos esclarecer os seguintes aspectos:

1. As citações de autores estrangeiros (textos, tabelas e gráficos), traduzidas para português, têm por objectivo facilitar a leitura do texto e a sua tradução, na qual se procurou ser o mais fiel possível, é da responsabilidade da autora do estudo.
2. A unidade didáctica foi aplicada com o conhecimento prévio da Direcção da Escola e com autorização dos Encarregados de Educação.
3. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade dos participantes todos os dados recolhidos foram alvo de codificação, para além de que em anexo a este trabalho só se apresentam, a título de exemplo, algumas transcrições das entrevistas realizadas de forma a não violar a confidencialidade das mesmas.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	vii
[RESUMO].....	ix
[ABSTRACT].....	xi
Capítulo 1 - Introdução.....	1
1.1. Novos aprendentes, novos instrumentos didáticos	1
1.2. Lírica Camoniana “flipped”: O que se pretende compreender	5
1.3. Estrutura do trabalho-projeto	6
Capítulo 2 – Da contextualização e estado da arte	7
2.1. Material videográfico e promoção de aprendizagem	7
2.2. <i>Flipped classroom</i>	8
2.3. Outros estudos sobre <i>flipped classroom</i>	13
2.4. Teorias da aprendizagem e <i>flipped classroom</i>	16
2.5. Taxonomia revista de Bloom e <i>flipped classroom</i>	24
Capítulo 3 – Da metodologia	28
3.1. Investigação de natureza mista	28
3.2. Descrição do contexto educacional e sociocultural	32
3.3. Caracterização dos participantes	32
3.4. Limitações do estudo.....	36
Capítulo 4 - Discussão dos dados	39
4.1. Dados quantitativos.....	39
4.2. Dados qualitativos	59
Capítulo 5 – Das Conclusões.....	73
Bibliografia.....	I
Lista de Gráficos	X
Lista de Figuras	XIII
Lista de Tabelas	XIII
Lista de Anexos.....	XIV

Capítulo 1 - Introdução

1.1. Novos aprendentes, novos instrumentos didáticos

Poucos educadores, alunos e pais contestariam a ideia de que as tecnologias digitais promovem um qualquer ganho ou benefício educacional, chegando alguns a ver nas tecnologias digitais uma panaceia para superar limitações e problemas educacionais. Um aspeto comum que rege os discursos associados aos *Digital Natives*¹, *Net Generation*² e *Millenials*³ é a relação entre as tecnologias digitais e a mudança. Assim, parece premente que o espaço educacional que é a escola, mude também para que acompanhe e responda da melhor forma às exigências deste público-alvo. As tecnologias digitais são actualmente utilizadas em instituições escolares como facilitadoras da aprendizagem, seja pelo rápido acesso à informação, seja pelo apoio a atividades de aprendizagem, contribuindo para o posicionamento do aprendente no centro do processo de aprendizagem.

As tecnologias digitais, especialmente o acesso à *World Wide Web*, permitem que o aprendente tenha liberdade de seleccionar a informação, as pessoas (peritos, tutores, colegas) que o mesmo considera adequados às suas necessidades e circunstâncias, sem constrições espaço-temporais, recorrendo a comunidades virtuais. Esta flexibilidade, ubiquidade e controlo individual associados às tecnologias digitais, contribuem para que sejam um *media* muito apropriado ao apoio a aprendizagens informais. Para além disso, e só para mencionar alguns dos benefícios associados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estas ferramentas são um recurso

¹ Mark Prensky (2001) defendia mesmo que os jovens, a quem chama *Digital Natives*, e que cresceram em contacto com tecnologia digital, com computadores, poderão pensar e processar informação de forma particularmente diferente dos seus antecessores, os *Digital Immigrants*. Em 2011, Prensky esclareceu a metáfora (que foi criticada por muitos) e uma vez que demograficamente a distinção *Digital Natives/Digital Immigrants* se dissipará, é mais premente começar a pensar no conceito de “Digital wisdom”.

² Don Tapscott, em 1997, na sua obra *Growing Up Digital* cunhou o termo “*Net Generation*” onde defende que esta geração desenvolveu ideias e abordagens distintas face à tecnologia e à vida em geral, argumentando que esta mudança geracional se explica porque cada geração é exposta a acontecimentos singulares e únicos que definem o seu lugar na história e influência a sua visão (Tapscott, 2009, 16, citado em Jones, 2011).

³ Dianne Oblinger (2004) usa os termos “*millenials*” para se referir aos jovens, que nascidos a partir de 1982, cresceram em permanente contacto com diversos universos tecnológicos, desde computadores, telefones móveis, SMS e IM, e media social.

muito valioso para professores e alunos, pois, se por um lado, permitem o acesso a um banco de recursos quase ilimitado, por outro, o uso de instrumentos de apresentação de informação interativos torna o contexto de sala de aula mais dinâmico. Sugere-se, então, que a distribuição de oportunidades educativas através de meios tecnológicos poderá ajudar a ultrapassar alguns obstáculos que desviem o indivíduo de tomar um papel ativo no processo de aprendizagem, já que a flexibilidade, a acessibilidade, a ubiquidade permitirá aquilo que muitos governos e educadores desejam estabelecer: a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Estes argumentos implicam, então, uma mudança de noções enraizadas e já estabelecidas sobre os tipos e formas de oportunidades de aprendizagem disponíveis; sobre o papel do aprendente no processo de aprendizagem e sobre o estatuto do professor nesse processo de aprendizagem, já para não mencionar o estatuto dos currículos e programas de aprendizagem bem como o estatuto da instituição educacional.

Contudo, no estudo da relação entre ensino-aprendizagem e tecnologia, devemos afastar-nos da suposição de que qualquer tecnologia digital terá uma capacidade transformadora benéfica. A história recorda-nos que supostas soluções tecnológicas produziram resultados incoerentes, raramente apresentando os mesmos resultados para todos e muitas vezes substituindo um problema por outro (Selwyn, 2011; Clark, 2009). Por isso, devemos ser cautelosos na interpretação determinística de que, por causa das características inerentes às tecnologias digitais, estas produzirão efeitos previsíveis nos aprendentes, professores e escolas se utilizadas de uma forma correta. Assim, os tecnófilos da educação deverão ser mais cautelosos e cuidadosos e não assumir que todas as soluções para a melhoria de um contexto de ensino-aprendizagem têm a sua solução na implementação ou na atualização de material ou aplicações digitais. Já os tecnófobos também não deverão ver no aviso de Selwyn (2011) o argumento para ignorar as mudanças que se operam na educação por influência dos avanços tecnológicos digitais e respectiva penetração no contexto educacional formal. Afinal os mesmos permitem alterações de estratégias pedagógicas e didáticas que promovem a aprendizagem ao mesmo tempo que se revelam mais próximas do público-alvo, os apelidados *Digital Natives* ou *NetGeners*.

Todavia, mais do que seguir as imposições exteriores e ulteriores de uma sociedade em permanente mudança e evolução tecnológica, o professor deve, como indica Meirinho e Osório (2011) preconizar “o envolvimento activo de quem aprende, último responsável pela sua própria aprendizagem. De um professor detentor do conhecimento e de capacidades para o transmitir, emerge um perfil profissional muito mais complexo, com alguma indefinição, mas mais exigente” (p. 42). Desta feita, para desenvolver esse mesmo perfil profissional, o docente deve encetar, ele mesmo, novas aprendizagens partindo do seu contexto de trabalho, tornando-se “produtor de conhecimento prático e não, como normalmente tem acontecido, apenas consumidor de conhecimento teórico.” (Meirinho & Osório, 2011, p. 48). É este o caminho que alguns educadores estão a construir com recurso a diversas ferramentas digitais e tecnológicas, por forma a melhor desempenhar o seu papel de “gestores de saberes” (Correia & Tomé, 2007, p. 104) e não de detentor do saber, na sala de aula. Esta mudança de paradigma apresenta-se fruto de “uma necessidade que decorre do estreitamento da malha de especialização que os sistemas electrónicos de ensino-aprendizagem impõem” (p. 105). Assim, não é certamente de estranhar que surjam ou se publicitem estratégias de aprendizagem que integrem as TIC.

Flipped teaching ou *flip teaching* ou *reverse teaching* ou *flipped classroom*: são das mais recentes palavras *buzz* na área educacional. A tradicional definição de *flipped classroom* (o termo que se utilizará no desenvolvimento deste projeto) aponta para três características primordiais⁴. A primeira é a de que é um método de ensino-aprendizagem em que os vídeos substituem a instrução direta do professor. A segunda remete para a ideia de que esta técnica permite que os alunos obtenham mais tempo de tutoria individualizada em aula com o professor. Por fim, a expressão *flipped classroom* deriva do facto de que a instrução tradicionalmente ministrada em tempo de aula é, agora, transferida para casa, através de material, geralmente videográfico, criado ou pesquisado pelo professor, e os exercícios, tradicionalmente agendados para estudo em casa, são transferidos para o contexto de sala de aula.

⁴ <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>

Como poderemos confirmar, o método *flipped classroom*, ainda que sem este título, não se apresenta como um modelo de ensino-aprendizagem novo. Contudo, a evolução tecnológica da última década permite recorrer muito mais facilmente a uma multiplicidade de recursos, primordialmente digitais, para desenvolver e planear de forma mais eficaz a implementação deste modelo aproveitando o educador para promover a integração das TIC no contexto de sala de aula. Hoje em dia é indiscutível a interligação entre as tecnologias digitais e a aprendizagem (formal ou informal), e quer os docentes escolham ou não ignorar o facto, as mesmas já se disseminaram no contexto educacional, seja porque os alunos a elas recorrem seja porque os decisores políticos e administrativos as estimulam (ou impõem) através de algumas iniciativas como foram, entre 2007 e 2010, o Programa e-iniciativas⁵ e o Plano Tecnológico⁶, em Portugal.

Desta forma, algumas questões surgem. Será este o futuro da aprendizagem ou apenas uma inovação mal orientada? Serão estes recursos em linha um advento educativo que coloca em questão a tradicional forma de conduzir um ambiente de ensino-aprendizagem? Serão estes materiais equitativamente viáveis na prossecução de objetivos independentemente das disciplinas trabalhadas ou será que a utilização dos mesmos em modelo de *b-learning* revelam ser apenas uma mais-valia em áreas como a Matemática, a Física ou a Química? Assim, propõe-se uma revisão da literatura e um estudo ao método de ensino *flipped classroom* de forma a melhor compreender as percepções de alunos e professores de Português relativamente a esta estratégia e perceber se a mesma é eficaz no ensino-aprendizagem de uma unidade temática literária: a lírica camoniana, estudada no âmbito da disciplina de Português do 10º ano de escolaridade.

⁵ A iniciativa **e-iniciativas**, é um programa que tem o intuito de equipar os estudantes e seus educadores com plataformas tecnológicas, nomeadamente portáteis e Internet de banda larga. Teve início em 2007 (ano lectivo 2007/2008). In <http://pt.wikipedia.org/wiki/E-iniciativas>

⁶ “O Plano Tecnológico da Educação (PTE) é o programa do Governo Português para a modernização tecnológica das escolas portuguesas. O PTE promove a integração e a utilização generalizada das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e na gestão e segurança escolares.” In <http://www.pt.gov.pt/pte/PT/topo/faqs/>

1.2. Lírica Camoniana “flipped”: O que se pretende compreender

Um levantamento de investigações sobre o modelo de ensino-aprendizagem que aqui se apresenta demonstra que muitos destes estudos centram a aplicabilidade e a implementação do método em áreas do conhecimento, predominantemente, científico-naturais ou matemáticas. O método *flipped classroom* não é uma novidade em disciplinas de Humanidades ou de Literatura, pois os alunos ficam responsabilizados pela leitura de textos ou obras como preparação para aula (Berrett, 2012). No entanto, a investigadora verificou que em falta está uma investigação conduzida num ambiente de aprendizagem cuja área do saber seja a disciplina de Português e numa sequência de aprendizagem literária, integrando o recurso a materiais didáticos digitais, os *vodcasts*. Assim, pretende-se investigar a aplicabilidade e o sucesso do método *flipped classroom* com recurso a *vodcasts* no ensino-aprendizagem da poesia lírica camoniana numa turma do 10º ano de escolaridade, aferindo não só as perceções dos alunos face a este método, como também as perceções de um grupo de docentes experientes no ensino tradicional desta unidade de aprendizagem.

Esta sequência de aprendizagem foi selecionada já que, de acordo com o Programa de Português, homologado em 2001-2002, “[a] leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua” (p. 5). Para além disso, consideramos que a opção metodológica também é uma estratégia válida na prossecução dos objetivos gerais da disciplina de Português (ver anexo I).

Assim, quatro questões regem esta investigação:

- Que perceção têm os alunos de uma turma de Português do 10º ano de escolaridade sobre o método *flipped classroom* e uso de *vodcasts* para a aprendizagem?
- Que perceção têm os professores de Português relativamente ao método *flipped classroom* e uso de *vodcasts* para a aprendizagem?

- É o método *flipped classroom* eficaz para aprendizagem da lírica camoniana e desenvolvimento de competências gerais e específicas da disciplina de Português?

- Quais são as vantagens e as desvantagens do método *flipped classroom* – será uma metodologia revolucionária ou apenas a tradição com roupagens mais digitais?

1.3. Estrutura do trabalho-projeto

De forma a atingir os objetivos propostos e responder às questões de investigação que regem este trabalho de projeto, o mesmo apresenta cinco partes fundamentais.

O primeiro capítulo centra-se na introdução e apresentação da problemática em estudo relativamente ao conceito *flipped classroom*.

No segundo capítulo, procede-se a uma revisão da literatura sobre a prática de *vodcasting* e *flipped classroom* no processo de ensino-aprendizagem. Enquadra-se teoricamente o método à luz das teorias de aprendizagem behavioristas, cognitivas e construtivistas e relaciona-se o mesmo com a Taxonomia Revista de Bloom.

No terceiro capítulo, fundamenta-se as escolhas metodológicas que se prendem com a implementação de um estudo de caso numa turma de Português do 10º ano de escolaridade numa escola internacional e respectivos instrumentos de recolha de dados para uma melhor compreensão e triangulação da informação.

No quarto capítulo, descreve-se e discute-se os resultados obtidos após uma leitura e análise cuidada dos dados e observações recolhidos através dos meios metodológicos fundamentados no capítulo anterior.

No quinto capítulo deste trabalho, apresentam-se as conclusões alcançadas e algumas sugestões para prospetivas investigações.

No final do trabalho-projeto, apresenta-se a bibliográfica consultada, a lista de gráficos, ilustrações, tabelas e anexos.

Capítulo 2 – Da contextualização e estado da arte

2.1. Material videográfico e promoção de aprendizagem

A perspectiva pedagógica e didática do filme, da televisão, e do vídeo acompanharam desde sempre a emergência destas mesmas ferramentas tecnológicas. Já Thomas Edison advogava no início da década de 20 do século passado que o “filme estava destinado a revolucionar o sistema educativo e que em pouco tempo suplantaria o uso de manuais” (citado em Selwyn, 2011, p. 45). Contudo, verificou-se aquilo que Mayes (2007) categorizou, em 1995, como *Groundhog Day*, isto é, um ciclo de promoção exagerada, de esperança e de desapontamento. Este ciclo começa com promessas, devidamente sustentadas com pesquisas e resultados científicos, sobre o potencial transformador dessas tecnologias. Todavia, apesar do entusiasmo inicial, os educadores acabam por usar de forma inconsistente essas ferramentas, seja por motivos técnicos, profissionais ou pessoais. Por fim, acabam por surgir explicações sobre o diminuto impacto dessas tecnologias na educação, sendo de novo o ciclo retomado com o surgimento da geração tecnológica seguinte (Selwyn, 2011). No entanto, as tecnologias *Web 2.0* parecem permitir que se escape desse ciclo de frustração, já que se verifica uma convergência das diferentes funcionalidades dos *media* do século XX em dispositivos cada vez mais reduzidos e portáteis que abundam o mercado do século XXI, para além de possibilitarem a interação do utilizador por oposição à mera divulgação. Assim, aproximamo-nos cada vez mais do conceito que Asensio e Young (2002) propõem como *Three I's Framework* - imagem, interactividade e integração -, à medida que se vai, progressivamente, entendendo a função do vídeo como uma ferramenta de aprendizagem em rede.

A evolução tecnológica na passada década, no que a programas de edição videográfica diz respeito, permite que cada vez mais educadores e alunos produzam os seus vídeos, promovendo uma aprendizagem autêntica e ajudando os discentes a melhor compreender, visualizar e explicar conceitos complexos (Kearney & Schuck, 2006; Schwartz & Hartman, 2007; Bull & Bell, 2010). Surgem, então, o *vodcast* e o *screencast*. O termo refere-se a conteúdos compostos por vídeo, e não apenas por áudio, e que são geralmente (re)produzidos por computadores pessoais ou MP4. O prefixo *VOD* advém da expressão *vídeo on demand* e implica a captura de vídeo com

uma câmara (Meng, 2005; Rocha & Coutinho 2011). O *screencast*, termo cunhado por Udell em 2005 (citado em Sugar, Brown & Luterbach, 2010) consiste na gravação das ações de um utilizador através da imagem de um monitor de computador, acrescido ou não de narração (áudio), exemplificando determinadas operações ou comportamentos.

O uso de *vod* ou *screencast* é considerado uma mais-valia no ensino a distância (Hartsell & Yuen, 2006; Peterson, 2007; Pang, 2009) já que os aprendentes podem visionar este material nos seus respetivos ambientes de aprendizagem, à sua conveniência e as vezes que desejarem, para além de poderem ser considerados um equivalente pedagógico a uma instrução presencial. Contudo, também se verificam diferentes oportunidades na utilização destas ferramentas num contexto de aprendizagem presencial possibilitando, por um lado, a prática e a avaliação da oralidade a par da produção diversificada de textos (Marmeleira & Nobre, 2012) em áreas como a aquisição de línguas estrangeiras, e, por outro, a demonstração de competências na disciplina de Química (Valério, 2012).

2.2. *Flipped classroom*

O método de ensino-aprendizagem entendido por *flipped classroom* tem recebido ultimamente muito atenção nos meios de comunicação social norte-americanos. Só o *Washington Post*, por exemplo, apresenta dez artigos, no espaço temporal de um ano, que abordam o tema⁷. Encontram-se, também, cada vez mais entradas associadas a esta matéria em diversos *blogs* e sítios na Internet⁸, ou em diversos artigos e discussões apresentados em conferências e jornais dedicados a educação e tecnologias digitais, como se pode confirmar pela lista de referências apresentadas por Arfstrom, Hamdan, MacKnight e MacKnight (2013) em *A review of*

⁷ “The new leaders in education reform”, McGregor, 12 de março de 2012; “The flip: Classwork at home, homework in class”, Strauss, 15 de abril de 2012; “The classroom flip: a rural case”, 4 de junho de 2012; “The flip: turning a classroom upside down”, Strauss, 4 de junho de 2012; “Flipping the classroom: does it make sense”, Strauss, 7 de junho de 2012; “The difference between live and taped lectures”, Strauss, 7 de julho de 2012; “Is Khan Academy a real ‘education solution?’”, Strauss, 12 de julho de 2012; “Lease program to bring laptops to St. Mary’s schools during next four years”, Yeatman, 25 de julho de 2012; “More universities try the MOOC model by moving professor lectures online”, Anderson, 25 de fevereiro de 2013; “More on classroom flipping in colleges”, Anderson, 11 de março de 2013 - <http://www.washingtonpost.com/newssearch/search.html>

⁸ flipped-learning.com/; flippedclassroom.blogspot.pt/; flippedteacher.wordpress.com/; www.edutopia.org/blogs/tag/flipped-classroom, dailyriff.com.

Flipped Learning. Para além disto, foi criada a *Flipped Learning Network* e assiste-se à organização anual da *Flipped Conference*, estando já a sétima edição⁹ calendarizada para os dias 23 e 25 de junho de 2014 na Mars High School, próximo de Pittsburg, EUA.

Jonathan Bergman e Aaron Sams (2012), professores de Química em Woodland Park High School, Woodland Park, no estado do Colorado (EUA), apresentam-se como seguidores mais mediáticos da técnica pedagógico-didática a que se atribui a designação de *flipped classroom*. Como docentes numa área rural dos EUA, cedo se aperceberam que muitos dos seus discentes se ausentavam das atividades letivas devido à participação em atividades extracurriculares. Em 2007, tomaram conhecimento de uma ferramenta de *software* que lhes permitia gravar uma apresentação de *Powerpoint* (Ppt) e incluir voz, bem como anotações, sendo depois convertido o mesmo *Ppt* para um ficheiro vídeo que poderia ser carregado e distribuído *online*. Após uma reflexão sobre a implementação desta estratégia para que os alunos ausentes se mantivessem atualizados sobre a matéria lecionada em aula, começaram, então, a gravar as suas aulas recorrendo a *software* de captura de imagens e a publicá-las em linha para que os alunos acessem às mesmas. Desta feita, estes docentes já não se viam na necessidade de despender um considerável número de horas não-letivas a explicar aos alunos que haviam faltado às aulas os conteúdos que haviam sido leccionados. Bastava remeter os discentes para os vídeos publicados *online*. Assim, os alunos de Woodland Park High que faltavam às aulas viam os vídeos; os alunos que tinham assistido às aulas reviam os vídeos; outros recorriam aos vídeos como estratégia de revisão para testes. Contudo, a dupla de professores não esperavam que este material começasse a ser usado por outros alunos e professores noutros pontos do país, facto que contribuiu para o seu mediatismo.

O conceito primordial de *flipped classroom* é o de que aquilo que tradicionalmente é realizado em aula – a exposição oral de conteúdos – é agora concretizado em casa com a observação de vídeos *online*; e o que tradicionalmente se entende como tarefas de trabalho de casa (TPC) é agora realizado em espaço de sala de aula (Bergman & Sams, 2012).

⁹ flippedlearning.org/

Contudo, esta não é uma ideia nova e sete anos antes de Bergman e Sams terem adoptado esta metodologia, o conceito de *flipped classroom* já havia surgido em 2000, com *The 'Classroom Flip': Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side* por J. Wesley Baker apresentado na *11th International Conference on College Teaching and Learning* em Jacksonville, Florida. Baker procurou oferecer aos seus alunos mais tempo em espaço de sala de aula para que os mesmos aprofundassem os conteúdos da disciplina sem sacrificar a extensão do currículo (Baker, 2000, citado em Strayer, 2007). Assim, este docente fornecia aos seus alunos universitários os apontamentos das suas exposições orais disponibilizando-as *online*. Consequentemente, Baker investia o tempo letivo em trabalhos de grupo e na resolução de exercícios com os seus discentes. Os alunos entrevistados por Baker indicaram que recebiam mais atenção do professor em aula e que tinham mais controlo sobre a sua aprendizagem, para além de concluírem que desenvolviam uma visão mais crítica sobre o material apresentado após o *classroom flip*.

Em 2000 também, Lage, Platt e Treglia cunharam este modelo de ensino-aprendizagem como *inverted* em vez de *flipped*. Todavia, a metodologia utilizada aproxima-se daquela implementada por Baker. Neste caso, aos alunos de Economia foi apresentada a opção de ver e ouvir as exposições orais gravadas em vídeo ou em *Ppts* narrados como forma de aceder aos conteúdos para que se preparassem para a discussão e exercícios a resolver em aula. As investigadoras registaram, na generalidade, reações positivas por parte dos seus alunos, notando que as mulheres se revelaram mais participativas e mais satisfeitas com as experiências em sala de aula do que os colegas masculinos.

Convém esclarecer que o modelo *flipped classroom* e *blended learning* não são sinónimos. *Blended learning* ou *b-learning* refere-se ao modelo de ensino-aprendizagem que combina o método de ensino-aprendizagem presencial com o modelo de ensino a distância. Ainda que o modelo *flipped classroom* como aqui é apresentado, vá ao encontro do que se entende por *b-learning*, isso não significa que o modelo implique obrigatoriamente o recurso a ferramentas digitais de ensino-aprendizagem (Bergman & Sams, 2012; Toikkannen, 2013). Contudo, verificamos que dada a predominância das mesmas em contextos de aprendizagem informal e, cada vez mais, em contextos de

aprendizagem formal, optou-se neste trabalho por se analisar o modelo *flipped classroom* como forma de integração das TIC num ambiente de aprendizagem formal.

Voltando a Bergman e Sams (2012), estes defendem que os discentes necessitam do acompanhamento presencial e individual do professor quando encontram dificuldades na resolução de atividades e não aquando da transmissão de informação. Assim, esta dupla decidiu gravar todas as suas aulas com o objetivo de que todos os alunos as veriam previamente como TPC para que o tempo letivo fosse dedicado a ajudar e a orientar os alunos nos conteúdos que eles não entendessem.

Neste modelo de aprendizagem *b-learning*, a gestão de tempo de uma aula é reestruturada (Bergman & Sams, 2012). Os docentes esclarecem que num modelo de ensino presencial tradicional, os alunos apresentavam-se na aula com dúvidas relativas aos problemas e exercícios que haviam sido calendarizados como tarefa para estudo autónomo. Desta forma, estes professores investiam os primeiros 25 minutos de aula, de um período de 95 minutos, com uma pequena atividade de motivação e corrigindo os problemas que haviam suscitado dúvidas. De seguida, apresentariam novo conteúdo nos 30 a 45 minutos seguintes e terminariam a aula com aplicação do novo conteúdo através de exercícios práticos. Num modelo de *flipped classroom* os alunos ainda apresentam questões sobre o conteúdo veiculado nos vídeos produzidos pelos professores, logo, os docentes esclarecem essas dúvidas no início da aula antes dos alunos aplicarem os conteúdos. O restante tempo de aula é destinado a atividades práticas (*hands-on*) como a resolução de exercícios, trabalhos de grupos, práticas laboratoriais (ver tabela 1: comparação de gestão de tempo).

Aula tradicional		"Flipped Classroom"	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de motivação (<i>warm-up</i>)	5'	Atividade de motivação (<i>warm-up</i>)	5'
Revisão/ correção do trabalho de casa (TPC)	20'	Discussão sobre o vídeo	10'
Exposição oral (<i>lecture</i>) de novo conteúdo	30'- 45'	Atividades práticas orientadas e/ou independentes	75'
Atividades práticas orientadas e/ ou independentes	20'- 35'		

Tabela 1: Comparação de gestão de tempo, Bergman e Sams, 2012, p. 15

O ambiente de aprendizagem que se verifica neste modelo *flipped* é claramente centrado no aluno e não no professor. Os discentes ficam responsáveis por ver os vídeos e apresentar questões pertinentes ao professor na aula seguinte, enquanto ao professor cabe a função de apresentar esclarecimentos e comentários formativos. Assim, os alunos detêm a responsabilidade de fazer uma boa gestão dos recursos humanos existentes na sala de aula, pois o professor já não se apresenta como aquele que veicula os conteúdos, mas antes como um tutor que os orienta e esclarece, como ilustrado na figura 1.

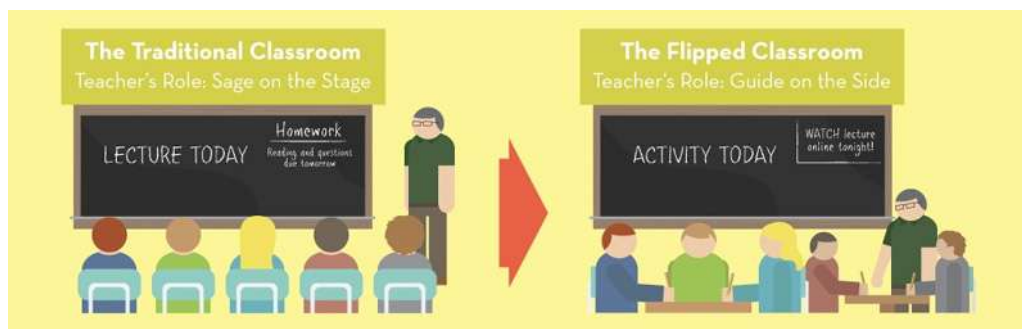


Figura 1: A Inversão (excerto de "Flipped Classroom infographic" em <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>)

Ambos os docentes concluem que o seu papel na sala de aula mudou radicalmente, pois já não são a personagem principal da aula, não são aqueles que apresentam a matéria, mas antes assumem o papel de tutores, apoiando, orientando e encaminhando os alunos nas tarefas que lhes foram destinadas. Assim, um professor “sage on the stage” transforma-se num professor “guide on side”, expressões cunhadas por King, em 1993, e aproximamo-nos das palavras de Papert numa entrevista de 1996 (citado em Selwyn, 2011) quando questionado sobre o futuro do termo “professor”:

[Os professores] terão um papel diferente. Adultos sensatos, bem-informados, que compreendem profundamente os processos de aprendizagem e as interações sociais, poderão fornecer conselhos. Poderão aperceber-se que um determinado aluno enfrenta um problema ou que outro necessita de desafios mais estimulantes. (p. 122)

Segundo Bergman e Sams (2012), um dos maiores desafios colocado aos docentes que enveredam por este método de ensino-aprendizagem que coloca várias

tecnologias emergentes ao serviço da pedagogia, é a gestão de tempo em sala de aula. De acordo com estes educadores, a mais-valia do método *flipped classroom* não são os vídeos propriamente ditos, mas o tempo em espaço de sala de aula que tanto os professores como os alunos terão ao seu dispor para construir e consolidar as aprendizagens.

Desta feita, ao se implementar esta técnica, o educador deverá avaliar e replanificar as atividades em espaço de sala de aula, já que a instrução direta foi retirada desse mesmo espaço. Assim, o professor deverá investir na conceção e apresentação de atividades de qualidade que envolvam e estimulem a aprendizagem dos seus alunos. A planificação surge, então, como pilar primordial para a implementação bem-sucedida deste modelo de ensino-aprendizagem.

2.3. Outros estudos sobre *flipped classroom*

Apesar do conceito *flipped classroom* existir há mais de uma década, só nos últimos cinco ou seis anos é que é as tecnologias digitais e respectivas aplicações evoluíram o suficiente para que este método seja mais acessível, praticável e democrático, por isso, não se encontra assim tanta literatura que explore este conceito. Ainda assim, vários educadores e investigadores já desenvolveram diversos estudos sobre a eficácia desta estratégia didática na prossecução de objetivos em diferentes áreas do saber, especialmente, em ciências matemáticas, químicas e físicas, e maioritariamente a nível universitário.

Strayer (2007) conduziu a sua investigação comparando, a nível universitário, o ambiente de aprendizagem e respectivas atividades numa aula de Introdução à Estatística na qual foi implementado o método *flipped classroom* com outra na qual foi utilizado o método tradicional de exposição oral de conteúdos. O investigador concluiu que os alunos na aula *flipped* preferiram e vivenciaram um nível superior de inovação e cooperação em espaço de sala de aula quando comparados com os discentes da aula ministrada tradicionalmente. Todavia, os primeiros revelaram-se mais insatisfeitos com a forma como a estrutura da aula os orientava para as tarefas de aprendizagem, já que a variedade de actividades que foi apresentada contribuiu para um sentimento de inquietação que não se verificou junto dos outros alunos.

Cannod, Burge e Helmick (2007) apresentam os resultados de um estudo piloto relativo à implementação de *inverted classroom* em cursos de Engenharia de *Software* na Universidade de Miami usando *podcasts*. Os investigadores destacam como principal benefício para a aprendizagem as actividades *hands on* desenvolvidas durante os tempos letivos. Estas permitem a partilha e a consolidação de conteúdos por parte dos aprendentes através das discussões desencadeadas, já que se verifica a substituição de aprendizagem passiva (ouvir) por aprendizagem ativa (fazer); promove-se a interacção professor-aluno no momento em que a aprendizagem se processa, favorecendo não só o envolvimento ativo dos alunos como do docente. Para além de enunciarem estes benefícios, os investigadores apontaram, também, algumas preocupações. A ausência de interacção aquando da audição do *podcast* impede o aprendente de esclarecer alguma dúvida, no entanto, tal pode colmatar-se com o registo dessa questão que será posteriormente esclarecida em aula. O incumprimento do visionamento do material pelos alunos é contornado com a planificação de actividades que assentam primordialmente nos conteúdos do *podcast*, assim, os aprendentes rapidamente percebem a necessidade de cumprir as tarefas fora dos tempos letivos. Em turmas muito numerosas haverá a necessidade de dividir as mesmas em grupos menores para que se possibilite a interacção professor-aprendente apontada como benéfica para a aprendizagem.

Walter-Perez e Dong (2012) indicam que, desde 2008, o corpo docente da Universidade Estadual da Califórnia (CSULA) implementa o modelo *flipped classroom*, em algumas unidades do ensino-aprendizagem da aula de Introdução à Engenharia Digital a alunos do 1º e 2º ano. Recorrendo a *Collaborative Project-Based Learning* (CPBL) cerca de 50% do tempo de aula é dedicado a actividades interativas e avaliações periódicas frequentes. Os investigadores esclarecem que, num modelo tradicional, o docente despende grande parte da aula na exposição de conteúdos, e as actividades de aprendizagem dominantes resumem-se à audição e registo de apontamentos, sendo a interacção professor-aluno limitada à técnica do questionário, tornando-se geralmente difícil incluir actividades de aprendizagem ativas devido à pressão de um currículo denso e um prazo curto para o cumprir. Ainda que inicialmente a implementação de CPBL apresentasse este mesmo desafio, verificou-se que menos exposição oral (*lecture*)

conduzia a uma aprendizagem mais eficaz. Indicam também que o valor educativo de, por vezes, se usar o *flipped classroom* reside na possibilidade dos alunos, ao aplicarem o que aprendem, se envolvem no processo de aprendizagem e de energizar a aula. Os investigadores realçam que é importante equilibrar as exposições orais com outras atividades de aprendizagem como projetos desenvolvidos em aula, debates, exercícios interativos e avaliações em tempo real.

Dill (2012) investigou o efeito do método *flipped classroom* no sucesso e envolvimento dos alunos numa turma do 7º ano na disciplina de Francês I, comparando os dados obtidos numa fase prévia à implementação do método com aqueles recolhidos posteriormente e contrastando-os com os dados pesquisados numa outra turma sujeita ao método tradicional de ensino. Os resultados analisados confirmaram que o empenho e responsabilidade dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem *flipped classroom* incrementou, e que a gestão de comportamentos em sala de aula foi mais eficaz.

Jasper (2013) examinou as perceções dos alunos face a um ambiente de aprendizagem *flipped classroom* na disciplina de Álgebra. Analisou as classificações obtidas e as perceções face aos elementos que contribuem para a aprendizagem bem como a relação estabelecida entre os níveis de envolvimento dos elementos num ambiente *flipped classroom*. O investigador concluiu que muitos alunos indicaram preferência pelo de ensino-aprendizagem tradicional centrado na exposição oral de conteúdos em aula em vez do método *flipped classroom*. Contudo, apesar dos alunos revelarem tanto perceções positivas como negativas face ao visionamento dos vídeos, a maioria demonstrou perceções positivas face ao registo de apontamentos e à resolução de exercícios. Para além disto, as perceções da maioria dos discentes indicaram que os resultados das avaliações estavam mais relacionados com as contribuições para aprendizagem e com o registo de apontamentos do que com o nível de envolvimento aquando da observação dos vídeos.

Johnson (2013) também desenvolveu uma investigação relativa às perceções dos alunos num ambiente de aprendizagem regido pelo método *flipped classroom* na disciplina de Matemática. O investigador destacou três conclusões: os alunos resolvem

menos trabalhos de casa do que num ambiente de ensino-aprendizagem tradicional; os alunos gostam de aprender com este método e beneficiam do visionamento dos vídeos que condensam as lições.

Mason, Shuman e Cook (2013) descrevem a implementação de *inverted classroom* (IC) no último ano do curso de Sistemas de Controlo, tendo reunido três anos recolha de dados. Os investigadores concluíram que: (i) embora tenha havido, nos alunos, alguma resistência inicial ao novo formato, ajustaram-se ao modelo passado algumas semanas; (ii) os alunos demonstraram cada vez mais consciência da importância de autoaprendizagem e dos benefícios de se responsabilizarem por tal; (iii) o modelo concede mais tempo para que os alunos resolvam mais problemas, individual ou colaborativamente, do que num ambiente tradicional (*lecture setting*) e dá a oportunidade de implementar aprendizagens baseadas em problemas (*problem based learning*) sem sacrificar conteúdos a leccionar; (iv) o desempenho dos aprendentes tanto em exames como em tarefas de trabalho de casa não diminuiu; (v) à parte o tempo investido inicialmente pelo docente na criação de conteúdos *online*, a quantidade de trabalho para professores e aprendentes não é muito diversa do modelo tradicional; (vi) os vodcasts não necessitam de ser elevada qualidade de produção, mas sucinto e centrados no conteúdo e (vii) IC deve ser ministrada com uma adequada estrutura do curso, incluindo um guia para o conteúdo *online*.

2.4. Teorias da aprendizagem e *flipped classroom*

Neste subcapítulo revisitam-se três teorias da aprendizagem nas quais poderemos enquadrar o modelo *flipped classroom*. Assim, recordam-se as teorias behavioristas, cognitivas, construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem, bem como a taxonomia revista de Bloom, associando-lhes o modelo de ensino-aprendizagem em estudo.

Teorias behavioristas da aprendizagem

O behaviorismo, teoria desenvolvida pelo psicólogo americano B. F. Skinner, defende o designado “condicionamento operante”. Subjacente a esta teoria de aprendizagem, está a ideia de que o comportamento do aprendente pode ser

condicionado por uma série de reações e respostas a vários estímulos. Nos anos 50, muito behavioristas advogaram um sistema de ensino-aprendizagem que se tornou conhecido por “instrução programada”, tendo o mesmo sido centrado no uso das “máquinas de ensinar” (Bertrand, 2001). Baseadas nos princípios de condicionamento operante, estas máquinas requeriam que o aprendiz completasse ou respondesse a uma questão e, posteriormente receberia reforço positivo caso a resposta fosse a correta.

Ao contrário de um ambiente mais convencional de sala de aula, as máquinas de ensinar eram construídas para manter os alunos continuamente ativos e empenhados nas tarefas de aprendizagem, com a apresentação de reforço imediato após cada resposta. Aliás, era o reconhecimento da ausência deste reforço imediato num espaço de sala de aula tradicional que frustrava Skinner. Para além disso, o psicólogo criticava a infrequência de reforço e a falta de atenção individualizada que se verificava em turmas com muitos alunos. Assim, Skinner (citado em Selwin, 2011) argumentava que “com a ajuda das máquinas de ensinar e instruções programadas, os alunos aprenderiam duas vezes mais no mesmo tempo e com o mesmo esforço que numa sala de aula convencional”. Assim, “basta bem controlar um ambiente de ensino para que haja aprendizagem!” (Bertrand, 2001, p. 100). A teoria behaviorista preocupa-se primordialmente com os efeitos da aprendizagem e não tanto com o processo cognitivo que se desenrola na mente do aprendiz, por isso, tem sido tão criticada.

A instrução assistida por computador inspirou-se em muito nesta abordagem behaviorista da aprendizagem. Os programas *drill-and-practice* são ainda muito utilizados hoje em dia para reforçar competências elementares de ortografia e desenvolvimento de vocabulário, por exemplo. Os princípios behavioristas também estão subjacentes em programas de tutorias que apresentam novos conceitos e providenciam instruções passo a passo sobre como atingir determinados objetivos. Desta feita, a teoria behaviorista de aprendizagem continua a influenciar o desenho e desenvolvimento de tecnologia digital educacional (Selwyn, 2011).

O modelo *flipped classroom* que integra diversos recursos TIC associa-se a esta teoria na medida em que propõe retirar do espaço de sala de aula as actividades que o

discente pode desenvolver de forma independente e sem qualquer auxílio do professor, isto é, ouvir. Ao criar-se ou ao recomendar-se material videográfico que se encontre disponível numa plataforma de aprendizagem ou num sítio agregador de conteúdo dessa tipologia, como *Khan Academy*¹⁰ ou *TedEd*¹¹, o aluno poderá aceder a e adquirir, fora do espaço de sala de aula, os conhecimentos que lhe permitirão, posteriormente, resolver de forma construtiva os desafios que lhe serão apresentados em sala de aula (Bergman e Sams, 2012; Khan, 2010). Assim, a instrução direta, a exposição oral, a explicação de termos e conteúdos são mediados directamente por uma ferramenta e várias aplicações digitais. Aliás, em complemento, a *Khan Academy* oferece *software* que gera exercícios para praticar mais e premeia os bons desempenhos dos utilizadores com *video-game like badges*.

Ora, se por um lado, há educadores e alunos que veem a *Khan Academy* como uma revolução para a aprendizagem de áreas como a Matemática e a Química (de reparar que de entre os mais de 3000 vídeos disponíveis, nenhum se encontra sobre literatura, e poucos há subordinados às áreas das humanidades), por outro, os críticos argumentam “que os vídeos e *software* de Khan encorajam exercícios repetitivos e pouco criativos e deixam os miúdos a olhar para ecrãs em vez de interagir presencialmente com os professores” (Thompson, 2011, p. 1). Para além disso, não conseguem apresentar algo fundamental à aprendizagem de matemática e que o professor na sala de aula promove: o contexto (Rezac, 2011).

O cerne da questão, segundo os defensores do modelo *flipped classroom*, é a forma como o professor investe o tempo letivo na construção de aprendizagens através de exercícios, projetos, debates, trabalhos de grupos, entre outras atividades, para os quais antes do processo de inversão não havia tempo por causa da necessidade da exposição e transmissão de informação (Gerstein, s.d., Bergman & Sams, 2012). Logo, ao contrário do que muitas pessoas poderão pensar, a parte mais vital do processo não é o visionamento dos vídeos, mas antes a planificação do tempo de aula e sua estruturação com atividades que permitam a construção colaborativa de saberes.

¹⁰ <https://www.khanacademy.org/>

¹¹ <http://ed.ted.com/>

Teorias cognitivas da aprendizagem

As teorias que emergiram das áreas da ciência cognitiva apresentam uma perspectiva bastante diversa da behaviorista. Nestas a aprendizagem é entendida em termos de processos mentais que estão subjacentes a qualquer comportamento observável, sendo assim, a aprendizagem é considerada como um ativo processo mental interno. Procura-se descrever como as representações armazenadas são mentalmente processadas e este interesse em descrever estes processos mentais da aprendizagem permitem alinhar a psicologia cognitiva e a tecnologia digital educativa.

À psicologia cognitiva interessa, então, desenvolver metáforas computacionais mentais, isto é, descrições sobre como o cérebro processa e computa informação. Tal orientação levou ao desenvolvimento de modelos cerebrais semelhantes ao computador, envolvendo três etapas de processamento de informação: o *input* é captado através de registo sensorial, depois é processado na memória a curto prazo, podendo mais tarde ser transferido para a memória a longo prazo para armazenamento e recuperação (Selwyn, 2011).

A teoria da carga cognitiva, desenvolvida a partir destes modelos, é formulada para guiar o desenho e conceção de instrução multimédia, sugerindo a redução da informação apresentada sempre que possível, isto é, eliminando palavras, imagens ou sons acessórios, aproximando mais as legendas do texto icónico, apresentando narração em vez de texto no monitor ou eliminando fontes de informação redundantes (Muller, 2008; Clark, 2009).

A teoria de código dual (Paivio, 1986, 1991, citado em Muller, 2008) também é pertinente para a aprendizagem multimédia, uma vez que sugere que o cérebro apresenta dois canais de processamento, um para a informação verbal e outro para a informação não-verbal, o que vem atestar que a combinação de palavras e imagens têm uma dupla função mnésica e contribuem para uma melhor recuperação de informação. A teoria cognitiva da aprendizagem multimédia de Mayer (citado em Muller, 2008; citado em Clark, 2009) combina ambas as teorias previamente mencionadas, adicionando a ideia de que os aprendentes são participantes ativos no processo de

aprendizagem e que estabelecer relações entre os sistemas linguístico e visual é essencial para a compreensão.

Tomando em atenção que no método *flipped classroom* em estudo se recorre primordialmente ao uso de material didático multimédia ou a textos multimodais digitais, é relevante perceber o que as teorias cognitivas da aprendizagem documentam para que a aprendizagem seja bem-sucedida, pois os produtores do material videográfico deverão ter em consideração algumas das orientações avançadas pelos investigadores da área. Para além disso, como refere Tomé (2012) “[a] linguagem multimédia ainda é mais complexa, na medida em que eleva à potência de três os seus elementos: scripto, audiográfico e videográfico. Estes elementos constituintes são considerados como um todo unívoco e não como uma amálgama aditiva de elementos sobrepostos.”

Howard Gardner, em 1983, defendeu a Teoria das Inteligências Múltiplas, apontando a existência de sete inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, intrapessoal e interpessoal, tendo em 1995 acrescentado a inteligência naturalista e ponderando a possibilidade da inteligência existencial (Gardner, 2004). Esta teoria foi abraçada por muitos educadores, que nela reconheceram a confirmação de que os discentes demonstram diferentes competências.

Assim, se os indivíduos aprendem de forma diferente, pode-se estimular-se o seu potencial para a excelência num determinada área se as diferentes formas de aprender forem tidas em consideração tanto nos currículos como nas estratégias didáticas e na avaliação, isto é, diferenciando o processo de ensino-aprendizagem (Veenema & Gardner, 1996). Para além disso, Veenem e Gardner (1996, p. 70), reiteram que “devíamos ensinar os indivíduos em consonância com as suas representações mentais” e “dar-lhes a oportunidade de demonstrar a sua compreensão através de meios e representações que façam sentido para eles”. Ambos os investigadores defendem que o uso das novas tecnologias deverá permitir a diferenciação mas também a disciplina no processo de ensino-aprendizagem. À luz destas considerações, o uso de *vodcasts* associado ao método *flipped classroom*, poderá promover estratégias de diferenciação e individualização do processo de aprendizagem.

Teorias construtivistas e socioconstrutivistas da aprendizagem

Os anos 80 e 90 assistiram ao domínio das teorias construtivistas desenvolvidas por Jean Piaget e Jerome Bruner na área da tecnologia educativa. Estas teorias defendem que a aprendizagem se desenvolve melhor quando é assente na resolução de problemas e na construção de conhecimento partindo das experiências e conhecimentos prévios do aprendente. Assim, a aprendizagem enraíza-se na exploração, questionamento, interpretação e construção de significados. Afinal, a aprendizagem é de natureza profundamente iterativa e exploratória, acabando o construtivismo por representar a aprendizagem como um processo muito mais ativo do que as duas teorias anteriormente mencionadas (Bertrand, 2001; Selwyn, 2011).

Piaget descrevia o desenvolvimento da mente como um contínuo processo de maturação, procurando o equilíbrio entre o que já havia aprendido ou conhecia e o que estava a experienciar no momento. Assim, as noções de assimilação, acomodação e adaptação são entendidas como elementos cruciais do processo de aprendizagem. A assimilação refere-se à capacidade de alterar e modificar a informação nova para que se adeque ao que já se domina ou se aprendeu. A acomodação implica alterar o que já se sabe conhece à luz da informação nova. O processo de adaptação implica que o aprendente usará tanto a assimilação como a acomodação para explorar, interpretar e atribuir significado ao ambiente em que se inscreve (Bertrand, 2001; Selwyn, 2011).

Desta forma, a abordagem de um aprendente a uma nova experiência de aprendizagem dependerá de conhecimentos pré-adquiridos e de como o sujeito filtra essa nova experiência através das suas vivências anteriores. Encoraja-se, assim, que o aluno construa conhecimento explorando e aprendendo a partir tanto de experiências bem-sucedidas como daquelas em que é confrontado com o insucesso, logo, o aluno, ao tentar, ao manipular, assumirá um papel ativo. O professor, então, assume o papel de orquestrador, aquele que apoia e orienta o aprendente na sua exploração para construir a sua aprendizagem, e não aquela entidade que providencia diretamente as instruções. O professor proporá e viabilizará os meios didáticos necessários à elaboração dos saberes (Bertrand, 2001; Correia & Tomé, 2007; Selwyn, 2011).

Nesta perspetiva, a tecnologia digital é encarada como facilitadora da construção de aprendizagem. Muitos educadores defendem que as TIC são um meio muito válido de implementação de princípios construtivistas num ambiente de aprendizagem, já que, como enuncia David Jonassen (1994, citado em Selwyn, 2011, p. 74) as mesmas providenciam representações do mundo real, ou aprendizagem baseadas em casos, em vez de sequências pré-determinadas de instruções; enfatizam tarefas autênticas e contextualizadas em vez de instruções abstratas e fora de contexto; representam a complexidade do mundo real; fornecem múltiplas representações da realidade a explorar e a interpretar; enfatizam a construção de conhecimento em vez de reprodução de conhecimento; apoiam a construção colaborativa de conhecimento através de negociação em vez de competição entre os aprendentes e encorajam a reflexão relativamente à experiência.

Nas últimas décadas verificamos que muitos psicólogos voltam a sua atenção e valorizam a influência social e cultural dos ambientes nos quais os aprendentes se integram e onde processam a sua aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Não descurando os princípios construtivistas atrás expostos, verifica-se um enfâse na valorização dos ambientes socioculturais onde os processos de aprendizagem se operam. Estes conceitos inspiram-se no trabalho do psicólogo russo Lev Vygotsky que defendia tanto o papel da cultura como das interações sociais na aprendizagem. Assim, os outros desempenham um papel fundamental na aprendizagem, pois, primeiro, seleccionam e formam as experiências de aprendizagem apresentadas ao indivíduo e depois apoiam-nos e auxiliam-nos progressivamente nas etapas seguintes que conduzirão ao saber. Vygotsky propõe:

(...) o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para descrever as funções em maturação na criança. Define-a como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento actual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliado por alguém. Vygotsky acrescenta que o nível actual avalia o desenvolvimento passado, ao passo que a zona de desenvolvimento proximal avalia o potencial de

desenvolvimento, ou o estado dos processos em maturação. (...) A ZPD tem uma característica muito especial: é social e cultural. (Bertrand, 2001, p. 132-133)

Logo, à medida que o aprendiz se vai revelando mais proficiente na prossecução de determinadas atividades, esse apoio ou auxílio poderá ser progressivamente retirado até que já não seja mais requerido, pois aquele tornou-se autónomo e independente. Verificamos aqui a estratégia de *scaffolding*, sustentada por Jerome Bruner e que pode ser traduzida pelo neologismo “andaimação”, ou como refere Correia e Tomé, (2007, p. 291) de “apoio estruturante da aprendizagem” ou “suporte da aprendizagem”.

As tecnologias digitais oferecem valiosos recursos que promovem a interação social e cultural, o que fomenta a aprendizagem formal ou informal. Os aprendentes acedem a fontes de saber e de informação que encontram ao largo do seu ambiente mais próximo. As comunidades virtuais de prática e de aprendizagem, como *blogs*, *wikis* e outras plataformas virtuais de aprendizagem ou de trabalho surgem como um poderoso e ubíquo auxílio aos aprendentes, tornando-se uma importante ferramenta no processo de *scaffolding* da aprendizagem. A colaboração e os seus modos de desenvolvimento nas comunidades de aprendizagem constituem um meio fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois assim podem compreender questões, desenvolver argumentos e partilhar significados e conclusões (Bender, 2003, citado por Miranda, Morais & Dias, 2007).

Tal como é concebido, pelo menos em teoria, o modelo *flipped classroom* assenta, em muito, nas teorias de aprendizagem construtivistas e socioconstrutivistas, já que o objetivo primordial é que, tendo-se libertado tempo de aula com o visionamento da exposição de conteúdos fora da sala da mesma, é no espaço letivo que os aprendentes construirão a sua aprendizagem quando confrontados com novos desafios e atividades. As mesmas devem ser desenhadas de forma a possibilitar que o aluno acomode o conhecimento assimilado e progrida na construção de novos saberes ao solucionar de forma criativa determinadas tarefas que têm aplicabilidades concretas, seja a condução de experiências laboratoriais, seja o desenvolvimento de projetos, seja

a produção de textos. Daí a importância da planificação sobre a qual se reflete na secção 2.5.

Para além disso, a demonstração de competências e a prossecução de objetivos de aprendizagem são estimulados pelo trabalho colaborativo aluno-aluno e aluno-professor. Assim, o aprendente sai da sua Zona Proximal de Aprendizagem através do apoio ministrado por alguém mais experiente que seja o mediador no triângulo didático aluno-saber-tutor. É desta interação socioconstrutivista que, como indica Tomé (s.d, p. 7), “[o] aprendente desenvolver[á] métodos e modalidades cognitivas (...) que o ajudam a melhor utilizar o conhecimento, [dando] capital importância às questões relacionadas com os problemas levantados pela necessidade de aprender a aprender – campo privilegiado da metacognição”.

2.5. Taxonomia revista de Bloom e *flipped classroom*

Como modelo pedagógico e didático que é, o *flipped classroom* deve ser implementado tendo em atenção os objetivos e competências que se pretende que os aprendentes atinjam ou desenvolvam. A definição clara e bem estruturada dos mesmos tendo em conta o perfil da turma orientará o processo de ensino-aprendizagem para a seleção adequada de estratégias, conteúdo específico, ferramentas de avaliação que conduzirão a uma aprendizagem efetiva, já que, nas palavras de Fuller¹², “somos convocados a ser arquitetos do futuro e não as suas vítimas”.

Relevante é, pois, refletir sobre a importância da planificação no processo de ensino-aprendizagem em geral e no método *flipped classroom* em particular. “A planificação que se faz depende da pedagogia por que se opta e do modelo curricular que se defende” (Zabalza, 1994). Planificar implica, então, triangular tanto o currículo com as condições do contexto de aprendizagem. Seja uma sequência de aprendizagem, um curso *online* ou presencial, elaborar um plano, evitará o desperdício de tempo na resolução de problemas, que mais cedo ou mais tarde se poderão encontrar ou gerar, e garantirá o sucesso. Para que tal planificação seja eficaz, deve-se começar por definir de forma clara e objetiva quais as necessidades reais dos aprendentes. Assim, devemos

¹² “We are called to be architects of the future, not its victims.” (R. Buckminster Fuller).

analisar e conhecer bem o nosso público-alvo e quais as competências que se pretendem ver alcançadas para que se possam estabelecer e definir objetivos claros. Desta forma, a planificação não deve partir do material ou da tecnologia que já temos disponível e que nos conviria usar (Wiggins & McThige, s. d.). Muito pelo contrário, a tecnologia estará ao serviço da pedagogia e não o inverso. As escolhas, a revisão de material e as estratégias a implementar devem partir dos conteúdos selecionados com vista à prossecução dos objetivos que se pretendem ver atingidos pelos aprendentes.

Desta forma, se começarmos o trajeto de planificação com o “fim” em vista, isto é, se estabelecermos os resultados e as competências que pretendemos que o nosso público-alvo atinja ou desenvolva, trilhamos o caminho para o sucesso (Wiggins & McThige, s. d.). A espontaneidade e o imprevisto poderão conduzir a momentos de criatividade e ambientes confortáveis de aprendizagem em algumas circunstâncias, contudo, são estratégias de recurso que poderão fragilizar o processo educativo se aplicadas quotidianamente (Zabalza, 1994). É essencial refletir e planificar uma unidade curricular reconhecendo que uma planificação pode ser reversível e flexível, com margem para adaptações, mas sem nos desviarmos radicalmente de rotas traçadas para atingir as metas pré-estabelecidas, caso contrário o sucesso do processo de ensino-aprendizagem não será plenamente alcançado.

Neste contexto, um dos instrumentos que facilita esse processo é a taxonomia revista de Bloom por Anderson (1999) que tem como objetivo auxiliar na planificação, organização e controlo dos objetivos de aprendizagem, já que, e como refere Krathwohl (2002, p. 2018) “[a] Taxonomia de Objetivos Educacionais é um esquema para classificar objetivos e *standards* educacionais. Providencia uma estrutura organizacional que dá, aos objetivos classificados numa das suas categorias, um significado compreendido por todos, enfatizando, desta forma, a comunicação”.

Ainda que a taxonomia revista mantenha a estrutura hierárquica da original de 1956, a mesma apresenta-se mais flexível, pois permite a interpolação, embora não na totalidade, das categorias do processo cognitivo, já que determinados conteúdos poderão revelar-se de mais fácil assimilação quando associados a um estímulo mais complexo, isto é, entender-se-á melhor um conteúdo após a sua aplicação. Para além

disso, a taxonomia revista diferencia a dimensão conhecimento (conteúdo, “saber o quê”) dos processos cognitivos (procedimentos para resolver problemas, “saber como”). A dimensão do conhecimento divide-se em quatro categorias: factual, conceptual, processual e metacognitivo, enquanto a dimensão do processo cognitivo, tal como na versão original, apresenta seis categorias: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Manteve-se, no entanto, o princípio da complexidade, partindo do simples para o complexo, ou do concreto para o abstrato (Anderson, 1999; Krathwohl, 2002; citados em Belhot e Ferraz, 2010).

A necessidade de planificar e estruturar de forma diversa os tempos letivos aquando da implementação do método *flipped classroom* é um dos desafios mais destacados por Bergman e Sams (2012), como mencionado na secção 2.2. A Tabela Bidimensional da Taxonomia Revista de Bloom, esclarecerá os professores de que forma as questões essenciais e os objetivos dos planos de aula se alinharão com os objetivos dos programas disciplinares, com as actividades propostas e os artefactos criados (Forehand, 2005). Para além disso, as seis categorias do domínio cognitivo da pirâmide hierárquica, mas flexível, da Taxonomia Revista de Bloom são facilmente integradas no modelo *flipped classroom*. Como se pode ver na figura 2 que se segue, a planificação de unidades curriculares, seguindo o modelo, promove a progressão dos diversos domínios cognitivos em três momentos: antes da aula, acedendo ao material videográfico disponibilizado ou sugerido pelo professor, os alunos recordarão e compreenderão conceitos; em aula, os alunos aplicarão, analisarão, avaliarão e criarão artefactos partindo das actividades previamente realizadas autonomamente fora do espaço de sala de aula e, posteriormente, depois da aula, continuarão a rever conceitos, a aplicá-los, a avaliá-los para criarem novos projetos e artefactos.

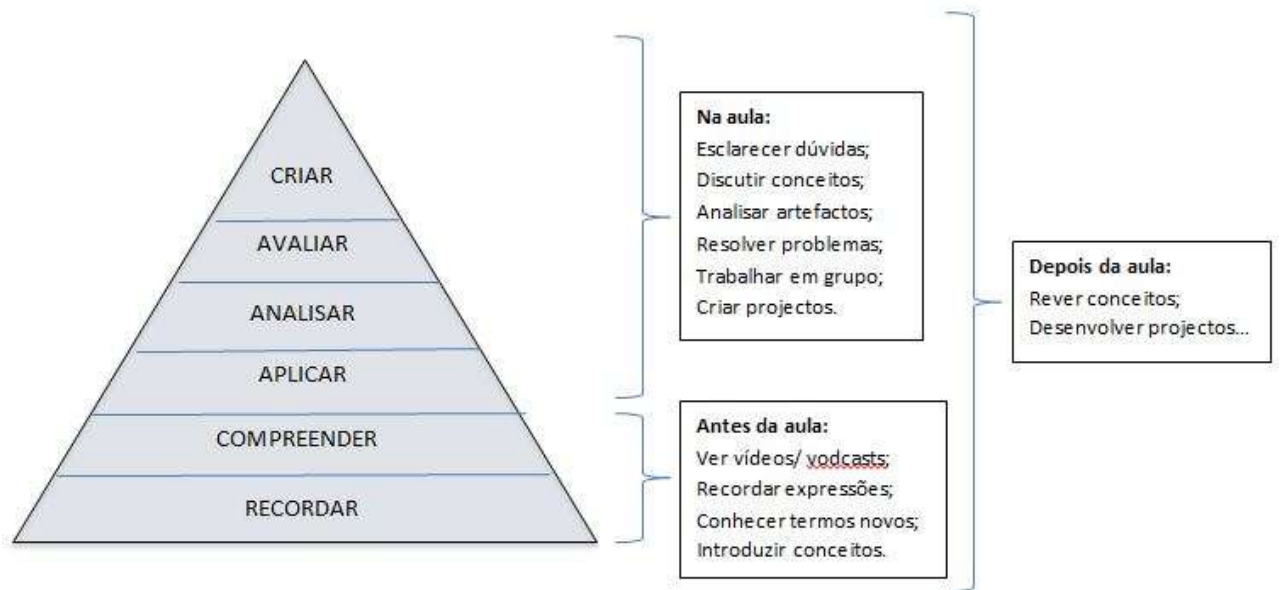


Figura 2: Taxonomia Revista de Bloom e "flipped classroom" (adptado de "Three Parts of the Flipped Classroom" de Dr. Bernard Bull)

Capítulo 3 – Da metodologia

3.1. Investigação de natureza mista

Metodologia qualitativa

A implementação deste projeto visa compreender em que medida o método de ensino-aprendizagem *flipped classroom* contribui para a aquisição de competências específicas propostas para a unidade de lírica camoniana na disciplina de Português do 10º ano do Ensino Secundário.

Desta feita, a investigação realizada circunscreve-se, primordialmente, no paradigma naturalista defendido por Guba (1989), já que apresenta determinadas características específicas, a saber: a natureza da realidade, já que se preveem múltiplas e interrelacionadas (o estudo do texto poético camoniano e o uso e produção de *vodcasts*); a interrelação entre o investigador e o objeto investigado, permitindo, assim, que o próprio professor de uma turma seja investigador da mesma e que, atuando como observador, privilegie “a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bilken e Bogdan, 1994, p. 16 e 17); a natureza dos enunciados aponta para hipóteses de trabalho que se referem a um contexto educacional particular (o estudo da lírica camoniana numa turma de 10º ano numa escola internacional); o uso de uma metodologia de investigação de tipo qualitativo, já que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bilken e Bogdan, 1994, p. 16) (recurso a entrevistas semiestruturadas, análise de artefactos e observação participante); a relevância da investigação e a preferência pela teoria que advém da análise dos dados recolhidos “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bilken e Bogdan, 1994, p. 16); e finalmente, o facto de que o investigador é em si mesmo um instrumento na investigação e na recolha de informação.

Implementou-se um estudo de caso já que segundo Yin (1994, p. 9 e 13, citado em Coutinho, 2011, p. 294) “é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” para além de que “o estudo de caso é

uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas [e] em que múltiplas fontes de evidência são usadas”. Para além disso, os objectivos “explorar, descrever, explicar, avaliar, e/ ou transformar” (Gomez et al, 1996, p. 99, citado em Coutinho, 2011, p. 295) vão ao encontro desta proposta de investigação na área educativa. Desta feita analisa-se o caso aprofundadamente, no seu contexto natural, de forma a constatar a sua complexidade. Para que tal análise seja válida e fidedigna, valemo-nos de vários meios, que entendemos apropriados, com o intuito de sustentar e compreender o caso holisticamente e que já foram previamente mencionados: a observação direta e participante, o diário de bordo, inquérito por questão aberta e as entrevistas semiestruturadas.

Com as entrevistas semiestruturadas e o inquérito por questão aberta procurou-se que os participantes reflectissem mais aprofundadamente sobre a experiência e expusessem de forma mais alargada as suas percepções sobre a mesma, procurando a investigadora-professora fomentar a visão crítica dos participantes aquando da apresentação das suas respostas. Assim, as questões abertas colocadas foram sendo complementadas com outras, por forma a clarificar melhor as respostas entretanto apresentadas pelos participantes, já que este tipo de entrevistas possibilita a reorientação em certos momentos, pois o discurso do entrevistado não é linear (Bilken & Bogdan, 1994; Coutinho, 2011). Foram tecidas seis questões-guia que permitiam a estruturação do raciocínio dos entrevistados (anexo II). As mesmas foram definidas em função das questões de investigação previamente definidas e apresentadas neste trabalho, no Capítulo 1. As questões foram muito similares tanto para a turma como para o professor que implementou o modelo, já que se pretendia aferir a experiência de ambos face ao uso de *vodcasts* e do modelo *flipped classroom* no ensino-aprendizagem da lírica camoniana. As entrevistas foram transcritas para que se analisasse o seu conteúdo e determinasse categorias de análise, acabando por ser definidas quatro: (i) o uso de *vodcasts*; (ii) o modelo *flipped classroom*; (iii) objetivos de aprendizagem; (iv) percepções face ao ambiente de aprendizagem. O inquérito por questão aberta foi apresentado ao grupo de professores para que refletissem sobre a experiência de

visionamento dos *vodcasts* e conceptualizassem a implementação do método *flipped classroom*. Foram apresentadas três questões abertas (anexo III).

Metodologia quantitativa

Ainda que se trate de uma investigação qualitativa, considerámos relevante a apresentação de dados numéricos para uma melhor descrição e compreensão do caso em análise. A investigadora optou, desta forma, por associar também a esta metodologia qualitativa alguns instrumentos habitualmente associados a uma metodologia quantitativa, já que, seguindo as conclusões de Briceno-Leon (2003):

sustentamos que a multiplicidade de aproximações metodológicas e a visão pluriparadigmática das teorias é muito útil (...) [e] se o importante não é a pureza do método, mas sim a capacidade de dar respostas aos objetivos da investigação, a capacidade para compreender um processo social ou o comportamento dos indivíduos, a integração dos métodos quase se converte em uma necessidade. (p. 180)

Assim, recorreremos alternadamente à utilização de meios quantitativos de recolha de dados, nomeadamente, inquéritos com perguntas fechadas, usando também a escala de Likert. Foi aplicado um primeiro “survey descritivo”, já que o propósito dos investigadores era identificar a “incidência de determinados traços ou atributos de uma dada população, sem os procurar explicar” (Coutinho, 2011, p. 277), sendo objeto de inquirição o número de participantes envolvidos (alunos e professores), idade, percentagem de utilizadores de computador, uso de *vodcasts* para estudo ou como estratégia didática, entre outros (anexos IV e V). No final da implementação do estudo de caso, e previamente à realização das entrevistas semiestruturadas, foi apresentado à turma outro inquérito com o objetivo de triangular a informação recolhida no mesmo com a informação recolhida diário de bordo, grelhas de observação de aula, outros artefactos, e seleccionar a informação mais pertinente a questionar aos participantes sob forma de entrevistas (anexo XIII). Os inquéritos ministrados à amostra intencional (turma) pós-implementação do estudo de caso apresentavam questões fechadas às quais os participantes no estudo tinham de responder usando uma escala tipo Likert de

quatro valores¹³ (discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente). Foram apresentadas 56 questões aos alunos como objetivo aferir quatro componentes do estudo: percepção face ao uso de *vodcasts* e do método *flipped classroom*; desenvolvimento de competências gerais; *flipped classroom* e *vodcasts* no estudo da lírica camoniana e avaliação das características dos *vodcasts* produzidos pela investigadora-professora.

Consideramos que a interpretação e descrição dos dados numéricos e estatísticos obtidos são uma mais-valia para a validação e credibilidade do estudo desenvolvido e que associados aos instrumentos tradicionalmente aplicados numa investigação naturalista qualitativa permitem uma melhor compreensão do fenómeno em causa.

A amostra

No que diz respeito à seleção dos participantes no estudo de caso apresentado, a amostra é intencional. A amostragem entende-se como sendo de conveniência, pois foi escolhido um “grupo intacto já constituído”: uma turma de dezanove alunos do 10º ano de escolaridade. A seleção deste grupo prendeu-se com o facto de a investigadora-professora ter ficado responsável por ministrar a disciplina de Português, no ano letivo de 2012/ 2013, a uma das duas turmas formadas para esse nível na escola onde presentemente leciona. Tal é possível uma vez que “num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (Coutinho, 2011, p. 289).

Para além deste grupo intacto, cinco docentes experientes na leção de lírica camoniana foram convidados a aceder ao sistema de gestão de aprendizagem Moodle e consultar a unidade de aprendizagem criada, de forma a aferirem os *vodcasts* produzidos pela professora-investigadora e refletirem sobre a eficácia do seu uso enquanto ferramenta didáctica na estratégia de ensino-aprendizagem *flipped classroom*. Um desses docentes teve a oportunidade de usar esse mesmo material e implementar o modelo didático. Apesar de dificilmente poderem ser generalizados, os resultados nesta

¹³ “Por vezes, é usada uma escala de quatro valores (ou outro número par) para que se produza uma escolha forçada, pois não está disponível uma opção indiferente [ou neutra]” (Bertram, s.d.)

tipologia de estudo, os mesmos apresentam a vantagem de advirem de um contexto real (Black, 1999, citado por Coutinho, 2011, p. 93).

3.2. Descrição do contexto educacional e sociocultural

O estudo de caso foi implementado no contexto educacional da investigadora-professora. Assim, o mesmo decorreu em contexto natural numa escola internacional no concelho de Sintra. A escola integra cerca de 540 alunos, do pré-escolar (EC3) ao Secundário (12º ano), de 34 nacionalidades e a língua de instrução é o inglês. É uma escola acreditada pela New England Association of Schools and Colleges (NEASC), Council of International Schools (CIS), International Baccalaureate Organization (IBO), licenciada pelo Ministério da Educação português e é a única escola em Portugal apoiada pelo Departamento de Estado norte-americano. O programa de estudos da escola segue um currículo norte-americano que atribui o *American High School Diploma* com a opção dos alunos obterem o diploma IB em adição ao diploma de Ensino Secundário. O ensino da disciplina de Português segue as orientações curriculares do Ministério da Educação nacional do Ensino Pré-Escolar até ao 10º ano do Ensino Secundário¹⁴, com as devidas adaptações do mesmo ao contexto escolar em que a disciplina é ministrada.

3.3. Caracterização dos participantes

A turma

A turma em causa era constituída por dezanove elementos, doze masculinos e sete femininos, tendo todos os elementos concordado em participar no estudo com autorização prévia e devidamente documentada dos seus encarregados de educação (anexo VI). Quanto a nacionalidade, doze alunos eram de nacionalidade portuguesa, um luso-espanhol, um luso-americano, um luso-italiano, dois de nacionalidade chinesa, um brasileiro, um angolano. Dois alunos estavam identificados como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) e ainda que o currículo da disciplina não seja modificado para estes discentes, as avaliações sumativas aplicadas a estes alunos sofreram algumas

¹⁴ No 11º e 12º anos de escolaridade os alunos seguem o programa de estudos do IBO podendo optar pelas disciplinas de IB Português A: Literatura e/ou Língua e Literatura.

alterações a nível de redação de instruções e quantidade de exercícios propostos, para além de que nas avaliações escritas não eram penalizados pelos erros ortográficos apresentados. Como turma do 10º ano que era, beneficiava do programa, iniciado no ano letivo de 2011/ 2012, de atribuição de computadores portáteis, com acesso à Internet sem fios, a cada aluno do 7º ao 12º ano. Contudo, apenas nove alunos requisitaram o computador portátil oferecido pela escola; os outros utilizavam o próprio. Todos os alunos afirmaram usar o computador em casa e 17 usavam-no na escola. Todos afirmaram usar o computador diariamente. Todos os alunos indicaram recorrer ao computador para elaborar trabalhos com processador de texto e para pesquisar material na Internet. Dezoito alunos afirmaram usar o computador para participar em redes sociais, comunicar via *instant messaging* (IM) e visionar material videográfico *online*. Catorze alunos afirmaram que usavam o computador por ser mais eficaz, enquanto apenas três admitiram que era porque gostavam e dois porque eram obrigados a usá-lo. Quanto à exploração de *software* educativo, dez alunos confirmaram que já exploraram algum material online, sete através de CD-ROM e dois admitiram que nunca exploraram este género de material didático, sendo as áreas disciplinares mais recorrentes as de Português (68%), Matemática (53%), Língua Estrangeiras (53%), Inglês e História (47%), Química (42%). Quando questionados se alguma vez haviam recorrido a vídeos ou *vodcasts online* para estudo autónomo e esclarecimento de alguns conceitos, apenas cinco alunos admitiram que não o fizeram. O sítio *online* a que mais frequentemente recorrem para tal é o *Youtube* (53%) e as três áreas disciplinares que mais consultam distribuem-se entre História (53%), Matemática (47%) e Química (37%).

Os docentes

Os cinco docentes participantes neste estudo, também, declararam formalmente a sua autorização para integrar este estudo (anexo VII). Três docentes são colegas de trabalho da professora-investigadora, sendo uma dessas colegas a responsável por ministrar a disciplina de Português a outra turma do 10º ano, e por isso, teve a oportunidade de utilizar o material didático e implementar o método *flipped classroom*. Os outros dois docentes fazem parte da comunidade escolar, sendo pais de dois alunos da escola, um aluno do 10º ano (aluno da turma selecionada para implementação de estudo de caso), e outro do 9º ano. Desta amostra constavam quatro docentes

femininos e um masculino, que exercem a carreira docente há mais de nove anos e todos se encontravam a lecionar no ano letivo de 2012-2013. Os cinco docentes já lecionaram os conteúdos relativos à lírica camoniana ao longo das suas carreiras. Três dos cinco docentes confirmaram usar esporadicamente material videográfico em aula como estratégia didática, mas nenhum indicou que alguma vez tenha calendarizado o visionamento de material videográfico como tarefa de trabalho de casa aos seus discentes. Quatro admitiram conhecer o método de ensino-aprendizagem *flipped classroom*, e consideram, *a priori*, que a observação de vídeos ou *vodcasts* como tarefa para casa e a posterior resolução de exercícios em espaço de sala de aula é uma estratégia que promoverá mais eficazmente a construção de conhecimentos do que a estratégia inversa.

A investigadora-professora

A professora, que também foi investigadora neste trabalho-projeto, integrou os quadros da escola previamente apresentada no ano letivo de 2002-2003 como professora do departamento de Português. No ano letivo de 2011-2012 havia lecionado 17 dos 19 alunos da turma participante no estudo. No ano letivo de 2012-2013, as aulas de Português, de 90 minutos, ocorriam em dias alternados (dia sim, dia não), ao primeiro tempo letivo (das 8.35h às 9.55h) nos dias B e ao último tempo letivo (das 2.10h às 3.40h) nos dias D, já que a escola adota um horário de quatro tempos letivos por dia num sistema de rotatividade.

Já no ano letivo de 2011-2012 a professora havia adotado por completo o uso da plataforma de aprendizagem *Moodle*, e neste ano letivo (2012-2013), a mesma plataforma serviu de complemento ao uso do manual da disciplina de Português adotado para o 10º ano de escolaridade e a outro material produzido, ou pesquisado, e adaptado pela professora. O uso, em aula, de instrumentos didáticos digitais, como vídeo, registos áudio e ferramentas de apresentação interativa como *Powerpoint* é frequente.

No contexto do estudo, a professora foi responsável pela planificação da unidade com o conhecimento da administração da escola e da colega de trabalho com quem

partilhava o ensino de Português ao 10º ano, tendo gerido a sequência de aprendizagem na plataforma *Moodle* dedicada à disciplina e partilhada com a outra docente já mencionada. Apesar de haver um manual de Português adotado, o mesmo não foi utilizado como recurso pelos alunos, já que todo o material de estudo e respetivas atividades, à exceção do teste sumativo de final de unidade, se encontravam apresentadas na plataforma de aprendizagem. A professora também foi a responsável pela produção dos doze *vodcasts* relativos ao estudo da lírica camoniana, recorrendo a diversas aplicações e programas a que os docentes podem ter facilmente acesso, como *Powerpoint*, *Audacity* e *Camtasia* (este último pode ser substituído por outro programa de *screencast* gratuito, como o *Screencast-o-Matic*).

Assim, com vista ao cumprimento do estipulado Programa de Português homologado em 2002, ainda que num ambiente escolar internacional, a investigadora-professora propôs-se a recolher material didático que lhe permitisse implementar o método *flipped classroom*. Dado que, e após intensa pesquisa *online*, não se encontrou qualquer material no formato pretendido subordinado à área de conhecimento a lecionar, a investigadora-professora recolheu algum material disponível para descarregamento do sítio *slideshare.com*, e, fazendo o devido reconhecimento à autora do material apresentado em *Powerpoint*, editou e produziu os *vodcasts* a utilizar ao longo do ensino-aprendizagem da sequência de aprendizagem já enunciada.

A professora considerou relevante produzir doze *vodcasts*: seis, para contextualização do autor e da obra e, outros seis, para análise poemas de Camões. Os primeiros três foram produzidos combinando o uso de *Ppt* e gravação de ficheiros áudio com o programa *Audacity*. Estes ficheiros áudio, depois, foram inseridos em cada um dos diapositivos dos *Ppt*. Os mesmos foram convertidos para WMV, resultando, assim, em apresentações de *Ppt* narradas. Os restantes *vodcasts* foram produzidos recorrendo ao programa *Camtasia Studio* (a escola onde a investigadora-professora leciona havia comprado quatro licenças e houve a possibilidade de instalar uma no computador portátil daquela) que permite um *add-in* em apresentações de *Ppt* para que as mesmas sejam gravadas e às quais se pode adicionar locução. O programa permite também a adição de efeitos visuais resultando.

Os *vodcasts* (anexo VIII) foram carregados para a página da disciplina na plataforma de aprendizagem *Moodle* e, após o final do ano letivo, foram disponibilizados no Canal de *Youtube*¹⁵ da professora-investigadora. Todos os *vodcasts*, bem como as atividades conduzidas em espaço de sala de aula, foram disponibilizados na sala virtual dedicada à disciplina na plataforma de aprendizagem *Moodle* (anexo IX).

A aplicação da técnica de *flipped classroom* numa turma de Português do 10º ano, na abordagem da unidade temática subordinada à lírica camoniana, como previamente mencionado, vai ao encontro dos objetivos apresentados no Programa de Português de 2002. Para além disso, visa também o desenvolvimento dos cinco diferentes domínios propostos no mesmo documento, a saber: a Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e do Funcionamento da Língua imprescindíveis à formação dos discentes para uma cidadania plena e que exige tanto um conhecimento metalinguístico, uma consciência linguística e uma dimensão estética da linguagem. Assenta num modelo de comunicação que pressupõe duas competências em interação: a de comunicação e a estratégica, associando, transversalmente, a formação dos alunos para a cidadania (Programa de Português, 2002, p. 8 e 9). A planificação das sessões, com doze aulas previstas, (anexo X e XI) visou também respeitar os objetivos e conteúdos associados à sequência de aprendizagem nº 2 sugerida no referido Programa (anexo XII).

3.4. Limitações do estudo

Este estudo é limitado na sua conceção, pois a investigadora era também a professora da turma usada como amostra intencional. Tal fator implica que foi difícil registar as notas de campo no diário de bordo em tempo real, facto que não se verificaria se a investigadora estivesse apenas presente em espaço de sala de aula com o intuito de observar a dinâmica da aula em vez de a orientar. Houve uma tentativa de limitar esta constrição por parte da investigadora com o registo de apontamentos imediatamente após a conclusão de cada aula, aproveitando o intervalo da manhã num dia B, já que a aula ocorria ao primeiro tempo letivo (das 8.30h às 9.50h) ou o final do

¹⁵ Material disponível em

http://www.youtube.com/watch?v=t23m9r70zls&list=PLGJ6IO8Cgc_FJBr3KZyOdXTF43VQ0e8c-

dia de aula nos dias D, visto que a aula ocorria ao último período (das 14.10 às 15.40h). Para além disso, a investigadora-professora, aproveitando a oportunidade de ser *a guide on the side* (King, 1993), foi registando algumas observações em tempo real que depois desenvolvia de forma mais descritiva e refletida no diário de bordo.

Numa tentativa de evitar que os alunos se sentissem constrangidos ou relutantes a apresentar críticas ao método implementado, já que a investigadora-professora os iria avaliar ao longo da unidade lecionada, tanto o inquérito pós-implementação de estudo de caso como as entrevistas realizadas aos discentes, foram conduzidos após a realização e classificação de todos os elementos de avaliação sumativa ministrados à amostra. O inquérito final, apesar de não ser anónimo para poder aprofundar a investigação nas entrevistas subsequentes, foi apresentado aos alunos após a entrega e correcção oral dos testes. As entrevistas foram conduzidas ao longo de cinco dias, três semanas após a conclusão da sequência de aprendizagem, já que a última aula dedicada à mesma coincidiu com a última aula que precedeu uma pausa letiva de duas semanas. Assim, a distância temporal existente entre a vivência da experiência e uma segunda reflexão sobre a mesma permitiu que os alunos analisassem de forma distanciada, e em princípio, mais racional as suas perceções sobre a implementação do método.

Outra limitação do estudo prende-se a natureza da amostra que, por ser de conveniência e intencional, inviabiliza generalizações. Contudo, como previamente explicado na secção 3.1., o facto de o estudo apresentar uma natureza qualitativa permite uma profunda e rica descrição tanto dos participantes como do contexto, podendo, então, os resultados ser transferidos para contextos e participantes similares.

Uma outra limitação pode ser encontrada na demografia dos participantes da amostra. Os alunos estudam numa escola considerada de elite e particularmente dispendiosa o que poderá, no imediato, ser visto como um grupo particularmente homogéneo. Contudo, a amostra era bastante diversificada no que diz respeito a nacionalidades, e conseqüentemente, referências culturais. Para além disso, também era um grupo heterogéneo no que a competências académicas diz respeito, já que, não só apresentava dois alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais, como também apresentava alunos que atingiam os objetivos da disciplina a nível elementar,

outros a um nível satisfatório, bom ou muito bom. Além do mais, verificou-se também diversidade quanto ao nível de conforto no domínio de ferramentas tecnológicas digitais. Desta feita, a amostra intencional revelou-se bastante heterogénea.

Quanto ao grupo de cinco professores convidados a ver os *vodcasts* e a reflectir sobre a eficácia do método *flipped classroom* aplicado ao ensino-aprendizagem de lírica camoniana, também houve a limitação de que apenas um professor teve a oportunidade, em tempo e em contexto real, de implementar o modelo. Os outros quatro professores não o fizeram, pois não estavam responsáveis por lecionar Português ao 10º ano de escolaridade. Contudo, como profissionais experientes, sabem aferir as potencialidades tanto de instrumentos como de modelos didáticos diversos. Esta amostra também se apresentou bastante heterogénea, já que os cinco docentes apresentam percursos profissionais diversificados e dois deles puderam aferir os recursos, não só sob o ponto de vista de um docente, mas também pela perspectiva de encarregado de educação. Um dos participantes, aliás, era encarregado de educação de um dos alunos da turma que integrou a amostra de conveniência.

Capítulo 4 - Discussão dos dados

4.1. Dados quantitativos

Os resultados deste estudo foram tratados como dados ordinais já que não é possível aos participantes perceber a diferença entre duas medidas. Assim, o processo não paramétrico utilizado é o da resposta mais frequente, isto é, os valores modais e medianos (Bertnam, s.d.). Os dados das variáveis estão apresentados em gráficos de barras que apontam, também, a percentagem dos participantes na seleção de determinada resposta.

Para melhor compreender e descrever o método didático *flipped classroom* como estratégia para lecionar lírica camoniana e melhor perceber as percepções dos participantes face ao uso de *vodcast* como instrumento de aprendizagem, bem como as suas percepções face ao método implementado, os resultados são apresentados neste capítulo de acordo com quatro parâmetros: percepção face ao uso de *vodcast* e do método *flipped classroom*; desenvolvimento de competências de comunicação, estratégicas e de cidadania (tal como enunciado no Programa de Português); desenvolvimento de competências e consecução de objetivos específicos da sequência de aprendizagem – lírica camoniana – através do método *flipped classroom*, e avaliação das características dos *vodcasts* produzidos.

Os quatro princípios apresentados foram aferidos através de 56 variáveis (anexo XIII). Para garantir fiabilidade nas respostas, as questões foram elaboradas de maneira a que umas se apresentassem de forma positiva enquanto outras o foram de forma negativa. Para além disso, as variáveis correspondentes aos quatro tópicos previamente mencionados foram distribuídas aleatoriamente ao longo do inquérito para assegurar que os participantes não escolheriam apenas uma resposta para todos os itens sem os ler primeiro.

Perceção face ao uso de vodcasts e método flipped classroom como estratégia didática

Com o objetivo de recolher dados relativamente às perceções que os discentes desenvolveram face ao uso de *vodcasts* e à implementação do método *flipped classroom* como estratégia didática na aula de Portugues foram apresentadas 22 variáveis aos alunos inquiridos.

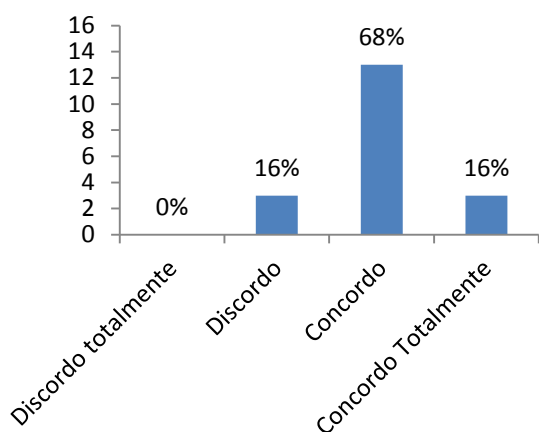


Gráfico 1 - A experiência de aprendizagem com recurso aos *vodcasts* foi relevante

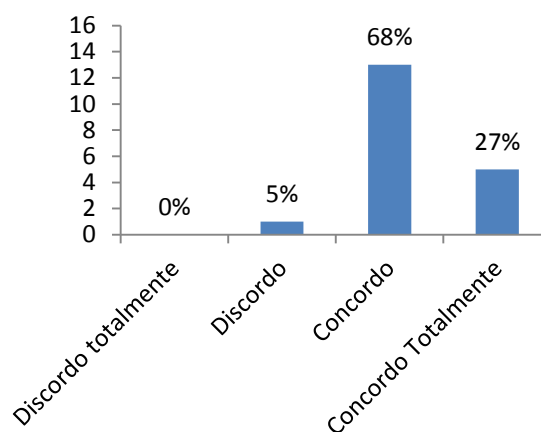


Gráfico 2 - O uso de *vodcasts* influencia a forma como se aprende

Assim, relativamente à experiência de aprendizagem com recurso aos *vodcasts*, 84% dos alunos consideraram que a mesma foi relevante (Gráfico 1), tendo 95% dos inquiridos chegado à conclusão de que o uso de *vodcasts* influencia a forma como aprendem (Gráfico 2).

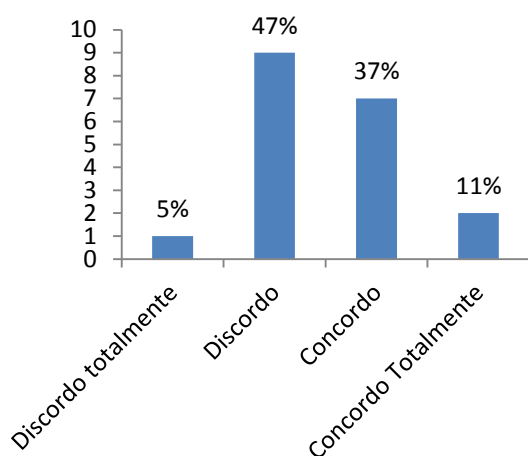


Gráfico 3 - O uso de *vodcasts* é um bom recurso para aprender a matéria nova

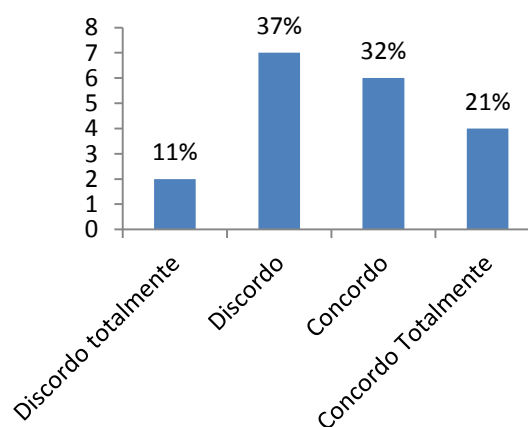


Gráfico 4 - Percebo melhor a matéria quando vejo os *vodcasts* criados pela professora

Contudo, apesar de terem considerado, na generalidade, a experiência de aprendizagem como relevante, 52% discordaram da asserção de que o uso de *vodcasts* é um bom recurso para aprender matéria nova (Gráfico 3), tendo apenas 53% da turma realçado que percebe melhor a matéria quando vê os *vodcasts* (Gráfico 4), o que demonstra algum desconforto no uso deste material para aprender conteúdos novos da disciplina, quando fora do espaço de sala de aula.

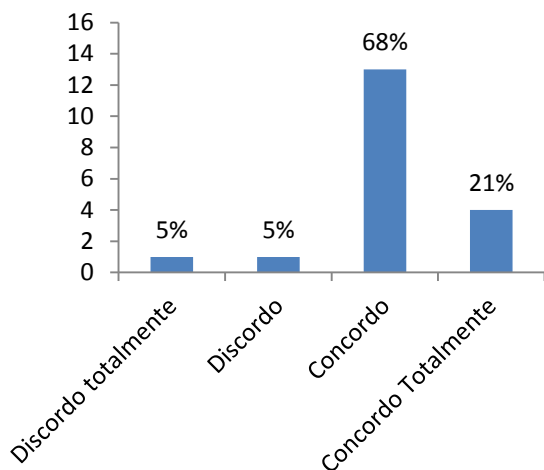


Gráfico 5 - Percebo melhor a matéria quando explicada pela professora em espaço de sala de aula

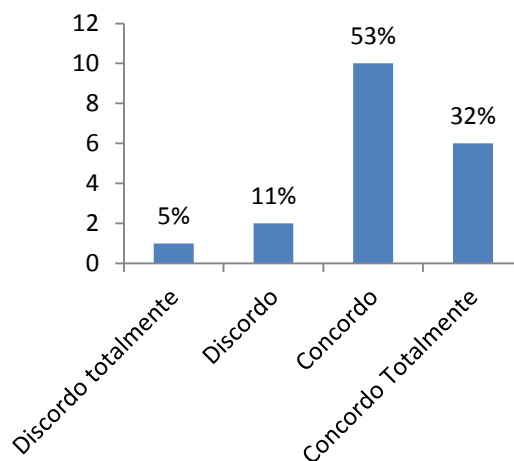


Gráfico 6 - A impossibilidade de ouvir a matéria explicada de outra forma e por outras palavras é uma desvantagem dos...

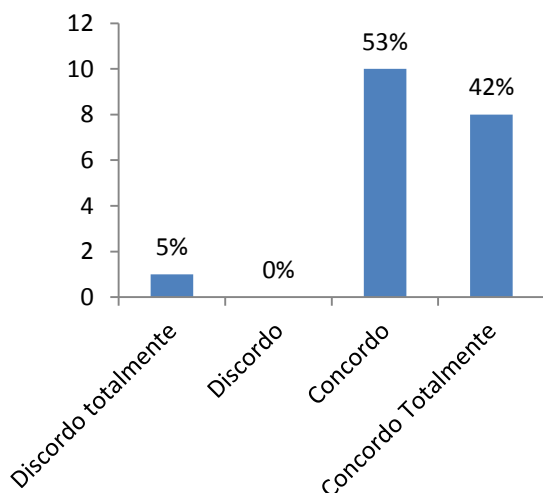


Gráfico 7 - A impossibilidade de colocar questões no imediato no vodcasts é uma desvantagem

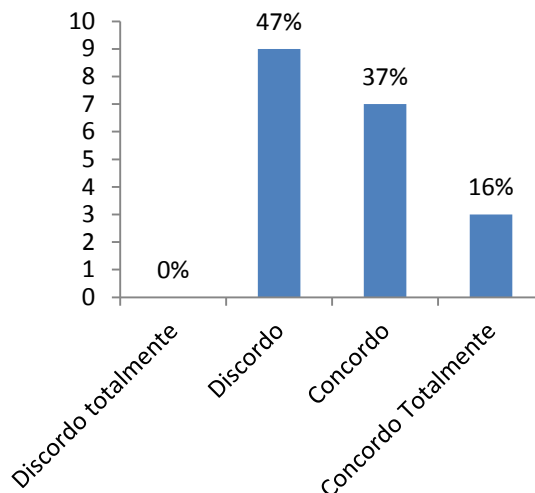


Gráfico 8 - Aprenderia melhor se a matéria fosse só explicada pela professora na sala de aula

A conclusão anterior é corroborada como o gráfico 5, já que 89% dos alunos afirmaram perceber melhor a matéria quando esta é explicada pela professora em

espaço de sala de aula, uma vez que para 85% da turma uma desvantagem dos *vodcasts* é a impossibilidade de ouvir a matéria explicada de outra forma ou por outras palavras (Gráfico 6), a que se associa a impossibilidade de colocar questões aquando do visionamento dos mesmos, tendo 95% dos alunos apontado essa característica como outra desvantagem (Gráfico 7). Essa impossibilidade de interação também havia sido constatada por Cannod et al (2007) em relação ao uso de *podcasts* em *flipped classroom*. Assim, justifica-se que uma ligeira maioria dos alunos (53%) tenha concluído que aprenderia melhor a matéria se esta fosse apenas explicada pela professora em espaço de sala de aula.

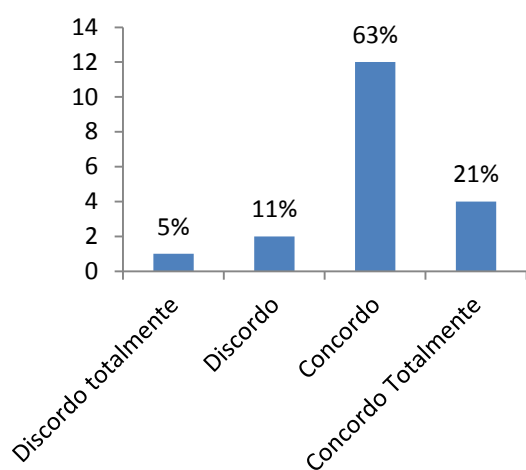


Gráfico 9 - A audição e visionamento de vodcasts ajuda a compreender melhor a matéria

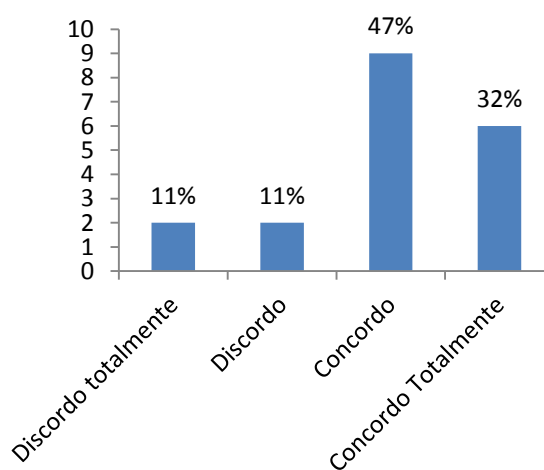


Gráfico 10 - Os vodcasts são mais eficazes para compreender a matéria do que apenas a leitura de textos

Quando confrontados com a necessidade de comparar e contrastar instrumentos didáticos, 89% da turma afirmou que a audição e visionamento de *vodcasts* contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos (Gráfico 9), tendo 79% dos alunos concluído que o uso dos mesmos é mais eficaz do que a mera leitura de textos (Gráfico 10). Tais percepções por parte dos alunos associam-se à Teoria das Inteligências Múltiplas, pois como ferramenta audio-scripto-visual (Cloutier, 1975, citado em Tomé, 2012), o *vodcast* estimula, num todo composto, diferentes estilos cognitivos, como por exemplo, o espacial, musical, linguístico (Veenema & Gardner, 1996).

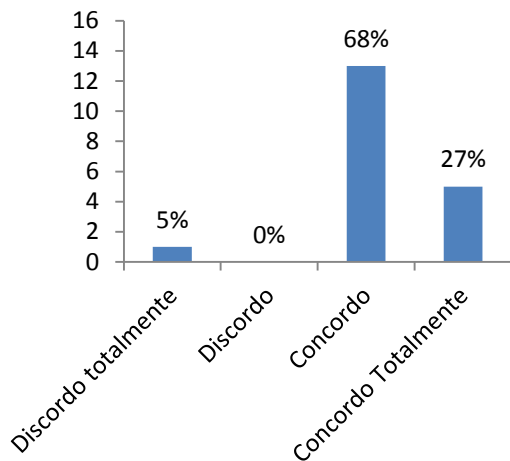


Gráfico 11 - O uso de vodcasts é um bom recurso para rever a matéria estudada

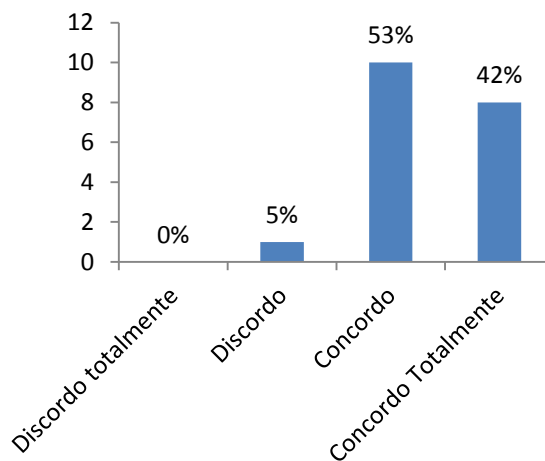


Gráfico 12 - Poder ver e rever os vodcasts é uma mais-valia deste recurso

No que diz respeito à funcionalidade deste instrumento didático, a maioria dos alunos reconhece claramente o seu valor na revisão de conteúdos, já que, como demonstram tanto o gráfico 11 como o 12, a maioria da turma (95%) considerou os vodcasts como um bom recurso para rever a matéria estudada, destacando ser essa uma mais-valia dos mesmos.

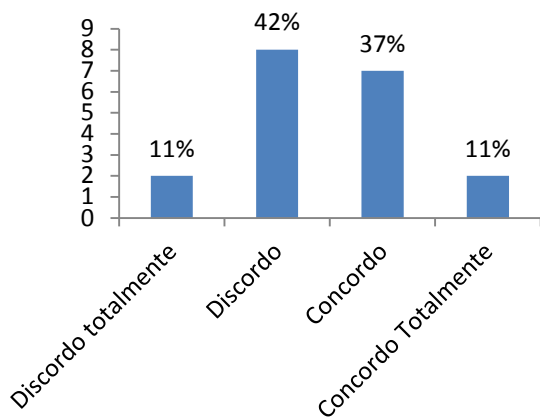


Gráfico 13 - O visionamento dos vodcasts como TPC motivou-me para aprendizagem

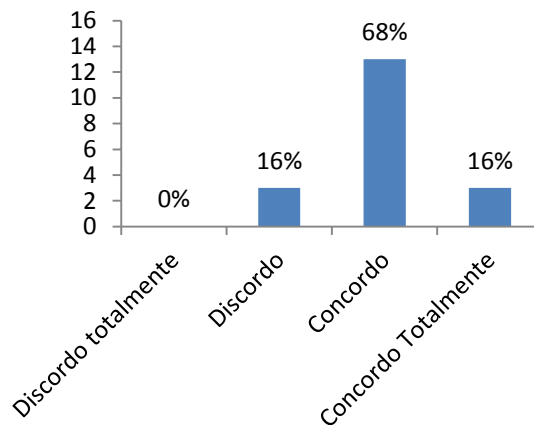


Gráfico 14 - O recurso aos vodcasts para construir a minha aprendizagem correspondeu às minhas expectativas

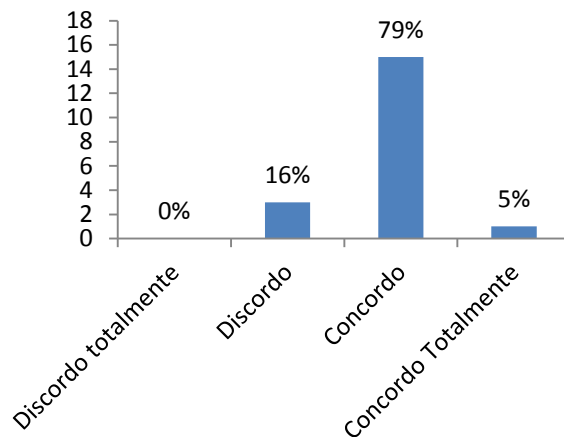


Gráfico 15 - O uso de vodcasts é mais eficaz e útil como TPC do que como estratégia em espaço de sala de aula

Como estratégia de motivação para a aprendizagem, 53% dos alunos concluiu que o visionamento dos vodcasts como tarefa a realizar fora da sala de aula não os motivou para tal (Gráfico 13), no entanto, 84% da turma reconhece que o recurso a esta ferramenta didática correspondeu às suas expectativas (Gráfico 14), concluindo, também, que é mais eficaz o seu uso como recurso didático enquanto TPC do que o seu visionamento em espaço de sala de aula. Assim, ainda que muitos alunos não se tenham sentido particularmente motivados para a aprendizagem recorrendo aos vodcasts, a maioria da turma reconhece mais valor didático no seu uso fora do tempos letivos. Esta perceção valida, então, o recurso ao método *flipped classroom* com recurso a material videográfico.

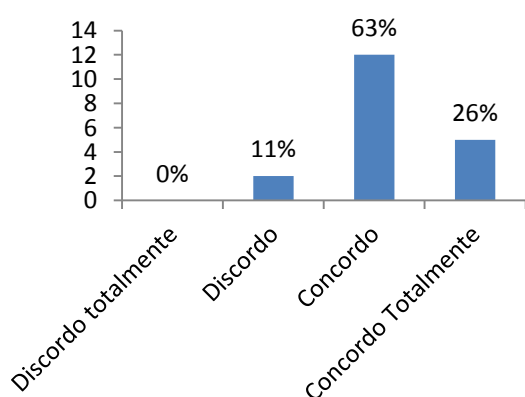


Gráfico 16 - O recurso ao método flipped classroom alterou o ambiente que se desenvolve na sala de aula

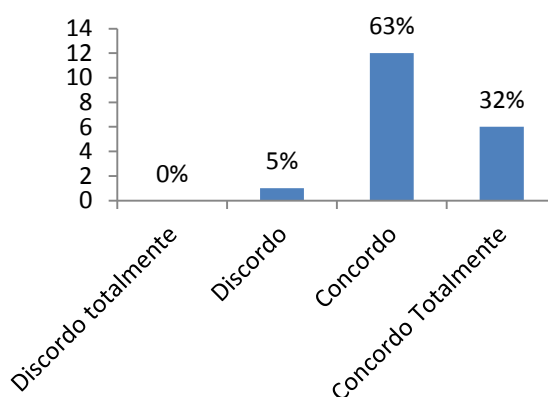


Gráfico 17 - O recurso ao método flipped classroom permitiu que a professora ensinasse de forma diferente

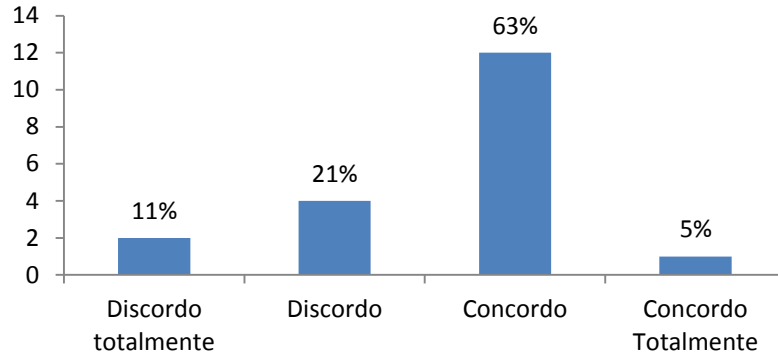


Gráfico 18 - O recurso ao método *flipped classroom* permitiu que a professora individualizasse e acompanhasse de forma mais personalizada o trabalho dos alunos em sala de aula

A implementação do método *flipped classroom* alterou o ambiente desenvolvido em espaço de sala de aula, tendo 89% dos alunos percebido tal modificação (Gráfico 16). Essa alteração permitiu que 95% dos aprendentes reconhecesse que o modelo permitiu um ensino diverso do tradicional (Gráfico 17), tendo 68% dos alunos verificado que por causa do modelo didático em curso, a professora individualizou e acompanhou de forma mais personalizada o trabalho dos discentes em espaço de aula (Gráfico 18). Estes resultados vão ao encontro não só das conclusões de Baker (2000), pois também num contexto semelhante a interação entre professor-aluno foi estimulada, como também das observações de Connad et al (2007), já que se verificou uma alteração de uma aprendizagem centrada na audição para outra mais focada na ação.

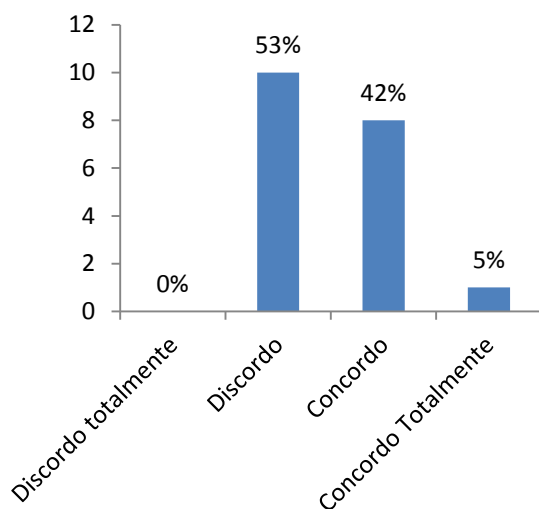


Gráfico 19 - O recurso a vodcasts e ao método *flipped classroom* é uma moda que pouco traz de novo à aprendizagem formal de conteúdos

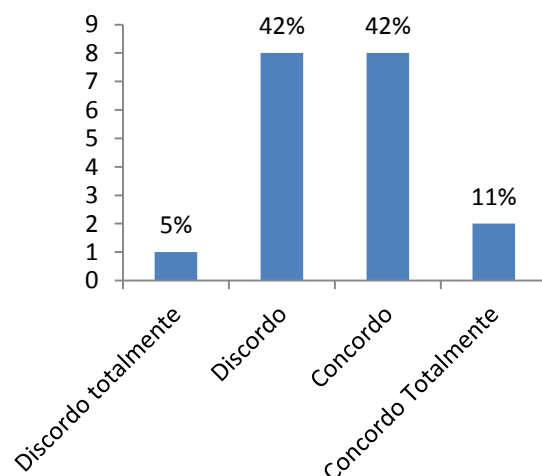


Gráfico 20 - O recurso ao método *flipped classroom* desorientou-me pois tinha de conciliar as tarefas de casa (ver os...

Ainda que quase metade da turma (47%) encare o uso de *vodcasts* e o método *flipped classroom* como uma moda que pouco traz de novo à aprendizagem formal de conteúdos, 53% discorda dessa asserção (Gráfico 19). Quando convidados a refletir sobre a dificuldade de conciliar e gerir as tarefas de casa com as atividades da aula, 53% dos alunos admitiram ter-se sentido desorientados (Gráfico 20), resultado semelhante à insatisfação que Strayer (2007) observou relativamente à forma como a estrutura da aula orientava os alunos para as tarefas de aprendizagem.

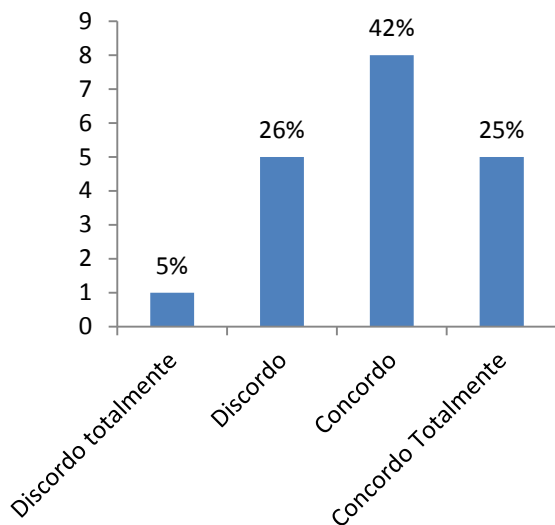


Gráfico 21 - Prefiro ouvir as explicações da professora em aula e participar oralmente do que ficar responsável pela resolução colaborativa de exercícios apesar da oportunidade de esclarecer...

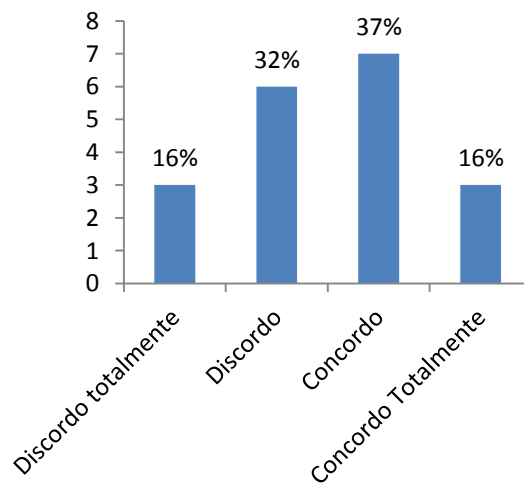


Gráfico 22 - Prefiro ouvir as explicações da professora em aula e resolver individualmente os exercícios práticos em casa

Para concluir a análise dos dados relativos à perceção dos alunos face ao uso de *vodcasts* e do método *flipped classroom* para aprendizagem em geral, os alunos foram inquiridos sobre as suas preferências quanto aos métodos de ensino-aprendizagem. Assim, muitos discentes admitiram preferir um modelo de aprendizagem mais convencional, já que 67% prefere mais ouvir as explicações da professora em espaço de sala de aula e ver aplicada a técnica do questionário, em vez de trabalhar colaborativamente na resolução de exercícios (Gráfico 21) e 53% indicou a preferência pela resolução de exercícios práticos em casa (Gráfico 22). Já Jasper (2013) havia concluído, no seu estudo, que os alunos manifestavam preferência por um ambiente de ensino-aprendizagem tradicional e que 9% indicou a preferência por trabalhar a título individual.

Desenvolvimento de competências de comunicação, estratégicas e de cidadania

A disciplina de Português do Ensino Secundário, de acordo com o Programa homologado, deve fomentar nos alunos a competência de comunicação (na qual se inclui as competências linguística, discursiva/ textual, sociolinguística e estratégica), a competência estratégica (que implica saberes procedimentais e contextuais – saber como, onde, quando e com que meios se faz) e a competência para a cidadania. Assim, para aferir se este recurso didático e método de aprendizagem é eficaz no desenvolvimento destas competências, foram apresentadas 11 variáveis aos discentes.

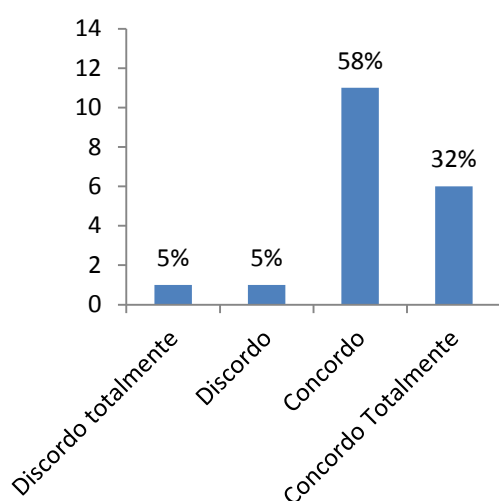


Gráfico 23 - O recurso a vodcasts responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem

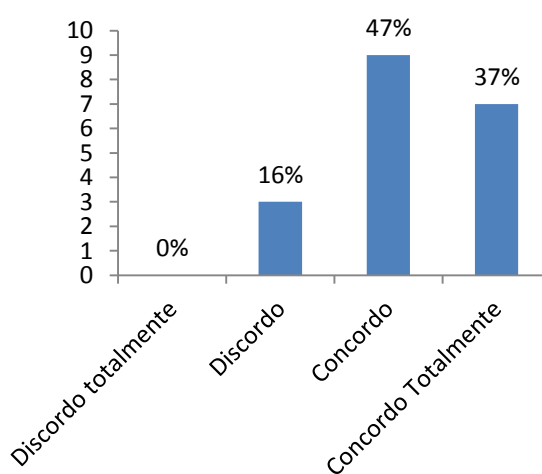


Gráfico 24 - A resolução de questionários sumativos sobre os vodcasts TPC responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem

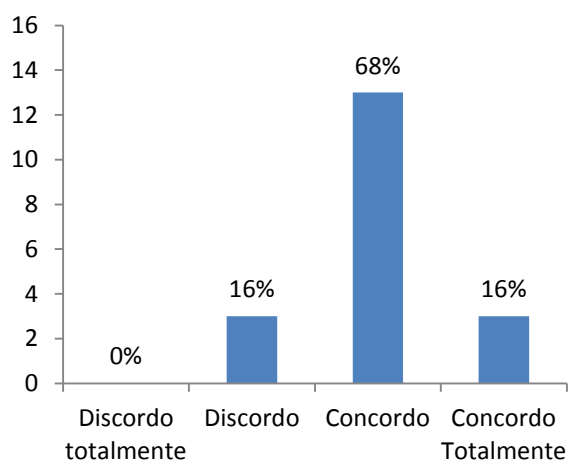


Gráfico 25 - A discussão em aula sobre os vodcasts e o esclarecimento de dúvidas sobre os mesmos responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem

O uso de *vodcasts* e a implementação do método *flipped classroom* tal como a investigadora-professora o desenvolveu contribuiu para a responsabilização dos alunos face à sua aprendizagem. Assim, 90% da turma concluiu que o recurso ao visionamento de *vodcasts* como TPC contribuiu para essa responsabilização (Gráfico 23), tendo 84% dos alunos não só concordado que a associação de questionários sumativos como verificação de compreensão e aquisição de conhecimentos adquiridos através dos *vodcasts* incrementou a sua responsabilidade (Gráfico 24), como também a discussão em aula e esclarecimentos de dúvidas sobre os conteúdos visionados num momento prévio à aula também fomentou o desenvolvimento dessa competência de cidadania (Gráfico 25). Estas observações permitem corroborar a tomada de consciência da importância da responsabilidade pela aprendizagem por parte dos alunos e que Mason et al (2013) apontam no seu estudo.

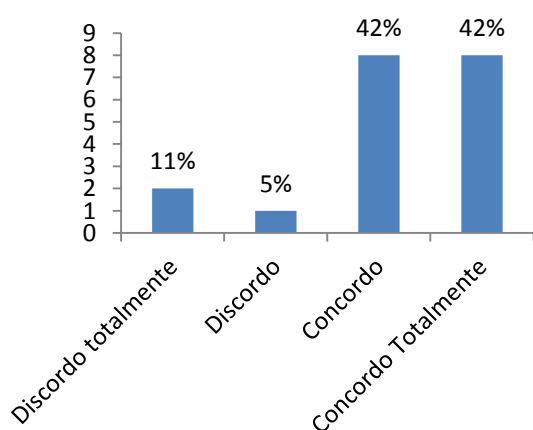


Gráfico 26 - O uso de *vodcasts* para aprender matéria exige mais esforço de concentração

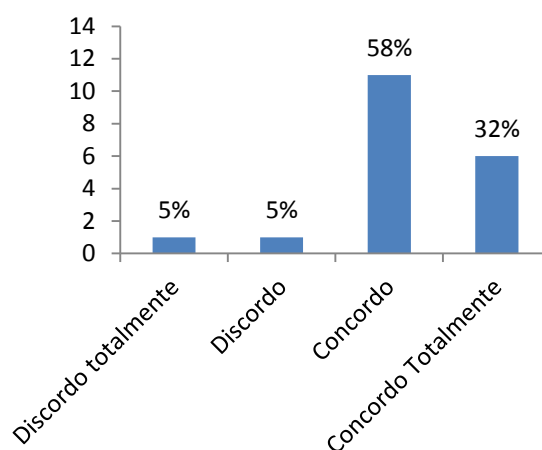


Gráfico 27 - O recurso a *vodcasts* é relevante para o estudo individual de um aluno

O incremento de responsabilidade previamente demonstrado, pode ser associado ao facto de que o uso de *vodcasts* para estudo e preparação prévia para uma aula implica, da parte do discente, mais esforço de concentração, como 84% dos inquiridos atestam no gráfico 26. Este incremento de responsabilidade e exigência de concentração justificará a preferência dos alunos por ambiente de aprendizagem tradicional, como previamente demonstrado nos Gráficos 20 e 21. No entanto, 90% da turma concluiu que este instrumento didático é relevante para o estudo individual do aluno, como confirma o gráfico 27.

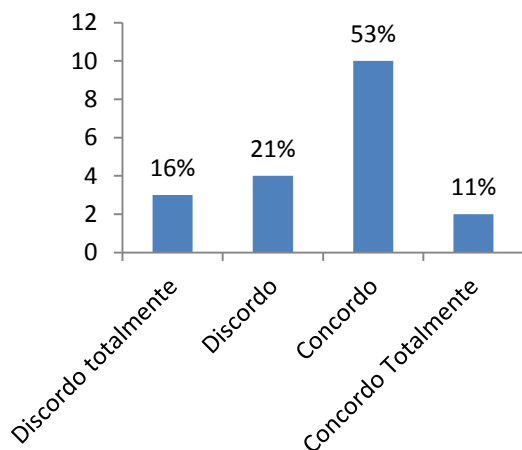


Gráfico 28 - O recurso ao método *flipped classroom* permitiu-me trabalhar mais frequentemente em colaboração em aula

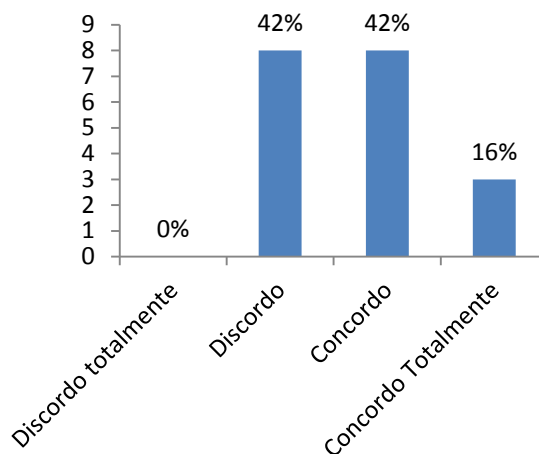


Gráfico 29 - O método *flipped classroom* permitiu-me resolver mais exercícios em aula e esclarecer dúvidas com a professora

O recurso ao método *flipped classroom* permitiu o incremento de atividades colaborativas em aula, tendo 64% dos alunos reconhecido essa mesma valência (gráfico 28), e possibilitou aos discentes, aquando da resolução de exercícios práticos em espaço de sala de aula, fazerem uma proveitosa gestão dos recursos humanos em contexto procurando a professora para esclarecer dúvidas, com 58% da turma a confirmar essa característica deste modelo de ensino-aprendizagem no gráfico 29. Assim, verifica-se que este método de ensino-aprendizagem permite que os aprendentes apliquem em aula o que aprenderam, corroborando as conclusões de Walter-Perez e Dong (2012), bem como a noção de que se fomenta o trabalho colaborativo, seja fruto da interação aluno-aluno ou professor-aluno, como Baker (2000), Bergman e Sams (2012), Strayer (2007), Cannod et al (2007) e Mason et al (2013) sustentam.

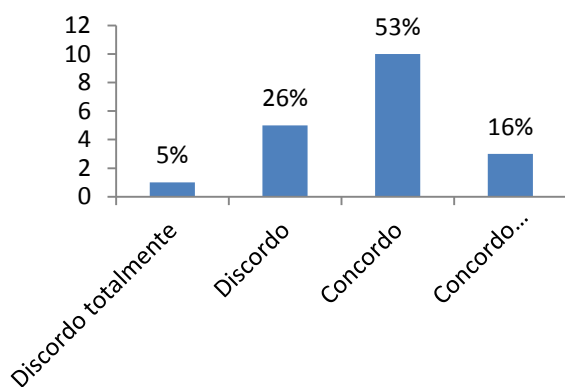


Gráfico 30 - A produção, a pares, de um *podcast* relativo à análise de um soneto motivou-me para a aprendizagem

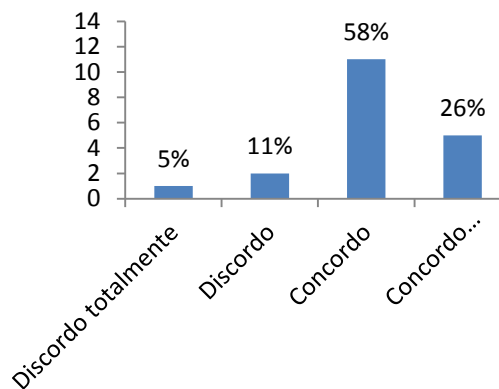


Gráfico 31 - A produção de *podcast* fomentou a minha consciência de análise de poemas

Um dos instrumentos de avaliação sumativa da sequência de aprendizagem foi um projeto colaborativo de produção de *vodcast*. Esta atividade contribuiu para motivar os alunos para a aprendizagem, tendo 69% dos mesmos admitido tal no gráfico 30. Aliada à motivação, pretendia-se que a atividade conduzisse os discentes ao desenvolvimento e aplicação das competências de comunicação e estratégicas já apontadas. Tal objetivo foi alcançado, pois 84% dos discentes concordaram que a sua consciência de análise de poemas foi estimulada (gráfico 31).

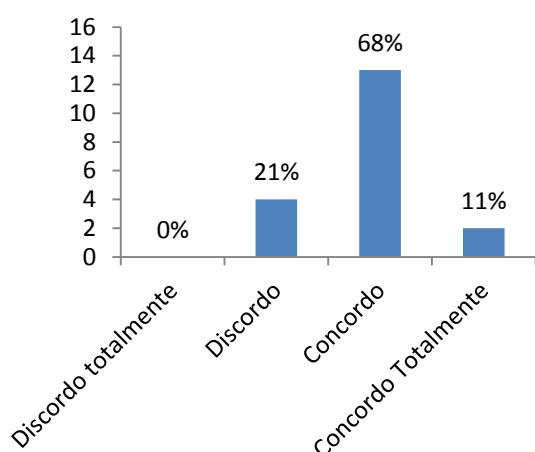


Gráfico 32 - A produção de *vodcast* consciencializou-me mais para a necessidade de organizar bem um texto

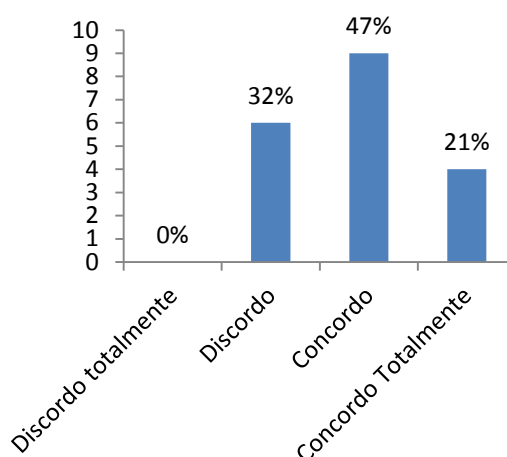


Gráfico 33 - A construção de *vodcast* permitiu-me desenvolver ou aplicar competências ao nível das TIC

Para além do anteriormente exposto, a produção de *vodcast* revelou-se também eficaz para o desenvolvimento de estratégias de organização de texto, com 79% dos alunos a reconhecer essa consequência (gráfico 32), já que na produção deste género de material há que ter especial atenção à narração, o que implica um cuidado acrescido na redação do texto e, acima de tudo, na locução do mesmo para que o resultado final seja de qualidade. A produção de *vodcast* com um colega também permitiu que, pelo menos, 68% dos inquiridos desenvolvesse ou aplicasse competências ao nível as TIC (gráfico 33).

Em suma, confirma-se que a implementação do método, apesar de diverso do modelo tradicional, promoveu de forma clara e bem sucedida o desenvolvimento de diversas competências de comunicação, estratégica e de cidadania, esta última com foco particular na responsabilização do discente e na gestão de recursos humanos fosse em contacto com a professora ou em colaboração com os colegas, desenvolvendo-se em

espaço de sala de aula um ambiente alicerçado na teoria socioconstrutivista de Vygotsky e promovendo uma aprendizagem ativa e centrada no aluno, em vez de centrada no professor.

Desenvolvimento de competências específicas e consecução dos objetivos de subsequência de aprendizagem

Com inquérito apresentado à turma, procurou-se também aferir se os objetivos programáticos da sequência de aprendizagem (anexos XII e XIV) foram ou não alcançados, propondo aos inquiridos uma reflexão sobre determinadas características associadas ao método *flipped classroom* e sua relação com os conteúdos e objetivos do estudo da lírica camoniana, através de 15 variáveis.

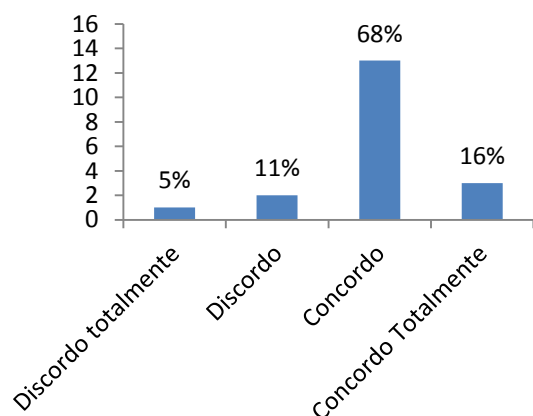


Gráfico 34 - O uso de vodcast para a aprendizagem da lírica camoniana foi eficaz

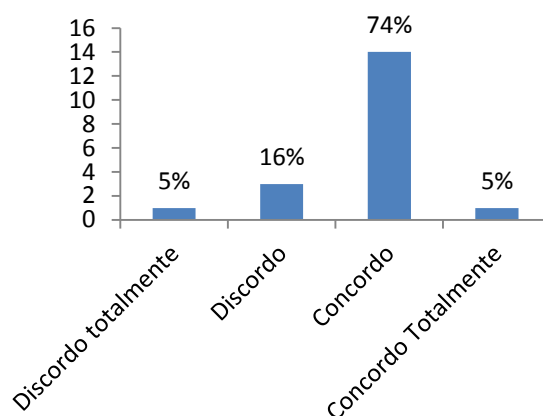


Gráfico 35 - O recurso aos vodcasts permitiu-me atingir os objetivos de aprendizagem propostos para a unidade

Começamos por confirmar que os alunos, na sua maioria, consideraram que o recurso aos vodcasts para aprender a lírica de Luís de Camões foi uma estratégia não só eficaz, como também lhes permitiu a consecução dos objetivos propostos no início da sequência de aprendizagem. Tanto no gráfico 34 como no 35, 84% dos discentes atestam as conclusões apresentadas. Assim, ainda que os alunos revelem preferência pelo modelo tradicional de ensino-aprendizagem, os mesmos admitem a eficácia do modelo *flipped classroom* e do instrumento didático primordial, o vodcast.

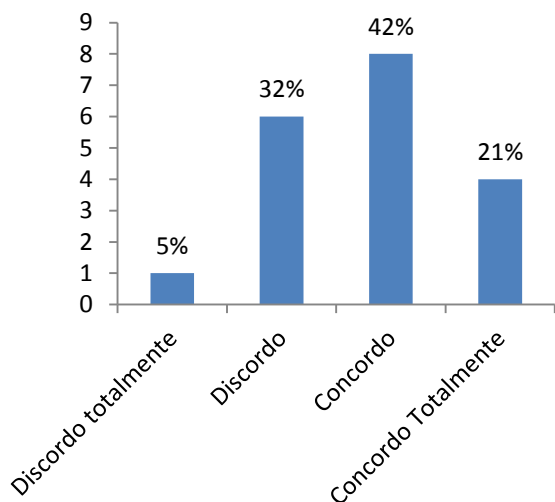


Gráfico 36 - O *vodcast* informativo relativo à biografia de Luis de Camões é relevante para a aprendizagem

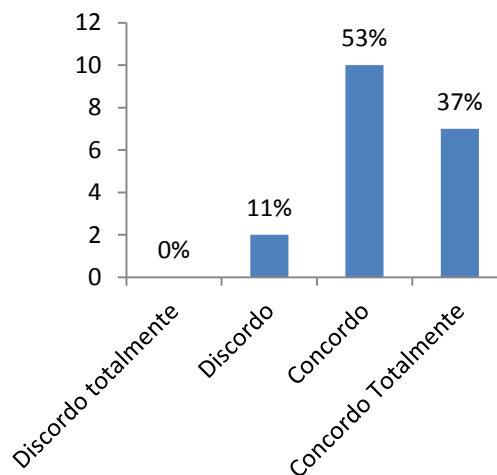


Gráfico 37 - Os *vodcasts* informativos e explicativos relativos às influências e temáticas na lírica camoniana são relevantes para a aprendizagem

Os *vodcasts* produzidos apresentavam os conteúdos da subsequência de aprendizagem de forma faseada e seccionada. Numa reflexão sobre a sua relevância para a aprendizagem e para a consecução dos objetivos de unidade, os alunos apresentaram respostas diversas consoante a temática do *vodcast*. Assim, apenas 53% considerou relevante o *vodcast* informativo relativo à biografia de Camões (gráfico 36). Tal pode justificar-se pelo facto da turma já ter tomado contacto com estas informações no ano letivo transato. Já no que diz respeito aos *vodcasts* informativos e explicativos sobre as influências e temáticas do autor, 89% indicaram que os mesmos foram relevantes para a sua aprendizagem (gráfico 37).

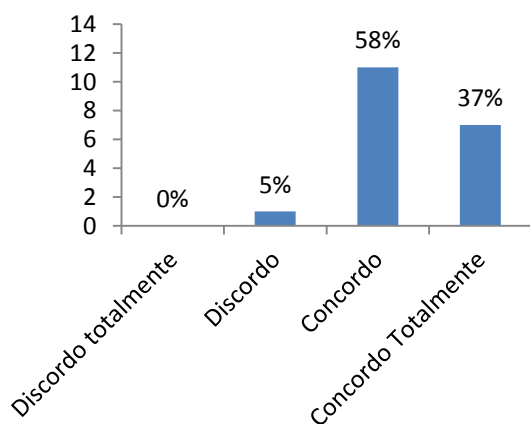


Gráfico 38 - Os *vodcasts* explicativos relativos à análise de poemas de Camões são relevantes para a aprendizagem

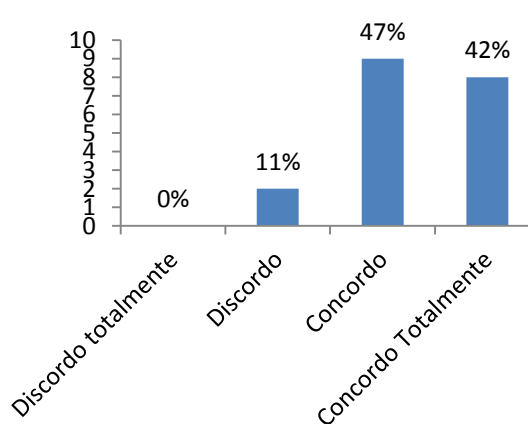


Gráfico 39 - Os *vodcasts* explicativos relativos à análise de poemas de Camões contribuíram para o desenvolvimento da...

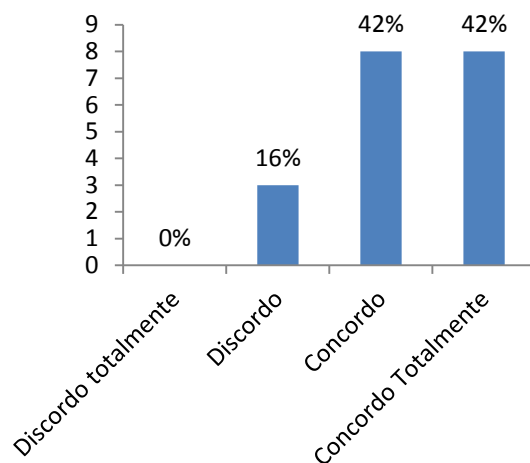


Gráfico 40 - Os *vodcasts* explicativos relativos à análise de poemas de Camões ajudaram-me a perceber melhor como analisar um poema camoniano

Quanto à aferição da série de seis *vodcasts* dedicados à explicação e análise de seis poemas de Camões, 95% dos alunos considerou que foram relevantes para a sua aprendizagem (gráfico 38). Para além disso, 89% da turma considerou que os mesmos contribuíram para o desenvolvimento da técnica de análise de texto (gráfico 39) e que também ajudou 84% dos discentes a perceber melhor quais os aspetos fundamentais a considerar numa análise de texto lírico camoniano (gráfico 40).

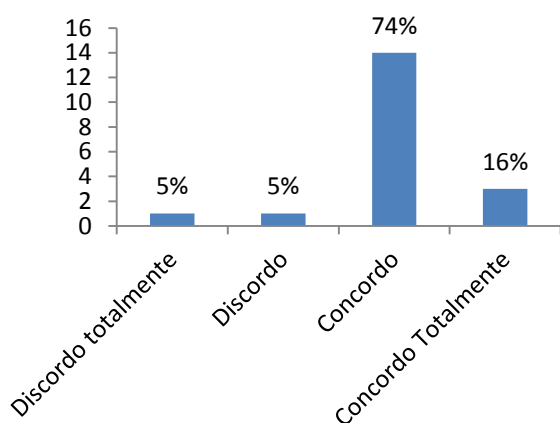


Gráfico 41 - O recurso aos *vodcasts* foi eficaz para a aquisição e progressão de conhecimentos acerca do autor e da sua obra

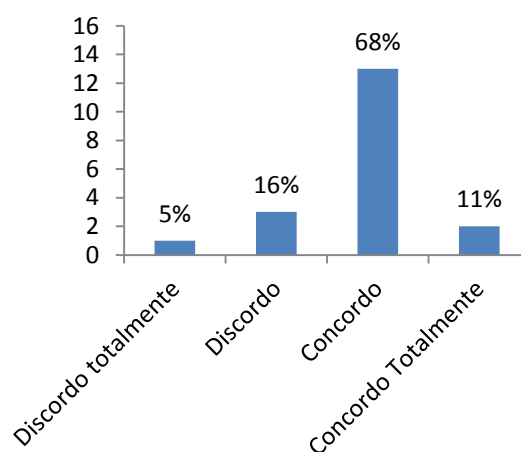


Gráfico 42 - O uso de *vodcasts* permitiu a aprendizagem de conhecimentos novos

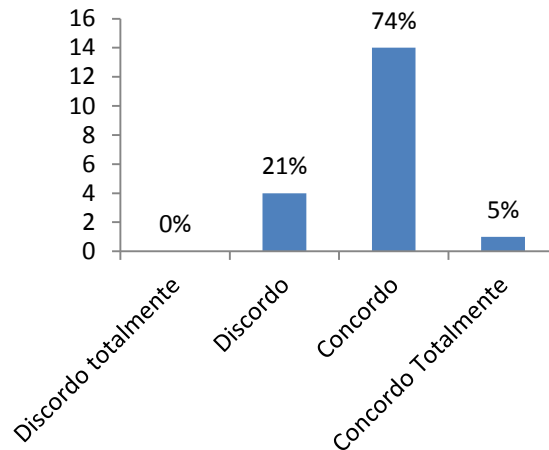


Gráfico 43 - O recurso a vodcasts e ao método *flipped classroom* foi uma mais-valia para a aprendizagem de novos conhecimentos relativos à lírica camoniana

Assim, numa reflexão sobre a eficácia deste recurso para a aquisição e progressão de conhecimentos sobre Camões e a sua lírica (gráfico 41), 90% dos alunos considerou o recurso eficaz, enquanto 79% dos discentes indicaram, também, que os *vodcasts* lhes possibilitou a aprendizagem de conhecimentos novos (gráfico 41). Logo, ainda que menos de metade da turma (48%) alunos concordem com a ideia de que o *vodcast* “é um bom recurso para aprender matéria nova” (gráfico 3), os valores alteram significativamente quando questionados sobre se o recurso permitiu ou não a aprendizagem de conteúdos específicos. Desta forma, o gráfico 43 corrobora que tanto os *vodcasts* como o método *flipped classroom* foram encarados como uma mais-valia para aprendizagem por 79% dos inquiridos.

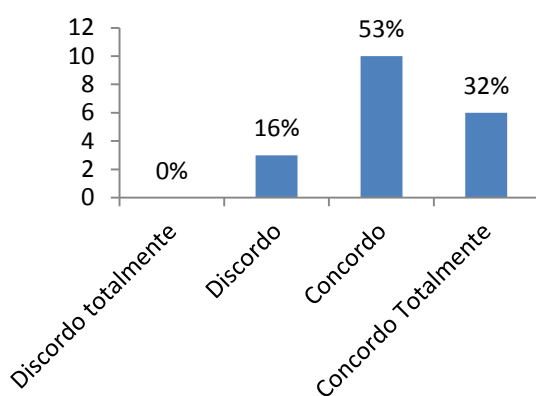


Gráfico 44 - A produção de *vodcast* permitiu-me desenvolver mais competências de análise de texto poético

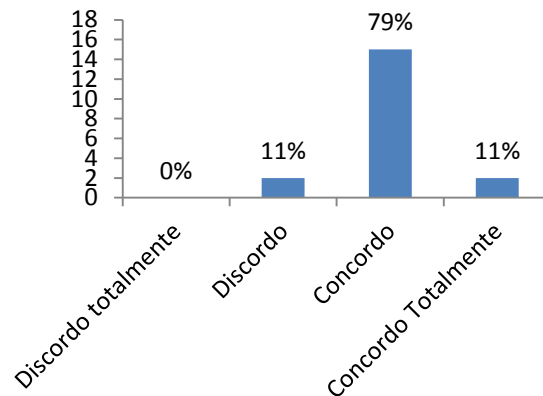


Gráfico 45 - A produção de *vodcast* permitiu-me demonstrar o domínio de análise de poemas camonianos

O instrumento sumativo de produção colaborativa de *vodcast* fomentou o desenvolvimento de competências específicas, para além das enunciadas anteriormente. A maioria dos alunos da turma, 85%, indicaram ter desenvolvido mais competências de análise de texto poético (gráfico 44) e 90% atestou que a concretização da atividade proposta lhes permitiu demonstrar o domínio de análise de poemas camonianos (gráfico 45). Estes valores são confirmados pelas classificações obtidas nesta avaliação sumativa, já que as mesmas variam entre o C (73%) e o A+ (100%) (anexo XV e XVI).

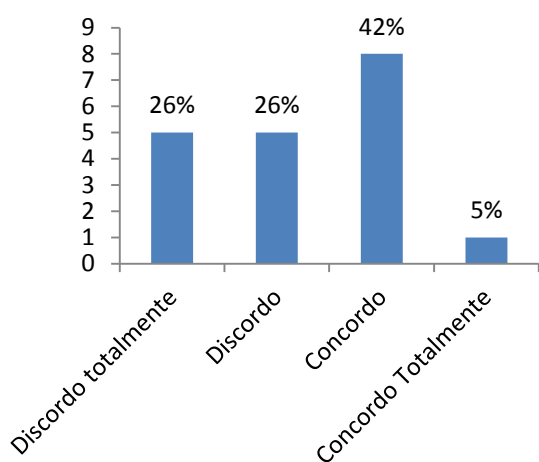


Gráfico 46 - Ver e ouvir os *vodcasts* produzidos pelos colegas ajudou-me a preparar para o teste final de unidade

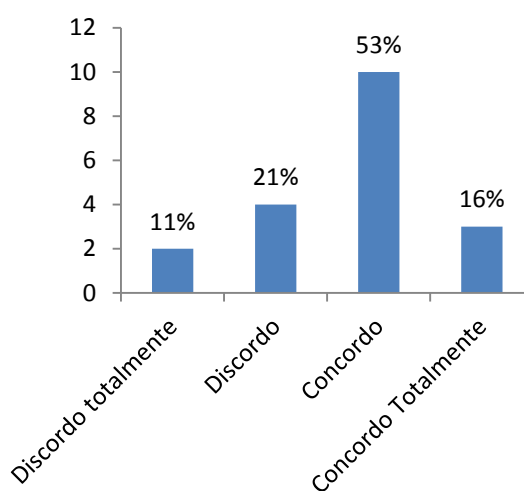


Gráfico 47 - Rever os *vodcasts* ajudou-me a preparar para o teste final de unidade

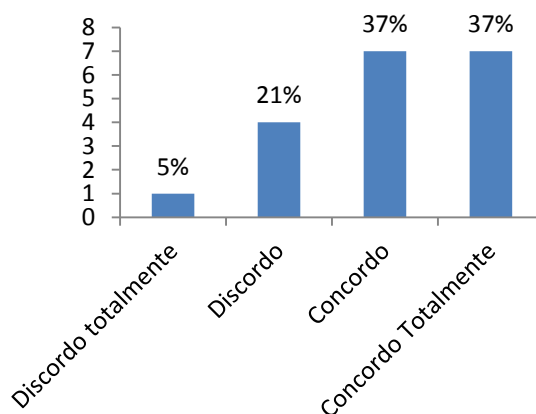


Gráfico 48 - Produzir um *vodcast* com um colega ajudou-me a preparar para o teste final de unidade

Se, por um lado, a produção de *vodcast* em colaboração fomentou o desenvolvimento de competências específicas, já o seu visionamento, em espaço de sala

de aula, como preparação para o teste final de unidade, não foi visto pelos alunos como particularmente pertinente, uma vez que apenas 47% considerou que essa atividade os ajudou na preparação para o teste sumativo (gráfico 46). No entanto, a revisão de *vodcasts* foi encarada por 69% dos inquiridos como preparatória para essa atividade sumativa (gráfico 47). Finalmente, é de salientar a importância que 74% dos discentes atribuiu à produção de *vodcast* com um colega como uma estratégia benéfica de preparação e estudo para o teste sumativo de final de sequência de aprendizagem (gráfico 48).

Pelos dados apresentados, podemos concluir que o recurso aos *vodcasts* e ao modelo de aprendizagem *flipped classroom* se apresenta como uma estratégia válida numa aula de língua e literatura, em especial, no ensino-aprendizagem de lírica camoniana, conciliando-se, assim, o estudo de um autor classicista com a integração de tecnologias digitais.

Avaliação das características dos vodcasts produzidos

Para melhor compreender o recurso didático usado neste estudo, considerou-se pertinente avaliar as características dos *vodcasts* produzidos segundo o ponto de vista daqueles que mais beneficiarão do seu uso: os alunos. Consideram-se diversos elementos que integram o compósito multimédia digital que é o *vodcast*, desde registo de voz a elementos visuais e foram apresentadas oito variáveis.

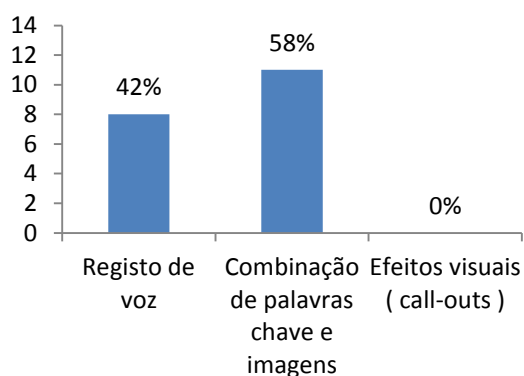


Gráfico 49 - Num *vodcast* considero mais relevante para a aprendizagem...

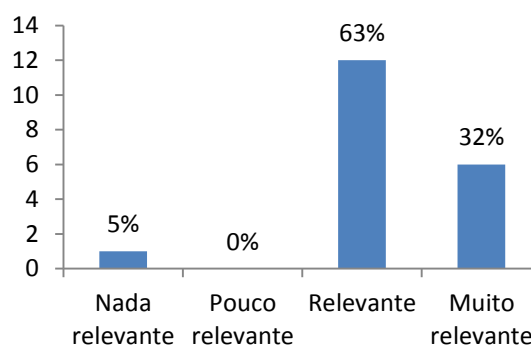


Gráfico 50 - A associação de audio a texto, imagens e outros efeitos visuais nos *vodcasts* produzidos pela professora foi...

Verificou-se que, para 58% dos alunos, o aspeto que consideram mais relevante para a aprendizagem num *vodcast* são os elementos scripto-visuais, isto é, a combinação de palavras-chave e imagens. Todavia, nenhum refere como relevante os efeitos visuais que podem ser adicionados aquando da edição de um *vodcast* (dependendo do *software* que se utilize). Quanto ao registo de voz, 42% consideram este como o fator mais relevante (gráfico 49). Para a esmagadora maioria (95%), o todo compósito audio-scripto-visual foi relevante (gráfico 50).

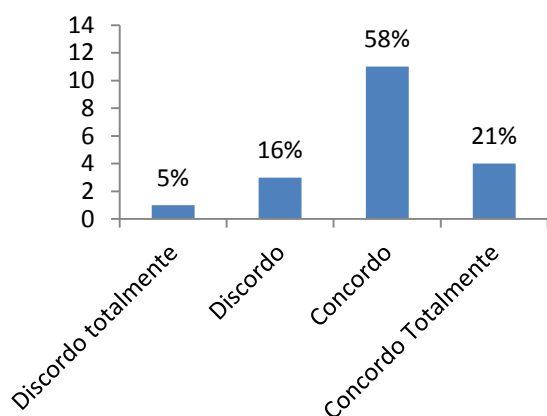


Gráfico 51 - Quanto ao registo de voz num *vodcast*, considero mais relevante a entoação

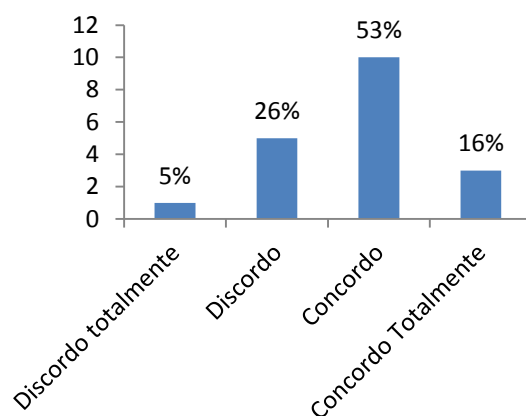


Gráfico 52 - Quanto ao registo de voz num *vodcast*, considero mais relevante a intensidade

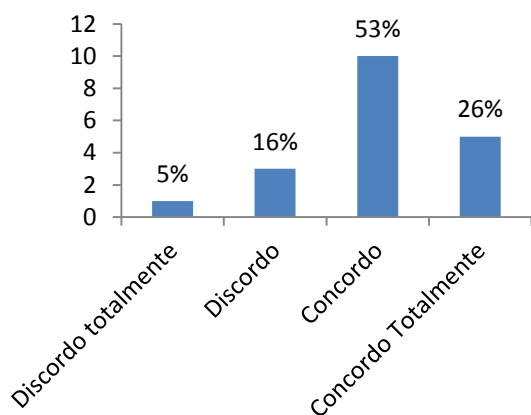


Gráfico 53 - Quanto ao registo de voz num *vodcast*, considero mais relevante o ritmo

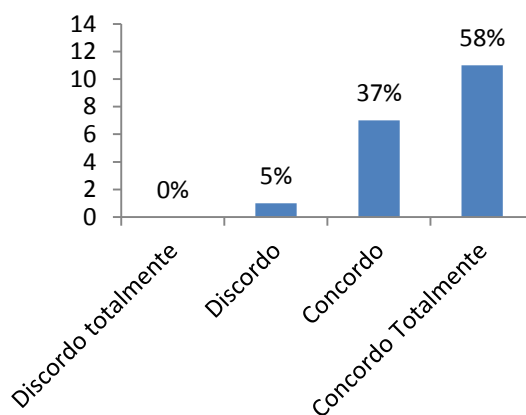


Gráfico 54 - Quanto ao registo de voz num *vodcast*, considero mais relevante a clareza

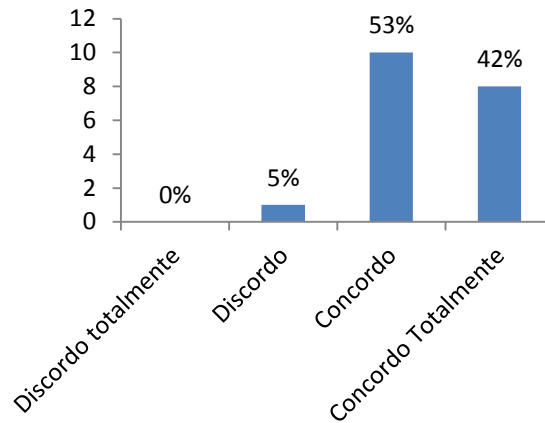


Gráfico 55 - Quanto ao registo de voz num *vodcast*, considero mais relevante a dicção

No que ao registo de voz diz respeito, os alunos refletiram sobre diversas características como a entoação, a intensidade, o ritmo, a clareza e a dicção num *vodcast*. Assim, 95% da turma considerou que, acima de tudo, é a clareza e a dicção que, no registo de voz, são consideradas como mais relevantes (gráficos 54 e 55).

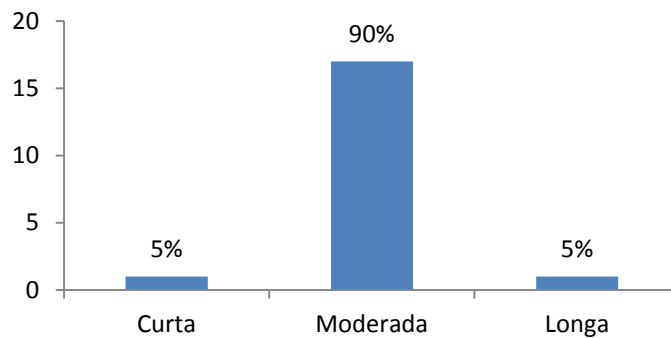


Gráfico 56 - A duração dos *vodcasts* (variação entre os 4' e os 11') produzidos pela professora foi...

Por fim, como se pode confirmar com o gráfico 56, a maioria (90%) dos inquiridos considerou a duração dos vodcasts como “moderada”, o que vai ao encontro da taxonomia apresentada por Carvalho, Aguiar e Maciel (2009) para *podcasts* e cuja transferência para *vodcast* consideramos válida. Assim, “o [vod]cast curto oscila entre 1 minuto até 5 minutos, o moderado pode ter de 6 minutos a 15 minutos e [vod]cast longo dura mais de 15 minutos”. De acordo com Cebeci & Tedkal (2006, citados em Carvalho et al, 2009), os *podcasts*, e, por associação, os *vodcasts*, não deverão

ultrapassar os 15 minutos “tempo a partir do qual se regista uma diminuição de atenção, na audição e na compreensão” (p.98).

4.2. Dados qualitativos

As entrevistas realizadas foram 18 (anexo XVII) dado que um aluno esteve ausente justificadamente aquando da calendarização das mesmas. A análise das entrevistas permitiu a identificação de três categorias: (i) o uso de *vodcasts*; (ii) o modelo *flipped classroom*; (iii) objetivos de aprendizagem. Estas categorias serão descritas tendo em atenção o cruzamento com as observações realizadas em aula e registadas no diário de bordo (anexo XI).

Como previamente mencionado no Capítulo 3, também cinco professores foram convidados a ver os doze *vodcasts* produzidos pela investigadora-professora para que aferissem também a experiência de visionamento. Um dos docentes (P1), responsável pela leção da disciplina de Português à outra turma de 10º ano, teve a oportunidade de implementar o modelo *flipped classroom*. Os outros quatro docentes (P2, P3, P4 e P5), apesar de já terem lecionado a subsequência de aprendizagem de lírica camoniana, não se encontravam este ano responsáveis por tal, por isso apenas viram os *vodcasts* e não implementaram o modelo apesar de terem sido convidados a refletir sobre essa possibilidade. Aos cinco docentes foram apresentadas três questões abertas para que refletissem e apresentassem de forma mais desenvolvida as suas conclusões. As três questões apresentadas prendiam-se com a reflexão sobre as vantagens e desvantagens do uso de *vodcast* e do método *flipped classroom* para a aprendizagem da lírica camoniana, bem como outros aspetos que os docentes considerassem pertinente realçar independentemente de terem ou não apreciado a experiência de visionamento dos mesmos (anexo III). O docente que teve oportunidade de colocar em prática o método *flipped classroom* foi, também, entrevistado (anexo II e XVIII).

(i) Uso de *vodcasts*

Quando à utilização dos *vodcasts* produzidos pela professora para o estudo da lírica camoniana, verificou-se que essa prática responsabilizou mais os discentes para a sua aprendizagem, fomentando a sua autonomia e concentração, promovendo, assim, a

sua eficácia e autorregulação, estimulando o uso de estratégias de aprendizagem como o registo de apontamentos para uma melhor preparação e esclarecimento de dúvidas em aula. Contudo, o conhecimento dessas estratégias de aprendizagem nem sempre significa que sejam usadas de forma eficaz e consistente (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992). Tal facto não só foi confirmado por alguns alunos como pelo professor que também implementou o modelo *flipped classroom*:

Inv: Tiraste apontamentos?

Aluno 9: No primeiro não.

Inv: Mas depois nos outros tiraste?

Aluno 9: Alguns.

P1:..E porque era visual, porque era auditiva, porque era chamativa, porque já tinha alguns esquemas, alguns alunos acharam que apenas a visualização seria o suficiente, e a visualização não implica concentração ou que estejam focados naquilo que estão a ouvir, não implica que estejam a compreender aquilo que estão a ouvir, e não implica que depois consigam não só reproduzir depois alguns factos, mas, ainda mais interpretá-los, ou associá-los ou relacioná-los. Portanto, se for apenas a visualização, não chega

Muitos alunos confirmaram que o recurso aos *vodcasts* lhes permitiu estudar de forma autónoma mais facilmente, e associaram o registo de apontamentos à actividade de visionamento, aproveitando o recurso à aula seguinte para esclarecer algumas questões que surgiam. Aliás, esta é uma das estratégias apontadas, tanto por Cannod et al (2007) como por Bergman e Sams (2012), para colmatar a deficiência de interação com o material ouvido ou visto fora da aula. Para além disso, destacaram que o recurso às funcionalidades técnicas de pausa e repetição permitiram uma melhor reflexão sobre os conteúdos e estimulava a concentração.

Aluno 1: Eu por acaso preferia em casa, porque conseguia-me concentrar mais, em aula normalmente não me consigo concentrar bem, e prontos, víamos em

casa mas depois também íamos para aula e a Ms estava lá e podíamos esclarecer as dúvidas todas que tivéssemos.

Aluno 4:Eu acho que é muito relevante porque se não tivesse os vodcasts em casa não teria tanta vontade para fazer as coisas, sendo que já tenho um trabalho estabelecido para fazer em casa, ajuda-me a seguir as regras, ver os vodcasts para depois fazer as perguntas, então ajuda-me a acabar as coisas e estudar realmente em casa..

Acima de tudo, a possibilidade de revisão associada à ferramenta didática, foi a característica mais destacada, tanto pelos alunos como pelos professores, para justificar a validade do *vodcast* enquanto promotor da autonomia e responsabilidade face à aprendizagem. Realçou-se também a possibilidade de melhor acompanhar o decorrer da unidade aquando da ausência à aula ou até para colmatar as distrações que se verificam em espaço de sala de aula, indo ao encontro das conclusões de Bergman e Sams (2012).

Aluno 18: Sim, mas, por exemplo, se tivermos os vodcasts em casa, a matéria que nós não ouvimos na aula, porque há sempre aqueles momentos em que nós nos distraímos na aula, eu não consigo ficar sempre 100% na aula sempre concentrada, então nós podemos ouvir e rever e conseguimos reter muito mais informação.

P1: Na minha perspetiva muito pessoal, outra grande vantagem é a possibilidade de poder voltar atrás, poder parar, e poder voltar atrás e ouvir de novo.

P3: São um recurso pertinente como forma de revisão.

(ii) o modelo *flipped classroom*

Relativamente à implementação do modelo *flipped classroom*, os dados qualitativos apontam para várias perceções e atitudes desenvolvidas pelos alunos bem como vantagens e desvantagens observadas, que corroboram, por um lado, e esclarecem, por outro, os indicadores obtidos nas respostas ao inquérito por questionário previamente analisadas.

Com a implementação do modelo verificou-se que os alunos viveram uma fase de habituação a um novo método de aprendizagem, tal como Mason et al (2013) apontaram, o que para alguns desencadeou alguma frustração e inquietação, emoções também verificadas por Strayer (2007).

Inv: Ainda bem que mencionas o pormenor de “acostumar ao método”. Custou-te acostumar ao método?

Aluno 8: Um bocadinho no princípio, porque não estávamos habituados, tínhamos que ver e depois na aula tínhamos que responder a perguntas.

Os alunos verificaram que o modelo de aprendizagem exigia mais esforço da sua parte, e apesar de destacarem esse fator como um benéfico promotor da sua responsabilidade, admitiram alguma resistência, já que implica um maior investimento e dedicação do seu tempo à disciplina. Como requer mais atenção e concentração, implicou mais cansaço e desgaste, pois foi necessário visionar os primeiros seis *vodcasts* em duas sessões para que os discentes adquirissem os conhecimentos relativos à contextualização, influências e temáticas do autor para poderem analisar a sua lírica.

Inv: Quando iniciaste este método sentiste dificuldade em adaptar-te?

Aluno 13: Um bocado, sim, porque tirava muito mais do meu tempo e [exigia] mais concentração do que normalmente, só que depois fui-me habituando.

Este processo de responsabilização pela aprendizagem foi realçado como menos positivo por um professor (P3), pois “pode-se cair no erro de essa *responsabilização* ser demasiada e provocar no aluno demasiada frustração ou erro: ou por não perceber a informação que lhe foi disponibilizada ou por erroneamente a apreender”. Estes dados infirmam as conclusões de Johnson (2013) relativamente à diminuição da carga de trabalhos a realizar fora da sala de aula, uma vez que, neste caso, os aprendentes verificaram que tinham de cumprir de forma mais sistemática as tarefas e que as mesmas eram mais exigentes do que os TPC habituais.

O processo de habituação ao método também foi destacado pelo professor entrevistado, já que segundo ele, numa fase inicial, os alunos tinham a perceção de que

a mera visualização daquele material didático, porque era mais apelativo, seria o suficiente para alcançar os objetivos propostos. Assim, só com algum treino é que os seus discentes começaram a estabelecer relações entre o conteúdo ou a desenvolver estratégias para melhor beneficiar das informações veiculadas pelos *vodcasts*:

*P1: ...questão do treino, só com algum tempo, se foram apercebendo ou foram chamados à atenção para que era preciso utilizar a vantagem do *vodcast* de poder parar, de poder voltar atrás, e pensar “já tenho aqui um esquema, mas se calhar vou conseguir fazer um meu, com vocabulário que me seja a mim mais acessível e que eu compreenda mais facilmente”.*

Contudo, verificou-se que após o processo de habituação, e ainda que alguns admitam a preferência por ouvir a professora a explicar os conceitos em aula ou de ter a possibilidade de ver as suas dúvidas no imediato esclarecidas em aula, já que o *vodcast* não permite tal, os alunos destacavam que a frustração inicial é compreensível, uma vez que se tratava de um modelo de aprendizagem diferente do habitual e realçaram que havia a possibilidade de esclarecer as dúvidas na aula seguinte ao visionamento do *vodcast*:

*Aluno 4: Sim, sim, ao princípio sim, porque era um bocado grande [os *vodcasts*] e também era um método novo, mas era uma frustração normal, é normal as coisas, é compreensível porque ao princípio era muito coisa e muita coisa para decorar, mas que mesmo com a professora seria muito difícil de decorar e acho que até seria mais difícil se tivéssemos de escrever em aula e depois fazer “quizzes” porque depois não escrevíamos tantas coisas. Assim, está tudo lá.*

Estas observações avançadas pelos discentes e pelo colega de departamento haviam sido verificadas aquando da concretização da sequência de aprendizagem e registadas no diário de bordo (anexo XI). Nas primeiras duas aulas, alguns alunos procuram a professora ou cruzando-se com ela nos diversos espaços da escola, manifestavam o seu descontentamento, dizendo que preferiam o método tradicional, corroborando as conclusões de Jasper (2013). Neste caso, os alunos revelaram preferência pela leitura de textos em voz alta em espaço de sala de aula e a aplicação da técnica do questionário oral para estimular a participação dos mesmos, pois apreciam a

partilha de conclusões em aula, considerando que quando surgia uma dúvida aquando do visionamento do *vodcast*, não podiam vê-la esclarecida no imediato, porque a simples repetição do visionamento não esclarece a questão e, como um aluno destacou na entrevista:

Aluno 3: Exato e sinto que as pessoas gostam da rotina, e sinto que as pessoas aprendem com o que já estão acostumadas, constroem as ideias naquelas já formuladas. O que não é este o caso, sentíamos que nos tínhamos de adaptar a uma nova forma de aprendizagem.

Com a implementação do modelo pretendia-se que os discentes tomassem mais contacto em aula com exercícios de interpretação de análise de texto, pois muitos alunos manifestam ainda dificuldade da leitura e interpretação adequada das questões. Assim, privilegiou-se em espaço de sala de aula o trabalho colaborativo em pequenos grupos ou pares, em vez do método tradicional de análise oral dos textos com a turma através da técnica de questionário oral. Com as entrevistas semiestruturadas, tanto alunos como professores participantes no estudo destacaram o que, no seu entender, são as vantagens e desvantagens do uso do método *flipped classroom* no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a vantagens, os participantes no estudo realçaram:

- Promoção do sentido de responsabilidade e gestão de tempo, em muito associadas à obrigação de realização de questionários sobre o visionamento dos *vodcasts*:

Aluno 1: Era bom ter os questionários... Porque se não tivéssemos os questionários provavelmente teria tipo adiado e faria [ver os vodcasts] só no fim de semana e durante a semana não trabalhava e isso fez com que eu trabalhasse todas as aulas.

P1: Todo o processo foi-se dando e foi melhorando ao longo do tempo, primeiro porque se foram habituando e foram treinando para, mas também porque foram percebendo que era necessário porque sabiam que ia haver uma avaliação, independentemente de ela ser formativa ou sumativa.

- A economia de tempo, isto é, a gestão do mesmo era mais eficaz já que os alunos não se distraíam em momentos cruciais para a aquisição de conhecimentos:

Aluno 4: Não se tem de perder tempo na classe a falar sobre as coisas e a repetir as coisas aos alunos, eles podem fazer isso em casa. Eu pessoalmente prefiro aprender e depois esclarecer as coisas com as professoras e neste caso assim podia ser. Dava jeito.

- A preparação para a aula e respetivas atividades, verificando o aluno que se sente mais confortável no tratamento dos conteúdos, pois está mais contextualizado e consciente das suas dúvidas:

Aluno 8: Sim, mas ajuda a compreender antes [da aula], portanto, já tenho mais informação quando vou fazer a pergunta, já sei, já estou [mais contextualizado]... compreendemos melhor o conteúdo porque temos uma ajuda dos vodcasts, depois a contextualização da Ms. e a explicação depois. Outra vantagem, como nas temáticas e nas influências, conhecemos melhor e depois a Ms. completa o que falta no conteúdo...

- A disponibilidade ubíqua do material e a possibilidade de rever o mesmo ao seu ritmo e gestão temporal e espacial do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências transversais como a responsabilidade e a autonomia:

Aluno 6: ...é uma forma de nós sermos responsáveis pessoalmente, organizar o nosso tempo, e estudar a matéria em casa ou onde for e depois sabendo que vai haver uma avaliação mínima para ver se realmente nós aprendemos a matéria.

P1: Na minha perspetiva muito pessoal, outra grande vantagem é a possibilidade de poder voltar atrás, poder parar, e poder voltar atrás e ouvir de novo.

- A retenção e compreensão dos conteúdos foi percecionada pelos alunos como mais fácil. As funcionalidades de controlar o ritmo da transmissão dos conteúdos incrementaram a assimilação e o aprofundamento dos conteúdos veiculados, o que confirma o “princípio do ritmo próprio” (van Merriënboer & Kester, 2009, p. 308):

Aluno 18: Sim, porque, primeiro podemos sempre revê-lo e podemos obter sempre informações e se fosse na aula nós só conseguíamos ouvir a Ms. e retínhamos quase metade do que podemos repetir e ouvir em casa outra vez.

- A possibilidade de melhor acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos trabalhos em aula aquando de ausência às atividades letivas:

Aluno 6: ...Falo pela minha própria experiência, que estive muito tempo a viajar e fora e ausente das classes, ajudou-me bastante a manter-me ao nível do que os outros alunos estavam a fazer em classe e ao mesmo tempo conseguia acompanhar a matéria e quando não sabia ou não percebia uma coisa, podia ir rever e está sempre disponível o material, por isso, acho que sim, é bom.

- O uso de material inovador que apelava às diferentes sensibilidades dos alunos e se aproximava de diversos estilos cognitivos:

Aluno 6: Sim. Isto porque para além da Ms. ter usado uma forma de estudo diferente, mesmo os vodcasts tinham por exemplo o zoom nas imagens ou sei lá, o "bold" nas palavras ou mesmo no início fazia um canto [referência aos poemas musicados ou declamados], acho que isso atrai muito a atenção do aluno e, pelo menos, fico mais atenta ao que a Ms. está a apresentar. Por isso, acho que sim, acho que foi eficaz.

P1: Acrescido a isso tem a ver com as novas tecnologias, o facto de ser mais fácil a qualquer aluno aceder a um vídeo do que abrir um livro, o facto de termos alunos que são mais visuais e, portanto, o uso das imagens, das cores, dos esquemas, lhes ser para eles mais acessível, é certamente uma vantagem.

Quanto a desvantagens, os mesmos apontaram as seguintes:

- Pode ser um processo moroso. Apesar dos vodcasts serem de duração moderada, a estratégia de registar apontamentos adotada por muitos alunos tornava a actividade muito prolongada:

Aluno 1: Às vezes é um bocadinho comprido [os vodcasts]. Estava a ver em casa e demorava muito tempo;

P1: Porque implica um pouco mais do que apenas ver. E aí foi onde alguns deles falharam. Tal como quando se lê a página de um manual que contém alguma informação, é preciso ler, reler, interpretar, compreender, esquematizar, tirar notas, com este método temos de fazer o mesmo processo.

- A impossibilidade de ver as dúvidas suscitadas pelo conteúdo do *vodcasts* devidamente esclarecidas no imediato:

Aluno 7: ...as desvantagens é quando tem dúvidas não podes tirá-las logo e no dia de aula, como há uma minificha ou qualquer coisa assim, não tens tempo suficiente para tirar todas as dúvidas, porque toda a gente tem dúvidas e não há tempo para todos.

- A dificuldade de distinguir o essencial do acessório num *vodcast*, ao passo que na aula a professora fornece mais sugestões ou orientações sobre o que é mais relevante na sequência de aprendizagem:

*Aluno 5: Depende. Às vezes pelas expressões do professor, às vezes o professor realça mais uma informação do que outra, repete mais vezes alguma coisa. Enquanto no *vodcast* é tudo dito de uma vez, e de uma vez só até ao fim do *vodcast*. É um bocadinho mais difícil distinguir o que é importante das coisas que não são importantes.*

- O aumento de ansiedade devido à implementação de questionários associados ao *vodcasts*:

Aluno 5: Porque é que não gostámos? Porque era stressante e um bocadinho desconfortável e talvez... podíamos ter “quizzes”, mas “quizzes” formativos, dava mais jeito. Claro, eu percebo o aspeto de nós não estudarmos tanto talvez, mas eu achei o período dos “quizzes”, os “quizzes” com a Ms eu achei um bocado stressante. Mas pronto. Mas acho que deu jeito de qualquer das formas.

- Limitação de interpretações em análise de alguns poemas, porque o *vodcast* apresenta uma leitura, enquanto em aula pode haver mais discussão ou a preferência por uma análise oral em vez de contactar com fichas de leitura por escrito:

Aluno 2: Sermos confrontados com as mesmas questões por escrito é “desmotivador”.

Aluno 13: Perceber melhor e esclarecer as dúvidas sobre a história do poema e isso porque várias pessoas dão várias opiniões e perspectivas [em espaço de sala de aula]...

Com a implementação do modelo *flipped classroom* confirmou-se a reestruturação dos tempos lectivos. Há a necessidade do professor apresentar atividades bem organizadas e com objetivos muito claros, corroborando a necessidade premente de uma planificação cuidada e atenta como discutido no Capítulo 2. Nas entrevistas, contudo, verificámos que os alunos não mencionaram as actividades colaborativas realizadas, ainda que as mesmas tenham sido planificadas e concretizadas. Os discentes não as associaram nem às vantagens nem às desvantagens do ambiente de aprendizagem criado pela implementação do modelo “*flipped classroom*”. Todavia para o professor P2, o método permite “[o] reforço do trabalho de equipa no seio do grupo de trabalho”.

As observações realizadas pela investigadora-professora (anexo XI) permitiram verificar que há medida que os alunos se foram familiarizando com a estratégia de ensino-aprendizagem foram usando de forma mais eficaz os primeiros minutos de aula para esclarecer dúvidas, isto é, foram aprendendo a fazer uma melhor gestão dos recursos humanos existentes na sala de aula à semelhança do que haviam concluído Bergman & Sams (2012) e Papert (1996).

Quanto ao desenvolvimento de actividades em colaboração com colegas, observou-se que alguns alunos revelaram dificuldade em gerir eficazmente as tarefas a concretizar, mostrando-se muito pouco empenhados na realização exercícios formativos, demitindo-se da sua responsabilidade de construção de conhecimento. Contudo, confirmou-se que há mais liberdade para a interacção aluno-aluno sem que a mesma surja como disruptiva do bom funcionamento da sala de aula. A entrevista ao professor que implementou o modelo (P1) esclareceu que, para os seus discentes, nem sempre foi clara a ligação temática, formal, ou estilística, que se estabelecia entre os conteúdos visionados nos *vodcasts* e as tarefas concretizadas em aula, tendo o mesmo

destacado, no entanto, que “a compreensão do primeiro poema (visionado) ficou melhor definida do que a daquele onde o trabalho era apenas dos alunos”. Outro professor (P3) revelou a preocupação de que “apesar do *flipped classroom* advogar que o aluno terá maior liberdade e aprenderá ao seu próprio ritmo, creio que poderá iludir o aluno a pensar que tem todo o tempo do mundo, quando na realidade há programas a cumprir”, ao passo que outro (P4) indica que é “pertinente esta abordagem, [pois]os mais jovens aprendem melhor com recurso à imagem e gostam de controlar as suas aprendizagens, ao seu ritmo”.

Como a investigadora-professora circulava de forma mais sistemática na sala de aula, confirmando-se o papel de gestor de saberes, verificava, de forma mais consciente, o trabalho desenvolvido pelos discentes (anexo XIX). Estes revelavam-se mais cautelosos no uso do seu computador-portátil e os mais empenhados aproveitavam a oportunidade para esclarecer dúvidas que surgiam com as tarefas práticas, o que confirma as conclusões de Dill (2012) relativamente a uma melhor eficácia na gestão de comportamentos.

(iii) objetivos de aprendizagem

Apesar de alguns discentes terem manifestado reacções afectivas negativas face ao método, revelando alguma frustração ou indicando a sua preferência pelo modelo de ensino-aprendizagem tradicional, confirma-se, no entanto, que o modelo *flipped classroom* contribuiu para a consecução dos objetivos de aprendizagem estipulados. Os alunos destacaram a relevância da série de *vodcasts* exemplificativos de análise de poemas para a progressão do conhecimento da obra camoniana, pois viram nos mesmos uma base estrutural para a análise de outros textos líricos.

Aluno 4: ...no geral, diria que sim, porque a Ms faz os vodcasts e explica bastante bem e deixa bastante claro o que é que é suposto fazer durante a análise.

Aluno 18: Apresentou os vários temas de Camões nos vários poemas que nos deu e conseguimos adaptar essa informação aos outros poemas.

Quanto aos *vodcasts* explicativos, ainda que os discentes tenham reconhecido a sua validade para a aquisição e progressão do conhecimento do autor e da obra

camonianiana, consideram-nos mais difíceis de visionar e mais confusos. Tal deve-se ao facto de que houve a necessidade de sequenciar o visionamento de três *vodcasts* seguidos em duas sessões de trabalhos de casa para que os alunos tomassem contacto com a biografia do autor, a contextualização sociocultural, as influências e as temáticas da lírica de Camões. Ainda assim, alguns alunos destacaram os benefícios do tratamento da informação pela mão da investigadora-professora, pois era fidedigna, evitou que investissem tempo em sítios *online* menos credíveis e permitiu que melhor compreendessem a obra. Contudo, alguns alunos indicaram que a discussão em turma da análise dos poemas teria sido mais eficaz, pois ouvir-se-iam as diferentes interpretações dos elementos da turma.

Aluno 8: Antes de começarmos a analisar os poemas, dava-me jeito, compreendíamos primeiro as temáticas, influências e o que é que ajudou a escrever e isso, mas depois quando estivemos a analisar é mais fácil se analisarmos com a Ms., e com o contexto da aula e as pessoas a falar e a fazer perguntas e as discussões em aula para compreender o poema ajudam mais do que ouvir a Ms. a analisar, porque uns podem pensar uma coisa diferente dos outros e depois não podem discutir e falar uns com os outros: “ah não, não, acho que não é assim”.

Do ponto de vista do docente (P1) que trabalhou esta sequência de aprendizagem com a outra turma de 10^o ano implementando o modelo, o mesmo considera que os *vodcasts* são úteis e relevantes para a aquisição de conhecimentos acerca do autor e da sua obra, pois a informação é apresentada aos alunos de forma bastante sumariada e esquematizada, portanto, os discentes acedem à “informação mínima e indispensável para ficarem a conhecer o autor”. Todavia, o professor considera que muitos alunos não terão a curiosidade ou a responsabilidade de “ir além do material que lhes é dado como obrigatório, perdem a possibilidade de descobrir essas informações extra que possam ser interessantes”. Os outros professores destacaram, no entanto, que os *vodcasts* e o método *flipped classroom* “reconstrói e solidifica as aprendizagens, ajudando o aluno na leitura metódica de um texto; aumenta as suas competências ao nível da pragmática da língua, e motiva o aluno para os

diversos géneros literários em geral” (P2) e que “[É um] bom complemento nomeadamente para a Lírica Camoniana” (P3).

Para aferir a consecução dos objetivos da sequência de aprendizagem, os alunos resolveram várias atividades de avaliação sumativa: (i) questionários sumativos pós-visualização de *vodcast* (anexo XX); (ii) um teste sumativo no final da unidade (anexo XXI) e (iii) produção de um *vodcast* de análise de soneto de Camões com um colega. Podemos confirmar que os alunos desenvolveram as competências específicas associadas à sequência de aprendizagem e que os objetivos foram alcançados, já que a média dos testes sumativos foi de 83,4%, equivalendo a uma classificação de B (anexo XXII) enquanto as classificações dos *vodcasts* produzidos pelos alunos variaram entre o C e o A+, como já referido aquando da análise dos resultados dos gráficos 44 e 45 do inquérito por questionários. De destacar que a implementação do modelo permitiu a concessão de dois tempos letivos na íntegra para a organização, gestão e produção colaborativa do *vodcast*, o que permitiu mais acompanhamento e orientação da atividade por parte da investigadora-professora sem prejuízo da planificação de unidade e do cumprimento do currículo da disciplina, tendo os alunos aproveitado para esclarecer dúvidas, discutir sugestões e apresentar etapas da progressão do trabalho que foram comentadas formativamente.

Assim, confirma-se que o modelo *flipped classroom* é também uma estratégia didáctica viável para o ensino-aprendizagem de literatura e de lírica camoniana em particular, tal como o professor entrevistado (P1) confirmou:

P1: No caso concreto, na minha turma, eu acho que foi apenas mais um método. Acho que apesar de ser mais atrativo e inicialmente a curiosidade pelo projeto foi alguma, passou a ser mais um. Lá está, a partir do momento em que entraram no esquema de funcionamento passou a ser mais um. Contudo, se for bem usado, será também um bom método, mas com aquele período de habituação.

Opinião corroborada por outros docentes quando afirmam que contribui para “[o] aumento do interesse, por parte do aluno, na leitura e análise de textos literários e [a]profundamento das competências gerais do aluno na língua portuguesa” (P2), ou que “[o]s *vodcasts* estão muito completos e a sequência das imagens está muito bem

articulada com o guião” (P4), tendo também sido destacado que é um método “diferente, inovador, e é certamente trabalhoso” (P5).

Capítulo 5 – Das Conclusões

A experiência exposta neste trabalho de investigação surge na senda de uma pesquisa iniciada no domínio das novas tecnologias educativas. Este estudo possibilitou não só abordar o currículo de Português do 10º de escolaridade de uma forma inovadora, como também dar resposta a algumas exigências que se colocam ao educador. As novas tecnologias, como sistemas de gestão de aprendizagens e aplicações educativas digitais para apresentação e criação de informação, estimulam a responsabilização do aluno pelas suas aprendizagens e permitem o desenvolvimento de estratégias colaborativas. Como ferramentas que potenciam aprendizagens cada vez mais centradas no aluno, então, o professor vê o seu papel redefinido, assumindo-se como um gestor de saberes em vez de um mero transmissor dos mesmos.

Ao longo do processo que descrevemos, pretendeu-se perceber as percepções dos alunos de uma turma de Português do 10º ano de escolaridade e de cinco docentes relativamente a uma metodologia didática apelidada de revolucionária por muitos. Para além disso, aferiu-se a sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem, neste caso, da lírica camoniana. As respostas para as questões de investigação introduzidas no Capítulo 1 foram sendo delineadas à medida que o trabalho se foi desenvolvendo. Desta forma, as conclusões finais são o fruto da análise e da interpretação que fizemos dos instrumentos de investigação que usámos. Retomamos, aqui, as questões que regeram o trabalho.

- Que perceção têm os alunos de uma turma de Português do 10º ano de escolaridade e alguns professores sobre o método *flipped classroom* e uso de *vodcasts* para aprendizagem?

A análise das entrevistas, dos resultados dos inquéritos e dos instrumentos de recolha de informação através da observação permite-nos concluir que os participantes, tanto alunos como docente entrevistado passaram por um processo de habituação ao método implementado. Na fase inicial da implementação do método, os alunos manifestaram alguma frustração. Essas emoções prenderam-se com a necessidade de ajustamento a um método que exigiu mais concentração da parte dos discentes e a consequente tomada de consciência da necessidade de se responsabilizarem mais pela

sua aprendizagem. O incumprimento das tarefas de trabalho de casa, isto é, não ver os *vodcasts*, implicaria não ter noção alguma dos conteúdos primordiais que se iriam trabalhar na aula ou que iriam ser avaliados no questionário, logo os alunos sentiram-se mais pressionados, pois não queriam fracassar nem que as suas classificações alterassem negativamente.

Os alunos apontaram que houve um aumento da carga de trabalho, pois ver de forma responsável e empenhada um *vodcast* implica mais tempo do que o da mera duração do mesmo. A maioria dos alunos indicou nas entrevistas ter registado apontamentos sobre os *vodcasts*, tendo então mobilizado estratégias que lhes permitiu visionar o material de forma mais eficaz e apresentar dúvidas nas aulas subsequentes. O recurso foi percebido como muito válido, pois permite a repetição dos conteúdos sempre que o aprendente o desejar. Destacaram-se as funcionalidades de controlar o ritmo da transmissão dos conteúdos como muito relevantes, já que incrementavam a assimilação e o aprofundamento dos conteúdos veiculados, o que confirma, então, o princípio do ritmo próprio.

O visionamento de um *vodcast* não pode ser encarado de forma simplista e meramente lúdica e tal tomada de consciência foi desenvolvida tanto por alunos como por professores. A associação dos elementos audiográficos, videográficos e linguísticos significa que a mensagem multimédia se torna mais complexa, promovendo tanto processos de motivação, atenção e memorização. Assim, os *vodcasts* estimulam o desenvolvimento cognitivo e cumprem uma função relevante na memória e na conservação do conhecimento, pois apresentam a dupla função mnésica visual e linguística.

Muitos alunos concluíram que preferiam recorrer ao *vodcast* como estratégia de revisão de conteúdos mas não como um instrumento didático para a aprendizagem de conteúdos novos. A impossibilidade de ver as suas dúvidas esclarecidas aquando do visionamento de *vodcasts*, não só os frustrava, como também, na opinião de alguns, os prejudicava na compreensão adequada de alguns conteúdos visionados. Ainda assim, os alunos reconheceram que poderiam ver as suas questões esclarecidas em espaço de sala de aula. Para além disso, o aluno que mais ausente esteve das actividades letivas

aquando da leção da sequência de aprendizagem, reconheceu o valor dos *vodcasts* enquanto ferramenta que lhe permitia de forma mais acessível e prática acompanhar os conteúdos da unidade sem prejuízo da sua aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento de estratégias colaborativas com os seus pares, verificou-se nas respostas ao inquérito que a maioria dos alunos reconheceu ter trabalhado mais frequentemente de forma colaborativa com os colegas e que o método permitiu que a professora ensinasse de forma diferente. Todavia, ainda que o desenvolvimento de algumas estratégias colaborativas, como a produção de *vodcast*, motivasse a maioria dos discentes para a aprendizagem, muitos admitiram preferir ouvir as explicações da professora em espaço de sala de aula e responder oralmente às questões colocadas do que ficar responsável pela resolução colaborativa de exercícios mesmo tendo a oportunidade de esclarecer dúvidas junto da professora. Numa investigação prospectiva sobre este método, poderá aprofundar-se a perceção dos discentes face ao trabalho colaborativo em espaço de sala de aula, uma vez que aqui surge como pouco valorizado pelos alunos inquiridos.

Com a implementação do método, a investigadora-professora confirmou que há mais flexibilidade de tempo para coordenar exercícios práticos em espaço de sala de aula e para auxiliar os alunos na condução de estratégias colaborativas sem prejuízo do cumprimento do currículo a lecionar.

- É o método *flipped classroom* eficaz para aprendizagem da lírica camoniana e desenvolvimento e competências de análise de texto?

A implementação do método nesta investigação revelou-se inovadora na abordagem da lírica camoniana pela integração de instrumentos didáticos digitais. Assim, pretendia-se confirmar ou infirmar se, com estas características de modelo *b-learning*, o método seria eficaz para a aprendizagem e desenvolvimento das competências enunciadas no Programa de Português.

Depois do estudo apresentado, podemos concluir que este é também um método eficaz de aprendizagem de uma unidade de poesia. Ficou claro que a integração de novas ferramentas tecnológicas e digitais permitiu o desenvolvimento de

competências tão ancestrais como a análise estilística e ideológica de textos clássicos. Os *vodcasts* apresentados como exemplos de análise de diversos textos camonianos que exploravam as diferentes temáticas do autor, foram, na generalidade, muito eficazes para a tomada de consciência por parte dos aprendentes de que aspetos formais, estilísticos e ideológicos devem ser tidos em consideração na análise interpretação de poemas de Camões. Para além disso, o desafio de produção colaborativa de *vodcast* revelou-se, também, uma estratégia eficaz no desenvolvimento de competências de pragmática da língua portuguesa, pois exigia não só a organização eficaz de texto como também a sua locução clara e o mais natural possível por parte dos alunos. Assim, ao longo do estudo desta unidade de aprendizagem, os alunos desenvolveram os cinco diferentes domínios propostos no Programa de Português, a recordar: a Compreensão Oral, da Expressão Oral, da Expressão Escrita, da Leitura e o Funcionamento da Língua.

No entanto, tanto alguns alunos como o professor entrevistado (P1) indicaram que a sua eficácia não se destacará necessariamente de outros modelos pedagógicos. Tal conclusão não é, contudo, esclarecida por este estudo, já que no mesmo não se pretendida comparar e contrastar métodos de aprendizagem e respetivo sucesso de alunos face a um ou a outro. Alguns alunos indicaram que prefeririam mais ouvir intervenções dos colegas aquando da interpretação oral e discussão em turma dos textos poéticos. Não se recorreu, no entanto, a este género de estratégia didática, pois um dos objetivos da investigadora-professora era desenvolver mais as competências de leitura e resposta a questões de interpretação de texto, uma vez que é na resolução deste género de exercícios, e não tanto na discussão e interpretação oral de textos, que os alunos revelam mais dificuldades.

- Quais são as vantagens e as desvantagens do método *flipped classroom* – será uma metodologia revolucionária ou apenas a tradição com roupagens mais digitais?

Com o estudo desenvolvido confirmaram-se e infirmaram-se algumas vantagens e desvantagens do método *flipped classroom*. Assim, verificou-se que o método se aproxima da realidade digital dos alunos. É mais proveitoso adotar as ferramentas de aprendizagem digital e ensinar os alunos a utilizá-las devidamente em atividades de

aprendizagem interativas, colaborativas e experimentais enquanto interagem com o professor do que combatê-las ou privá-los de as utilizar.

Outra vantagem prende-se com a flexibilidade e ubiquidade do acesso ao material didático – os *vodcasts* – já que se encontram disponíveis *online*, logo os alunos podem escolher estudar os conteúdos atempadamente, aprendendo a gerir melhor o seu tempo letivo. Verificou-se que este modelo exige mais investimento de tempo por parte dos alunos se os mesmos quiserem tirar o melhor proveito do material, pois a associação de estratégias de registo de apontamentos torna a tarefa mais morosa. Assim, não se confirmou a diminuição da carga de trabalhos de casa que Johnson (2013) apresentou associado ao método, tendo, neste caso, os alunos atribuído mais importância e relevância ao TPC. Esta característica do método justificará a preferência, de alguns alunos, pelo modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

O modelo *flipped classroom* verificou-se como uma estratégia que permite o apoio mais eficaz os alunos que apresentam algumas dificuldades. A tradicional discussão que se gera após uma exposição oral ocorre frequentemente com os alunos mais confiantes e ativos, aqueles que imediatamente querem participar oralmente na aula, enquanto os outros apenas a ouvem ou se distraem. Neste modelo *flipped*, o professor investe muito mais tempo de aula como tutor, acompanhando de forma mais personalizada a aprendizagem dos alunos e apoiando de forma mais eficaz aqueles que revelem mais dificuldades na aplicação dos conteúdos, tornando-se um *guide on the side* (King, 1993), um “gestor de saberes” (Correia & Tomé, 2007). Contudo, ainda que a investigadora-professora tenha concluído isto mesmo das suas observações e trabalho desenvolvido com a sua turma, o outro professor não destacou esta característica do modelo, e alguns alunos reconheceram que ouvir as tradicionais discussões e participações dos colegas mais ativos é-lhes benéfico.

Neste modelo, é aos alunos cabe a função de escolher o ritmo da apresentação de conteúdos. Num ambiente de aprendizagem tradicional, verificamos que, se por um lado há alunos que rapidamente apreendem os conteúdos e se aborrecem, porque o docente leciona a matéria a um ritmo lento e explica repetidas vezes o mesmo conteúdo; outros alunos há que não conseguem, por variados motivos, compreender as

explicações do professor tão rapidamente. O resultado, para todos, poderá ser a frustração. Recorrendo ao método *flipped classroom*, dá-se ao aluno a possibilidade de controlar a exposição dos conteúdos, já que o mesmo pode fazer uso da função “pausa” do vídeo. Esta funcionalidade de colocar o professor em pausa é revolucionário e benéfico para todos discentes, confirmando-se as conclusões de Khan (2010), Bergman e Sams (2012), pois, independentemente do seu ritmo de aprendizagem ou processamento de informação, todos têm a oportunidade de escolher como e quando poderão reouvir e rever a explicação do professor. Contudo, mesmo confirmando-se o “princípio do ritmo próprio”, muitos alunos apontaram a impossibilidade de ver as suas dúvidas esclarecidas no momento de visionamento dos *vodcasts* como um fator prejudicial à sua completa compreensão dos conteúdos apresentados, ainda que tivessem a oportunidade de as ver esclarecidas em aula.

Este modelo *b-learning* incrementa a interação professor-aluno ao colocar a tecnologia ao serviço da situação pedagógico-didática que é a sala de aula, permitindo desenvolver de forma mais eficaz estratégias de diferenciação e individualização da aprendizagem. Os alunos apresentaram-se mais preparados e conscientes das suas dificuldades e das suas competências e a professora aproveitou o espaço de sala de aula para trabalhar em tutoria com alguns alunos que apresentavam competências similares ou que necessitavam de uma explicação presencial dos conteúdos que viram e ouviram previamente *online*.

Para além disso, o modelo permitiu uma diferente gestão de comportamentos em espaço de sala de aula. Como se retira desse espaço muito do tempo de exposição oral em que o aluno se senta e passivamente tem de ouvir o professor, verificou-se menos necessidade de interromper a aula para chamar a atenção de alunos e verificaram-se menos desvios do tópico de trabalho, o que conduziu a uma melhor economia do tempo. Os alunos confirmaram que preferiram ouvir as explicações sem as interrupções dos colegas e que sentiram incremento na retenção de informação, porque o processo lhes exigia mais concentração. Todavia, isso não significa que todos os alunos se revelassem sempre empenhados e concentrados nas tarefas colaborativas propostas em sala de aula. O trabalho com os colegas permite uma maior flexibilidade e liberdade aos alunos que o professor deve aprender a gerir de forma diversa.

Verificou-se o incremento da interação aluno-aluno em estratégias de colaboração e construção de saber. Uma vez que o papel do professor se aproxima mais do tutor e não do orador, este teve mais oportunidade para testemunhar a formação de grupos de trabalho que se geraram com intuito de colaborar para aprender em vez de passivamente esperar pela explicação do professor, confirmando-se tanto as conclusões de Bergman e Sams (2012) como de Mason et al (2013). Assim, assistimos ao uso das tecnologias digitais como veículo para promover a aprendizagem socioconstrutivista em espaço de aula.

As questões apresentadas no Capítulo 1 e aqui retomadas motivaram este estudo e permitiram verificar que a implementação do método *flipped classroom* é eficaz para a aprendizagem de uma sequência de aprendizagem literária, como a lírica camoniana. Assim, contraria-se que este modelo misto de instrução direta (observação dos *vodcasts*) com aprendizagem socioconstrutivista (estratégias colaborativas em sala de aula) funcione apenas em áreas disciplinares mais lógico-científicas, como a matemática e as ciências físico-químicas. O material utilizado para a implementação desta prática educacional ainda recorre à estratégia tradicional de ensino: sentar e reter, mas exigiu dos alunos um envolvimento mais profundo e mais concentração tanto em espaço de sala de aula como fora do mesmo.

O modelo de ensino-aprendizagem *flipped classroom* não se apresenta como uma mera substituição do professor por vídeos ou *vodcasts*. Este método confere, antes, a possibilidade de, através das novas tecnologias digitais, fomentar uma interação e um ambiente de aprendizagem em espaço de sala de aula com alunos mais responsáveis e empenhados, exigindo que façam uma boa gestão dos recursos humanos ao seu dispor. Ainda que os conteúdos apresentados nos *vodcasts* se apresentem muito trabalhados e sumariados, os mesmos não inviabilizam o interesse e a curiosidade dos alunos em procurar mais informação sobre o autor e a obra, se a isso se propuserem. O método não se revelou como estimulador do facilismo. Muito pelo contrário. Tal pode justificar o facto de muitos alunos preferirem o modelo de ensino-aprendizagem tradicional, pois não só estão mais habituados ao mesmo, como também nos parece menos exigente a tarefa de entrar numa sala de aula e ouvir o que professor tem para dizer ou o que os colegas têm a acrescentar.

Discutir se o método *flipped classroom* é ou não revolucionário, estimula reflexões e promove interrogações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes não devem viver no imobilismo, assumindo que deve ser apenas aos discentes que cabe a responsabilidade de se adaptar ao método de ensino-aprendizagem do professor. Ao docente cabe a suma responsabilidade de procurar as melhores estratégias para estimular a aprendizagem dos seus alunos. Para tal deve ter em conta os diferentes estilos cognitivos dos seus discentes, não descurando, no entanto, a promoção da responsabilidade e sentido de pertença que cada aprendente deve desenvolver pela sua aprendizagem.

Com o *flipped classroom* os professores têm ao seu dispor mais um método de ensino-aprendizagem a que poderão recorrer sem prejuízo do cumprimento de sequências de aprendizagem curriculares ou desenvolvimento de competências dos alunos. Os professores devem diversificar as suas estratégias de ensino e os aprendentes devem tomar contacto com outras formas de aprender, se tiverem as condições tecnológicas necessárias para o fazer. O processo de mudança implica que o professor questione as suas opções didáticas, que repense as suas planificações e que reestruture as atividades conduzidas na sala de aula. A aprendizagem deve constituir o fulcro das reflexões e ações dos docentes de forma a incrementar ambientes de aprendizagem mais centrados nos alunos e não no professor, de forma a transformar realmente o panorama educativo e não apenas a reproduzir de forma diferente aquilo que sempre fizeram. As novas tecnologias educativas não são nem boas nem más nem devem ditar o caminho do processo de ensino-aprendizagem, pois, como ironiza Gardner (2000, p. 33), “um lápis pode ser usado para escrever sonetos [camonianos], ou para copiar o trabalho de casa de outrem”¹⁶. Afinal, é a nossa atitude face ao uso destas novas tecnologias digitais que determinará a diferença.

¹⁶ “A pencil can be used to write Shakesperean sonnets or to copy someone else’s homework.”

Bibliografia

- Arfstrom, K. M., Hamdan, N., MacKnight, K. & MacKnight, P. (2013). *A review of flipped learning. Flipped Learning Network*. Acedido em http://fln.schoolwires.net/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf
- Bazeley, P. (2002). *The issues in mixing qualitative and quantitative approaches to research*. Acedido em <http://www.researchsupport.com.au/MMIssues.pdf>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: ISTE
- Berrett, D. (2012). How 'Flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronicle of Higher Education*. Acedido em http://moodle.technion.ac.il/file.php/1298/Announce/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf
- Belhot, R. V. & Ferraz, A. P. C. M. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, 17(2), 421-431. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>
- Bertram, D. (s.d.). *Likert scales... are the meaning of life*. Acedido em <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Briceño-Leon, R. (2003). Quatro modelos de integração qualitativas e quantitativas nas ciências sociais. In P. Goldenberg, M. H. Gomes & R. M. Marsiglia (Orgs.), *O Clássico e o Novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*, pp. 157-183. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Acedido em <http://books.scielo.org/id/d5t55>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How it is done? *Qualitative Research*, 6(1), pp. 97-113. Acedido em <http://www.socsci.uci.edu/ssarc/sshonors/webdocs/Integratingqualandquant.pdf>

- Cannod, G. C., Burge, J. E. & Helmick, M. (2007). Using the inverted classroom to teach Software Engineering. *Computer Systems and Analytics – Technical Reports*. Acedido em <http://sc.lib.muohio.edu/bitstream/handle/2374.MIA/206/fulltext.pdf?sequence=1>
- Carvalho, A. A., Aguiar, C. & Maciel, R. (2009). Taxonomia de podcasts: Da criação à utilização em contexto educativo. In A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcast* (pp. 96-109). Braga: CIEd. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>
- Choi, E. M. (2013). Applying inverted classroom to software engineering education. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3(2), 121-125. Acedido em <http://www.ijeeee.org/Papers/205-ET025.pdf>
- Clark, C. R. (2009). Aprendizagem multimédia em cursos de e-learning. In G. L. Mirando (Org.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 238-281). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Correia, C. & Tomé, I. (2007). *O que é o e-Learning*. Lisboa: Plátano Editora.
- Costa e Paula, J. B. & Sobrinho, J. C. (s.d.). Podcasts educativos: Possibilidades, limitações e a visão de professores de ensino superior. *3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias de Educação – Anais Eletrônicos*, 1-21. Acedido em <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/JoaoBasilio&Jeronimo-Coura-Sobrinho.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. (2008). Learning in the internet era: Exploring the benefits and challenges of a new communication paradigm. In C. Correia & I. Tomé (Orgs.), *Proceedings of the 4th International Colloquium – Challenges and Uses of Information and Communication Technologies*, pp. 443-456. Lisboa: CITI
- Cusati, I. C. (2012). Novas abordagens curriculares: Uso e funções do vídeo em pesquisa na sala de aula. In S. Lemos, J. F. Matos, A. Pedro, N. Pedro, P. Patrocínio & J. Piedade (Orgs.), *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*, pp. 1619-1627. Acedido em

- <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/atas.pdf>
- DGE (2002) *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos – cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=P>
- Dill, E. M. (2012). *The impact of flip teaching on student homework completion, behavior, engagement and proficiency* (Dissertação de mestrado não publicada). New England: New England University. Acedido em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=the%20impact%20of%20flip%20teaching%20on%20student%20homework%20completion%2C%20behavior%2Cengagem%20and%20proficiency&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mentormob.com%2Flearn%2FmmHosted%2F64517&ei=fxnkUbfDLIqQ7AaI8ICIDw&usg=AFQjCNFXQ-lwdg4_hNo8uRUhKq6K2wNu3Q&bvm=bv.48705608,d.ZGU
- Eco, U. (1997). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Barcarena: Editorial Presença.
- Friesen, N. (2009). *Re-thinking e-Learning research – Foundations, methods and practices*. New York, NY: Peter Lang.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Acedido em <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Gardner, H. (1998). *A multiplicity of intelligences: A tribute to professor Luigi Vignolo*. Acedido em <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/a-multiplicity-of-intelligences1.pdf>
- Gardner, H. (2000). *Can technology exploit our many ways of knowing?* Acedido em <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/can-technology-exploit-our-many-ways-of-knowing3.pdf>
- Gardner, J. G. (2012). *The inverted agricultural economics classroom: A new way to teach? A new way to learn?* Acedido em <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/124799/2/Gardner.pdf>

- Gkatzidou, S. & Pearson, E. (2009). The potential for adaptable accessible learning objects: A case study in accessible vodcasting. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 292-307. Acedido em <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet25/ajet25.html>
- Gerstein, J. (s. d.). The flipped classroom model: A full picture. *User Generated Education Blog*. Acedido em <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>
- Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidade en la Investigación Naturalista. In J. G. Sacristan & G. Perez (Eds). *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guedes, M. D. & Almeida, P. (2012). Multimedia teaching contentes: Creating and integrating activities in new learning environments. In I. Deliyannis (Ed.), *Interactive Multimedia*, 117-132. Acedido em <http://www.intechopen.com/books/interactivemultimedia/multimedia-teaching-contentes-creating-and-integrating-activities-in-new-learning-environments>
- Hartsell, T., & Yuen, S. (2006). Video streaming in online learning. *AACE Journal*, 14(1), 31-43. Acedido em <http://editlib.org/p/6152/>
- Jasper, R. W. (2013). *Inverting the Classroom in College Algebra: An Examination of Student Perceptions and Engagement and Their Effects on Grade Outcomes* (Dissertação de doutoramento não publicada). San Marcos: Texas State University. Acedido em <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/4526/JASTER-DISSERTATION-2013.pdf?sequence=1>
- Jonassen, D. & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. New York, NY: Routledge.
- Jones, C. (2011). Students, the net generation, and digital natives: Accounting for Educational Change. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives – young people, technology and the new literacies* (pp. 30-45). New York, NY: Routledge.
- Jones, R. H. & Hafner, C. A. (2012). *Understanding digital literacies – A practical introduction*. Oxon: Routledge.

- Khan, S. (2011). *Let's use video to reinvent education*: Discurso apresentado em TED2011. Acedido em http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html
- King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College Training*, 41(1). Acedido em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/27558571?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102502152571>
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. Acedido em http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43. Acedido em <http://econpapers.repec.org/article/tafjeduca/default31.htm>
- Marmeleira, A. M. & Nobre, A. M. (2012). O presente digital: o uso de podcasts e de showcast. In S. Lemos, J. F. Matos, A. Pedro, N. Pedro, P. Patrocínio & J. Piedade (Orgs.), *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*, pp. 1693-1703. Acedido em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/atas.pdf>
- Mason, G., Shuman, T. R., Cook, K. E. (2013). Inverting (flipping) classrooms – Advantages and Challenges. *120th ASEE Annual Conference & Exposition*. Acedido em <http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/7171/view>
- Mayes, T. (2007). *Groundhog day* again? *Innovating e-Learning 2007*. Acedido em <http://www.online-conference.net/jisc/content2007/Mayes/Mayes%20-%20groundhog%20day.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2011). O advento das TIC na escola como organização que aprende: a relevância. In V. Gonçalves, M. Meirinho, A. Muñoz-Repiso & F. Telejor (Eds.), *Actas da Conferência Ibérica Inovação na educação com TIC 2011*, pp. 39-54. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7431>

- Meng, P. (2005). *Podcasting & vodcasting: A white paper*. Acedido em <http://www.tfaoi.com/cm/3cm/3cm310.pdf>
- Miranda, G. L. (Org.). (2009). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Miranda, L., Morais, C. & Dias, P. (2007). Colaboração em ambiente online na resolução de tarefas de aprendizagem. In P. Dias, C. Freitas, B. Silva, A. Osório & A. Ramos (Orgs.), *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, pp. 576-585. Braga: CIEd. Acedido em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1084/1/PA23_2007_Colaboracao_Online_Tarefas_Aprendizagem.pdf
- Muller, D. A. (2008). *Designing effective multimédia for physics education* (Tese de doutoramento não publicada). Sydney: University of Sydney. Acedido em <http://sydney.edu.au/science/physics/pdfs/research/super/PhD%28Muller%29.pdf>
- Musallam, R. (2010). *The effects of using screencasting as a multimédia pre-training tool to manage the intrinsic cognitive load of chemical equilibrium instruction for advanced high School chemistry students* (Dissertação de doutoramento não publicada). San Francisco: Faculty of the School of Education. Acedido em http://flipteaching.com/resources/Dissertation_Musallam.pdf
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8. Acedido em <http://jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2004-8-oblinger/198>
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (Eds.). (2005). Educating the net generation. *EDUCAUSE*. Acedido em <http://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/272/#b.mon.tag>
- Pacansky-Brock, M. (2013). *Best practices for teaching with emerging technologies*. NY: Routledge.
- Papert, S. (1993). *Mindstorms: Computers, Children and Powerful Ideas*. NY: Basic Books. Acedido em http://ce.sharif.edu/~abtahi/RA29192/LOGO/ABTAHI__Mindstorms__Children__Computers_and_Powerful_Ideas.pdf
- Pereira, T. S. N. P. (2008). *Avaliação formativa e aprendizagem da língua portuguesa no contexto de uma comunidade virtual de aprendizagem* (Dissertação de mestrado

- não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/813>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), pp. 15–24. Acedido em <http://www.marcprensky.com/writing/>
- Prensky, M. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. In M. Thomas (Ed.). *Deconstructing digital natives – young people, technology and the new literacies* (pp. 15-29). NY: Routledge.
- Rezac, D. (15-03-2011). Khan Academy: Great idea with one glaring hole. *Edreach*. Acedido em <http://edreach.us/2011/03/15/khan-academy-great-idea-with-one-glaring-hole/>
- Rocha, A. M. & Coutinho, C. P. (2011). Web 2.0 tools in High School in Portugal: Creating screencast and vodcasts for learning. *US-China Education Review A*, 1(1), pp. 54-62. Acedido em http://www.davidpublishing.com/journals_info.asp?jld=641
- Selwyn, Neil. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum.
- Snelson, C. (2008). Web-based video in education: Possibilities and pitfalls. *Proceedings of the Technology, Colleges & Community Worldwide Online Conference*, pp. 214-221. Acedido em <http://etec.hawaii.edu/proceedings/2008/>
- Strayer, J. F. (2007). *The effect of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Dissertação de doutoramento não publicada). Ohio: Ohio State University. Acedido em <http://faculty.washington.edu/rvanderp/DLData/FlippingClassDis.pdf>
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15, 2, pp. 171-193. Acedido em <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10984-012-9108-4>
- Sugar, W., Brown, A. & Lutterbach, K. (2010). Examining the anatomy of a screencast: Uncovering common elements and instructional strategies. *International Review*

- of Research in Open and Online Education*, 11(3). Acedido em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/851/1594>
- Tomé, I. (s.d.). *O ensino-aprendizagem em linha*. (Material disponibilizado na unidade curricular Teorias Construtivistas e Construcionistas aplicadas ao eLearning).
- Tomé, I. (2008). Teaching and learning in electronic platforms: Towards a (re)conceptualisation of pedagogic practices in higher education. In C. Correia & I. Tomé (Orgs.), *Proceedings of the 4th International Colloquium – Challenges and Uses of Information and Communiton Technologies*, pp. 783-802. Lisboa: CITI.
- Tomé, I. (2012). Uso do Podcast no ensino-aprendizagem. Estudo de Caso. In C. Coutinho & J. Bottentuit (Org.) *Educação On-line. Conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*. Brasil, Curitiba: Editora
- Toikkannen, T. (2013). Flipped classroom webinar. *ITEC*. Acedido em <http://itec.eun.org/web/guest/webinars>
- Thompson, C. (25-07-2011). How Khan Academy is changing the rules of education. *Wired*. Acedido em http://www.wired.com/magazine/2011/07/ff_khan/all/
- Valério, Â. M. C. P. (2008). *Podcasting e vodcasting na disciplina de Química do 9º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8190>
- Van Merriënboer, J. J. & Kester, L. (2009). Modelo de design educacional de quatro componentes: Princípios multimédia em ambientes de aprendizagem complexa. In G. L. Miranda (Org.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (pp. 286-326). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Veenema, S. & Gardner, H. (1996). *Multimedia and multiple intelligences*. Acedido em http://www.funkphd.net/7741_tech/Multimedia%20and%20MI.pdf
- Walter-Perez, N. & Dong, J. (2012). Flipping the Classroom: How to Embed Inquiry and Design Projects into a Digital Engineering Lecture. *Proceedings of the 2012 ASEE PSW Section Conference*. Acedido em http://asepsw2012.calpoly.edu/site_media/uploads/proceedings/papers/10B_35_ASEE_PSW_2012_Warter-Perez.pdf
- Wiggins, G. & McTighe, J. (s.d.). Backward design. Acedido em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=why%20backward%20design%20is%20best&source=web&cd=3&ved=OCDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwebshare.north>

seattle.edu%2Ftlc%2Fdocs%2FArticle_Backward_Design.doc&ei=MrxfT_-
AKcK6hAfD992qBw&usg=AFQjCNEIWrNSTarVHfj0mJbBeN6OYfz7pA

Young, C. & Asensio, M. (2002). *Looking through three "I": The pedagogic use of streaming video*. Acedido em <http://www.edutubeplus.info/resources/looking-through-three-%E2%80%98i%E2%80%99s-the-pedagogic-use-of-streaming-video>

Zabalza, M. (1994). *A escola como cenário de operações didáticas. Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Ed. ASA.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1) pp. 82-91. Acedido em http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), pp. 663–676. Acedido em <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ.pdf>

Lista de Gráficos

Gráfico 1	<i>A experiência de aprendizagem com recurso aos vodcasts foi relevante</i>	40
Gráfico 2	<i>O uso de vodcasts influencia a forma como se aprende</i>	40
Gráfico 3	<i>O uso de vodcasts é um bom recurso para a aprendizagem</i>	40
Gráfico 4	<i>Percebo melhor a matéria quando vejo os vodcasts criados pela professora</i>	40
Gráfico 5	<i>Percebo melhor a matéria quando explicada pela professora em espaço de sala de aula</i>	41
Gráfico 6	<i>A impossibilidade de ouvir a matéria explicada de outra forma e por outras palavras é uma desvantagem do vodcast</i>	41
Gráfico 7	<i>A impossibilidade de colocar questões no imediato é uma desvantagem do vodcast</i>	41
Gráfico 8	<i>Aprenderia melhor se a matéria fosse só explicada pela professora na sala de aula</i>	41
Gráfico 9	<i>A audição e visionamento de vodcasts ajuda a compreender melhor a matéria</i>	42
Gráfico 10	<i>Os vodcasts são mais eficazes para compreender a matéria do que apenas a leitura de textos</i>	42
Gráfico 11	<i>O uso de vodcasts é um bom recurso para rever a matéria estudada</i>	43
Gráfico 12	<i>Poder ver e rever os vodcasts é uma mais-valia deste recurso</i>	43
Gráfico 13	<i>O visionamento dos vodcasts como TPC motivou-me para a aprendizagem</i>	43
Gráfico 14	<i>O recurso aos vodcasts para construir a minha aprendizagem correspondeu às minhas expectativas</i>	43
Gráfico 15	<i>O uso de vodcasts é mais eficaz e útil como TPC do que como estratégia em espaço de sala de aula</i>	44
Gráfico 16	<i>O recurso ao método flipped classroom alterou o ambiente que se desenvolve na sala de aula</i>	44
Gráfico 17	<i>O recurso ao método flippes classroom permitiu que a professora ensinasse de forma diferente</i>	44

Gráfico 18	<i>O recurso ao método flipped classroom permitiu que a professora individualizasse e acompanhasse de forma mais personalizada o trabalho dos alunos em sala de aula</i>	45
Gráfico 19	<i>O recurso a vodcasts e ao método flipped classroom é uma moda que pouco traz de novo à aprendizagem forma de conteúdos</i>	45
Gráfico 20	<i>O recurso ao método flipped classroom desorientou-me pois tinha de conciliar as tarefas de casa (ver os vodcasts) com as de aula</i>	45
Gráfico 21	<i>Prefiro ouvir as explicações da professora em aula e participar oralmente do que ficar responsável pela resolução colaborativa de exercícios apesar da oportunidade de esclarecer dúvidas</i>	46
Gráfico 22	<i>Prefiro ouvir as explicações da professora em aula e resolver individualmente os exercícios práticos em casa</i>	46
Gráfico 23	<i>O recurso a vodcasts responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem</i>	47
Gráfico 24	<i>A resolução de questionários sumativos sobre os vodcasts de TPC responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem</i>	47
Gráfico 25	<i>A discussão em aula sobre os vodcasts e o esclarecimento de dúvidas sobre os mesmos responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem</i>	47
Gráfico 26	<i>O uso de vodcasts para aprender matéria exige mais esforço de concentração</i>	48
Gráfico 27	<i>O recurso a vodcasts é relevante para o estudo individual de um aluno</i>	48
Gráfico 28	<i>O recurso ao método flipped classroom permitiu-me trabalhar mais frequentemente em colaboração em aula</i>	49
Gráfico 29	<i>O método flipped classroom permitiu-me resolver mais exercícios em aula e esclarecer dúvidas com a professora</i>	49
Gráfico 30	<i>A produção, a pares, de um vodcast relativo à análise de um soneto motivou-me para a aprendizagem</i>	49
Gráfico 31	<i>A produção de vodcast fomentou a minha consciência de análise de poemas</i>	49

Gráfico 32	<i>A produção de vodcast consciencializou-me mais para a necessidade de organizar bem um texto</i>	50
Gráfico 33	<i>A construção de vodcast permitiu-me desenvolver ou aplicar competências ao nível das TIC</i>	50
Gráfico 34	<i>O uso de vodcasts para aprendizagem da lírica camoniana foi eficaz.....</i>	51
Gráfico 35	<i>O recurso aos vodcasts permitiu-me atingir os objetivos de aprendizagem propostos para a unidade</i>	51
Gráfico 36	<i>O vodcast informativo relativo à biografia de Luís de Camões é relevante para a aprendizagem</i>	52
Gráfico 37	<i>Os vodcasts informativos e explicativos relativos às influências e temáticas na lírica camoniana são relevantes para a aprendizagem</i>	52
Gráfico 38	<i>Os vodcasts explicativos relativos à análise de poemas de Camões são relevantes para a aprendizagem</i>	52
Gráfico 39	<i>Os vodcasts explicativos relativos à análise de poemas de Camões contribuíram para o desenvolvimento da minha técnica de análise de texto</i>	52
Gráfico 40	<i>Os vodcasts explicativos relativos à análise de poemas de Camões ajudaram-me a perceber melhor como analisar um poema camoniano</i>	53
Gráfico 41	<i>O recurso aos vodcasts foi eficaz para a aquisição e progressão de conhecimentos acerca do autor e da sua obra</i>	53
Gráfico 42	<i>O uso de vodcasts permitiu a aprendizagem de conteúdos novos</i>	53
Gráfico 43	<i>O recurso a vodcasts e ao método flipped classroom foi uma mais-valia para a aprendizagem de novos conhecimentos relativos à lírica camoniana</i>	54
Gráfico 44	<i>A produção de vodcast permitiu-me desenvolver mais competências de análise de texto poético</i>	54
Gráfico 45	<i>A produção de vodcast permitiu-me demonstrar o domínio de análise de poemas camonianos</i>	54
	<i>Ver e ouvir os vodcasts produzidos pelos colegas ajudou-me a</i>	

Gráfico 46	<i>preparar para o teste final da unidade</i>	55
Gráfico 47	<i>Rever os vodcasts ajudou-me a preparar para o teste final de unidade</i>	55
Gráfico 48	<i>Produzir um vodcast com um colega ajudou-me a preparar para o teste final de unidade</i>	55
Gráfico 49	<i>Num vodcast considero mais relevante para a aprendizagem</i>	56
Gráfico 50	<i>A associação de áudio a texto, imagens e outros efeitos visuais nos vodcasts produzidos foi</i>	56
Gráfico 51	<i>Quanto ao registo de voz num vodcast, considero mais relevante a entoação</i>	57
Gráfico 52	<i>Quanto ao registo de voz num vodcast, considero mais relevante a intensidade</i>	57
Gráfico 53	<i>Quanto ao registo de voz num vodcast, considero mais relevante o ritmo</i>	57
Gráfico 54	<i>Quanto ao registo de voz num vodcast, considero mais relevante a clareza</i>	57
Gráfico 55	<i>Quanto ao registo de voz num vodcast, considero mais relevante a dicção</i>	58
Gráfico 56	<i>A duração dos vodcasts (variação entre os 4' e os 11') produzidos pela professora foi</i>	58

Lista de Figuras

Figura 1	<i>A Inversão (excerto de Flipped Classroom Infographic)</i>	12
Figura 2	<i>Taxonomia Revista de Bloom e flipped classroom</i>	27

Lista de Tabelas

Tabela 1	<i>Comparação de gestão de tempo: aula tradicional/ flipped classroom</i>	11
----------	---	----

Lista de Anexos

Anexo I	<i>Objetivos gerais da disciplina de Português.....</i>	XV
Anexo II	<i>Questões das entrevistas semiestruturadas.....</i>	XVI
Anexo III	<i>Questões abertas aos cinco professores.....</i>	XVII
Anexo IV	<i>Inquérito: caracterização da turma.....</i>	XX
Anexo V	<i>Inquérito: caracterização dos docentes.....</i>	XXV
Anexo VI	<i>Declaração de autorização de participação (alunos).....</i>	XXVII
Anexo VII	<i>Declaração de autorização de participação (docentes).....</i>	XXVIII
Anexo VIII	<i>Vodcasts produzidos.....</i>	XXIX
Anexo IX	<i>Organização da sequência de aprendizagem no Moodle.....</i>	XXX
Anexo X	<i>Planificação das aulas.....</i>	XXXII
Anexo XI	<i>Excerto de diário de bordo.....</i>	XXXIV
Anexo XII	<i>Sequência de aprendizagem nº 2: Programa de Português.....</i>	XXXVI
Anexo XIII	<i>Inquérito pós-implementação do método (alunos).....</i>	XXXVII
Anexo XIV	<i>Objetivos e instrumentos de avaliação da sequência de aprendizagem.....</i>	XLVI
Anexo XV	<i>Rubrica de avaliação de produção de podcast.....</i>	XLVII
Anexo XVI	<i>Mapa de avaliações sumativas (Gradequick).....</i>	XLIX
Anexo XVII	<i>Excerto de entrevista a aluno participante.....</i>	L
Anexo XVIII	<i>Excerto de entrevista a professor participante.....</i>	LII
Anexo XIX	<i>Grelha de observação de aula (exemplo).....</i>	LIII
Anexo XX	<i>Questionários sumativos sobre os vodcasts.....</i>	LIV
Anexo XXI	<i>Teste(s) sumativo(s).....</i>	LXI
Anexo XXII	<i>Escala de avaliação.....</i>	LXIX

Anexo I - Objetivos gerais da disciplina de Português

- Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita;
- Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática;
- Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo;
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação.
- Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística;
- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.

(Programa de Português, 2002, p. 7)

Anexo II - Questões das entrevistas semiestruturadas a alunos e professor 1

“Flipped classroom”: contributo para a aprendizagem da lírica camoniana

6 questões para entrevista semiestruturada

ALUNOS

- O quão importante e relevante é o uso de vodcasts no estudo autónomo / em casa?
- São os vodcasts eficazes para a aquisição e progressão do conhecimento acerca do autor e da obra? Porquê?
- São vodcasts úteis para uma melhor compreensão da obra literária camoniana? Porquê?
- Que vantagens para a aprendizagem da lírica camoniana associas à prática "Flipped Classroom"? Justifica.
- Que desvantagens para a aprendizagem da lírica camoniana associas à prática "Flipped Classroom"? Justifica.
- Em que medida é que esta prática didática correspondeu ou não às tuas expectativas. Porquê?

PROFESSOR (P1)

- O quão importante e relevante é o uso de vodcasts no estudo autónomo / em casa?
- São os vodcasts produzidos pela professora eficazes para a aquisição e progressão do conhecimento acerca do autor e da obra? Porquê?
- São vodcasts produzidos pela professora úteis para uma melhor compreensão da obra literária camoniana? Porquê?
- Que vantagens para a aprendizagem da lírica camoniana associa à prática "Flipped Classroom"? Justifique.
- Que desvantagens para a aprendizagem da lírica camoniana associa à prática "Flipped Classroom"? Justifique.
- Em que medida é que a implementação metodologia didáctica “flipped classroom” contribuirá para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz da unidade de Lírica Camoniana quando comparado com o método tradicional?

Anexo III - Questões abertas aos cinco professores (e respostas)

Professor	As desvantagens da utilização de <i>vodcasts</i> e de <i>flipped classroom</i> como método de ensino-aprendizagem da lírica camoniana são os seguintes:	As vantagens da utilização de <i>vodcasts</i> e de <i>flipped classroom</i> como método de aprendizagem da lírica camoniana são os seguintes:	Independentemente de ter ou não gostado da experiência de visionamento da série de 12 <i>vodcasts</i> considero pertinente destacar os seguintes aspetos:
P1	<p>Os alunos são mais responsabilizados pela sua aprendizagem e, se o método de ensino através do <i>vodcast</i> não for usual durante as várias unidades do ano letivo, os alunos não assumem essa mesma responsabilidade, ou pelo menos, inicialmente.</p> <p>Os alunos nem sempre estão devidamente treinados a "ouvir" e a saber selecionar a informação mais relevante.</p> <p>Os alunos ouvem o <i>vodcast</i>, mas não tiram apontamentos do mesmo.</p> <p>Não ter o professor no momento para tirar dúvidas, ou até mesmo para comprovar a compreensão da informação recebida.</p>	<p>Se a seleção/relação texto e imagem estiver já feita no <i>vodcast</i>, as ideias principais do tema já estão destacadas para o aluno.</p> <p>O facto do aluno poder ver e rever, e parar as vezes que quiser.</p> <p>A possibilidade de ser usado como método de preparação de aula,...e posteriormente como revisão.</p>	<p>Aspetos positivos:</p> <p>O destaque feito, através de várias estratégias da informação mais relevante.</p> <p>Poder ser usado também para rever a matéria antes de uma avaliação, de forma mais rápida do que reler o manual ou apontamentos dos próprios alunos.</p> <p>Aspetos negativos:</p> <p>Os poemas musicados, nalguns casos, eram demasiado "aborrecidos", longos ou tinham má qualidade de som.</p>
P2	<p>Poderá, no limite, levar o aluno a pensar que não precisa de se esforçar muito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Permite uma maior identificação com o autor; . Alivia a pressão exercida no aluno relativamente ao TPC; . Reconstrói e solidifica as aprendizagens, ajudando o aluno na leitura metódica de um texto; . Aumenta as suas 	<ul style="list-style-type: none"> . O esforço e competência demonstrados pela professora; . Aumento do interesse, por parte do aluno, na leitura e análise de textos literários; . Aprofundamento das competências gerais do

		<p>competências ao nível da pragmática da língua; e</p> <p>. Motiva o aluno para os diversos géneros literários em geral</p>	<p>aluno na língua portuguesa; e</p> <p>. Reforço do trabalho de equipa no seio do grupo de trabalho.</p>
P3	<p>Não vejo desvantagens significativas nos vodcasts para além de achar que não substituem a presença do professor, e a explicação oral do mesmo em sala de aula.</p> <p>Sobretudo no "flipped classroom", pode-se cair no erro de essa "responsabilização" ser demasiada e provocar no aluno demasiada frustração ou erro: ou por não perceber a informação que lhe foi disponibilizada ou por erroneamente a apreender.</p> <p>Apesar do flipped classroom advogar que o aluno terá maior liberdade e aprenderá ao seu próprio ritmo, creio que poderá iludir o aluno a pensar que tem todo o "tempo do mundo", quando na realidade há programas a cumprir.</p> <p>Este sistema poderá ser bom, mas não para o ensino secundário. A nível universitário será mais vantajoso.</p>	<p>O vodcast "obriga" o aluno a ouvir com atenção e é mais atrativo como TPC.</p> <p>Bom complemento nomeadamente para a Lírica Camoniana.</p> <p>Não há vantagens no "flipped classroom".</p>	<p>São um recurso pertinente como forma de motivação.</p> <p>São um recurso pertinente como forma de revisão.</p>
P4	Nada a referir	Tornar o tema mais interessante e apelativo para os alunos.	Foi interessante e mesmo divertido. Gostei de ver Camões e a sua obra tão bem enquadrados com nas novas tecnologias e

			<p>metodologias pedagógicas.</p> <p>Acho pertinente esta abordagem. Os mais jovens aprendem melhor com recurso à imagem e gostam de controlar as suas aprendizagens, ao seu ritmo.</p> <p>Os vodcasts estão muito completos e a sequência das imagens está muito bem articulada com o guião.</p> <p>Muitos Parabéns pelo trabalho de qualidade desenvolvido.</p>
P5	Não "provoca" interação.	Material extra, acessível em qualquer altura ou local para iniciar o estudo e rever no final.	<p>-é diferente</p> <p>- é inovador</p> <p>-é certamente trabalhoso</p>

Anexo IV - Inquérito: caracterização da turma

Inquérito 1 "Flipped Classroom" & Lírica Camoniana: Turma de 10º ano

Este questionário é elaborado no âmbito da aplicação de estudo de caso para uma melhor compreensão do método de ensino-aprendizagem "Flipped Classroom" e visa caracterizar a amostra.

* Required

1. Indique a sua idade: *

2. Indique o seu sexo: *

- Feminino
 Masculino

3. Indique a sua nacionalidade *

4. Usa computador pessoal ou tablet? *

- Sim
 Não

4.1. Se respondeu "sim", indique se o computador (ou tablet) é: *

- Requisitado à escola (iniciativa 1:1)
 Próprio
 De outrem

5. Há quanto tempo usa computador (ou tablet)? *

- Há menos de um ano
 1 a 4 anos
 5 a 8 anos
 Há mais de 8 anos

6. Como aprendeu a usar o computador (ou tablet)? *

- Sozinho
 Com familiares
 Com amigos
 Na escola

7. Onde costuma usar o computador (ou tablet)? *

Selecione as opções que considere válidas.

- Em casa
- Na escola
- Em casa de amigos
- Noutros locais

8. Com que frequência usa o computador (ou tablet)? *

- Diariamente
- Semanalmente
- Ocasionalmente
- Raramente

9. Usa o computador (ou tablet) para: *

Selecione todas as opções que considerar válidas.

- Elaborar trabalhos com processador de texto
- Elaborar trabalhos com folha de cálculo
- Fazer tratamento de imagem e/ou som
- Fazer pesquisa na Internet
- Participar em redes sociais
- Ver vídeos online
- Jogar
- Ouvir música
- Instant messaging
- Ver CDs educativos
- Ver CDs lúdicos
- Other:

10. Quando usa um computador (ou tablet) para trabalhar, fá-lo porque: *

- É obrigado
- Gosta
- É mais eficaz

11. Já explorou algum software educativo? *

- Nunca
- Sim, em CD-ROM
- Sim, em DVD
- Sim, na Internet

12. Ao longo do ano letivo 2012/2013, já foi usado material vídeo/ vodcast em espaço de sala de aula em alguma disciplina do currículo do 10º ano? *

- Sim
 Não

12.1. Indique em que disciplinas é mais frequente a utilização de material videográfico como recurso didático. *

Selecione todas as opções que considerar válidas.

- Português
 Inglês (Language Arts)
 Matemática
 Química
 Física
 Biologia
 História
 Línguas estrangeiras
 Tecnologia
 Música
 Artes visuais
 Other:

12.2. Indique que atividades geralmente realiza após o visionamento de vídeo em espaço de sala de aula. *

Selecione todas as opções que considerar válidas.

- Nenhuma
 Discussão com os colegas e professor
 Questionário sobre o vídeo visto
 Redação de texto sobre o conteúdo do vídeo
 Other:

13. Ao longo do ano letivo 2012/2013, já lhe foi pedido que visionasse material vídeo/ vodcast como tarefa para casa em alguma disciplina do currículo do 10º ano? *

- Sim
 Não

13.1. Indique em que disciplinas a atividade de visionamento de vídeos como TPC é mais frequente- *

Selecione todas as opções que considerar válidas.

- Português
- Inglês (Language Arts)
- Matemática
- Química
- Física
- Biologia
- História
- Línguas estrangeiras
- Tecnologia
- Música
- Artes visuais
- Other:

13.2. Indique que atividades são geralmente realizadas quando visiona um vídeo como TPC. *

Selecione as opções que considerar válidas.

- Nenhuma
- Discussão sobre o tópico na aula seguinte
- Questionário sobre o vídeo na aula seguinte
- Redação de texto sobre o vídeo na aula seguinte
- Registo de apontamentos para apresentar na aula seguinte
- Other:

14. Já lhe foi pedido que produzisse material video para demonstrar algumas competências em alguma disciplina do currículo do 10º ano? *

- Não
- Sim, e produzi o material de forma autónoma
- Sim, mas tive opção de demonstrar competências através de outra forma de avaliação
- Sim, mas tive apoio para produzir o material exigido

14.1. Classifique o seu nível de conforto na produção de material vídeo. *

- Não sei fazer e opto por outra estratégia de avaliação se a houver.
- Pouco confortável. Não domino bem as ferramentas de edição e produção.
- Relativamente confortável. Sei o que fazer mas não domino em pleno as ferramentas de edição.
- Muito confortável. Domino bem as ferramentas de edição e produção de vídeo.

15. Já alguma vez recorreu a vídeos/ vodcasts online para estudar de forma autónoma e para esclarecer alguns conceitos? *

- Sim
- Não

15.1. Indique a que sítios recorre mais frequentemente na sua pesquisa por vídeos educativos. *

- Youtube
- Khan Academy
- Não recorro a nenhum sítio
- Other:

15.2. Indique para que áreas/ disciplinas, mais frequentemente, procura material vídeo para estudar *

Selecione as opções que considerar válidas.

- Português
- Inglês (Language Arts)
- Matemática
- Química
- Física
- Biologia
- História
- Línguas estrangeiras
- Tecnologia
- Música
- Artes visuais
- Não recorro a nenhum material deste género
- Other:

Anexo V - Inquérito: caracterização dos docentes

Inquérito 1 "Flipped Classroom": Professores

Este questionário é elaborado no âmbito da aplicação de estudo de caso para uma melhor compreensão do método de ensino-aprendizagem "Flipped Classroom": um contributo para a aprendizagem de lírica camoniana e visa caracterizar a amostra.

* Required

1. Indique a sua idade *

- < 25
- 25 - 35
- 36 - 45
- > 45

2. Indique o seu sexo. *

- Feminino
- Masculino

3. Indique há quantos anos exerce a carreira docente. *

- < 5
- 5 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- > 20

4. Encontra-se a exercer a sua profissão no presente ano letivo de 2012/2013 *

- Sim
- Não

5. Indique a(s) disciplina(s) que leccionou nos últimos dois anos de carreira docente. *

6. Indique o(s) ciclo(s) de estudos para o(s) qual(is) está habilitado leccionar. *

- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário
- Universitário

Other:

7. Já lecionou a unidade de Lírica Camoniana ao 10º ano de escolaridade? *

- Sim
- Não

8. Considera que o vídeo ou vodcast é uma ferramenta didática válida? *

- Sim
- Não
- Depende dos conteúdos a leccionar

9. É a exposição oral de conteúdos em espaço de sala de aula é uma estratégia didática eficaz? *

- Sim
- Não
- Depende dos conteúdos
- Depende do perfil da turma

10. Conhece o método de ensino-aprendizagem "flipped classroom"? *

- Sim
- Não
- Já ouvi falar do termo, mas não domino as estratégias do método

11. Utiliza material videográfico para leccionar conteúdos? *

- Frequentemente, em aula
- Frequentemente, como trabalho de casa
- Esporadicamente, em aula
- Esporadicamente, como trabalho de casa
- Raramente, seja em aula ou como trabalho de casa
- Nunca

12. Qual das duas estratégias apresentadas considera mais promotora de construção de conhecimentos (usando material videográfico)? *

- A observação de vídeo/vodcast em espaço de sala de aula e resolução de exercícios como trabalho de casa.
- A observação de vídeo/vodcast como trabalho de casa e a resolução de exercícios em espaço de sala de aula

13. Considera que a produção de vídeo/vodcast pelos alunos é uma ferramenta de avaliação de competências válida na disciplina de Português? *

- Sim
- Não

Anexo VI - Declaração de autorização de participação (E.E. dos alunos)

Exmo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação:

Eu, Gisel Pinto Teixeira, professora de Português 10 na (nome da escola), estou a realizar uma investigação conducente ao grau de Mestre em Gestão de Sistemas de e-Learning, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, intitulada *Flipped Classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana*.

A fim de poder desenvolver a componente prática do trabalho de projeto associado a este mestrado, solicito autorização para trabalhar na (nome da escola) com o/a seu/sua educando/a aquando do estudo da unidade “Lírica Camoniana” (planificada para fevereiro) utilizando material e estratégias didáticas associadas ao método de ensino-aprendizagem “flipped classroom”.

Informo, ainda, que os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, destinando-se somente a ser utilizados para fins de investigação na prossecução da componente não letiva do mestrado acima mencionado.

Grata desde já pela atenção e colaboração. Para mais informações não hesite em contactar-me através do endereço electrónico: gteixeira@xxxxxxx.org

Com os melhores cumprimentos,

Linhó, 7 de novembro de 2012

A mestranda,

Declaração de tomada de conhecimento e autorização:

Eu, (nome do Encarregado de Educação), declaro que autorizo o trabalho na (nome da escola) com o/a meu/minha educando/a, (nome do/a Educando/a), bem como a análise dos dados para fins de investigação, uma vez salvaguardado o anonimato.

_____, ____ de _____ de 2012

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

Anexo VII - Declaração de autorização de participação (docentes)

Exmo(a) Senhor(a) Professor(a):

Eu, Gisel Pinto Teixeira, professora de Português 10 na (nome da escola), estou a realizar uma investigação conducente ao grau de Mestre em Gestão de Sistemas de e-Learning, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, intitulada *Flipped Classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana*.

A fim de poder desenvolver a componente prática do trabalho de projeto associado a este mestrado e de forma a obter outros pareceres relativos à validade e viabilidade do método de ensino-aprendizagem *flipped classroom* associado à aprendizagem da Lírica Camoniana, venho por este meio perguntar se estaria interessado(a) em ver e ouvir o material didático (vodcasts) produzido e a apresentar as suas considerações sobre o mesmo até 12 de abril de 2013. Pedir-se-á que responda a dois inquéritos – um de perguntas fechadas pré-visionamento de vodcast e outro de três perguntas abertas após o visionamento dos mesmos. Para mais se solicita a colaboração para realização de entrevista caso tenha disponibilidade para usar o material e implementar o método *flipped classroom*.

Informo, ainda, que os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, destinando-se somente a ser utilizados para fins de investigação na prossecução da componente não letiva do mestrado acima mencionado.

Grata desde já pela atenção e colaboração. Para mais informações não hesite em contactar-me através do endereço electrónico: gteixeira@xxxxxxx.org

Com os melhores cumprimentos,

Linhó, 7 de novembro de 2012

A mestranda,

Declaração de participação na investigação:












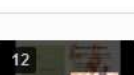
Eu, (nome do Professor), declaro que pretendo participar na investigação acima apresentada e autorizo a análise dos dados para fins de investigação, uma vez salvaguardado o anonimato.

_____, ____ de _____ de 2012

Assinatura do(a) Professor(a):

Anexo VIII - Vodcasts produzidos (Material disponível em

http://www.youtube.com/watch?v=t23m9r70zls&list=PLGJ6IO8Cgc_FJBr3KZyOdXTF43VQ0e8c-)

-  **Luis Vaz de Camões Vodcast Biografia**
de sin3stesia 18 visualizações
Vodcast apresentando alguns aspetos biográficos do poeta Luís Vaz de Camões.
-  **Lírica Camoniana I: Breve Intro**
de sin3stesia 13 visualizações
Vodcast apresentando uma breve introdução à unidade de lírica camoniana.
-  **Lírica Camoniana II: Contextualização**
de sin3stesia 15 visualizações
Vodcast relativo à contextualização sociocultural de Camões e da sua obra lírica.
-  **Lírica Camoniana III: Influências**
de sin3stesia 27 visualizações
Vodcast relativo às influências presentes na lírica de Camões: entre o Cancioneiro e o Classicismo; da Medida Velha à Medida Nova.
-  **Lírica Camoniana IV: Temas**
de sin3stesia 11 visualizações
Vodcast relativo às linhas temáticas que regem a lírica camoniana.
-  **Lírica Camoniana V: Versificação**
de sin3stesia 57 visualizações
Vodcast relativo à recordação de algumas noções de versificação usando o soneto "Amor é um fogo que arde sem se ver" de Luís de Camões.
-  **"Verdes são os campos" - Camões: Análise**
de sin3stesia 22 visualizações
Vodcast relativo à análise estilística e ideológica da cantiga "Verdes são os campos" de Camões.
-  **"Aquele triste e leda madrugada" - Camões: Análise**
de sin3stesia 17 visualizações
Vodcast relativo à análise estilística e ideológica do soneto "Aquele triste e leda madrugada" de Camões.
-  **"Erros meus, má fortuna, amor ardente" - Camões: Análise**
de sin3stesia 14 visualizações
Vodcast relativo à análise estilística e ideológica do soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente" de Camões.
-  **"Sete anos de pastor Jacob servia" - Camões: Análise**
de sin3stesia 13 visualizações
Vodcast relativo à análise estilística e ideológica do soneto "Sete anos de pastor Jacob servia" de Camões.
-  **"Um mover d'olhos, brando e piadoso" - Camões: Análise**
de sin3stesia 9 visualizações
Vodcast relativo à análise estilística e ideológica do soneto "Um mover d'olhos brando e piadoso" de Camões.
-  **"Descalça vai para a fonte" - Camões: Análise**
de sin3stesia 14 visualizações
Vodcast relativo à análise estilística e ideológica do vilancete "Descalça vai para a fonte" de Camões.

Anexo IX - Organização da sequência de aprendizagem no Moodle

Lírica Camoniana & "flipped classroom"

(estudo de caso – Turma B1)

 Planificação da unidade & avaliação

 Inquérito 1 à turma

Contextualização – Vodcasts 1 a 6

 1_Biografia de Camões

 2_Lírica Camoniana (I): Introdução

 3_Lírica Camoniana (II): Contexto

 4_Lírica Camoniana (III): Influências

 5_Lírica Camoniana (IV): Temas

 6_Lírica Camoniana (V): Versificação

Análise de poemas – Vodcasts 7 a 12

 7_ "Sete anos de pastor Jacob servia"

 8_ "Erros meus, má fortuna, amor ardente"

 9_ "Descalça vai para a fonte"

 10_ "Um mover d'olhos brando e piadoso"

 11_ "Verdes são os campos"

 12_ "Aquele triste e leda madrugada"

 5 questões para avaliar vodcasts


Atividades

 Atividades em aula associadas aos vodcasts 1 a 3

 Compreensão de "Camões, grande Camões" de Bocage

 PT10 (B1) – Escrita criativa – Tema: Camões

 PT10 (A3) – Escrita criativa – Tema: Camões

 Atividades associadas aos vodcasts 4, 5 e 6

- 📄 Atividades associadas aos vodcasts 4, 5 e 6
 - 📄 Compreensão de "Amor é fogo que arde sem se ver"
- 📄 Atividades associadas ao vodcast 7
 - 👤 Poemas "Quem ora soubesse" e "Busque Amor novas artes, novo engenho"
- 📄 Atividades associadas ao vodcast 8
- 📄 Atividades associadas aos vodcasts 9 e 10
 - 📄 "Endechas a Barbara escrava": análise
 - 📄 "Sois uma dama": análise
- 👤 Atividades associadas ao vodcast 11
 - 📄 "Se Helena apartar": análise
- 📄 Atividade formativa final: teste formativo
 - 👤 Teste formativo: sugestão de respostas

Produção de Vodcast a Pares

- 📄 Projeto: produção de vodcast – análise de poema
 - 👤 Rubrica de avaliação de vodcast
 - 📄 Linhas de orientação para análise de poema
- Poemas para análise:

- 👤 1_ "Ah minha Dinamene! Assi deixaste"
 - 📄 Ppt base de vodcast: "Ah! Minha Dinamene, assim deixaste"
 - 📄 "Ah! Minha Dinamene"
- 👤 2_ "Alma minha gentil que te partiste"
 - 📄 "Alma minha gentil que te partiste"
- 👤 3_ "Grão tempo há já que soube da Ventura"
- 👤 4_ "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades"
 - 📄 "Mudam-se os tempos"
 - 📄 Vodcast: "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades"
- 👤 5_ "O dia em que nasci moura e pereça"
- 👤 6_ "Quando o sol encoberto vai mostrando"

Anexo X – Planificação das 12 aulas

Aula 15 fev. - início do estudo de caso com calendarização dos 1ºs vodcasts a ver como
TPC: 1 (bio), 2 (intro à lírica), 3 (contexto) + resposta a inquérito 1 + esclarecimento de objetivos da unidade e avaliação da mesma.

Aula 19 fev. –questionário sumativo sobre Biografia de Camões e Contexto + interpretação de "Camões, grande Camões de Bocage" + redação de texto criativo. TPC: ver os vodcasts 4, 5 e 6 + sistematização de informação apresentada usando o esquema previamente apresentado.

Aula 21 fev. – questionário sumativo sobre Influências, Temas e Noções de Versificação + análise do conteúdo do poema “Amor é fogo que arde sem se ver” do qual já se fez a análise formal no vodcast 6 + questões de interpretação. TPC: ver o vídeo 7 – análise de “Sete anos de pastor Jacob servia”.

Aula 25 fev. – questionário sumativo sobre “Sete anos de pastor Jacob servia” + interpretação – aplicação do material estudado em exercícios novos + análise de um soneto “Busque Amor novas artes” e do vilancete "Quem ora soubesse". TPC: ver vídeo 8 “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.

Aula 27 fev. – questionário sumativo sobre “Erros meus, má fortuna, amor ardente” + análise de “Fortuna, enfim, co Amor se conjurou” + “Os bons vi sempre passar”. TPC: vídeo 9 “Descalça vai para a fonte” + formar par com colega.

Aula 1 março – questionário sobre “Descalça vai para a fonte” + Distribuição de poemas (9) pelos pares para criação de vodcast + início dos trabalhos de preparação do vodcast – apresentação da rubrica + esclarecimento de dúvidas quanto ao uso do Audacity e inserção de ficheiros audio em Ppt (para quem precisar). TPC: vídeo 10 “Um mover d’olhos brando e piadoso”.

Aula 5 março – questionário sobre “um mover d’olhos brando e piadoso” + contraste com “Endechas a Barbara escrava” e “Sois uma dama”. TPC: preparar material para o vodcast para que na próxima aula se possam esclarecer dúvidas e progredir na realização do projeto.

Aula 7 março – Continuação da preparação de material para vodcast a pares. TPC: vídeo 11 “Verdes são os campos”.

Aula 11 março – discussão sobre “Verdes são os campos” + análise de “Se Helena apartar”: exercícios. TPC: vídeo 12 “Aquela triste e leda madrugada”.

Aula 13 março – discussão sobre “Aquela triste e leda madrugada” + redação a pares de análise de poema – funcionará como revisão para o teste.

Aula 18 março – apresentação de vodcasts à turma – contribuirá também para revisão para o teste.

Aula 20 março – teste final de unidade: análise de poema e comentário de citação.

Anexo XI – Excerto de Diário de bordo

Data: 5 de março de 2013 (B1)

Narrativa: Todos os alunos presentes afirmaram ter visto o vodcast. A A6 e a A18 faltaram à aula. Esclareceram-se algumas dúvidas que haviam surgido a alguns alunos (A3, A1, A2, A13), tanto partindo das interpretações de alguns colegas (por ex. A8, A4, A14, A11) como apresentando mais esclarecimentos pela professora. Algumas dúvidas prendiam-se com vocabulário, outras com o esclarecimento dos momentos do poema. A professora lançou uma questão preparatória para o questionário sumativo, já que o mesmo se prendia com o comentário de citação (todos os 6 questionários sumativos têm apresentado estratégias de avaliação diferentes para melhor compreender as competências dos alunos). Os alunos com mais iniciativa e que perceberam a questão e viram com a atenção o vodcast, apresentaram interpretações e exemplos válidos para suportar a resposta (A3, A1, A14, A4, A8, A2, A17).

Antes da resolução do questionário, a professora informou a turma de este questionário sumativo 6 seria o último, e aos últimos 2 vodcasts não seria associado um. Alguns alunos manifestaram contentamento e a professora aproveitou para explicar a razão da decisão como sendo uma estratégia para confirmar ou infirmar se a motivação dos alunos em ver os vodcasts se prende com motivação extrínseca (porque têm um questionário sumativo a resolver) ou motivação intrínseca (se querem realmente construir conhecimento e são disciplinados e responsáveis pela sua aprendizagem). Para isso, apesar de não ser apresentado um questionário sumativo, os alunos têm de dar prova do visionamento dos vodcasts apresentando apontamentos. Alguns argumentaram que “não tiravam apontamentos apesar dos resultados dos questionários sumativos demonstrarem a sua compreensão do material” (adaptado, A3) e que apenas havia registado apontamentos para o vodcast 10. A professora comentou que a aluna revela estar mais integrada e adaptada ao método de trabalho e que se registou apontamentos desta vez, não lhe será muito difícil aplicar a mesma estratégia para a próxima.

De seguida, foi distribuído pela turma o questionário sumativo relativo ao vodcast 10 “Um mover d’olhos brando e piadoso”).

À medida que os alunos concluíam a resolução, os mesmos eram convidados a abrir a página da disciplina no Moodle e aceder às actividades relacionadas com os vodcasts 9 e 10. Como a turma desta vez estava já organizada em grupos de 3 ou 4 elementos, a cada grupo foi dada a responsabilidade de ler e analisar um dos dois poemas apresentados para a aula: “Endechas a Barbara escrava” e “Sois uma dama”. Havendo 6 grupos em aula, três analisaram o poema 1, os outros três, o poema 2. Foram concedidos 20 minutos para esta tarefa. A maioria dos alunos parecia empenhada em resolver a tarefa. Alguns apresentaram algumas dúvidas à professora que se prendiam com a interpretação de alguns versos ou expressões.

A actividade foi depois sistematizada pela professora em colaboração com os grupos responsáveis pela leitura e interpretação de cada poema, e instigando os colegas a reflectir sobre a mesma interpretação. Associou-se a leitura dos poemas à análise estilística dos mesmos e inserção na respectiva corrente de produção literária camoniana. Ambos os poemas serviram para melhor ilustrar de que forma Camões não só segue uma estética e imitação tipicamente renascentista e clássica como também subverte esses mesmos cânones e apresenta-se como sendo original. A leitura do poema 2 “Sois uma dama”, pelo artificialismo poético e jogo de construção humorístico e lúdico que permite uma leitura do texto na vertical e outra na horizontal conseguiu surpreender a maioria dos alunos, arrancando um ou outro comentário mais expressivo como “Oh, que giro!” (A19) ou de

incredulidade “Ele fez isto de propósito?” (A4).

O trabalho de casa para a próxima aula consiste na pesquisa e organização de material para uma melhor análise e preparação dos vodcasts a produzir a pares.

Data: 7 de março de 2013 (D4)

Narrativa: A aula de hoje foi inteiramente dedicada à preparação de material para a produção a pares de vodcasts. Os alunos juntaram-se logo ao seu par. A professora começou por esclarecer e sugerir algumas estratégias para a planificação e organização do material para a produção de vodcast, partindo da experiência pessoal que teve ao produzir os que, entretanto, os alunos andam a ver como trabalho de casa. Sugeriu-se aos alunos que, em primeiro, preparem-se a análise completa do soneto em análise num documento Word. Depois, sistematizam/ resumem a informação e organizam-na num documento Powerpoint, não esquecendo que devem seguir as regras de estética de uma boa apresentação de diapositivos – foi-lhes sugerido um esqueleto de Ppt com cerca de 8 slides. Aconselhou-se a que organizem o documento Word de forma a que o texto esteja dividido por slides, que o imprimam e que o leiam de forma mais natural possível para praticar a gravação de som. Para criar os ficheiros de som, recomendou-se o uso do programa Audacity, aconselhando que após cada gravação, procedam à remoção de ruído e à normalização do mesmo, gravando o ficheiro em formato MP3. Depois, devem inserir cada ficheiro áudio no diapositivo correspondente a essa informação para no final converter a apresentação em WMV. Finalmente, alertou-se os alunos para a necessidade de reconhecer as fontes que usaram para a preparação do material.

A professora circulou pela sala e foi respondendo e apoiando os pares à medida que era solicitada. Houve alguns que solicitaram mais apoio quer para esclarecimento de alguma dúvida quer para confirmação de alguma interpretação relativamente ao soneto em análise, ou ainda para melhor perceber a estratégia de organização e produção final de vodcast. Aos alunos foi também disponibilizado o acesso a alguns manuais que apresentavam alguma informação sobre os sonetos seleccionados.

A professora aconselhou os alunos a fazerem amostras para testarem o equipamento e o software e disponibilizou-se para esclarecer dúvidas na hora de almoço ou depois das aulas durante a próxima semana. Se houver algum tempo disponível na próxima aula, após a análise de “Se Helena apartar”, será concedido esse tempo aos pares para que possam trabalhar juntos no projecto.

O TPC para a próxima aula será ver o vodcast 11 “Verdes são os campos”.

Anexo XII - Sequência de aprendizagem nº 2: Programa de Português

SEQUÊNCIA DE ENSINO - APRENDIZAGEM N.º 2		
Competência(s) Visada(s)		<p>De Comunicação: componentes linguística, discursiva/textual, sociolinguística, estratégica</p> <p>Estratégica: estratégias de leitura e de escuta adequadas ao tipo de texto e à finalidade; operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade; utilização das TIC;</p> <p>Formação para a cidadania: conhecimento de si e dos outros; reconhecimento do direito à diferença</p>
Objectivos		<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios • Antecipar conteúdos a partir de indícios vários • Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto • Determinar a intencionalidade comunicativa • Aprender os sentidos dos textos • Distinguir factos de atitudes e sentimentos • Identificar marcas de textos de carácter autobiográfico • Contactar com autores do Património Cultural Português • Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação • Descrever e interpretar imagens • Relatar vivências e experiências • Aplicar as regras da textualidade • Reflectir sobre o funcionamento da língua • Aplicar as regras do funcionamento da língua • Adequar o discurso à situação comunicativa • Expressar sentimentos e emoções • Produzir textos de carácter autobiográfico • Desenvolver a capacidade de auto-análise, conhecimento e aceitação do outro
CONTEÚDOS	Tipos de texto	
	Memórias, diários, cartas, retratos	
	Leitura	
	Textos de carácter autobiográfico	
	Imagem: auto-retrato	
	Leitura literária	
	Textos literários de carácter autobiográfico	
Camões lírico		
Comp. Oral		
Registos autobiográficos em diversos suportes		
Expressão Oral		
Relato de experiências /vivências		
Descrição e interpretação de imagens		
Auto-retrato		
Exp. Escrita		
Relatos de experiências/vivências, cartas		
Func. Líng.	Previsível	<p>Referência deictica (deixis pessoal, temporal e espacial)</p> <p>Interação discursiva (actos ilocutórios e princípios reguladores de interação discursiva)</p> <p>Adequação discursiva (oral e escrito; registo informal)</p> <p>Modos de relato do discurso e verbos introdutórios de relato do discurso</p> <p>Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência)</p> <p>Protótipos textuais</p>
	Potencial	<p>Morfologia e classes de palavras</p> <p>Sintaxe: estruturas das combinações livres de palavras; funções sintácticas; ordem de palavras; figuras de sintaxe.</p> <p>Significação lexical (significado e polissemia)</p> <p>Neologia (onomatopeias)</p>

Anexo XIII - Inquérito pós-implementação do método (alunos)

Inquérito 2 à turma: "Flipped Classroom" e lírica camoniana

Este inquérito destina-se à aferição da experiência resultante da implementação do estudo de caso na turma de 10º ano com vista a uma melhor compreensão do método "Flipped Classroom" na aprendizagem de lírica camoniana.

* Required

Nome: *

A experiência de aprendizagem com recurso aos vodcasts foi relevante. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts para a aprendizagem da lírica camoniana foi eficaz. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O vodcast informativo relativo à biografia de Luís de Camões é relevante para a aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os vodcasts informativos e explicativos relativos às influências e temáticas na lírica camoniana são relevantes para a aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os vodcasts explicativos relativos à análise de poemas de Camões são relevantes para a aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os vodcasts explicativos relativos à análise de poemas de Camões contribuíram para o desenvolvimento da minha técnica de análise de poemas. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os vodcasts explicativos relativos à análise de poemas de Camões ajudaram-me a perceber melhor quais os aspetos fundamentais a considerar na análise de um poema camoniano. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts influencia a forma como se aprende. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso a vodcasts responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts é um bom recurso para aprender matéria nova. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts é um bom recurso para rever a matéria estudada. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts para aprender matéria exige mais esforço de concentração. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percebo melhor a matéria quando vejo os vodcasts criados pela professora. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percebo melhor a matéria quando explicada pela professora em espaço de sala de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Poder ver e rever os vodcasts é uma mais valia deste recurso. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A impossibilidade de ouvir a matéria explicada de outra forma e por outras palavras é uma desvantagem dos vodcasts. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A impossibilidade de colocar questões no imediato quando se vê um vodcast é uma desvantagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A audição e visionamento de vodcasts ajuda a compreender melhor a matéria. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os vodcasts são mais eficazes para compreender a matéria do que apenas a leitura de textos. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso aos vodcasts permitiu-me atingir os objetivos de aprendizagem propostos para a unidade. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso aos vodcasts foi eficaz para a aquisição e progressão de conhecimentos acerca do autor e da sua obra. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso a vodcasts é relevante para o estudo individual de um aluno. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aprenderia melhor se a matéria fosse só explicada pela professora na sala de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts permitiu a aprendizagem de conhecimentos novos. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso ao método "flipped classroom" (ver os vodcasts como trabalho de casa) alterou o ambiente que se desenvolve na sala de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso ao método "flipped classroom" permitiu que a professora ensinasse de forma diferente. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso ao método "flipped classroom" permitiu que a professora individualizasse e acompanhasse de forma mais personalizada o trabalho dos alunos em sala de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso ao método "flipped classroom" permitiu-me trabalhar mais frequentemente em colaboração com os meus colegas em espaço de sala de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso ao método "flipped classroom" desorientou-me, pois tinha de conciliar as tarefas de casa (ver os vodcasts) com as da aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso ao método "flipped classroom" permitiu-me resolver mais exercícios de análise de texto em aula e esclarecer dúvidas junto da professora. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prefiro mais ouvir as explicações da professora em espaço de sala de aula e participar oralmente respondendo às questões colocadas do que ficar responsável pela resolução colaborativa de exercícios mesmo tendo a oportunidade de esclarecer dúvidas junto da professora. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prefiro ouvir as explicações da professora em sala de aula e resolver individualmente os exercícios práticos em casa. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A resolução de questionários sumativos sobre os vodcasts vistos como TPC responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A discussão em aula sobre os vodcasts e o esclarecimento de dúvidas sobre os mesmos responsabilizou-me mais para a minha aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O visionamento dos vodcasts como TPC motivou-me para a aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rever os vodcasts ajudou-me a preparar para o teste final de unidade. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O uso de vodcasts é mais eficaz e útil como TPC do que como estratégia em espaço de sala de aula. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso aos vodcasts para construir a minha aprendizagem correspondeu às minhas expectativas. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso a vodcasts e ao método "flipped classroom" foi uma mais valia para a aprendizagem de novos conhecimentos relativos à lírica camoniana. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O recurso a vodcasts e ao método "flipped classroom" é uma moda que pouco traz de novo à aprendizagem formal de conteúdos. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A produção, com um colega, de um vodcast relativo à análise de um soneto de Camões motivou-me para a aprendizagem. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A produção do vodcast fomentou a minha consciência de análise de poemas. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A produção de vodcast consciencializou-me mais para a necessidade de organizar bem um texto. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A produção de vodcast permitiu-me demonstrar o domínio de competências de análise de poemas camonianos. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A construção de vodcast permitiu-me desenvolver ou aplicar competências ao nível das tecnologias de informação. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ver e ouvir os vodcasts produzidos pelos colegas ajudou-me a preparar para o teste final de unidade. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Produzir um vodcast com um colega ajudou-me a preparar para o teste final de unidade. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A produção de vodcast permitiu-me desenvolver mais competências de análise de texto poético. *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Num vodcast considero mais relevante para a aprendizagem... *

	O registo de voz	A combinação de palavras-chave e imagens	Os efeitos visuais (call-outs)
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quanto ao registo de voz num vodcast, considero mais relevante: *

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Entoação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intensidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ritmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicção (pronúncia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A duração dos vodcasts (variação ente os 4 e os 11 minutos) produzidos pela professora foi... *

	Curta	Moderada	Longa
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A associação de audio a texto, imagens e outros efeitos visuais nos vodcasts produzidos pela professora foi... *

	Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo XIV - Objetivos e instrumentos de avaliação da sequência de aprendizagem

Objetivos e plano da unidade:

- contextualizar Camões na época renascentista, reconhecendo não só a estética da imitação como também a sua originalidade;
- reconhecer os temas e as influências na lírica camoniana;
- avaliar a estrutura externa de composições poéticas camonianas;
- reconhecer o valor dos recursos expressivos ao serviço do assunto;
- analisar estilística e ideologicamente uma composição poética, avaliando a sua progressão temática.

Estratégias (entre outras):

- observação dos vodcasts relativos à unidade como trabalho de casa;
- trabalho colaborativo em aula na análise de novos textos;
- preparação de vodcast.

Avaliação sumativa:

- questionários sobre os vodcasts vistos em casa;
- produção de texto criativo de características autobiográficas (em aula);
- produção de vodcast sobre poema (a pares);
- teste final de unidade.

Anexo XV - Rubrica de avaliação de produção de vodcast

Rubrica de avaliação e produção de vodcast – Análise de soneto camoniano

Nomes: _____ Data: _____

Parâmetros	Atinge os objectivos a nível muito elementar 1 ----- 2	Atinge os objectivos de forma satisfatória ou boa 3 ----- 4	Atinge os objectivos de forma muito boa ou excelente 5	TOTAL /100
Conteúdo (x8) (compreensão do texto e análise estilística)	Poema analisado de forma incompleta ou com muitas incorrecções na interpretação. Pouco consciência estilística. Sem argumentação ou justificação.	Poema analisado de forma completa mas com uma ou outra incorrecção na interpretação. Consciência estilística adequada mas pouco comentada. Argumentação ou justificação válidas.	Poema analisado de forma completa. Sem incorrecções na interpretação. Muito boa Consciência estilística e devidamente comentada. Argumentação ou justificação bem fundamentadas.	/40
Organização (x 3)	Sem organização aparente ou organização ineficaz. Não respeita os limites de tempo.	Introdução e fecho. Desenvolvimento eficaz, mas com algumas incoerências.	Introdução, desenvolvimento e fecho bem encadeados e lógicos na progressão e apresentação do conteúdo.	/15
Linguagem (x2)	Muitas imprecisões nas estruturas sintáticas e incoerências gramaticais, tanto visuais como orais. Pouca precisão na terminologia linguística e literária.	Poucas imprecisões nas estruturas sintáticas. Sem incoerências gramaticais a nível oral; só uma ou outra gralha ortográfica. Uso adequado de terminologia linguística e literária.	Nenhuma imprecisão nas estruturas sintáticas. Sem incoerências gramaticais a nível oral e nenhuma a nível ortográfico. Revelador de sofisticação no uso de terminologia linguística e literária.	/10
Tom/ dicção (x2)	Imperceptível ou incompreensível. Muitas palavras mal pronunciadas.	Clareza e alguma expressividade. Um ou outro lapso de pronúncia.	Boa inflexão de voz, expressividade e clareza. Sem (ou quase sem) lapsos de pronúncia.	/10
Criatividade gráfica e	Informação vagamente	Informação satisfatoriamente	Informação muito bem apresentada e	

interesse (x2)	apresentada. Elementos visuais dissociados do conteúdo.	apresentada e sistematizada. Elementos visuais associados do conteúdo.	sistematizada. Elementos visuais associados ao conteúdo e com efeitos pertinentes.	/10
Participação / colaboração (x2)	Participação nula. Distribuição desequilibrada de trabalho. Incapacidade de resolução de problemas de forma autónoma. Fracá gestão de tempo.	Distribuição equilibrada de trabalho. Capacidade de resolução de problemas sem muita intervenção de prof. Satisfatória gestão de tempo.	Distribuição equilibrada de trabalho. Capacidade de resolução de problemas de forma autónoma e criativa. Muito boa gestão de tempo.	/10
Produção final	Incumprimento de data proposta.	-----	Cumprimento de data proposta.	/5

Anexo XVI - Mapa de avaliações e classificações sumativas (Gradequick)

Name	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Long Name	Qst 1 Linc	Carta a/Di	Qst 2 Linc	Qst 3 *Set	Qst 4 *Err	Qst 5 *Des	Qst 6 *Um	Vodcast: a	Teste 3: Li
Term	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Category	WrTest	WrCreativ	WrTest	WrTest	WrTest	WrTest	WrTest	OralPres	WrTest
Date	02/19/13	02/24/13	02/21/13	02/25/13	02/27/13	03/01/13	03/05/13	03/18/13	03/20/13
Weight									
Possible	15	30	18	10	12	12	10	100	100
A1	14	A+	18.5	10	12	**	A+	100	99
A2	13	A	18	10	**	12	A+	100	94
A3	13.5	A	**	10	12	11	A+	92	87
A4	15	A	**	10	11	11	A	96	87
A5	**	C+	16.7	8	9	11	A	76	86
A7	**	0	16	9	9.5	11	B	90	71
A8	**	C+	15.5	10	11.5	12	A+	98	85
A6	12	C	16	5	**	8	**	C	63
A9	10	B+	12.5	10	7.5	**	C	98	79
A11	14	D	**	9	10	11	B	92	84
A12	14	B-	16.5	8	10.5	10	**	76	77
A13	13	A-	15	10	9	**	A+	100	81
A14	11	A	11	**	10.5	11	A	90	74
A15	15	B+	**	10	10.5	12	A	100	92
A16	**	B+	15.5	10	11.5	12	B	96	85
A17	**	B	16.5	10	12	12	A	100	89
A10	11	D+	12.5	8	**	9	B	94	65
A18	13.5	A-	**	9.5	10.5	12	C	100	81

Legenda dos elementos de avaliação:

Nº 4: Questionário 1 Lírica Camoniana (vodcasts 1, 2 e 3) – 15 pontos

Nº 5: Produção de texto (carta a/ diário de Luís de Camões) – 30 pontos

Nº 6: Questionário 2 Lírica Camoniana (vodcasts 4, 5, e 6) – 18 pontos

Nº 7: Questionário 3 “Sete anos de pastor Jacob servia” (vodcast 7) – 10 pontos

Nº 8: Questionário 4 “Erros meus, má fortuna, amor ardente” (vodcast 8) – 12 pontos

Nº 9: Questionário 5 “Descalça vai para a fonte” (vodcast 9) – 12 pontos

Nº 10: Questionário 6 “Um mover d’olhos, brando e piadoso” (vodcast 10) – 10 pontos

Nº 11: Vodcast (produção a pares) – análise de soneto – 100 pontos

Nº 12: Teste final de unidade Lírica Camoniana – 100 pontos

Anexo XVII – Excerto de entrevista a aluno participante

Inv: O quão importante e relevante é o uso de vodcasts para um estudo autónomo?

A: Eu acho que é muito relevante porque se não tivesse os vodcasts em casa não teria tanta vontade para fazer as coisas, sendo que já tenho um trabalho estabelecido para fazer em casa, ajuda-me a seguir as regras, ver os vodcasts para depois fazer as perguntas, então ajuda-me a acabar as coisas e estudar realmente em casa.

Inv: Que estratégia é que tu usaste para estudar mesmo os vodcasts?

A: Eu via e fazia notas, especialmente nos primeiros, tinha de fazer notas se não esquecia-me.

Inv: O facto de se terem associado questionários aos vodcasts, viste isso como útil ou nem por isso?

A: É útil para estudar senão há a vontade não fazer nada e com os questionários tem de se fazer alguma coisa, senão depois pode-se sofrer as consequências de não fazer nada.

Inv: Achas os vodcasts eficazes para adquirires conhecimento e progredires esse conhecimento em relação ao estudo de Luís de Camões?

A: Acho que sim, porque ajudou-me a resumir as coisas mais importantes que tenho de procurar e as coisas mais importantes também estavam lá, e não teria de perder muito tempo e era mais ao pormenor e eu quando costumo estudar tenho de ser eu a fazer e é muito geral e de sites menos credíveis, então, acho que é melhor.

Inv: Assim estava tudo sistematizado. Achaste que os vodcasts são úteis para compreender a lírica de Camões?

A: Sim, porque... é um sim e é um não porque de vez em quando alguns poemas podem ser muito complicados e talvez dava mais jeito ter a Ms. para ajudar ao lado e eu a fazer perguntas, mas no geral, diria que sim, porque a Ms. faz os vodcasts e explica bastante bem e deixa bastante claro o que é que é suposto fazer durante a análise. (...)

Inv: Que vantagens é que tu vês na utilização desta técnica “flipped classroom”?

A: Hmm... vejo que assim economiza-se melhor o tempo.

Inv: Como assim? O que queres dizer com isso?

A: Não se tem de perder tempo na classe a falar sobre as coisas e a repetir as coisas aos alunos, eles podem fazer isso em casa. Eu pessoalmente prefiro aprender e depois esclarecer as coisas com as professoras e neste caso assim podia ser. Dava jeito.

Inv: Achas que vires com uma noção da matéria que vai ser posta em prática na resolução de outros exercícios, foi útil para tu aprenderes a ler as questões e saber como melhor resolvê-las ou, pelo menos ter a oportunidade de colocar mais dúvidas?

A: Sim, sem dúvida. Sem aquilo teria mais dificuldade em perceber certas perguntas, porque assim a Ms. já esclareceu e deu exemplos, e sempre porque com os vodcasts há mais exemplos a dar e mais hipóteses porque não perde imenso tempo da aula a falar doutras coisas...

Inv: Ah, então estás a associar a ideia de que num espaço de sala de aula, quando um professor ensina a matéria há a possibilidade de...

A: Distrações, desviar de tópico.

Inv: E que desvantagens é que vês no uso desta técnica?

A: Basicamente é que podem existir diferentes maneiras de aprender, pessoalmente eu prefiro ver e ler mas também de vez em quando pode complicar um bocadinho estar a ver o vodcast, porque eu também sou um bocado complicado com o estudo de português, então, ter a Ms ao lado sempre seria uma ajuda, mas mesmo assim acho que seria mais capaz de fazer mais coisas com o vodcast do que só ter a Ms., porque nunca era capaz de fazer tanto tão rápido. (...)

Inv: Achas que o facto de não teres lá a professora imediatamente pronta para te responder a questões, obrigou-te a concentrares mais?

A: Sim, sem dúvida. E também dei muito mais de mim do que quando estou em aula. Tipo em aula, depende de mim e da professora, em casa depende sempre de mim.

Inv: Isso é bom?

A: É bom. Dá mais pressão, dá mais vontade de aprender sozinho porque se não aprender vou ser eu que vou sofrer, não tenho hipótese de perguntar a uma pessoa que está ao meu lado.

Inv: Mas ao longo da unidade nós víamos alguma frustração a aparecer...

A: Sim, sim, ao princípio sim, porque era um bocado grande [os vodcasts] e também era um método novo, mas era uma frustração normal, é normal as coisas, é compreensível porque ao princípio era muito coisa e muita coisa para decorar, mas que mesmo com a professora seria muito difícil de decorar e acho que até seria mais difícil se tivéssemos de escrever em aula e depois fazer “quizzes” porque depois não escrevíamos tantas coisas. Assim, está tudo lá. (...)

Inv: E tendo do vodcasts preparados, vês mais utilidade em utilizá-los na sala de aula com o professor ali ao lado para ter esclarecer alguma dúvida no imediato ou vê-los autonomamente em casa, fora da sala de aula, e trazer as dúvidas?

A: Em casa, prefiro fazer em casa porque assim concentro-me mais e assim não me a possibilidade de estar sempre a parar e a desconcentrar, e se eu estou com a Ms. ao meu lado tiro-me a mim a possibilidade de aprender as coisas sozinho, faço perguntas e a Ms. ensina mas eu não sou capaz de aprender porque não estou muito atento.

Anexo XVIII – Excerto de entrevista a professor participante

Inv: O quão importante e relevante é o uso de vodcasts no estudo autónomo ou em casa?

P1: O uso de vodcasts, a meu ver, em primeiro lugar, é interessante, uma vez que é mais lúdico, é mais cativante para os alunos de hoje em dia, uma vez que o recurso às novas tecnologias é o seu dia-a-dia, estão presentes constantemente. É também relevante porque permite fazer algo de forma rápida e prática que nem sempre é feito pelos alunos quando têm de utilizar outros métodos, que é o poder parar e poder rever a quantidade de vezes que acharem necessárias.

Inv: Então estudar usando vodcasts permite-lhes ser mais independentes?

P1: Dá-lhes essa possibilidade, quer os usem ou não, mas dá-lhes certamente essa possibilidade.

Inv: Quanto aos vodcasts produzidos pela professora, acha que são eficazes para aquisição e progressão do conhecimento acerca do autor e da obra camoniana?

P1: Por um lado sim, mas, contudo, acho que a informação já está muito tratada, já está muito simplificada, já está muito resumida, portanto, é-lhes já dada a informação mínima indispensável para ficarem a conhecer o autor que aí lhes tira alguma independência, porque aí já não terão oportunidade de encontrar outras informações, que podem não coincidir com o que está escrito no manual ou no vodcast, podem não encontrar outras curiosidades. (...)

Inv: Quanto aos vodcasts de análise de poemas, acha que foram de alguma forma úteis para perceber a obra literária camoniana e perceber como se poderá fazer uma análise de texto?

P1: Julgo que sim, mas implica um trabalho prévio de treino ou habituação a esta metodologia, não é alguma coisa que aconteça de forma imediata. Portanto, para que seja útil na interpretação, para se perceber qual é o esquema de uma análise de um poema, especificamente, por exemplo, de um soneto, é primeiro necessário treiná-los para esta metodologia. Sem primeiro sistematizar não será obrigatoriamente útil e funcional, talvez, após algumas visualizações e após algumas lembranças da parte do professor de que é este o método que estamos a usar e temos também nós de ser consistentes para que eles assimilem esse método de trabalho. (...)

Inv: Viu alguma vantagem na utilização do “flipped classroom” para ensinar a lírica camoniana?

P1: Algumas das desvantagens também podem ser consideradas vantagens. O já dar a informação tratada aos alunos, para muitos deles, será vantagem, já não têm eles que dissecar, por exemplo, uma página de texto para de lá extrair o essencial. Portanto, o facto de ser informação já tratada, já trabalhada, para o aluno que quer ter o mínimo indispensável daqueles conteúdos é uma grande vantagem. Na minha perspetiva muito pessoal, outra grande vantagem é a possibilidade de poder voltar atrás, poder parar, e poder voltar atrás e ouvir de novo. (...) Acrescido a isso tem a ver com as novas tecnologias, o facto de ser mais fácil a qualquer aluno aceder a um vídeo do que abrir um livro, o facto de termos alunos que são mais visuais e, portanto, o uso das imagens, das cores, dos esquemas, lhes ser para eles mais acessível, é certamente uma vantagem. (...)

Anexo XIX - Grelha de observação de aula (exemplo)

Data: 5 mar. Aluno	TPC	Participação			Autonomia		Empenho			Atenção	
	Sim/ Não	Boa	Satf.	Fraca	Mta	Pouca	Mto	Alg.	Nulo	Mta	Pouca
1.	S	X			X		X			X	
2.	S	X			X		X			X	
3.	S	X			X		X			X	
4.	S	X			X			X		X	
5.	S		X		X			X		X	
6.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
7.	S			X	X			X		X	
8.	S	X			X		X			X	
9.	S			X	X			X			X
10.	S			X	X			X		X	
11.	S		X		X			X		X	
12.	S		X		X			X		X	
13.	S	X			X		X			X	
14.	S	X			X			X			X
15.	S	X			X		X			X	
16.	S		X		X			X		X	
17.	S	X			X		X			X	
18.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
19.	S	X			x		X			X	

Anexo XX - Questionários sumativos sobre os vodcasts

Português 10

Questionário sumativo (Versão 1) : Vodcasts 1 a 3

Nome: _____ Data: _____ Classificação: _____ (15p)

Vodcast 1: Biografia de Camões

1. Tendo em conta o que recordaste (ou aprendeste) sobre a biografia de Camões, comenta a seguinte afirmação: “Entre o mito e a verdade história, Camões foi sem dúvida um homem marcado pela aventura e pela desventura”. (3)
2. Aponta quatro características psicológicas que se possam associar ao poeta, justificando a tua resposta com pormenores biográficos do autor. (3)
3. De que forma se foi homenageando o poeta ao longo dos tempos? (2)

Vodcast 2: Lírica Camoniana I – Introdução

Verdadeiro ou Falso: (3)

1. A obra *Rimas* de Luís de Camões foi publicada depois da morte do poeta. _____
2. A lírica Camoniana combina vários estilos: desde a tradição do Cancioneiro Geral de Garcia de Resende ao estilo clássico. _____
3. A lírica de Camões gira em torno de três grandes temas: o galanteio amoroso, temas psicológicos e temas filosóficos. _____

Vodcast 3: Lírica Camoniana II – Contexto

1. Indica por que razão a citação de Protágoras “O Homem é a medida de todas as coisas” pode ser o lema do Humanismo. (2)
2. Aponta duas características associadas ao Classicismo. (2)

Português 10

Questionário sumativo (versão 2): Vodcasts 1 a 3

Nome: _____ Data: _____ Classificação: _____ (15p)

Vodcast 1: Biografia de Camões

1. Tendo em conta o que recordaste (ou aprendeste) sobre a biografia de Camões, apresenta 6 pormenores biográficos do autor. (3)

2. Comenta a seguinte afirmação tendo em conta as experiências de vida de Camões: “O poeta tinha tanto de vilão como de herói”. (3)

Vodcast 2: Lírica Camoniana I – Introdução

Verdadeiro ou Falso: (3)

1. A obra *Rimas* de Luís de Camões foi publicada em 1572. _____
2. Na obra *Rimas* estarão incluídos textos de uma outra obra perdida, *O Parnaso*. _____
3. A lírica de Camões gira em torno de três grandes temas: os Descobrimentos, temas psicológicos e temas religiosos. _____

Vodcast 3: Lírica Camoniana II – Contexto

1. Explica o que se entende por Renascimento. (2)
2. Aponta duas características ou correntes de pensamento associadas ao Humanismo. (2)
3. Justifica o lema associado “imitar os clássicos, imitar a natureza” associado ao Classicismo. (2)

Português 10

Questionário sumativo (Versão 1): Vodcasts 4 a 6

Nome: _____ Data: _____ Classificação: _____ (18p)

Vodcast 4: Lírica Camoniana Parte III – Influências

1. Em Camões coexistem duas correntes: a tradicional e a clássica. Distingue uma da outra. (3)
2. Indica se as seguintes composições poéticas pertencem à Medida Velha ou à Medida Nova. (2)
 - a) Vilancete _____
 - b) Cantiga _____
 - c) Soneto _____
 - d) Esparsa _____
3. Esclarece o que se entende por Petrarquismo. (2)
4. Circula as características associadas ao amor platónico: (2)
 - a) amor físico
 - b) próximo da verdade absoluta
 - c) Amor ideal
 - d) mundo inteligível
 - e) matéria e sentidos

- f) amor de contemplação
- g) poder transformador
- h) racional
- i) visto de forma distante

Vodcast 5: Lírica Camoniana Parte IV – Temas

1. Dos vários temas trabalhados por Camões na lírica, escolhe dois e discute-os. (5)

Vodcast 6: Versificação

1. O que se entende por versificação e que aspectos se deve analisar quando fazemos a análise formal de um poema? (3)
2. Qual foi o poema utilizado neste vodcast como exemplo para a análise formal? (1)

Crédito extra: Indica a banda que musicou esse poema e tece algumas considerações sobre essa adaptação. (2)

Português 10

Questionário sumativo (Versão 2): Vodcasts 4 a 6

Nome: _____ Data: _____ Classificação: _____ (18p)

Vodcast 4: Lírica Camoniana Parte III – Influências

1. Em Camões coexistem duas correntes: a tradicional e a clássica, também designadas por Medida Velha e Medida Nova. Justifica esta última designação. (2)
2. Quais os temas mais trabalhados em poemas da Medida Nova? (2)
3. Indica duas composições poéticas típicas da Medida Velha e duas da Medida Nova. (2)
4. Que características se associam à mulher petrarquista? (2)
5. O que se entende por amor platónico (ou neoplatónico)? (2)

Vodcast 5: Lírica Camoniana Parte IV – Temas

- 1- Quais são os temas mais presentes na lírica camoniana? (2)
2. Desses temas, escolhe um e explica como é trabalhado por Camões. (3)

Vodcast 6: Versificação

1. O que se entende por versificação e que aspectos se deve analisar quando fazemos a análise formal de um poema? (2)
2. Classifica o poema analisado neste vodcast? (1)

Português 10

Questionário sumativo: “Sete anos de pastor Jacob servia” (vodcast 7)

Nome: _____ Data: _____ Classificação: _____ (10p)

1. “Sete anos de pastor Jacob servia” é:
 - a) Um vilancete
 - b) Um soneto
 - c) Uma cantiga
2. Indica o tema desta composição poética:
 - a) A fidelidade e constância amorosas
 - b) A infidelidade e inconstância amorosas
 - c) A indefinição e a traição amorosas
3. O ambiente retratado no poema é:
 - a) Citadino
 - b) Pastoril
 - c) Marítimo
4. Esclarece o assunto do poema analisado: (2)
5. Em que texto se inspirou Camões para escrever este poema:
 - a) Cancioneiro Geral de Garcia de Resende
 - b) Num soneto de Sá de Miranda
 - c) No texto bíblico do Génesis
6. O poema analisado apresenta:
 - a) Um carácter autobiográfico pois o sujeito poético reflecte sobre as suas vivências amorosas
 - b) Uma estrutura narrativa pois apresenta uma acção, personagens, tempo e até discurso direto
 - c) Um carácter satírico pois o sujeito poético crítica humoristicamente o comportamento humano face ao sentimento amoroso
7. Neste poema, Jacob é caracterizado como sendo:

- a) Determinado, paciente, perseverante e fiel
 - b) Teimoso, conflituoso, impaciente mas fiel
 - c) Submisso, paciente, conformado e fiel
8. Comenta a expressividade de “- Mais servira, se não fora/Pera tão longo amor tão curta a vida!” (2)

Português 10

Questionário sumativo: “Erros meus, má fortuna, amor ardente” (vodcast 8)

Nome: _____ Data: _____ Classificação: _____ (10p)

1. Indica o tema do soneto analisado:
 - a) Retrospectiva da vida com a sua amada
 - b) Balanço autobiográfico irónico
 - c) Retrospectiva autobiográfica lamentando-se
2. Afinal o que teria bastado para causar a perdição do sujeito poético?
 - a) Os erros
 - b) A má fortuna
 - c) O amor
3. Que sentimentos perpassam ao longo do poema?
 - a) A infelicidade, a revolta e o desejo de vingança
 - b) A infelicidade, a angústia e a melancolia
 - c) A frustração, o desânimo e a conformação
4. Para o sujeito poético qual é a melhor forma de evitar desilusões?
 - a) Não amar
 - b) Não ter esperanças
 - c) Não ter fé
5. Quem castigou o poeta ao longo da sua vida?
 - a) Os erros
 - b) A fortuna
 - c) O amor
6. O que significam os últimos versos do soneto “Oh! quem tanto pudesse que fartasse/ este meu duro génio de vinganças”. (2)
7. Indica se a afirmação que se segue é verdadeira ou falsa e justifica a tua escolha: “Camões vê-se apenas como uma vítima”. (2)

8. O soneto apresenta uma estrutura tripartida ou bipartida?
9. Comprova que no primeiro verso do soneto encontramos reunidos 3 dos recursos expressivos mais relevantes de toda a composição poética: (2)

Português 10

Questionário sumativo: “Descalça vai para fonte” (vodcast 9)

Nome: Data: Classificação: (12p)

1. **Quem vai até à fonte?**
2. **Qual o estado de espírito da pessoa?**
 - a) Triste
 - b) Entusiasmada
 - c) Insegura
3. **O que leva ela na cabeça?**
 - a) Uma cesta
 - b) Um fardo de palha
 - c) Um pote
4. **A moça tem...**
 - a) Mãos de prata e cabelos de ouro
 - b) Mãos de ouro e cabelos de prata
 - c) Mãos de barro e cabelos de palha
5. **A fonte é símbolo:**
 - a) Do masculino e da virilidade
 - b) Do feminino e da fecundidade
 - c) Do divino e do misterioso
6. **A ida à fonte pode ser sinónimo de:**
 - a) Trabalhos forçados
 - b) Encontros amorosos
 - c) Manifestação de independência
7. **Qual o recurso expressivo mais relevante em “chove nela graça tanta/ que dá graça à fermosura”?**
 - a) Hipérbole
 - b) Comparação
 - c) Perífrase
8. **Quais as cores que se destacam ao longo da composição poética:**
 - a) Vermelho, branco do vestuário e o verde da paisagem
 - b) Azul e branco do vestuário e o verde da paisagem
 - c) Verde e vermelho do vestuário e o branco da paisagem nevada
9. **A combinação de cores remete para a:**
 - a) Sensualidade, jovialidade e serenidade da jovem
 - b) Rebelia, provocação e atrevimento da jovem

c) Timidez, introversão e submissão da jovem

10. O tema desta composição poética é:

- a) O retrato físico e descrição do estilo rural da jovem
- b) O retrato físico que serve para realçar os traços morais e psicológicos da jovem
- c) O retrato psicológico que serve para justificar o vestuário da jovem

11. O retrato apresentado tem influências petrarquistas. Verdadeiro ou falso? _____

12. Esta composição poética pertence à:

- a) Medida nova pois é um vilancete
- b) Medida velha pois é um vilancete
- c) Medida nova pois é um soneto

Português 10

Questionário sumativo (v. 1): “Um mover d’olhos brando e piadoso” (vodcast 10)

Nome: Data: Classificação:.....

(10p)

(0-2: F – Não responde à questão. ; 3-4: D – Responde à questão, mas os argumentos não são desenvolvidos nem válidos; 5-6: C – Responde à questão e os argumentos são válidos, mas não são desenvolvidos nem devidamente ilustrados; 7-8: B – Responde à questão com argumentos válidos, desenvolvidos e ilustrados; 9-10: A – Responde à questão com argumentos válidos, desenvolvidos, ilustrados e é reveladores de espírito crítico)

Comenta seguinte a seguinte citação: **No soneto “Um mover d’olhos brando e piadoso”, Camões revela-se influenciado pelo petrarquismo, contudo, também consegue ser original ao afastar-se um pouco dessa mesma influência.**

Português 10

Questionário sumativo (v. 2): “Um mover d’olhos brando e piadoso” (vodcast 10)

Nome: Data: Classificação:.....

(10p)

(0-2: F – Não responde à questão. ; 3-4: D – Responde à questão, mas os argumentos não são desenvolvidos nem válidos; 5-6: C – Responde à questão e os argumentos são válidos, mas não são desenvolvidos nem devidamente ilustrados; 7-8: B – Responde à questão com argumentos válidos, desenvolvidos e ilustrados; 9-10: A – Responde à questão com argumentos válidos, desenvolvidos, ilustrados e é reveladores de espírito crítico)

O tema do soneto “Um mover d’olhos brando e piadoso” é caracterização da mulher. Recorda o que ouviste/ leste e tece o seu retrato físico e psicológico destacando três expressivos mais relevantes para essa caracterização. Indica também se esta caracterização é puramente petrarquista, justificando.

<p>2012/2013</p> <p>PORTUGUÊS 10</p> <p>TESTE DE VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS</p> <p>Lírica Camoniana</p>
--

Nome:.....Data:.....

.....

Classificação:..... Professora: Ms. Teixeira

Antes de começar!

- Resolve a TODOS os grupos numa **folha à parte** e usa caneta azul/ preta.
- Lê com muita atenção todas as perguntas do teste antes de responderes.
- Responde apenas ao que te é pedido em cada questão.

Bom trabalho!

A professora,

Gisel Teixeira

Cotações:

Grupo I 70% (A. 10% + B. 60%)

Grupo II 30%

TOTAL 100%

Grupo I – Análise de texto

A) Lê atentamente a composição poética que se segue e resolve os exercícios de escolha múltipla que se seguem. (10)

Texto A

Todo o trabalhado bem
promete gostoso fruto,
mas os trabalhos, que vêm
para quem dita¹⁷ não tem,
valem pouco e custam muito.
Rompe toda a pedra dura,
faz os homens imortais
o trabalho, quando atura¹⁸;
mas querer achar ventura¹⁹
sem ventura, é por demais.

- Luís de Camões

1. O tema deste poema é:
 - a) o desconcerto do mundo, mais especificamente a falta de sorte.
 - b) o desconcerto do mundo, mais especificamente a mudança.
 - c) o desconcerto do mundo, mais especificamente o abuso de poder.
2. Partindo do tema discutido, o sujeito poético apresenta uma intenção moralizadora.
 - a) o sujeito poético condena quem não trabalha.
 - b) o sujeito poético enaltece o valor do trabalho.
 - c) o sujeito poético critica aqueles que não trabalham mas ainda assim são recompensados.
3. Os versos que transmitem a ideia de que alguns trabalhos árduos são mal recompensados para quem não tem muita sorte são:
 - a) “Todo o trabalhado bem/ promete gostoso fruto”.
 - b) “mas os trabalhos, que vêm/ para quem dita não tem/ valem pouco e custam muito”.
 - c) “Rompe toda a pedra dura,/ faz os homens imortais/ o trabalho, quando atura”.
4. Este poema apresenta versos em:
 - a) redondilha maior, pois apresentam sete sílabas métricas.
 - b) redondilha menor, pois apresentam cinco sílabas métricas.
 - c) redondilha maior, pois apresentam nove sílabas métricas.

¹⁷ dita: boa fortuna; felicidade

¹⁸ aturar: persistir, durar

¹⁹ ventura: boa sorte, fortuna favorável, dita

5. Este poema pertence à corrente:

- a) clássica, pois é escrito em redondilha e um soneto.
- b) tradicional, pois é escrito em redondilha e é uma endecha.
- c) tradicional, pois é escrito em redondilha e é uma esparsa.

B) Lê atentamente a composição poética que se segue e analisa-a respondendo às questões que se seguem:

Texto B

Tanto de meu estado me acho incerto,
Que em vivo ardor²⁰ tremendo estou de frio;
Sem causa, juntamente choro e rio;
O mundo todo abarco e nada aperto.

É tudo quanto sinto um desconcerto²¹;
Da alma um fogo me sai, da vista²² um rio;
Agora²³ espero, agora desconfio,
Agora desvario, agora acerto.

Estando em terra, chego ao Céu voando;
Nua hora acho mil anos²⁴, e é de jeito²⁵
Que em mil anos não posso achar ua hora.

Se me pergunta alguém porque assim ando,
Respondo que não seu; porém suspeito
Que só porque vos vi, minha Senhora.

- Luís de Camões

Responde agora de forma completa, clara e devidamente ilustrada à questões que se seguem.
(60)

1. Esclarece o tema do poema. (4)
2. Descreve o estado de espírito do sujeito poético conforme apresentado na primeira estrofe, destacando o recurso expressivo usado para o expressar. (8)
3. Na segunda quadra, o eu lírico refere ainda os mesmos sentimentos.
 - 3.1. Transcreve a expressão de que se serve para sintetizar a situação psicológica em que se encontra. (2)

²⁰ ardor: fogo amoroso

²¹ desconcerto: absurdo

²² vista: olhos

²³ Agora... agora: ora... ora

²⁴ Nua hora acho mil anos: uma hora equivale a mil anos

²⁵ de jeito: de tal modo

- 3.2. Comenta a expressividade da hipérbole e do paralelismo estrutural presentes nessa estrofe. (8)
4. Mostra como, no primeiro terceto, o sujeito poético manifesta uma concepção psicológica do tempo e do espaço. (4)
5. Atenta no último terceto.
- 5.1. Identifica a causa que provoca no sujeito lírico os sentimentos descritos, destacando o valor da apóstrofe usada. (6)
- 5.2. Destaca duas conjunções presentes no último terceto e esclarece o seu valor ao serviço do assunto. (4)
- 5.3. Comenta o valor expressivo do advérbio “só”. (3)
6. Esta composição poética apresenta uma estrutura bipartida.
- 6.1. Delimita as suas duas partes lógicas, sumariando o conteúdo de cada uma delas. (8)
7. Salienta as marcas gramaticais que conferem a este poema um carácter autobiográfico. (5)
8. Insere esta composição poética numa das correntes da produção lírica camoniana, justificando a tua conclusão com a análise formal do texto. (8)

Grupo II – Produção de texto (30)

Discute (em cerca de 200 palavras) **UMA** das **afirmações** que se seguem tendo em conta as características temáticas da lírica camoniana, bem como as suas influências e o contexto cultural em que se insere. Deves referir-te a poemas estudados para melhor ilustrares as tuas conclusões.

1. *Camões tem a lúcida consciência da sua originalidade. De qualquer forma a lírica camoniana é bem uma lírica de imitação.*
2. *Luís de Camões: um homem, duas medidas, duas influências.*

FIM

2012/2013

**PORTUGUÊS 10 (Modificado: Alunos NEE)
TESTE DE VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS**

Lírica Camoniana

Nome:.....Data:.....

Classificação:..... Professora: Ms. Teixeira

Antes de começar!

- Lê com muita atenção todas as perguntas do teste antes de responderes.
- Responde apenas ao que te é pedido em cada questão.

Bom trabalho!

A professora,

Gisel Teixeira

Cotações:

Grupo I 45p (A. 10p + B. 35p)

Grupo II 20p

TOTAL 65p

Grupo I – Análise de texto

A) Lê atentamente a composição poética que se segue e resolve os exercícios de escolha múltipla que se seguem. (10)

Texto A

Todo o trabalhado bem
promete gostoso fruto,
mas os trabalhos, que vêm
para quem dita²⁶ não tem,
valem pouco e custam muito.
Rompe toda a pedra dura,
faz os homens imortais
o trabalho, quando atura²⁷;
mas querer achar ventura²⁸
sem ventura, é por demais.

- Luís de Camões

1. O tema deste poema é:
 - a) o desconcerto do mundo, mais especificamente a falta de sorte.
 - b) o desconcerto do mundo, mais especificamente a mudança.
 - c) o desconcerto do mundo, mais especificamente o abuso de poder.

2. Partindo do tema discutido, o sujeito poético apresenta uma intenção moralizadora.
 - a) o sujeito poético condena quem não trabalha.
 - b) o sujeito poético enaltece o valor do trabalho.
 - c) o sujeito poético critica aqueles que não trabalham mas ainda assim são recompensados.

3. Os versos que transmitem a ideia de que alguns trabalhos árduos são mal recompensados para quem não tem muita sorte são:
 - a) “Todo o trabalhado bem/ promete gostoso fruto”.
 - b) “mas os trabalhos, que vêm/ para quem dita não tem/ valem pouco e custam muito”.
 - c) “Rompe toda a pedra dura,/ faz os homens imortais/ o trabalho, quando atura”.

4. Este poema apresenta versos em:
 - a) redondilha maior, pois apresentam sete sílabas métricas.
 - b) redondilha menor, pois apresentam cinco sílabas métricas.
 - c) redondilha maior, pois apresentam nove sílabas métricas.

²⁶ dita: boa fortuna; felicidade

²⁷ aturar: persistir, durar

²⁸ ventura: boa sorte, fortuna favorável, dita

5. Este poema pertence à corrente:

- a) clássica, pois é escrito em redondilha e um soneto.
- b) tradicional, pois é escrito em redondilha e é uma endecha.
- c) tradicional, pois é escrito em redondilha e é uma esparsa.

B) Lê atentamente a composição poética que se segue e analisa-a respondendo às questões que se seguem:

Texto B

O dia em que nasci moura e pereça,
Não o queira jamais o tempo dar;
Não torne mais ao Mundo, e, se tornar,
Eclipse nesse passo o Sol padeça.

A luz lhe falte, o Sol se [lhe] escureça,
Mostre o Mundo sinais de se acabar,
Nasçam-lhe monstros, sangue chova o ar,
A mãe ao próprio filho não conheça.

As pessoas pasmadas, de ignorantes,
As lágrimas no rosto, a cor perdida,
Cuidem que o mundo já se destruiu.

Ó gente temerosa, não te espantes,
Que este dia deitou ao Mundo a vida
Mais desgraçada que jamais se viu!

Luís de Camões

1. Identifica o tema do poema. (2)
2. O sujeito lírico começa por manifestar um desejo.
 - 2.1. Refere-o. (3)
 - 2.2. Transcreve os versos que apresentam a causa desse desejo. (3)
3. Relaciona o estado de espírito do eu poético com a ambiência descrita. (4)
4. Demonstra que a atitude dos outros face ao mundo apresentado é distinta da do sujeito poético. (3)
5. Explica por outras palavras a mensagem do último terceto. (4)
6. Associa os versos seguintes aos respectivos recursos expressivos: (5)

Versos:

- a) “Não o queira...;/ Não torne...” (vv. 2 e 3)
- b) “A luz lhe falte, o Sol se [lhe] escureça” (v. 5)
- c) “Nasçam-lhe monstros, sangue chova o ar,/ A mãe ao próprio filho não conheça.” (vv. 7 e 8)

d) “Ó gente temerosa, não te espantes” (v. 12)

e) “Que este dia deitou ao Mundo a vida/ Mais desgraçada que jamais se viu!” (vv. 13 e 14)

Recursos expressivos:

Hipérbole: _____ Anáfora: _____ Pleonasma: _____ Apóstrofe: _____ Enumeração: _____


7. Esclarece o tom veiculado pelo sujeito poético, justificando devidamente as tuas conclusões. (3)
8. Divide o poema em duas partes e justifica a divisão que fizeste. (5)
9. Este poema pertence à Medida Velha ou à Medida Nova da produção lírica camoniana? Justifica a tua resposta. (3)

Grupo II – Produção de texto (20)

Durante o estudo da lírica camoniana contactaste com os diversos temas privilegiados pelo autor. Num texto com cerca de 150 palavras, apresenta aquele que mais te agradou, justificando a tua opinião e fazendo referência a textos estudados.

FIM

Anexo XXII - Escala de avaliação

Grade	%	GPA	Meaning
A+	98-100	4.33	 <p>Meeting Standards at an Advanced Level</p> <p>Meeting Standards at a Proficient Level</p> <p>Meeting Standards at a Basic Level</p>
A	93-97	4.00	
A-	90-92	3.66	
B+	87-89	3.33	
B	83-86	3.00	
B-	80-82	2.66	
C+	77-79	2.33	
C	73-76	2.00	
C-	70-72	1.66	
D+	67-69	1.33	
D	60-66	1.00	
F	Below 60	0.00	