

PROJETO GATAFUNHO: A TECNOLOGIA
DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE GÊNEROS
TEXTUAIS NO 1.º CEB

Mariana Cerqueira de Oliveira Cardiga

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2023-2024



PROJETO GATAFUNHO: A TECNOLOGIA DIGITAL NA APRENDIZAGEM DE GÉNEROS TEXTUAIS NO 1.º CEB

Mariana Cerqueira de Oliveira Cardiga

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Português e História e Geografia de Portugal
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutora Adriana Cardoso

Júri

Presidente: Prof. Doutora Cristina Cruz

Arguente: Prof. Doutora Carla Teixeira

Orientador: Prof. Doutora Adriana Cardoso

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry (s.d.)

Não existe ensino que se compare ao exemplo.

Baden-Powell (1908)

Neste relatório concretiza-se o meu sonho de infância - ser professora – marcado pela minha formação. Agradeço a todos os excelentes docentes que me acompanharam ao longo destes 5 anos na ESELx e que foram responsáveis por me passar cada gota de conhecimento do grande oceano que é a educação.

A mim, que durante estes 5 anos passei pelos momentos mais difíceis da minha vida e soube sempre qual era o caminho.

A ti, querida mãe. Este percurso de 5 anos é inteiramente dedicado a ti, que sempre me acompanhaste em cada passo. Não há forma mais pura de amor para além do que batalhaste para ser o que me tornei hoje. És e serás sempre a minha maior inspiração.

Ao meu João, “a minha pessoa”, agradeço-te por toda a paciência que tiveste ao longo deste processo. Pelos dias em que parecia mais fácil desistir e nunca me falhaste com uma palavra amiga. Foi nos momentos mais difíceis que me provaste o que é amar.

À minha família, por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades. Por saberem sempre que um dia eu também chegaria lá. E cheguei!

Aos meus amigos, aqueles que verdadeiramente assumem e cumprem esse papel, por todo o apoio nos momentos felizes e nos que precisava de conforto.

À minha entidade patronal, a Santa Casa da Misericórdia da Amadora, e ao projeto Aprender & Brincar, que me permitiu acumular uma bagagem de aprendizagens que levo para a vida. Ser-vos-ei eternamente grata pelo tempo que me disponibilizaram.

A todos os locais de estágio por onde passei e a todas as crianças pelas quais fui responsável. Espero que da semente que em vós plantei cresçam lindos frutos.

Finalmente, à incansável e sempre disponível, Professora Doutora Adriana Cardoso, por toda a sabedoria e apoio neste percurso. Pela referência exímia que representa para mim enquanto docente. A mestre certa para me guiar.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do *Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico*, que prevê a realização de duas práticas de ensino supervisionadas, uma no 1.º e outra no 2.º ciclo do ensino básico e, na sua sequência, a elaboração do estudo de carácter investigativo. Na primeira parte do relatório, é apresentada uma breve descrição da prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos de estágio, seguindo-se de uma análise reflexiva e comparativa. Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico desenvolvido durante a intervenção no contexto de 1.º ciclo, intitulado: *Projeto GataFunho: A tecnologia digital na aprendizagem de géneros textuais no 1.º ciclo*. Para o referido estudo, definiram-se os seguintes objetivos: i) criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo; (ii) avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido; (iii) analisar as produções escritas dos alunos que resultaram da aplicação do recurso educativo digital; (iv) identificar as conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e para que serve “escrever bem” antes e depois da intervenção. O recurso educativo digital desenvolvido intitula-se *Projeto GataFunho* e foi implementado numa turma de 3.º ano, com 21 alunos. O estudo tem uma natureza de base qualitativa, com recurso a dados quantitativos (estatística descritiva). Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: (i) questionário sobre a perceção dos alunos relativamente ao recurso educativo digital; (ii) produções escritas dos alunos; (iii) registos de atividade de brainstorming. Os resultados da investigação evidenciam que os alunos consideram que a utilização de recursos educativos digitais é uma mais-valia para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos ao nível da escrita de géneros textuais diversos, assegurando também a sua motivação e entusiasmo. Verifica-se ainda que o recurso tem impacto positivo nas produções escritas dos alunos, contribuindo também para o aprofundamento de uma dimensão reflexiva sobre a escrita.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Recursos educativos digitais; Géneros textuais; Escrita; Didática do Português.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The present Final Report emerges within the scope of the Curricular Unit Supervised Teaching Practice II, included in the final semester of the *master's degree in teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese, History, and Geography of Portugal in the 2nd cycle*. It entails the completion of two supervised teaching practices, one in the 1st cycle and the other in the 2nd cycle, followed by the development of an investigative study.

The first part of the report presents a brief description of the pedagogical practice carried out in both internship contexts, followed by a reflective and comparative analysis. The second part focuses on the empirical study conducted during the intervention in the 1st cycle context, entitled: *Projeto GataFunho: Digital technology in the learning of textual genres in the 1st cycle*. The study defined the following objectives: (i) Create, develop, and implement a digital educational resource for developing writing skills in the 1st cycle; (ii) Evaluate students' perceptions of the developed digital educational resource; (iii) Analyse the written productions resulting from the application of the digital educational resource; and (iv) Identify students' conceptions of what it means to "write well" and the purpose of "writing well" before and after the intervention.

The digital educational resource, titled *Projeto GataFunho*, was implemented in a 3rd-grade class comprising 21 students. The study follows a qualitative approach supported by quantitative data (descriptive statistics). The data collection instruments used were: (i) a questionnaire on students' perceptions of the digital educational resource; (ii) students' written productions; and (iii) brainstorming activity records.

The research results indicate that students perceive the use of digital educational resources as an added value for learning and acquiring knowledge related to writing various textual genres, also ensuring their motivation and enthusiasm. Furthermore, the resource positively impacts students' written productions, contributing to the development of a reflective dimension regarding writing.

Keywords: Digital technologies; Digital Educational Resources; Textual Genres; Writing; Portuguese Didactics.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	18
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	21
DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	22
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	23
2.1.1. Caracterização do grupo-turma	24
2.1.2. Caracterização da ação da professora cooperante.....	25
2.2. Problematização do contexto e problemática de intervenção	27
2.2.1. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas	28
2.2.2. Processos de regulação e avaliação	30
2.3. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	31
DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	33
2.4. Caracterização do contexto socioeducativo	34
2.4.1. Caracterização da ação da professora cooperante.....	36
2.4.2. Caracterização dos grupos-turma	37
2.4.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	39
2.4.4. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas	40
2.4.5. Processos de regulação e avaliação	42
2.5. Avaliação do Projeto de Intervenção.....	43
ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA EM AMBOS OS CICLOS	47
2.6. Contextualização	48
2.7. Análise comparativa entre as práticas de 1.º e 2.º CEB	48
2.7.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos.....	48
2.7.3. Relação pedagógica.....	53
2.7.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos	54
comportamentos sociais	54
3. ESTUDO EMPÍRICO.....	55
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	56
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	59
3.1. Para uma didática da escrita	60

3.1.1. Componentes da produção textual	60
3.1.2. O processo de escrita	61
3.2. O ensino de géneros textuais.....	66
3.2.1. O conceito de género textual.....	66
3.2.2. Dispositivo de engenharia didática	68
3.2.4. Os géneros textuais nos documentos oficiais.....	71
3.3. Recursos educativos digitais na educação.....	74
3.3.1. O conceito de recurso educativo digital.....	74
3.3.2. Ciclo de desenvolvimento de um recurso educativo digital	75
3.3.3. Recursos educativos digitais para o ensino da escrita	76
4. METODOLOGIA.....	79
4.1. Questão e objetivos de investigação	80
4.2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	80
4.3. Opções metodológicas.....	81
4.3.1. Natureza do estudo.....	81
4.3.2. Design do Estudo.....	81
4.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	82
4.3.4. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados	83
4.3.5. Princípios éticos do processo de investigação	83
5. RESULTADOS	85
5.1. O recurso educativo digital <i>Projeto GataFunho</i>	86
5.1.1. Objetivos e público-alvo.....	87
5.1.2. Roteiro.....	87
5.1.3. Atividades propostas.....	89
5.1.3.1. Missão 0: Apresentação do RED <i>Projeto GataFunho</i>	90
5.1.3.2. Missão 1- Câmara Municipal: carta.....	90
5.1.3.3. Missão 2- Hospital- Entrevista.....	91
5.1.4. Desenho de multimédia	93
5.1.5. Navegação	95
5.1.6. Interativo.....	95
5.1.7. Sugestões de implementação	97

5.2. Percepção dos alunos relativamente ao recurso educativo digital	97
5.2.2. Análise das produções dos alunos	103
5.2.2.1. Género textual carta	103
5.2.2.2. Género textual entrevista	106
5.2.3. Concepções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e “escrever bem serve para...”	118
6. CONCLUSÕES	122
7. REFLEXÃO FINAL	126
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	141
Anexo A- Fragilidades e potencialidades da turma de 1.ºCEB.....	142
Anexo B-Gramática por meio da manipulação de materiais	144
Anexo C-Cartazes relativos aos conteúdos abordados	145
Anexo D-Guião da peça de teatro “A Terra dos Sonhos”	146
Anexo E-Guião da tarefa “Ontem, hoje e amanhã”	155
Anexo F-Exemplo de um desafio diário do desafio semanal das revisões português	158
Anexo G-Exemplo do desafio diário <i>pangea</i>	175
Anexo H-Exemplo de um desafio diário do desafio semanal das revisões matemática.....	176
Anexo I-Atividades experimentais de matemática através da manipulação de materiais... ..	193
Anexo J-Sessão prática de primeiros socorros dinamizada por uma encarregada de educação	
Anexo L-Entrevista à enfermeira Projeto GataFunho	196
Anexo L-Guiões de Pesquisa orientada e tarefas exploratórias.....	199
Anexo M- Pesquisa orientada em pequenos grupos	205
Anexo N-Tabela de resultados quizz semanal.....	206
Anexo O-Grelhas semanais de avaliação dos indicadores de avaliação do PI	207
Anexo P-Entrevista realizada à Professora Cooperante do 5.ºX.....	209
Anexo Q-Fragilidades e potencialidades das turmas do 2.ºCEB (5.º ano)	213

Anexo R- Lenda das Amendoeiras em Flor	214
Anexo S-Grelha grau dos adjetivos presentes na lenda.....	215
Anexo T-Guiões de trabalho de realização cooperativa português.....	216
Anexo U-Guião de trabalho Deolinda	219
Anexo V-Apresentação sobre os tempos e modos verbais.....	221
Anexo W-Guião de trabalho “Tempos e modos verbais”	225
Anexo X-Teste de Português	228
Anexo Y-Guiões de trabalho HGP.....	230
Anexo Z-Esquemas de preenchimento colaborativo	239
Anexo AA-Apresentação interativa HGP	240
Anexo BB-Construção do friso cronológico.....	256
Anexo CC-Análise de mapas	259
Anexo DD-Pensa rápido HGP.....	260
Anexo EE-Cábulas de apoio ao estudo HGP.....	261
Anexo FF-Teste de avaliação de HGP	268
Anexo GG-Tabelas comparativas entre as avaliações de PT e HGP pré e pós intervenção..	272
Anexo HH-Consentimento informado.....	274
Anexo II-Kit individual	277
Anexo JJ-Material Coletivo	277
Anexo KK- Passaporte individual.....	278
Anexo LL-Auxiliadores de memória que apoiam no planeamento e revisão textual	281
Anexo MM - Ecrãs principais do RED Projeto GataFunho.....	282
Anexo NN- Ecrã de explicitação do modo de utilização do RED <i>Projeto GataFunho</i>	285
Anexo OO- Formulário do inquérito por questionário.....	285
Anexo PP- Cartazes “Escrever bem é... /serve para...” pré e pós intervenção	289
Anexo QQ- Descritores de desempenho das missões do Projeto GataFunho	291

Anexo RR- Ecrãs iniciais RED Projeto GataFunho	296
Anexo SS- Missão 1 Câmara Municipal da Vila da Escrita	297
Anexo TT- Missão 2 Hospital da Vila da Escrita	308
Anexo UU- Missão 3 Supermercado da Vila da Escrita	314
Anexo VV- Missão 4 Redação do jornal da Vila da Escrita	323
Anexo WW- Missão 5 Biblioteca da Vila da Escrita	328
Anexo XX- Missão 6 Museu da Vila da Escrita.....	333
Anexo YY- Missão 7 Cinema da Vila da Escrita	340
Anexo ZZ- Diploma final	342
Anexo AAA- Produções dos alunos Missão 1- Carta	350
Anexo BBB- Produções dos alunos Missão 2- Entrevista	352
Anexo CCC- Produções dos alunos Missão 3- Receita	355
Anexo DDD- Produções dos alunos Missão 4- Notícia	365
Anexo EEE- Produções dos alunos Missão 5- Texto de opinião.....	383
Anexo FFF- Produções dos alunos Missão 6- Poesia visual.....	401
Anexo GGG- Produções dos alunos Missão 7- Convite	416

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Modelo representativo do processo de escrita</i>	62
Figura 2 <i>Modelo PLEA de aprendizagem autorregulada</i>	64
Figura 3 <i>Esquema geral de arquitetura textual de Bronckart</i>	68
Figura 4 <i>Esquema da SD de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001)</i>	70
Figura 5 <i>Roteiro de implementação do Recurso Educativo Digital Projeto GataFunho</i>	88
Figura 6 <i>Urso Gata e Pássaro Funho: Anfitriões do RED Projeto GataFunho</i>	89
Figura 7 <i>Mapa da Vila da Escrita</i>	89
Figura 8 <i>Objetivos e atividades das missões do Projeto GataFunho</i>	90
Figura 9 <i>Protótipo RED Projeto GataFunho</i>	94
Figura 10 <i>Storyboard Projeto Gatafunho</i>	94
Figura 11 <i>Moodboard do RED Projeto GataFunho</i>	95
Figura 12 <i>Exemplo de uma dinâmica interativa RED Projeto GataFunho</i>	96
Figura 13 <i>Exemplo de um feedback autocorretivo</i>	96
Figura 14 <i>Percentagem das respostas dos alunos à questão "durante a realização das tarefas do Projeto GataFunho, senti-me..."</i>	98
Figura 15 <i>Percentagem de respostas dos alunos à questão "Consideras que aprendeste a escrever novos tipos de texto após a exploração do Projeto GataFunho?"</i>	99
Figura 16 <i>Percentagem das respostas dos alunos à questão "durante a realização das tarefas:"</i>	99
Figura 17 <i>Percentagem das respostas dos alunos à questão "Perceber o que era para fazer nas tarefas foi:"</i>	100
Figura 18 <i>Percentagem das respostas dos alunos à questão "Achas que seria útil realizar mais projetos deste tipo na sala de aula?"</i>	100
Figura 19 <i>Percentagem das respostas dos alunos à questão "Gostaste de participar no projeto GataFunho?"</i>	101
Figura 20 <i>Descritores de desempenho género textual carta</i>	103

Figura 21 <i>Género textual carta: plano do texto por níveis de desempenho</i>	104
Figura 22 <i>Género textual carta: adequação da linguagem por níveis de desempenho</i>	105
Figura 23 <i>Género textual carta: processo de escrita por níveis de desempenho</i>	105
Figura 24 <i>Descritores de desempenho género textual entrevista</i>	106
Figura 25 <i>Descritores de desempenho género textual receita</i>	107
Figura 26 <i>Género textual receita: plano do texto por níveis de desempenho</i>	108
Figura 27 <i>Género textual receita: processo de escrita por níveis de desempenho</i>	108
Figura 28 <i>Descritores de desempenho género textual notícia</i>	109
Figura 29 <i>Género textual notícia: plano do texto por níveis de desempenho</i>	110
Figura 30 <i>Género textual notícia: adequação da linguagem por níveis de desempenho</i>	111
Figura 31 <i>Género textual notícia: processo de escrita por níveis de desempenho</i>	111
Figura 32 <i>Descritores de desempenho género textual texto de opinião</i>	112
Figura 33 <i>Género textual texto de opinião: plano do texto por níveis de desempenho</i>	113
Figura 34 <i>Género textual texto de opinião: adequação da linguagem por níveis de desempenho</i>	114
Figura 35 <i>Género textual texto de opinião: processo de escrita por níveis de desempenho</i>	114
Figura 36 <i>Descritores de desempenho género textual poesia visual</i>	115
Figura 37 <i>Género textual poesia visual: plano do texto por níveis de desempenho</i>	116
Figura 38 <i>Género textual poesia visual: processo de escrita por níveis de desempenho</i>	116
Figura 39 <i>Descritores de desempenho género textual convite</i>	117
Figura 40 <i>Género textual convite: plano do texto por níveis de desempenho</i>	118

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Relação entre os OG e as EG do PI</i>	28
Tabela 2 <i>Objetivos gerais e indicadores de avaliação</i>	31
Tabela 3 <i>Relação entre as OG e as EG do PI</i>	40
Tabela 4 <i>Objetivos gerais e indicadores de avaliação</i>	43
Tabela 5 <i>Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)</i> ..	71
Tabela 6 <i>Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)</i> ..	71
Tabela 7 <i>Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)</i> .	72
Tabela 8 <i>Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)</i> ..	72
Tabela 9 <i>Tabela síntese do Modelo ADDIE de Branch (2009)</i>	75
Tabela 10 <i>Categorias de análise: unidades de registo</i>	119
Tabela 11 <i>Categorias de análise: Função de escrever bem</i>	119

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EG	Estratégias Gerais
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
HGP	História e Geografia de Portugal
IC	Instituição Cooperante
MDG	Modelo Didático de Género
OG	Objetivos Gerais
PASSEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PC	Professora Cooperante
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PLNM	Português Língua Não Materna
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
TEIP	Território Escolar de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
SD	Sequência Didática

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, tendo em vista a obtenção do grau de mestre, pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

O propósito do presente Relatório consiste, primeiramente, na descrição e análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º como no 2.º CEB e, seguidamente, na apresentação do estudo empírico desenvolvido na turma de 3.º ano do 1.º CEB, que tem como objetivos: i) criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo; (ii) avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido; (iii) analisar as produções escritas dos alunos que resultaram da aplicação do recurso educativo digital; (iv) identificar as conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e para que serve “escrever bem” antes e depois da intervenção.

O estudo traduz-se na seguinte problemática: *Os recursos educativos digitais como ferramenta de desenvolvimento de competências escritas em alunos de 3.º ano do 1.º CEB.*

No que concerne à estrutura e organização do presente documento, este é constituído por 2 partes. Na 1.ª parte do Relatório, procede-se à descrição e análise sumária, crítica e reflexiva das intervenções pedagógicas realizadas, estando a mesma subdividida em três capítulos, sendo eles: 1. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB*; 2. *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*; e 3. *Análise crítica da prática desenvolvida em ambos os ciclos de ensino.*

Na 2.ª parte do Relatório, é apresentado o estudo empírico e, como tal é subdividido em 5 capítulos: 1. *Apresentação do estudo*, capítulo em que é apresentada a problemática e os objetivos do estudo aplicado; 2. *Fundamentação teórica*, capítulo que comporta o enquadramento teórico no qual o estudo se sustenta; 3. *Metodologia*, na qual se identificam as técnicas de recolha de dados mobilizadas e os respetivos instrumentos e modalidades de recolha e análise da informação utilizadas; 4. *Apresentação e discussão de resultados*, que procura responder aos objetivos de investigação, analisando de forma reflexiva e crítica os resultados alcançados a partir do estudo realizado; 5. *Conclusões*,

capítulo no qual se apresentam as principais conclusões do estudo e onde se retoma a problemática e objetivos de investigação.

O presente documento inclui ainda uma reflexão final, em que se sistematiza o contributo: (i) da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; e, (ii) do processo investigativo enquanto ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional. Apresentam-se os anexos que procuram complementar a informação apresentada no corpo do relatório.

2. PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º E
NO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 1.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, no qual são abordados os principais objetivos educativos da instituição cooperante e as características do grupo-turma; (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção e (iii) avaliação do projeto de intervenção definido.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB decorreu entre 8 de abril e 29 de maio de 2024, ao longo de 8 de semanas, numa **instituição** pertencente à rede de estabelecimentos de ensino pública. A instituição localiza-se no distrito de Lisboa e comporta alunos a partir do 1.º CEB até ao 12.º ano do ensino secundário.

Esta instituição possui uma **população escolar** que ronda os 700 alunos, provenientes de uma classe económica média/alta. O corpo de alunos que integra a IC (Instituição Cooperante) é selecionado através de rigorosas provas de admissão físicas, psicológicas e cognitivas feitas previamente. Assim sendo, a IC não admite crianças abrangidas pelo Decreto de Lei n.º 54/2018 com necessidade de medidas educativas adicionais, no entanto conta com professores de apoio que trabalham com os alunos que revelam maiores dificuldades ao nível das áreas curriculares.

A partir dos seus **princípios pedagógicos** como o culto, a responsabilidade, o respeito pelos outros e autonomia, aliados a uma sólida formação intelectual, técnica, física, moral e cívica, pretende-se que os seus alunos se formem integralmente e assumam um conjunto de valores éticos, nomeadamente: patriotismo, sentimento da honra e do dever, cidadania, liderança, rigor, camaradagem e compromisso.

Os **princípios pedagógicos** e os **valores** mencionados assentam na seguinte citação retirada do Projeto Educativo (2022): “Educar pelos “Valores”, Liderar pelo “Exemplo”, Ensinar para o “Sucesso”.

Ao nível dos equipamentos TIC, a IC estabeleceu um protocolo com a *apple* que disponibiliza tablets partilhados entre cada 2 turmas do 1.º ciclo. Cada turma dispõe de 1h semanal para a utilização individual destes equipamentos. Relativamente ao equipamento digital que a sala dispõe, importa realçar que o único equipamento existente

para além do referido anteriormente, é o *ipad* utilizado pela PC (Professora Cooperante) para projeção de conteúdos no quadro.

2.1.1. Caracterização do grupo-turma

A intervenção decorreu numa turma de 3.º ano constituída por 21 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Nesta turma, 20 dos alunos de nacionalidade portuguesa e 1 de nacionalidade chinesa, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Ao nível dos **aspetos psicopedagógicos**, a turma revelava interesse e motivação pelas aprendizagens, manifestando curiosidade pelos conteúdos abordados, sendo muito participativa.

Ao nível da **relação com os pares**, a turma revelava uma boa relação e entajuda estando os alunos disponíveis para cooperar com os colegas. Ainda assim, os momentos de trabalho em grupo/pares dentro da sala de aula eram poucos e, por isso, os alunos estavam mais habituados a trabalhar de forma individual. Existiam certos alunos que tinham dificuldades de sociabilização e tornavam-se agressivos e pouco cooperantes quando contrariados.

No que se refere ao **comportamento em sala de aula**, a observação e as conversas informais com a PC e os professores das restantes áreas curriculares evidenciam que, na grande maioria, os alunos apresentam um nível bom, tendo alguns aspetos a melhorar. Alguns alunos revelavam alguma dificuldade no cumprimento de regras em sala de aula, no intervalo e em algumas atividades extracurriculares.

Tal como referido anteriormente, nenhuma das crianças estava abrangida pelo Decreto de Lei n.º 54/2018 com necessidade de medidas educativas adicionais, no entanto, a turma integrava alunos que apresentavam diagnósticos e/ou características que mereciam particular atenção: um aluno apresentava daltonismo, outro dos alunos revelava alguns comportamentos atípicos de agressividade e compulsividade quando era contrariado pelos colegas ou pela PC e revelava dificuldades de integração, tendo por isso a necessidade de se afirmar de forma agressiva e autoritária junto dos seus pares.

No que respeita às **fragilidades** do grupo-turma, verificou-se que estas incidiam essencialmente no domínio da expressão escrita, mais concretamente mais concretamente

na adoção do plano do texto associado aos diferentes dos géneros textuais e na coesão textual, aspeto que conduziu à investigação apresentada na parte II do presente Relatório. Verificou-se ainda dificuldades na interpretação e resolução de problemas, representação e explicitação do raciocínio matemático. Ao nível das competências sociais, os alunos revelavam dificuldades no respeito pela opinião do outro, na realização autónoma das tarefas, no trabalho cooperativo e dificuldade no respeito pelas regras e instruções, fazendo muito ruído no momento de instrução.

Finalmente, no que respeita às **potencialidades** da turma, este grupo de alunos era participativo e interessado. O grupo entretajudava-se mutuamente, assumindo sempre uma posição de espírito crítico muito positiva, procurando sempre questionar e refletir. No que toca aos domínios curriculares, destacam-se o excelente raciocínio matemático e cálculo mental, a compreensão oral e a leitura fluente de textos, o domínio da pintura com diversos tipos de material, boa capacidade de dramatização e projeção de voz.

Na perspetiva da PC, o nível de **aproveitamento escolar** da turma era bom, sendo que a grande maioria dos alunos dominava os conteúdos curriculares de uma forma bastante positiva.

2.1.2. Caracterização da ação da professora cooperante

A **intervenção pedagógica** decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade, com uma professora titular que organizava a sua prática em conformidade com o **horário da turma** estabelecido pela coordenação da IC. O horário previa semanalmente, 7h para cada uma das áreas curriculares de Português e Matemática, 3h para a área curricular de Estudo do Meio, 2h para Educação Física e Inglês, 1h para Teatro, Música, Artes Visuais, Natação, Judo, Robótica, Educação Moral e Religião Católica, ITIC e 1h semanal alternada entre esgrima/equitação e clube de letras/clube de ciências. A PC apenas assegurava as áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio em regime de monodocência, sendo que as restantes áreas eram lecionadas por professores de cada uma das áreas.

No que respeita à **ação pedagógica da professora cooperante**, esta adota, segundo conversas informais e observação direta realizada no período de observação, uma metodologia de ensino que se pode caracterizar como tradicional. Ao longo das

semanas de observação, constatou-se que o manual assumia uma posição de destaque na sala de aula e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, grande parte das atividades encontrava-se centrada na resolução e correção de exercícios, existindo, no entanto, espaço para que os alunos colocassem dúvidas e explorassem curiosidades referentes aos assuntos abordados. Verificou-se, por isso, que os princípios pedagógicos adotados pela PC eram centrados nas seguintes práticas: (i) abordagem tradicional dos conteúdos através do apelo à memorização; (ii) comunicação unilateral e (iii) relação com os alunos bastante formal. Importa referir que as referidas práticas colocam o aluno num papel passivo e num envolvimento mais pobre na construção dos próprios conhecimentos.

No que concerne aos **processos de avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos**, a docente recorria à **avaliação formativa**, que se traduzia essencialmente no *feedback* individual providenciado aos alunos durante as aulas, após a conclusão das tarefas propostas. A **avaliação sumativa** era concretizada através da realização de questões de aula semanais de cada uma das áreas curriculares, bem como na realização de dois grupos de três testes de avaliação por período de Português, Matemática e Estudo do Meio. Para além dos testes de avaliação e questões aula, os alunos faziam ainda ditados num espaço temporal de 15 em 15 dias. Os valores e atitudes também assumiam uma cotação considerável na avaliação dos alunos, bem como na atribuição de menções honrosas por parte da IC.

Importa referir que todas as avaliações apresentadas tanto aos alunos como aos encarregados de educação eram qualitativas, adotando-se uma escala de quatro níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

2.2. Problematização do contexto e problemática de intervenção

Terminada a caracterização do contexto no qual decorreu a intervenção no 1.º CEB, torna-se relevante explicitar a problemática definida, os objetivos e estratégias gerais delineadas, a partir das potencialidades e fragilidades identificadas durante as duas primeiras semanas de observação.

De forma a colmatar as fragilidades e a fomentar as potencialidades identificadas anteriormente (Anexo A), definiu-se a seguinte **problemática**: *Como promover a autonomia e a cooperação, nas diversas áreas de conhecimento, através do trabalho de grupo?*

Seguidamente, foram definidos dois **objetivos gerais**, que se encontram alinhados quer com a problemática enunciada, quer com as com as *aprendizagens essenciais* (ME, 2018) em vigor, sendo os seguintes:

- (i) Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento das tarefas didáticas.
- (ii) Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos.

Após a identificação da **problemática** e dos **objetivos gerais** (OG) do PI, procedeu-se à **formulação das estratégias gerais** (EG) a implementar no decorrer da prática pedagógica, que se explicitam na Tabela 1.

Tabela 1
Relação entre os OG e as EG do PI

Problemática	
<i>Como promover a autonomia e a cooperação, nas diversas áreas de conhecimento, através do trabalho de grupo?</i>	
Objetivos gerais	Estratégias gerais
<p>OG1 Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento das tarefas didáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade à rotina da nomeação do Chefe de turma semanal. - Definição de regras claras e objetivas ao início de uma tarefa. - Regular o tempo atribuído para a realização das tarefas. - Proporcionar momentos de feedback construtivo no final das tarefas. - Priorizar o trabalho cooperativo por meio de guiões de exploração. - Alterar a dinâmica do conselho de turma com a implementação do diário de turma; o chefe de turma passa a dinamizar o conselho de turma. - Implementação do projeto <i>GataFunho</i> para a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma individual. - Implementação de um painel das tarefas semanais.
<p>OG2 Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar momentos de trabalho em pequeno e em grande grupo. - Implementar trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa. - Alterar disposição da sala. - Implementar recurso à metodologia de trabalho por discussão e debate, como por exemplo, o conselho de turma.

Nota. Adaptado de Plano de Intervenção.

2.2.1. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

Por sua vez, no seguimento destas mesmas estratégias, foram implementadas **atividades** de tipologia diversa, alinhadas com os objetivos previamente definidos e com as *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018) em vigor, procurando colocar o aluno no centro do processo educativo.

Importa referir que toda a prática pedagógica foi desenvolvida numa lógica de continuidade relativamente ao trabalho desenvolvido pela PC, uma vez que o período de intervenção era muito curto e praticamente no final do ano letivo, altura em que o tempo urge e as crianças já tem uma rotina de trabalho e hábitos adquiridos.

Neste sentido, na área do **português**, para desenvolver a competência textual, a competência leitora, os conhecimentos gramaticais e ortográficos dos alunos, foram implementadas diversas atividades, das quais se destacam o *Projeto GataFunho*, em que semanalmente os alunos tinham desafios de escrita, atividades de gramática com manipulação de materiais (Anexo B), elaboração de cartazes relacionados com os conteúdos abordados (Anexo C), elaboração cooperativa do guião de uma peça de teatro solidária (Anexo D) em interdisciplinaridade com **teatro, música e artes visuais**, escrita de textos a pares relativos aos sonhos de ontem, hoje e amanhã para trabalhar os tempos verbais (Anexo E), o desafio semanal das revisões onde os alunos diariamente tinham de responder a 16 questões relacionadas com os conteúdos de gramática abordados na semana (Anexo F).

Destaca-se o trabalho de interdisciplinaridade entre **Português e Estudo do Meio** que se manifestou essencialmente na construção de cartazes informativos.

Relativamente ao domínio da **Matemática**, foram implementadas atividades que visaram, fundamentalmente, contribuir para o desenvolvimento do raciocínio e comunicação matemática dos alunos, mais concretamente ao nível da resolução de problemas. Desta forma, introduziu-se a rotina diária do desafio *Pangea* (Anexo G), um concurso de matemática no qual 2 alunos da turma participaram. Diariamente eram apresentados 2 problemas à turma e os alunos tinham de o resolver em 15 minutos, por vezes em pares e outras individualmente. A depuração era feita pelos alunos seguindo a lógica sequencial de grau de dificuldade. À semelhança de Português, introduziu-se o desafio semanal das revisões com questões de raciocínio rápido (Anexo H).

Fora ainda desenvolvidas atividades experimentais no âmbito dos conceitos de área, perímetro, polígonos, operações com figuras (Anexo I).

Por fim, em **Estudo do Meio**, procurou-se implementar atividades interessantes e lúdicas, pouco apoiadas no manual, que conduzissem os alunos à construção do conhecimento, colocando-os no centro da aprendizagem. Assim, todas as aprendizagens feitas resultaram da pesquisa dos alunos e das experiências realizadas. Destaca-se a vinda de uma encarregada de educação enfermeira, que realizou com uma turma uma sessão de esclarecimento e prática de procedimentos de primeiros socorros (Anexo J), atividade que, em interdisciplinaridade com português, resultou na construção de um guião de uma entrevista introduzida no Projeto *GataFunho* (Anexo K).

Realizaram-se cartazes e pesquisa orientada através de guiões de exploração, sobre os conteúdos a abordar (Anexo L).

Destaca-se, ainda, a mobilização das **TIC** ao longo de toda a prática, essencialmente com recurso à aplicação dos *Quizzes* de revisão semanal de conteúdos, trabalhos de pesquisa semanais realizados em pequenos grupos (Anexo M) e o Projeto *GataFunho*, que em determinados momentos requereu a mobilização das TIC por parte dos alunos, indo assim ao encontro do princípio de que “a tecnologia é uma grande aliada da educação, pois é uma metodologia que inova e transforma a aprendizagem, além de prender, ou seja, chamar a atenção dos educandos, que hoje já nascem conectados ao mundo virtual” (Freitas, 2022, p. 3). Neste sentido, é possível admitir-se que apesar de as tecnologias não substituírem as pedagogias educativas, transformam o ensino, abrindo caminho para novas práticas.

2.2.2. Processos de regulação e avaliação

No que concerne à **avaliação das aprendizagens dos alunos**, valorizou-se o recurso a instrumentos de recolha de dados diversificados, monitorizando o processo de aprendizagem e potenciando simultaneamente a regulação e ajuste diário da prática às necessidades específicas da turma. Assim, no decorrer da intervenção foi mobilizada a **avaliação formativa e sumativa**. A primeira foi realizada através da análise das produções dos alunos, dos resultados obtidos nos *Quizzes* de revisão (Anexo N) e das

grelhas de observação direta diárias e semanais. A segunda realizou-se através das questões de aula semanais.

2.3. Avaliação do Projeto de Intervenção

A concretização da **avaliação do PI** implicou a definição antecipada, para cada OG, de um conjunto de indicadores que se encontram reunidos na Tabela 2.

Tabela 2
Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
<p>OG1 Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento das tarefas didáticas.</p>	<p>1.1. Completa as tarefas dentro dos prazos estabelecidos. 1.2. Realiza a tarefa sem necessidade de orientação constante do professor. 1.3. Solicita ajuda apenas depois de tentar resolver a questão de forma autónoma 1.4. Mostra resiliência quando deparado com tarefas de grau de dificuldade elevado.</p>
<p>OG2 Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos</p>	<p>2.1. Contribui de forma significativa para o trabalho de grupo. 2.2. É capaz de ouvir ativamente e respeitar as ideias dos colegas. 2.3. Mostra-se disponível para mediar e resolver conflitos de ideias no grupo. 2.4. Mostra-se empenhado na realização das tarefas; 2.5. Apoia os pares, contribuindo para a sua própria aprendizagem.</p>

Nota. Adaptado de Relatório Final.

Através das estratégias de intervenção aplicadas e da análise das grelhas de observação semanais dos indicadores de avaliação acima elencados (Anexo O), foi

possível avaliar o grau de alcance dos objetivos definidos ao longo do período de intervenção.

No que diz respeito ao objetivo “adquirir competências de autonomia no desenvolvimento das tarefas didáticas” é possível aferir que os alunos ainda enfrentam desafios significativos neste aspeto. Embora tenham sido observados alguns progressos, muitos alunos continuam a depender da orientação constante e da supervisão direta para completar as tarefas apresentadas.

Por outro lado, em contraste com os desafios observados no objetivo anterior, o objetivo de “desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos” mostrou resultados muito positivos. Ao longo das semanas, foi possível verificar um aumento expressivo na facilidade e na vontade dos alunos para trabalhar em grupo. As atividades de cooperação e colaboração, que foram estrategicamente integradas no plano de intervenção, revelaram-se eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Os alunos não só demonstraram melhorias nas competências ao nível da comunicação e resolução de conflitos, como também demonstraram uma maior empatia, compreensão e aprendizagem mútua.

Apesar de todos os obstáculos, foi possível implementar a maioria das estratégias definidas no projeto. No entanto, a frequência com que estas foram aplicadas ficou aquém do previsto. Ainda assim, considero que com uma intervenção mais prolongada e uma maior flexibilidade no que diz respeito à gestão da turma e da agenda semanal poderiam ter sido exploradas, de forma mais profunda, as potencialidades das propostas apresentadas no PI.

DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende apresentar a descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida no contexto de 2.º CEB, incidindo nos seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, na qual são abordadas as principais finalidades educativas da instituição cooperante e as características do grupo turma; (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção e (iii) avaliação do projeto de intervenção definido.

2.4. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida em contexto de 2.º CEB decorreu entre 15 de janeiro e 22 de março de 2024, ao longo de 10 de semanas, numa **instituição** pertencente à rede de estabelecimentos de ensino pública, sendo um agrupamento que integra o Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). A instituição localiza-se no distrito de Lisboa, freguesia de Caneças e comporta alunos do 2.º CEB.

Devido à pausa letiva para avaliações, dedicou-se 3 semanas à observação participante, que tiveram por objetivo a realização do diagnóstico do grupo turma para a posterior elaboração do PI.

Esta instituição possui uma **população escolar** que ronda os 1346 estudantes e 130 docentes, provenientes de uma classe económica média/baixa, sendo que a escola se encontra junto a uma urbanização de cariz social com casas de custos controlados (habitação camarária) albergando famílias de nível socioeconómico e intelectual baixo, sendo os filhos destas famílias que constituem a população escolar.

O **estabelecimento de ensino** apresenta condições favoráveis à aprendizagem e bem-estar dos estudantes ao nível de infraestruturas, tendo integrada uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e 15 Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

No que concerne à **missão** deste agrupamento, esta está assente no lema “AE*** de mãos dadas”, assumindo-se como um agrupamento que integra cada um independentemente das suas diferenças e singularidade, sendo um agrupamento que pretende um ambiente educativo acolhedor em todos os espectros de atuação (Projeto Educativo, 2022, p. 8).

Pode ler-se no Projeto Educativo do Agrupamento (2022) o seguinte: “O AE*** de mãos dadas pretende, assim, exercer a sua função educativa e formativa, oferecendo as melhores oportunidades de aprendizagem e crescimento, enquanto nutre o bem-estar emocional de todos os intervenientes neste processo” (p. 8).

A **visão** deste agrupamento prende-se com as seguintes bandeiras elencadas no Projeto Educativo (2022): “Aprender, Envolver, Partilhar, Amar e Servir” (p. 9), isto porque se pretende que sejam alcançados os seguintes valores estratégicos:

- (i) proporcionar uma educação integral;
- (ii) Melhorar os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens;
- (iii) Combater a indisciplina e manter níveis residuais de abandono escolar;
- (iv) Educar para a cidadania;
- (v) Promover uma consciência ecológica e o desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e de segurança;
- (vi) Promover o valor e o mérito;
- (vii) Desenvolver processos concertados de articulação curricular;
- (viii) Incentivar a inovação pedagógica e a flexibilidade;
- (ix) Integrar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, de populações imigradas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- (x) Melhorar a qualidade da participação e integração dos Encarregados de Educação na vida escolar do Agrupamento (p.11).

No que respeita aos **conteúdos curriculares**, a instituição rege-se pelos documentos curriculares em vigor, estabelecidos pela Direção-Geral da Educação, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASSEO).

Relativamente ao equipamento digital que cada sala dispõe, importa destacar que cada uma está equipada com um computador fixo. A IC dispõe ainda de um centro de recursos equipada com 25 computadores fixos de requisição prévia obrigatória.

Ao abrigo do programa Escola Digital do Ministério da Educação, cada aluno tem ainda um computador portátil de empréstimo ao longo do ano letivo. Este equipamento estava em casa de cada um dos alunos, mas pode ser requisitado para trabalho na escola, quando necessário.

2.4.1. Caracterização da ação da professora cooperante

A **intervenção pedagógica** decorreu em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, sendo que cada um dos elementos do par realizou a sua intervenção apenas numa das turmas, na outra turma apenas realizava observação direta e registo de notas de campo.

As PC de ambas as turmas lecionavam Português e História e Geografia de Portugal (HGP) e nenhuma das duas PC era responsável pela direção de turma do grupo de alunos no qual foram realizadas as intervenções. A ação de ambas as PC organizava-se em conformidade com o **horário de turma** instituído pela direção do agrupamento que estabelecia, semanalmente, 150' de HGP e 150' de Português e 1 sessão de 50' de oficina da escrita. A minha intervenção decorreu na turma X¹, na turma Y apenas observei a intervenção do meu par pedagógico.

No que respeita à **ação pedagógica da PC** da turma X, esta apresentou, em ambas as áreas do saber, características associadas essencialmente ao método expositivo, em que as aulas eram dinamizadas em torno da leitura e exploração do manual, bem como da resolução e correção de exercícios nele propostos. Adicionalmente, em HGP, a PC recorria também à Escola Virtual para apresentar vídeos e exercícios interativos, que eram resolvidos em grande grupo com recurso ao projetor.

Relativamente à **gestão da participação da turma**, era a PC que solicitava a participação dos alunos, e, neste sentido as intervenções voluntárias eram sempre feitas por um grupo muito restrito de alunos. Foi possível verificar que, quando era colocada uma questão, os alunos prontamente abriam o manual ou o caderno, procuravam e liam as definições que encontravam, o que conduziu à ideia de falta de confiança nas próprias respostas que se verificou mais tarde no período de intervenção.

Inferiu-se que a **relação pedagógica** entre a PC e a turma X era satisfatória, sendo que se observou em determinadas situações alguns conflitos e desrespeito pela autoridade da PC em sala de aula, enquanto, em determinadas situações a PC revelava uma postura muito rígida, o que por vezes criava um bloqueio relacional de ambas as partes com alguns elementos da turma.

¹ As letras com que, neste Relatório, se designam as turmas são fictícias.

No que concerne aos **processos de avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos**, a docente recorria à **avaliação formativa**, que se traduzia essencialmente no *feedback* oral individual providenciado aos alunos durante as aulas aquando da realização de exercícios em grande grupo. A **avaliação sumativa** era concretizada através da realização de fichas de avaliação realizadas no meio e no final de cada semestre. Eram realizadas questões aula, embora pouco frequentemente.

Importa referir que as avaliações, eram qualitativas, numa escala de insuficiente (-), insuficiente, suficiente (-), suficiente, bom (-), bom e muito bom. Na pauta final de cada semestre as avaliações eram apresentadas quantitativamente, numa escala numérica de 1 a 5, sendo o 1 correspondente a insuficiente e o 5 a muito bom.

2.4.2. Caracterização dos grupos-turma

Apresentado, sucintamente, a **turma** do 5.º ano na qual foi desenvolvida a prática pedagógica, a **turma X**, era constituída por 20 alunos, nomeadamente 9 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo um dos alunos repetente.

O grupo X é **heterogéneo**, com alunos de diferentes origens e culturas: Brasil, Ucrânia, Portugal e Angola. Acresce ainda a presença de alunos de etnia cigana. Para além disso, destaca-se 1 aluno abrangido pelo decreto de lei nº 54/2018, tendo medidas adicionais e a ser acompanhado por um professor de educação especial em alguns momentos dentro da sala de aula e uma aluna acompanhada pelo professor de Português Língua Não Materna (PLNM).

Ao nível dos **aspetos psicopedagógicos**, a turma revelava pouco interesse e motivação pelas aprendizagens, a autonomia também se verificou como um aspeto negativo no período de observação. Todos estes fatores, dificultavam o processo de aprendizagem individual, bem como a aprendizagem a pares.

A falta de responsabilidade também é destacada como uma grande fragilidade da turma, uma vez que os alunos se esqueciam de trazer alguns materiais essenciais para o trabalho em sala de aula e alguns dos alunos não realizavam os trabalhos de casa solicitados pela professora, de forma sistemática.

Ao nível da **relação com os pares**, a turma revelava uma boa relação e entreadajuda, no entanto apresentavam alguma resistência ao trabalho em pequenos pares/grupos, isto porque o trabalho individual era uma constante na sala de aula e por isso os alunos apenas tinham este tipo de trabalho como hábito.

No que se refere ao **comportamento em sala de aula**, a observação e as conversas informais com a PC e os professores das restantes áreas curriculares evidenciam que, na grande maioria, os alunos apresentam um nível bom, ainda assim, com vários aspetos a melhorar, nomeadamente ao nível da relação com o adulto.

No que respeita às **fragilidades** do grupo-turma X, verificou-se que, no domínio do **Português**, através de conversas informais com a PC e também através da entrevista feita à docente (Anexo P) e análise de produções feitas pelos alunos na aula, que a escrita era uma das maiores dificuldades da turma, sendo estas dificuldades ao nível do planeamento de texto, da utilização de vocabulário pouco diversificado, da redação de um texto de natureza narrativa com encadeamento de ideias coerente e organizado.

Já no domínio da **HGP**, salientou-se a compreensão e a capacidade de relacionar os vários acontecimentos históricos. Ao nível das **competências sociais** destacou-se enquanto fragilidades os seguintes aspetos: dificuldade em trabalhar de forma cooperativa, défice de competências sociais e cidadania, défice de autonomia, dificuldade em respeitar a diferença.

Finalmente, no que respeita às **potencialidades** da turma, este grupo de alunos era atento e respeitava as regras em sala de aula. Alguns elementos da turma eram ativamente participativos, e na grande maioria, de forma pertinente. Demonstravam facilidade em distinguir a classe de subclasse de palavras, capacidade de realizar leituras em voz alta, silenciosa e autónoma. Ao nível das competências de **HGP**, destaca-se a participação ativa nas tarefas.

Na perspetiva da PC, o nível de **aproveitamento escolar** da turma era heterogéneo sendo que uma parte dos alunos dominava os conteúdos curriculares, outra parte considerável dominava de forma intermédia e um grupo mais restrito de alunos revelava dificuldades em acompanhar o grupo.

2.4.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Terminada a caracterização do contexto no qual decorreu a intervenção no 2.º CEB, emerge a pertinência de se explicitar a problemática definida, os objetivos e estratégias gerais delineadas, a partir das potencialidades e fragilidades identificadas durante as duas primeiras semanas de observação.

De forma a colmatar as fragilidades e a fomentar as potencialidades identificadas anteriormente (Anexo Q), definiu-se a seguinte **problemática**: *O recurso a estratégias de trabalho colaborativo em História e Geografia de Portugal e Português enquanto facilitadores do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos.*

Seguidamente, foram definidos dois **objetivos gerais**, com o intuito de ir ao encontro da problemática enunciada, alinhados com as aprendizagens essenciais em vigor, sendo os seguintes:

- (i) Desenvolver competências de trabalho colaborativo.
- (ii) Demonstrar competências de cidadania.
- (iii) Construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal.

Após a identificação da **problemática** e dos **objetivos gerais** (OG) do PI, procedeu-se à **formulação das estratégias gerais** (EG) a implementar no decorrer da prática pedagógica, que se explicitam na Tabela 3, de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos estabelecidos previamente.

Tabela 3
Relação entre as OG e as EG do PI

Problemática: <i>O recurso a estratégias de trabalho colaborativo em História e Geografia de Portugal e Português enquanto facilitadores do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos</i>			
Objetivos	OG (i)	OG (ii)	OG (iii)
Estratégias			
1. Momentos de trabalho em pequeno e grande grupo.	x	x	
2. Trabalho por meio de guiões de exploração realizados de forma colaborativa.	x	x	x
3. Implementação do Projeto <i>GataFunho</i> para a aquisição de estratégias de regulação da escrita de forma colaborativa.	x		
4. Utilização da metodologia de trabalho por discussão e debate.	x	x	x
5. Utilização da plataforma <i>Classdojo</i> para a regulação de comportamentos e atitudes.		x	
6. Desafios semanais na plataforma <i>ubbu</i> para realização autónoma.			x
7. Recurso a esquemas síntese.			x

Nota. Adaptado de Projeto de Intervenção.

2.4.4. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

Para que fosse possível atingir os objetivos gerais propostos no início da intervenção, foi delineado um conjunto de estratégias com intencionalidade pedagógica, tendo sempre como principal foco promover aprendizagens e desenvolver competências ao nível das áreas de conhecimento de Português e de História e da Geografia de Portugal.

Por sua vez, no seguimento destas mesmas estratégias, foram implementadas **atividades** de tipologia diversa, alinhadas com os objetivos previamente definidos e com as aprendizagens essenciais em vigor, procurando colocar o aluno no centro do processo educativo.

Importa referir que toda a prática pedagógica foi desenvolvida numa lógica de continuidade relativamente ao trabalho desenvolvido pelas PC, pois considerou-se pertinente dar continuidade aos hábitos adquiridos pelos alunos, dado que a intervenção decorreu a meio do ano letivo.

Uma vez que foram estabelecidos os mesmos objetivos para ambas as turmas X e Y, as atividades propostas foram as mesmas, no entanto aplicadas em momentos diferentes, atendendo à singularidade dos grupos e das necessidades de cada um.

Neste sentido, na área do **português**, foram implementadas atividades diversificadas. Uma vez que a turma estava a trabalhar as lendas com a PC, partiu-se do texto da “Lenda das Amendoeiras em Flor” (Anexo R) em que os alunos tiveram de selecionar adjetivos e categorizá-los numa grelha de acordo com os seus graus (Anexo S). Introduziu-se o Projeto Gatafunho, que embora em moldes diferentes do trabalho que foi realizado no 1.º CEB, procurou trabalhar semanalmente as competências escritas dos alunos, através de desafios de escrita. Foram propostos guiões de trabalho e exploração em pequenos grupos (Anexo T), que procuravam desenvolver os conteúdos curriculares bem como a capacidade cooperativa dos alunos. De forma a trabalhar os tempos verbais, foi proposta a realização do guião de trabalho que tinha por base a música “Um contra o outro” dos Deolinda (Anexo U). Neste conteúdo foram feitas apresentações interativas (Anexo V) num modelo mais expositivo por parte da professora, mas que tinham como objetivo o preenchimento de uma cábula que permitia aos alunos a compreensão do conteúdo (Anexo W).

Foram feitos ainda jogos e desafios na plataforma *wordwall*, que tiveram como principal objetivo motivar os alunos através da competição saudável. Dinamizaram-se momentos de debate, em que os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a troca de ideias, análise, confronto e defesa dos seus pontos de vista, de *brainstormings*, aplicados aquando da introdução de novos conteúdos.

A gramática foi trabalhada e consolidada através de exercícios e atividades exploratórias com base no manual e nos recursos fornecidos pela Escola Virtual, muito utilizado pela PC. Foi ainda feita uma visita de estudo ao teatro do Colégio Pedro Arrupe para o visionamento da peça “O Príncipe Nabo”, texto que estava a ser trabalhado pela turma.

As atividades culminaram num teste de avaliação elaborado pelos docentes responsáveis pela disciplina de português (Anexo X).

No que respeita à **HGP**, os conteúdos foram explorados tendo em conta o questionamento ativo e a aprendizagem pela descoberta, colocando nos alunos o papel de principais atores do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, todos os conteúdos iniciavam com o visionamento de um vídeo da escola virtual seguido de um *brainstorming* em grande grupo moderado pelos alunos. Foram realizados vários guiões de trabalho em pequenos grupos após a introdução de cada conteúdo (Anexo Y). Foram realizados esquemas em grande grupo relativamente aos conteúdos abordados (Anexo Z).

Realizaram-se apresentações interativas (Anexo AA), bem como um friso cronológico relativamente ao domínio dos Romanos na Península Ibérica (Anexo BB). Foram ainda analisados mapas (Anexo CC), realizados exercícios de pensamento rápido relativos à conversão de anos em séculos (Anexo DD), e entregues cábulas de apoio ao estudo (Anexo EE). Dinamizaram-se momentos de debate, em que os alunos tiveram oportunidade de desenvolver a troca de ideias, análise, confronto e defesa dos seus pontos de vista, de *brainstormings*, aplicados aquando da introdução de novos conteúdos.

As atividades culminaram num teste de avaliação elaborado pelos docentes responsáveis pela disciplina de HGP (Anexo FF).

2.4.5. Processos de regulação e avaliação

No que concerne à **avaliação das aprendizagens dos alunos**, valorizou-se o recurso a instrumentos de recolha de dados diversificados, monitorizando o processo de aprendizagem e potenciando simultaneamente a regulação e ajuste diário da prática às necessidades específicas da turma. Assim, no decorrer da intervenção foi mobilizada a **avaliação formativa e sumativa**. A primeira foi realizada através da análise das produções e interações dos alunos e das grelhas de observação direta diárias e semanais. A segunda realizou-se através das questões aula e testes de avaliação realizados em ambas as disciplinas no final da intervenção, bem como a comparação dos resultados dessas avaliações com os resultados obtidos na avaliação intercalar anterior à intervenção pedagógica (realizada ainda durante o período de observação) (Anexo GG).

É importante referir que nenhum dos elementos acima referidos se traduz, necessariamente, nas aprendizagens efetuadas pelas crianças, uma vez que “nenhum instrumento isolado, por si só, pode fornecer todas as informações sobre o conjunto de aprendizagens e o desenvolvimento de competências de cada aluno” (Abrantes et al., 2002, p. 21). Por este motivo é necessário considerar o percurso do aluno durante todo o ano letivo e em todos os campos para que se possa avaliar o seu desempenho de forma justa e concreta.

2.5. Avaliação do Projeto de Intervenção

A concretização da **avaliação do PI**, implicou a definição antecipada, para cada OG, de um conjunto de indicadores que se encontram reunidos na Tabela 4.

Tabela 4
Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
<p style="text-align: center;">OG1</p> <p style="text-align: center;">Desenvolver competências de trabalho colaborativo.</p>	<p>1.1. Contribui de forma significativa para o trabalho de grupo.</p> <p>1.2. É capaz de ouvir ativamente e respeitar as ideias dos colegas.</p> <p>1.3. Mostra-se disponível para mediar e resolver conflitos de ideias no grupo.</p> <p>1.4. Mostra-se empenhado na realização das tarefas.</p> <p>1.5. Apoia os pares, contribuindo para a sua própria aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;">OG2</p> <p style="text-align: center;">Demonstrar competências de cidadania.</p>	<p>2.1. Demonstra ter respeito pelos colegas com diferentes culturas, etnias, religiões e opiniões.</p> <p>2.2. Age de maneira inclusiva, promovendo a tolerância.</p> <p>2.3. Resolve conflitos de maneira pacífica e respeitosa.</p> <p>2.4. Demonstra ter um comportamento ético nas suas ações e decisões.</p>

<p>OG3</p> <p>Construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal.</p>	<p>3.1. Compreende o sentido global de um texto/documento/fontes históricas.</p> <p>3.2. Estrutura textos com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>3.3. Usa adequadamente vocabulário e estruturas linguísticas tanto na oralidade como na escrita.</p> <p>3.4. É capaz de relacionar os principais eventos da história que já foram estudados.</p> <p>3.5. Capacidade de formular opiniões críticas baseadas em evidências textuais.</p>
---	--

Nota. Adaptado de Relatório Final.

Para avaliar o nível de sucesso do PI, recorreu-se a diversos materiais de avaliação direta, sendo as grelhas de observação de atividades uma das ferramentas mais utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos. No entanto, estas podem não ser suficientes para uma avaliação contínua e formativa. Desta forma considerou-se pertinente realizar uma comparação entre as classificações obtidas nas avaliações intercalares (anteriores à intervenção) com as classificações obtidas nos testes de avaliação realizados no final da nossa intervenção (Anexo GG).

De referir que no que concerne à **participação dos alunos**, verificou-se que durante a intervenção, esta melhorou significativamente, quando comparado com o que foi observado nas duas primeiras semanas. Importa dizer também que a taxa de absentismo escolar desceu substancialmente, uma vez que os alunos deixaram de faltar com tanta frequência à escola. Tal facto poderá justificar-se, em parte, pelas metodologias de ensino e aprendizagem que se elegeram e as respetivas tipologias de atividades que foram dinamizadas durante a intervenção pedagógica, que eram diferentes da rotina habitual dos alunos.

Verificou-se que a turma do 5.º X revelou uma grande evolução no que diz respeito às competências sociais, nomeadamente no campo do **trabalho colaborativo**, mas também, e essencialmente, no que toca às aprendizagens adquiridas a **português**. No que diz respeito à melhoria das notas nesta disciplina, foram apenas 3 alunos os que não

melhoraram a sua nota, mantendo-a (2) ou descendo (1). Os resultados obtidos foram muito positivos e durante todo o período de intervenção os alunos mostravam-se motivados e interessados. A **fragilidade** da turma continuou a ser a regulação da escrita, no entanto o *Projeto GataFunho* não pôde ser aplicado como estava planeado devido a várias atividades internas da escola (torneios, visitas de estudo...) que normalmente estavam marcadas à sexta-feira, dia estipulado no horário da turma para a oficina da escrita. Assim sendo, só foi possível aplicar o projeto em 4 sessões de 45 minutos.

Já no que diz respeito à disciplina de **HGP**, os resultados mostram que 7 alunos conseguiram subir a sua nota e os restantes mantiveram-na ou desceram (2). Um dos fatores que poderá ter dado aso a estes resultados foi a quebra que houve entre algumas aulas de HGP devido a várias atividades internas da escola (torneios, visitas de estudo...) que não permitiram a continuidade semanal do trabalho desenvolvido.

A turma do 5.º X revelou um maior **interesse** pelas aprendizagens e uma participação mais ativa nas sessões, espelhando-se na avaliação final, principalmente na disciplina de português. Considerou-se que o foco na aquisição de competências de trabalho colaborativo foi a base para a aquisição das restantes aprendizagens numa turma bastante fragilizada em termos curriculares.

O objetivo de “desenvolver competências de trabalho colaborativo” mostrou resultados muito positivos. Ao longo das semanas, verificou-se um aumento significativo na facilidade e na vontade dos alunos para trabalhar em grupo. As atividades de cooperação e colaboração, que foram estrategicamente integradas no plano de intervenção, revelaram-se eficazes na promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Os alunos não só demonstraram melhorias nas competências ao nível da comunicação e resolução de conflitos, como também demonstraram uma maior empatia, compreensão e aprendizagem mútua.

Relativamente ao objetivo “demonstrar competências de cidadania”, os alunos mostraram-se mais respeitosos e inclusivos para com os seus pares.

O último objetivo “construir aprendizagens em Português e História e Geografia de Portugal”, foi alcançado de forma muito significativa como se pode comprovar na grelha de comparação de resultados (Anexo GG), que apesar de não ser o único

instrumento de avaliação, é capaz de refletir a melhoria significativa das aprendizagens dos alunos ao nível curricular das duas disciplinas.

Findada a descrição dos contextos e das práticas desenvolvidas em ambos os ciclos, proceder-se-á, seguidamente, à realização de uma análise crítica e comparativa das práticas desenvolvidas no 1.º CEB e no 2.º CEB.

ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA
DESENVOLVIDA EM AMBOS OS
CICLOS

| ' ' | | ' ' |

Da caracterização efetuada da prática ocorrida no 1.º CEB e no 2.º CEB, emerge a pertinência e relevância de se realizar uma análise crítica e comparativa das experiências vivenciadas em ambos os contextos, que se centra nas seguintes dimensões: (i) contextualização (ii) o desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (iii) métodos de ensino/aprendizagem, processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iv) a relação pedagógica; e, por fim, (v) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

2.6. Contextualização

As práticas pedagógicas desenvolvidas revelaram-se essenciais para a compreensão da diferença na **dinâmica pedagógica** existente em ambos os ciclos de ensino.

Em ambos os contextos surgiram desafios devido às dinâmicas específicas de cada contexto, turma e orientadores cooperantes e foi necessária toda a teoria adquirida ao longo do processo de formação que contribuiu para que estes pudessem ser ultrapassados e transformados em novas aprendizagens que só são possíveis através da prática. Foi através destes desafios que foram surgindo que se pôde verificar que por mais formação que se tenha, onde se aprende verdadeiramente a ser professor é quando se tem a oportunidade de aplicar tudo aquilo que foi ensinado na teoria.

Neste sentido, Felício e Oliveira (2008) referem que a **dimensão prática** nos cursos de formação de professores, como os estágios curriculares, revelam uma enorme importância no processo de formação prática dos futuros profissionais de educação, desde que estes sejam bem estruturados e orientados, tal como aconteceu.

2.7. Análise comparativa entre as práticas de 1.º e 2.º CEB

2.7.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos

No que concerne ao desenvolvimento e respetivas **competências** esperadas dos alunos, pode afirmar-se que estas eram diferentes, tal como seria de esperar, uma vez que se trata de grupos-turma situados em anos de escolaridade e ciclos de ensino distintos, aos quais acresce o facto dos contextos socioeducativos também serem distintos, os dois

públicos, mas um deles com a singularidade de ser um contexto TEIP, integrado num perfil social carenciado e o outro de cariz militar com um perfil social e económico médio-alto . Por competência, entende-se: “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Tomando por base as competências descritas nos documentos PASSEO e Aprendizagens Essenciais e as observações realizadas antes e durante a intervenção no **3.º ano do 1.º CEB**, era esperado que os alunos manifestassem essencialmente as competências de leitura, de escrita, de raciocínio e de resolução de problemas, uma vez que o trabalho da PC incidia em atividades que visavam o desenvolvimento das mesmas.

Neste sentido, o PI construído para este ciclo, em conformidade com as fragilidades e potencialidades identificadas e já mencionadas neste Relatório, pretendeu contribuir para o desenvolvimento das competências de autonomia e trabalho cooperativo. Assim, a promoção da autonomia e do trabalho colaborativo revelam-se pilares essenciais no desenvolvimento educacional dos alunos, transpondo as fronteiras de disciplinas específicas para abraçar a aprendizagem holística e significativa. Estas competências preparam os alunos para enfrentar diversos desafios da sociedade atual, onde a capacidade de adaptação, autonomia e cooperação são fundamentais.

O trabalho da autonomia na infância está previsto numa série de normativos que fundamentam o trabalho desenvolvido como: (i) a Declaração dos Direitos das Crianças: “a educação da criança deve destinar-se a preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre (...)”; (ii) A Lei de Bases do Sistema Educativo: “responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (nº 4 do art.º 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo); (iii) Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: “Desenvolvimento pessoal e autonomia”; (iv) Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário: O professor deve fomentar “o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares.” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Em suma e citando Medeiros (2006) “A educação para a

autonomia é uma finalidade educativa que deve atravessar todos os níveis formais do sistema educativo e todos os processos educativos.”

Nesta continuidade, evidencia-se a importância do trabalho cooperativo na prática pedagógica, envolvendo a cocriação de conhecimento por meio da interação, do diálogo e da negociação entre os alunos. O trabalho cooperativo não apenas promove a partilha de ideias e perspectivas, mas também desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade, como a comunicação eficaz, a empatia e a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva.

O trabalho do trabalho cooperativo na infância está previsto nos seguintes documentos normativos: (i) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: “Relacionamento Interpessoal”; (ii) Objetivos Para o Desenvolvimento Sustentável: “Parcerias para a implementação dos objetivos”; (iii) Lei de Bases do Sistema Educativo: “Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (al. f do art.º 7 da Lei de Bases do Sistema Educativo). Assim, pretendemos que a nossa ação tenha por base tanto a autonomia como a cooperação de forma a alcançar os objetivos identificados no ponto anterior.

Já nas duas turmas de **5.º ano do 2.º CEB**, constatou-se que era esperado que os alunos dominassem, fundamentalmente, os conteúdos curriculares propostos nas Aprendizagens Essenciais de Português e HGP e, como tal, para além das competências de leitura e escrita, era também desejado que os alunos manifestassem as competências associadas ao Saber científico, técnico e tecnológico. Como tal, o PI concebido para as duas turmas de 5.º ano teve como principal foco o desenvolvimento de competências no âmbito do pensamento, trabalho colaborativo, no âmbito da cidadania e construir aprendizagens de HGP e Português.

A implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa no contexto educativo tem revelado inúmeros benefícios tanto para os docentes como para os alunos, como expõem Bessa e Fontaine, citados por Cunha & Uva (2016, p. 139) “é uma estratégia de aprendizagem que, quando aplicada de forma sistemática e correta, conduz a melhores resultados de aprendizagem.” O trabalho cooperativo oferece diversas

vantagens aos alunos e, uma das mais relevantes é oferecer bases para que as crianças se consigam integrar e viver em sociedade, tendo uma participação ativa na mesma.

Sob forma de promover o trabalho cooperativo e as competências de cidadania, destacam-se as áreas de conhecimento de Português e História e Geografia de Portugal, com base nas quais realizou a intervenção. De acordo com Hortas e Dias (2017), as competências inerentes ao saber histórico-geográfico devem surgir da História e da Geografia, disciplinas situadas na área das Ciências Sociais. Neste sentido, propôs-se o desenvolvimento das seguintes competências: localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais e selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa. Foi ainda promovida a capacidade de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.

A português, entendeu-se que o domínio de conteúdos como a escrita e a compreensão, permitiram uma melhor capacidade de relação com o mundo exterior e com quem os rodeia. Expressando a sua opinião de forma mais coesa e coerente, a par com as competências sociais que foram desenvolvidas durante a lecionação.

Relativamente ao pensamento crítico, sabe-se que esta é uma competência indispensável nos dias de hoje, uma vez que segundo Hooks (2022, p. 17) “pensar es una acción” e o pensamento crítico é “dirigido a la acción y a la transformación de la realidad” (Pagès, 1994, p. 6). Assim, os pensamentos são “el laboratorio en el que se formulan preguntas y se encuentran respuestas”, “El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida” (Hooks, 2020, p. 17), e por isso, implica ter capacidade para “observar, identificar, analizar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Martins et al., 2017, p. 24).

2.7.2. Métodos de ensino/aprendizagem

Relativamente aos **métodos de ensino e aprendizagem**, foram notórias as diferenças existentes entre ambos os ciclos de ensino.

Na prática de 2.º CEB, 5.º ano, o método de ensino que se observou é muito focado no professor, onde se utilizam metodologias muito expositivas e pouco exploratórias. Nas disciplinas de Português e HGP, os manuais são o material mais utilizado dentro da sala

de aula, quer para a leitura de textos e/ou documentos, como para a realização de exercícios. Contudo, as PC recorreram ainda a recursos virtuais como vídeos e aulas interativas dinamizadas através da Escola Virtual.

Ao contrário do que seria espectável, verificou-se que a mesma prática ocorria no 1.º CEB. As aulas dadas pela PC eram também elas, muito centradas na exposição do professor e na exercitação de conteúdos por meio do manual. Os conteúdos abordados partiam sempre do que constava no manual e durante o período de observação, nunca verificámos que partisse do interesse das crianças ou de aprendizagens relacionadas com o seu quotidiano.

Na minha perspetiva, considero que a aprendizagem situada se revela mais efetiva do que a aprendizagem descontextualizada e pré-estabelecida pelos manuais. Na mesma linha de pensamento, Weisz (2002, p. 24) refere que a aprendizagem (sócio) construtivista caracteriza-se por considerar o aluno “como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las”, ao contrário da aprendizagem descontextualizada, onde na grande maioria das vezes os alunos desmotivam-se e não fazem qualquer esforço para acompanhar os conteúdos.

Relativamente à abordagem isolada de conteúdos, que se observou tanto no 1.º como no 2.º CEB, Beane (2003), refere que a integração curricular pode ser assumida como a essência de uma escola democrática, que prepara os alunos para a visão holística do mundo, onde tudo se encontra relacionado. Observando o que consta no documento PASEO, é notório que a abordagem por disciplinas e isolada é redutora no que respeita “a um propósito mais amplo, que se prende não só com o crescimento e desenvolvimento saudável, como também com o envolvimento nas experiências que promovem uma vivência democrática” (Beane, 2003, p. 108), tal como é também defendido no documento anteriormente mencionado.

Assim sendo, ainda que a prática pedagógica realizada em ambos os ciclos tenha sido baseada no modelo expositivo, utilizado pelas PC e que nos foi pedido pelas mesmas que dessemos continuidade, sublinha-se a existência de uma preocupação constante ao longo da prática em promover atividades e dinâmicas que permitissem aos alunos ter um papel o mais ativo possível. As estratégias incluíam fundamentalmente: questionamento

sistemático, trabalho em pequeno grupo e atividades de debate e de promoção do pensamento crítico.

A experiência vivida em ambos os ciclos reforçou a ideia que nos tem vindo a ser transmitida ao longo do processo formativo enquanto futuros docentes, que é: a importância de diversificar e ajustar os métodos e estratégias de ensino às características de cada grupo-turma, partindo-se sempre do pressuposto de que “teaching is interactive, and the teacher’s job is to manage and direct the instructional process, not the telling process” (Sprintall e Sprintall, 1990, p. 330).

2.7.3. Relação pedagógica

Inicia-se este subcapítulo salientado que as professoras cooperantes que nos acompanharam durante a prática não desempenhavam o papel de diretoras de turma nas turmas nas quais decorreu a intervenção. Ainda assim, foi possível observar alguns aspetos essenciais desta função relativamente aos diretores de turma que acompanhavam as turmas pelas quais estávamos responsáveis.

Uma das perceções mais evidentes foi a relação íntima que as professoras estabeleciam com os alunos da sua direção de turma – sobre a sua responsabilidade – assim como com as suas famílias. Esta proximidade permite que os diretores de turma estejam cientes das necessidades individuais de cada aluno e possam intervir de forma eficaz em situações mais delicadas, como processos disciplinares, mau aproveitamento escolar, discussões entre os alunos, problemas familiares que se refletem na sala, entre tantos outros. O tempo dedicado semanalmente à direção de turma revela-se fundamental para lidar com estas questões. Para além de possibilitar o contacto direto com as famílias dos alunos, na tentativa de resolver conflitos ou problemas que possam surgir, é durante este período que os diretores de turma atuam como mediadores entre a escola e a família, procurando soluções que beneficiem o aluno e promovam um ambiente de aprendizagem mais saudável.

No que concerne à relação pedagógica observada no contexto de 1.º CEB, verificou-se que, à semelhança do contexto de 2.º CEB, esta é boa. As professoras do mesmo ano do colégio mantêm uma boa relação entre si, colaborando umas com as outras na troca de ideias e estratégias. Da mesma forma, quando existem festas, celebrações ou

eventos escolares, estas agem em conformidade e organizam-se de forma a todas terem um papel ativo nas tarefas e/ou atividades.

A relação da professora cooperante com os alunos é boa. Existe uma proximidade afetiva entre esta, os alunos e os seus familiares. Ao contrário da prática do 2.º CEB, neste contexto a comunicação entre a professora e a família dos alunos é muito comum e prática, sendo que os encarregados de educação têm o contacto pessoal da docente, o email e ainda a plataforma utilizada pelo colégio para a partilha de informações relativas aos alunos.

2.7.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

No que concerne aos **processos de avaliação**, constatou-se que no **2.º CEB**, os processos de avaliação são feitos regularmente com recursos a fichas de avaliação (testes), normalmente 2 por período e questões aula. Para a avaliação são ainda contemplados os seguintes parâmetros: (i) responsabilidade; (ii) pontualidade; (iii) autonomia; (iv) assiduidade e (v) realização dos trabalhos de casa.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais no **1.º CEB**, a PC realiza as fichas de avaliação semestrais em conjunto com as restantes professoras da instituição e tem por hábito o envio para os encarregados de educação de uma matriz discriminada com os conteúdos que sairão na prova. Em conformidade com o que se observou no estágio de 2.º CEB, neste contexto os alunos têm também uma nota qualitativa. No entanto, no 2.º CEB, no final de cada período é atribuída uma nota quantitativa. Para além dos testes, os alunos do 1.º CEB realizam questões aula semanais, ou sempre que terminam um conteúdo e realizam ainda os ditados que são realizados comumente a todas as turmas do mesmo ano.

A par da avaliação, a PC dá feedback individual constante e no momento aos alunos após a realização de cada uma das atividades.

3. ESTUDO EMPÍRICO

| | ' ' | | ' ' |

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

No presente capítulo, apresenta-se o estudo empírico, assim como as motivações que levaram à sua realização. Tal como já foi referido, o presente estudo foi desenvolvido numa turma de 3.º ano do 1.º CEB e envolveu a conceptualização e implementação do RED “*Projeto GataFunho*” para o desenvolvimento de competências de escrita de diversos géneros textuais.

A escolha do tema recai sobre o facto de a tecnologia estar cada vez mais presente na educação, quando comparado com a realidade que se vivia há cerca de 20 anos, na qual não se verificava, por parte do docente, o recurso às RED no processo educativo. Ainda assim, em 2023, o relatório de monitorização global da educação, elaborado pela UNESCO, refere que “Existem poucas evidências robustas do valor agregado da tecnologia digital na educação” pelo avanço rápido da tecnologia comparativamente à avaliação da sua efetividade. Este relatório destaca ainda as desigualdades sociais que são vincadas quando é necessário o acesso aos recursos digitais e realidades com um cariz socio económico deficitário não conseguem dar resposta à necessidade.

Atualmente, na nova era das tecnologias, torna-se necessário adaptar as estratégias de ensino, proporcionando aos alunos a motivação necessária para a sua aprendizagem em pleno, bem como à realidade na qual vivem. Neste sentido, a investigação tem demonstrado que a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem requer a modificação das práticas de ensino por parte dos professores para que os resultados sejam visíveis nas aprendizagens dos alunos (Miranda, 2007). Organizações como a *International Society for Technology in Education* (ISTE, 2007) aconselham que os alunos tenham oportunidade de desenvolver, usando regularmente as TIC, competências muito relevantes para o seu desenvolvimento enquanto alunos e futuros cidadãos de um mundo tecnológico.

Assim, neste estudo procura-se avaliar se as TIC utilizadas em contexto de sala de aula beneficiam a aprendizagem dos alunos, mais concretamente ao nível da competência de escrita de géneros textuais diversos no 1.º CEB.

Os objetivos de investigação definidos são i) criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º CEB; (ii) avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido; (iii) analisar as produções escritas dos alunos que resultaram da aplicação do RED; (iv)

identificar as concepções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e “escrever bem serve para” antes e depois da intervenção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| " | | " |

No presente capítulo, apresenta-se a revisão de literatura que incide em temáticas consideradas essenciais para enquadrar o presente estudo, nomeadamente: (i) para uma didática da escrita; (ii) o ensino de géneros textuais; (iii) recursos educativos digitais na educação.

3.1. Para uma didática da escrita

A didática da escrita tem sido marcada por contributos diversos ao nível da linguística, mas também ao nível da psicologia. Silva (2017) defende que um escritor competente é “alguém mais preparado para o sucesso académico e, mais tarde, para o sucesso profissional e inserção plena na sociedade. Tem ao seu dispor uma ferramenta que lhe permite aprender mais e melhor ao longo da vida”, e por isso, torna-se fundamental capacitar os estudantes de ferramentas que lhes permitam dominar o processo de escrita.

3.1.1. Componentes da produção textual

Escrever requer a habilidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, de modo a construir uma representação do conhecimento que corresponda aos conteúdos a serem expressos. Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007, p. 15) referem que, com o avançar do nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, os aspetos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (ortografia) automatizam-se, deixando de ser necessário um processamento de informação constante por parte do escritor. Os mesmos autores referem que a automatização destas competências deve ser alcançada o mais prematuramente possível de forma que o aluno possa dedicar a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da **competência compositiva**. A competência compositiva, ao contrário das anteriores, nunca estará totalmente automatizada, pois cada texto escrito coloca novos desafios e apresenta inúmeras alternativas quanto à sua construção.

Barbeiro e Pereira (2007, p. 16) referem os fatores que a competência compositiva implica: (i) ativação de conteúdos; (ii) decisão sobre a sua integração ou não; (iii) em caso de integração, articulação com outros elementos do texto; (iv) inclusão no texto por meio

de uma expressão linguística, respeitando as regras de coesão e coerência textual. Os mesmos autores referem que a competência compositiva é mobilizada em 2 níveis: (a) nível global, que corresponde à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura); (b) nível específico, correspondente à combinação de expressões linguísticas (microestrutura). No decorrer do processo de escrita, o escritor tem ao seu alcance a possibilidade de decisão sobre os 2 níveis anteriormente enumerados.

O processo de escrita não é uniforme, e até mesmo quando se parte de uma estrutura textual previamente definida, existe um processo aberto em vários níveis de decisão, uma vez que é um processo complexo, que mobiliza várias componentes para formular as expressões linguísticas que irão figurar no texto. O processo de escrita pode ser ainda condicionado por fatores cognitivos, emocionais e sociais, que condizionarão, naturalmente, o produto final. Por não ser um processo uniforme, o processo de escrita apresenta variação conforme a situação em que se insere e conforme a pessoa que o escreveu (grau de domínio da escrita) e, por isso, os desafios na aprendizagem da escrita não se limitam a dominar um modelo fixo de texto, mas sim em transformar o processo de escrita para que se possa dotar o aluno de todas as potencialidades necessárias para o efeito (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

3.1.2. O processo de escrita

O processo de escrita envolve diversas atividades no seu decurso, a saber: (i) ativar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar o desenvolvimento da tarefa, realizar pesquisa e planejar a organização do texto; (ii) redigir o texto; (iii) avaliar aquilo que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2017, p. 18).

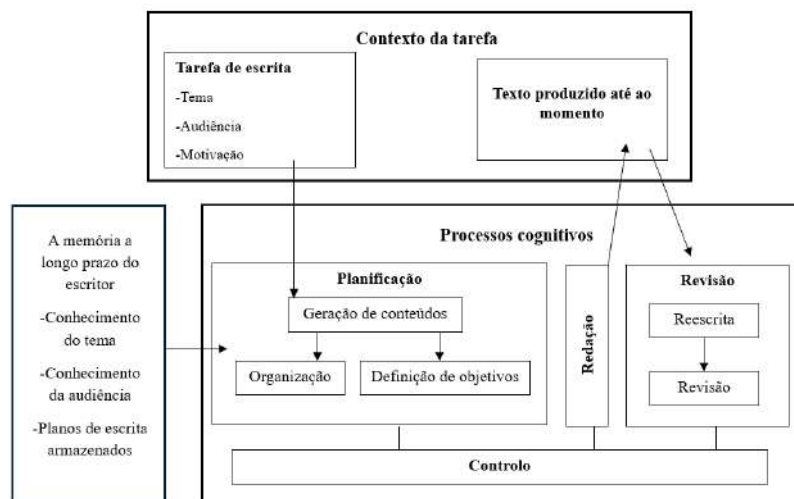
Aprender a escrever bem e com sucesso requer o domínio de algumas competências fundamentais. Três ferramentas básicas mobilizadas em diferentes momentos do processo de aprendizagem são: (i) ler (e simultaneamente compreender o que se lê), (ii) escrever (expressar-se por escrito) e (iii) resolver problemas (raciocínio lógico). A composição de um texto escrito, qualquer que seja ele, mobiliza um conjunto amplo de processos e estratégias de natureza cognitiva e metacognitiva, que interagem com inúmeros fatores intrínsecos (afetivos, motivacionais) e extrínsecos (sociais, culturais) ao escritor (Zimmerman & Risemberg, 1997) A gestão de todos os processos

envolvidos constitui-se como uma tarefa tão exigente a nível cognitivo que integra as três ferramentas acima referidas: competências de leitura, escrita e resolução de problemas, numa relação que se pretende dinâmica e autorregulada. A produção de um texto exige momentos de leitura e releitura, de tomada de decisão e escrita e da solução de inúmeros problemas e incertezas. Pensar e planear o que se redige, detetar falhas, solucionar erros e melhorar a qualidade do texto integra as três ferramentas acima referidas.

Estas atividades presentes no processo de escrita podem ser agrupadas segundo três componentes: **planificação, textualização e revisão**. Ao longo do processo de escrita, estas atividades podem surgir em diferentes momentos consoante as necessidades do escritor, não tendo, por isso um modelo linear.

Apresenta-se de seguida o esquema (cf. Figura 1), proposto por Flower e Hayes (1980), que representa uma análise mais detalhada dos processos cognitivos envolvidos na composição escrita e que deixa compreender a sua complexidade.

Figura 1
Modelo representativo do processo de escrita



Nota. Adaptado de Flower & Hayes (1980, p. 11).

A componente de **planificação** do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar tarefas, ativar e selecionar conteúdos e organizar informação que será integrada na estrutura do texto (Barbeiro & Pereira, 2017, p. 18).

Segundo Flower e Hayes (1980), a planificação envolve três subprocessos fundamentais: (i) a geração de ideias; (ii) organização de ideias e (iii) estabelecimento de objetivos. A planificação corresponde ao processo de extração de informação do contexto e da memória a longo prazo para a elaboração de um plano que guie a produção do texto.

A planificação relaciona-se com o processo exploratório de ideias do tema do texto. Segundo Santana (2007), esta fase também pode ser nomeada como previsão ou conceção e pretende-se que o aluno seja capaz de conceptualizar o conteúdo que deseja ver posteriormente por escrito. Outros dois autores, Martins e Niza (1998) referem que “esta fase abrange desde a intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação, à ligação pensamento-linguagem” (p. 163).

A **textualização (ou redação)** diz respeito à transformação das ideias, do plano e de expressões linguísticas em frases organizadas num texto que vai surgindo num plano físico ou digital. Este processo obriga a múltiplas decisões, que podem ir sendo sucessivamente revistas e coordenadas pelo autor do texto.

Segundo Barbeiro e Pereira (2017, p. 18), à medida que vai escrevendo, o autor tem de responder às seguintes exigências: (i) explicitação de conteúdo-explicitação das ideias genéricas enunciadas na planificação; (ii) formulação linguística; (iii) articulação linguística-coesão linguística e coerência lógica.

A textualização, relaciona-se com a produção escrita em si, tendo em conta o que foi planeado anteriormente. Esta fase surge frequentemente nomeada como “textualização”, e corresponde, segundo Martins e Niza (1998, p. 163), “ao momento da produção, da colocação do pensamento no papel”.

Relativamente à **revisão**, Barbeiro e Pereira (2017, p. 18), referem que esta tem como objetivo primordial o aperfeiçoamento do texto (acontece de forma permanente ao longo da textualização e no final da mesma), tendo em conta o contexto, objetivos e audiência).

A **revisão textual** processa-se através da leitura, avaliação e eventual reformulação de ideias previamente escritas. A revisão pode ser mais profunda e

desencadear a reorganização de estruturas textuais ou incidir apenas sobre aspectos gráficos e ortográficos. A revisão textual apresenta-se ligada à planificação inicial através da comparação com os objetivos e organização inicialmente estabelecidos (Barbeiro & Pereira, 2017, p. 19). Neste sentido, Rosário et. al. (2007) referem que o objetivo principal desta fase não se prende somente com a análise de eventuais discrepâncias, mas sim na procura de soluções para melhorar o desempenho em futuras produções.

Esta fase, que surge frequentemente como “revisão”, consiste na “supressão, substituição ou acrescentamento de palavras e expressões, de forma que o texto corresponda ao objetivo daquele que escreve” (Martins & Niza, 1998, p. 164). Aqui, o aluno procede a alguns ajustes frásicos necessários ao que foi previamente realizado. Os mesmos autores referem que esta fase é correspondente a uma avaliação do que se escreveu.

Tendo em conta os três processos acima enunciados, Rosário (2004), tendo como base o modelo sociocognitivo cíclico de aprendizagem autorregulada proposto por Zimmerman (2000), desenhou um **modelo autorregulatório** para aprender a escrever: o **PLEA**-Planificação, Execução e Avaliação das tarefas (cf. Figura 2). Este modelo, que integra os processos anunciados nos parágrafos anteriores, propõe uma sequência de processo autorregulatório, na qual, cada fase operacionaliza em si própria o mesmo processo cíclico (por exemplo, a fase da planificação também é planificada, executada e avaliada, assim como as outras fases), possibilitando a experiência do processo autorregulatório como um todo.

Figura 2
Modelo PLEA de aprendizagem autorregulada



Nota. Adaptado de Hogemann (2011).

Martins e Niza (1998, p. 162) apresentam os **modelos lineares de escrita** como sendo “um processo cognitivo, como processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem”.

Rohman e Wlecke (1964) propõem **modelos lineares de escrita** que referem que este processo se sucede ao longo de três fases: (i) pré-escrita; (ii) escrita ou articulação e (iii) reescrita.

Contrariamente ao modelo anterior, os mesmos autores referidos anteriormente enunciam que nos **modelos não lineares** o ato de escrever não se apresenta como sendo uma série de frases que surgem de forma sequencial, mas sim como “um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita de texto” (p. 165).

Retomando o modelo de Flower e Hayes (1980) (cf. Figura 1), o processo de escrita deve ter em conta o ambiente em que a tarefa de escrita se desenvolve, os conhecimentos prévios do escritor acerca do assunto que vai desenvolver e os conhecimentos que o mesmo tem relativamente à forma de organização de um texto e o que sabe sobre as características referentes a cada género textual.

O processo de composição de um texto decorre da representação inicial da tarefa e, em função do tema a desenvolver, há um recurso à memória para identificar tópicos que se relacionem com o tema e com o género adequado ao tema. Estes tópicos funcionam como “estimuladores de memória”, que atuam conjuntamente com os “estimuladores de género”, na procura de adequação para a formulação de um primeiro enunciado. Este, por sua vez, funciona como “fonte adicional de identificadores de tópicos e de género” (Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 46), os quais funcionam como recuperadores de memória relativos ao conteúdo e ainda concorrem para a coesão do texto. Os mesmos autores referem ainda que coesão e coerência textuais não são asseguradas apenas pelo bom conhecimento do tema ou do género, mas pelo facto de decorrerem de mecanismos que são ativados durante o processo de escrita, que mobilizam as fontes de conhecimento.

Atendendo ao **modelo linear** inicialmente descrito, que contempla as fases de pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita, no **modelo não linear** proposto por Flower e Hayes (1980), “a ação de revisão não ocorre apenas no final da produção do texto, mas

essa ação pode, nalguns casos, alterar todo o anterior processo de escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 166). Assim sendo, o ato de rever poderá alterar os processos de pré-escrita ou descrita já iniciados no processo de produção do texto. Posto isto, com as possíveis modificações a ocorrer nos processos de planificação (pré-escrita) e escrita, existe a necessidade de uma nova revisão, a revisão final.

Neste sentido, Carvalho (1995), citado em Santana (2007, p.4 3) distingue os processos de revisão dos de correção, considerando que os processos de revisão podem ocorrer em qualquer altura do percurso de escrita, já os segundos requerem uma atenção deliberada no sentido da melhoria do texto.

3.2. O ensino de géneros textuais

Segundo Silva (2017, p. 35), é possível analisar o conceito de género textual de diversas perspetivas teóricas. O **conceito de género textual** pode remontar até Platão, não sendo, por isso, um conceito da atualidade literária. A divulgação do conceito de género é fruto dos trabalhos publicados por Voloshinov (1972), numa perspetiva interacionista sociodiscursivista, que defende que todas as atividades humanas estão relacionadas com a utilização da linguagem e, para concretizar essas mesmas atividades, o Homem recorre a enunciados que se materializam em textos produzidos em situações de comunicação concretas. Esses textos, encontrados no quotidiano nas mais diversas áreas, são os géneros textuais.

Nos subcapítulos seguintes, são apresentados: (i) o conceito de género textual; (ii) o modelo e sequência didática dos géneros; e (iii) os géneros textuais nos documentos oficiais da área da educação em Portugal.

3.2.1. O conceito de género textual

Tal como referido anteriormente, é possível analisar o **género textual** de diversas perspetivas teóricas. Para Bronckart (1996), citado em Silva (2007, p. 36), o conceito de género textual define-se como um conjunto de produções orais ou escritas que, em determinada cultura, assume características comuns de várias ordens: textual, linguística, gráfica, visual e de oralidade.

Silva (2017, p. 36) defende que os géneros são dispositivos que se atualizam e que, por serem definidos por propriedades sociocomunicativas, os textos que se produzem (exemplares de género) são diferentes uns dos outros porque ocorrem produzidos mediante situações diferentes e com objetivos distintos.

São exemplos de géneros textuais os seguintes registos escritos ou orais: carta, notícia, carta de um restaurante, receita culinária, reunião de condomínio, entrevista (Marcuschi, 2008, p.155).

Em situações semelhantes, a mesma autora refere que podem ser produzidos textos com características semelhantes, nos quais é possível verificar a existência de regularidades, as propriedades tipicamente associadas a cada género textual. A mesma autora refere que os géneros textuais são produto da atividade humana, do funcionamento do mundo e do desenvolvimento das sociedades e que, por isso, são uma categoria permanentemente dinâmica e mutável, passível de atualizações, sendo que há géneros que desaparecem e outros que surgem em seu lugar.

O conhecimento dos diferentes géneros é um fator de inserção social, já que contribui para saber agir linguisticamente de acordo com a situação. O **conceito de género** está intimamente ligado com o **conceito de domínio discursivo** (jornalístico escolar, jurídico...), já que este último é entendido como uma esfera da atividade humana na qual circulam géneros que configuram manifestações da atividade linguística decorrentes dessa atividade (Marcuschi, 2008). Em cada domínio discursivo, são produzidos géneros textuais específicos.

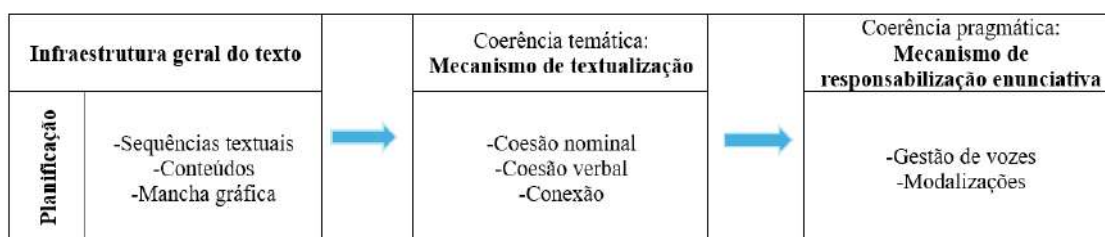
No que concerne à forma de analisar os textos como unidades que materializam um determinado género, Bronckart (1999) apresenta um modelo de organização textual que é denominado de “**Modelo de arquitetura textual**” que é composto por 3 camadas sobrepostas: (i) infraestrutura geral; (ii) mecanismos de textualização e (iii) mecanismos enunciativos.

A **infraestrutura textual** é, segundo Silva (2017, p. 37), a camada mais profunda e a menos dependente da situação da ação. Compreende o plano mais geral do texto, os tipos de discurso, as sequências entendidas como modos de planificação dos conteúdos temáticos e outras formas de planificação e modalidades de articulação entre os tipos de discurso.

Em (ii), **mecanismos de textualização**, Silva (2017, p. 37-38) refere que esta camada se constitui como intermédia e assegura a coesão do texto (organizadores textuais), coesão nominal (mecanismos de retoma anafórica) e coesão verbal (formas verbais).

A última camada, (iii) **mecanismos enunciativos**, é a mais superficial e a que mais depende da situação da ação. Estes mecanismos conferem ao texto coerência pragmática compreendendo os mecanismos de gestão de vozes e modalizações (Silva, 2017, p. 38). Na Figura 3 apresenta-se um esquema síntese da arquitetura proposta por Bronckart.

Figura 3
Esquema geral de arquitetura textual de Bronckart



Nota. Adaptado de Silva (2017, p. 38)

Chartrand e Émery-Bruneau (2015) agrupam as características de um género da seguinte forma: (i) **características comunicacionais**: intenção do enunciador, finalidade da mensagem e contexto social de produção; (ii) **características textuais**: estrutura do texto de acordo com um plano, tendo em conta as dimensões do texto e o sistema enunciativo; (iii) **características linguísticas**: estruturas frásicas, pontuação, vocabulário utilizado; (iv) **características gráficas**: presença de imagens e disposição na página; (v) **características orais** (exclusivas a géneros orais): prosódia, mimica, postura e interação.

3.2.2. Dispositivo de engenharia didática

Um grupo de investigadores em Didática das Línguas da Universidade de Genebra propôs um o *dispositivo de engenharia didática* que pretende contribuir para um ensino

de produção textual assente em géneros orais e escritos. Este dispositivo é composto pelo **modelo didático de género** (MDG) e pela **sequência didática** (SD).

3.2.2.1 O modelo didático de género para a aprendizagem de géneros textuais

De acordo com Pietro e Schneuwly (2003), citados por Silva (2017, p. 44), o **modelo didático do género** (MDG) é um utensílio pragmático que permite conhecer o género na sua especificidade e determina os aspetos do género a ensinar tendo em conta o público-alvo, o conhecimento profundo das especificidades e características do género, bem como a preparação do *modus operandi* em termos pedagógicos.

O MDG é construído por meio da análise das seguintes fontes:

- (i) **Observação de textos** que se configuram como modelos de referência que dão conta da complexidade e características do género;
- (ii) **Investigação de literatura** específica sobre o género relativa à sua especificidade bem como à sua didatização;
- (iii) Análise das **práticas linguísticas** dos alunos para que se possa identificar as dificuldades na produção textual de determinado género;
- (iv) Análise do **estado da arte** relativamente às práticas escolares de ensino para evolução nas práticas a aplicar doravante.

O MDG é o ponto de partida para a construção de uma sequência didática que por sua vez permite a construção de atividades e percursos didáticos diversificados e adequados em grau de complexidade ao desenvolvimento dos alunos. O MDG permite ainda ao docente apropriar-se dos saberes de referência relativos ao género, refletir sobre esse conhecimento adquirido à luz dos documentos oficiais de referência e construir um percurso didático adequado à exploração do género (Silva, 2017, p. 45).

3.2.2.2. Dispositivo de transposição didática: a sequência didática

Por sua vez, a **sequência didática** operacionaliza a didática do género compreendendo as atividades a realizar, os materiais a utilizar bem como a avaliação. Dizem respeito aos aspetos de género os seguintes conceitos: definição, contexto de produção, organização textual e marcas linguísticas (Silva, 2017, p. 44).

De acordo com Silva (2017), Dolz (2000) é citado como um autor que considera as sequências didáticas ferramentas que auxiliam o professor na organização de seu

trabalho e, ao mesmo tempo, oferecem ao aluno um percurso estruturado de aprendizagem. Subjacente a este “dispositivo didático está a preocupação não só do ensino, mas também da aprendizagem” Silva (2017).

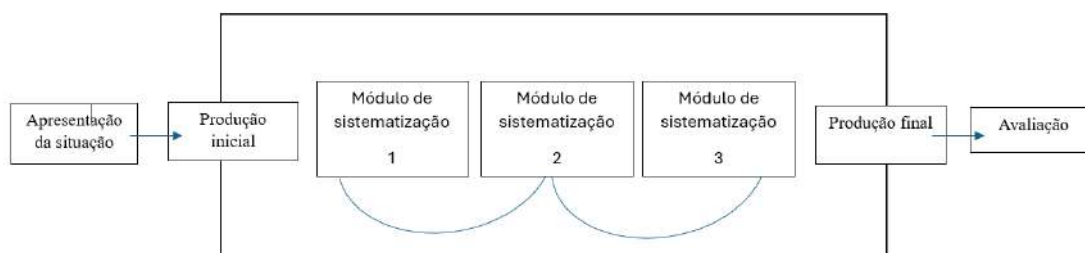
Numa perspetiva de ensino da língua, a sequência didática caracteriza-se como um conjunto estruturado de atividades que englobam o ensino, a aprendizagem e avaliação, todas direcionadas para uma tarefa específica de produção oral ou escrita. Nesse processo, a leitura, a escrita, a oralidade e o conhecimento explícito são abordados de forma integrada. Trata-se de um conjunto de atividades programadas de forma sistemática e interligadas, organizada etapa por etapa, com o objetivo de levar o aluno a aprender um género textual oral ou escrito específico Silva (2017)

À SD está sempre ligado de forma intrínseca o MDG sobre o qual incide, pois provê o docente de saberes de referência que lhe permitem definir, de forma adequada, o que se pretende que o aluno adquira como conhecimento. Assim, aquilo que inicialmente se torna matéria clara na visão do docente, no final do percurso de SD, será também ela clara para o aluno (Silva, 2017), realizada por meio de aprendizagens significativas. A mesma autora refere que deste modo, a sequência didática é uma ferramenta que organiza o ensino dos géneros textuais de forma planeada e em simultâneo, adaptável, facilitando tanto o desenvolvimento de conhecimentos quanto de habilidades por parte de alunos e professores.

Dolz (2001), em Silva (2017) refere que uma sequência didática compreende os seguintes parâmetros, a saber: (i) apresentação da situação; (ii) produção inicial; (iii) módulos de desenvolvimento e sistematização; (iv) produção final e finalmente a (v) avaliação.

Figura 4

Esquema da SD de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001)



Nota. Adaptado de Silva (2017, p. 38).

3.2.4. Os géneros textuais nos documentos oficiais

Nos documentos oficiais, nomeadamente, nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB (2018), surgem alguns domínios relativos à produção de textos e géneros textuais (cf. Tabela 5-8).

Tabela 5

Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano)

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Oralidade	Saber escutar para interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões).
Leitura-escrita	Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas).
	Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor.
Educação literária	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).

Nota. Adaptado de Aprendizagens Essenciais de português para o 1.º CEB (1.º ano)

Tabela 6

Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano)

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Educação Literária	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.
	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).
	Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).
Leitura-escrita	Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associados a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).
	Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica)
	Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).

Nota. Adaptado de Aprendizagens Essenciais de português para o 1.º CEB (2.º ano)

Tabela 7*Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano)*

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Leitura	Distinguir nos textos características da notícia, da carta, do convite e da banda desenhada (estruturação, finalidade).
	Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).
Educação literária	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e em textos visuais (ilustrações).
	Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula.
Escrita	Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.
	Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.
	Escrever textos géneros variados , adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.
	Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).

Nota. Adaptado de *Aprendizagens Essenciais de português para o 1.º CEB (3.º ano)***Tabela 8***Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)*

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Leitura	Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.
	Distinguir nos textos características do artigo de enciclopédia, da entrada de dicionário e do aviso (estruturação, finalidade).
Educação literária	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).
	Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor.
Escrita	Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Nota. Adaptado de *Aprendizagens Essenciais de português para o 1.º CEB (4.º ano)*

Observando as tabelas de 5-8, nas **Aprendizagens Essenciais** de Português do 1.º CEB (2018), a abordagem aos diversos géneros textuais, bem como a produção de textos com diversas finalidades ocorre desde o 1.º ano nos domínios de Oralidade (1.º ano), Leitura, Escrita e Educação Literária.

De acordo com o documento oficial do “**Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**” (PASSEO) (2017), no domínio “Linguagens e textos”, os alunos devem ser capazes de:

- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- Aplicar estas linguagens de modo adequado aos **diferentes contextos de comunicação**, em ambientes analógico e digital;
- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal (p. 21).

Nos 3 pontos acima apresentados, o documento defende que os alunos devem ser dotados da capacidade de identificar e mobilizar linguagens adequadas a “diferentes contextos de comunicação” e para isso é essencial que mobilizem as características de cada género textual, tal como referido nas *Aprendizagens Essenciais* de cada ano (cf. Tabelas 5-8) para que as possam aplicar de forma adequada ao contexto de escrita.

As *Aprendizagens Essenciais* em vigor, referem o termo “género textual” de forma explícita nos seus objetivos.

Tal como já foi referido no presente relatório, os **géneros textuais** correspondem aos textos encontrados no quotidiano que apresentam padrões sócio comunicativos característicos e, por isso, são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis. Já os tipos de texto designam-se como uma construção teórica, definida pela natureza linguística da sua composição. Os **tipos de texto**: argumentativo, narrativo, expositivo, descritivo ou injuntivo constituem sequências estruturais subjacentes à composição de um género textual (Marcuschi, 2008, p.154 – 155).

Uma sequência textual é um conjunto de proposições organizadas que adquire características e um esquema típicos, permitindo o seu reconhecimento em diferentes

gêneros textuais. Segundo Adam (1992), os textos apresentam uma estrutura heterogênea, sendo raro encontrar textos estruturalmente homogêneos. Geralmente, há uma sequência predominante que define o nome do texto. Por exemplo, quando se fala em texto descritivo refere-se uma entidade textual em que predominam sequências descritivas.

3.3. Recursos educativos digitais na educação

Com um mundo cada vez mais digital e a necessidade da adaptação do ensino às novas tecnologias, torna-se necessária a existência de recursos educativos digitais de qualidade disponíveis ao serviço dos docentes nas escolas.

À semelhança de outros países, Portugal tem-se empenhado em transformar tecnologicamente as escolas integrando as TIC no processo de ensinar e aprender e, assim, melhorar os desempenhos escolares dos alunos.

Nos próximos subcapítulos, são aprofundados: (i) o conceito de recurso educativo digital; (ii) o ciclo de desenvolvimento e os princípios pedagógicos de um RED; (iii) os recursos educativos digitais e o ensino da escrita.

3.3.1. O conceito de recurso educativo digital

Ramos et al. (2007) definem recursos digitais enquanto “entidades digitais produzidas especificamente para fins de suporte ao ensino e à aprendizagem” (p. 13). Os mesmos autores referem que os **RED** são compostos pela combinação de “texto, imagem (estática ou em movimento), sons (locução ou música) e animação de forma harmoniosa e efetiva)” (p. 17).

Na elaboração de um RED (RED), é fundamental definir objetivos claros que orientem a sua utilização, oferecer conteúdos abertos que possam ser utilizados e reutilizados de acordo com a licença de uso, e garantir a adequação ao contexto de aplicação, tornando-o relevante e flexível. Além disso, é essencial incorporar elementos de inovação pedagógica para atualizar as práticas educativas e incluir informações técnicas detalhadas que assegurem o uso adequado do RED (Ramos et al., 2007).

No que concerne aos **atributos essenciais** para a consideração de um RED eficaz, Ramos et al., (s.d, p. 80) define 4, são eles: (i) ter uma clara finalidade educativa; (ii) responder às necessidades do sistema educativo português (currículos de educação de

formação formal, informal e formação profissional); (iii) apresentar uma identidade autónoma relativamente a outros objetos de cariz digital; (iv) satisfazer os critérios de qualidade definidos à priori à sua construção.

3.3.2. Ciclo de desenvolvimento de um recurso educativo digital

O modelo concebido por Branch (2009), o modelo ADDIE (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), é segundo Cardoso et al., (2021, p. 127), “o modelo de desenho instrucional mais usado para o desenvolvimento de recursos educativos digitais”.

O **modelo ADDIE** pode ser utilizado enquanto metodologia para o desenvolvimento dos RED visto antecipar alguns procedimentos, organizando-os por fases (cf. Tabela 9), o que revela ser facilitador na construção de RED mais complexos e de maiores dimensões (Cardoso et al., 2021).

Tabela 9
Tabela síntese do Modelo ADDIE de Branch (2009)

Ciclo de desenvolvimento de um Recurso Educativo Digital				
1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
Análise	Desenho	Desenvolvimento	Implementação	Avaliação
Definir: -Objetivos pedagógicos -Público-alvo -Recursos necessários para a elaboração e desenvolvimento do recurso -Meios de distribuição -Compatibilidades com os dispositivos	Definir: -Estratégias pedagógicas -Conceção do percurso didático do recurso	-Criar e selecionar materiais a incluir no recurso -Definir orientações para a utilização do recurso -Criar protótipo funcional -Conduzir testes-piloto	-Preparar contextos de aprendizagem -Definir estratégias para o envolvimento dos alunos	-Estabelecer critérios de avaliação -Avaliar as aprendizagens -Avaliar a usabilidade do recurso

Nota. Tabela construída através da adaptação do texto de Cardoso et al. (2021)

Segundo Cardoso et al. (2021), a 1.ª fase, correspondente à **análise**, requer a definição dos objetivos pedagógicos, do público-alvo, dos recursos essenciais para a elaboração e desenvolvimento do RED, definição dos meios de distribuição do RED e a compatibilidade e acessibilidade com e nos diversos dispositivos.

Na 2.ª fase, que corresponde ao **desenho**, definem-se as estratégias pedagógicas que irão permitir a evolução e progresso do desempenho do aluno. É aqui que se define o

“percurso didático do recurso” (Cardoso et al., 2021, p. 128). Cardoso et al. (2022) definem alguns princípios pedagógicos a ter em conta no desenho de um RED, são eles: (i) a criação de **contextos significativos** para a aprendizagem; (ii) a **integração curricular**; (iii) a implementação de um **desenho instrucional** de base construtiva; (iv) a promoção da **autonomia** do aluno na exploração do RED; (v) a promoção do **envolvimento** e da **motivação** do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Os mesmos autores referem que, na 3.^a fase, a fase do **desenvolvimento**, é a fase mais longa, uma vez que nesta etapa são criados e selecionados os materiais que irão constar no RED (vídeos, imagens, textos, áudios, etc). É neste momento que se definem as orientações para a utilização do RED. No final desta fase, deve já estar criado um “protótipo funcional e conduzidos testes iniciais (testes-piloto) para o despiste de erros e anomalias” (Cardoso et al. 2021, p. 128).

A fase de **implementação** (4.^a) requer a preparação dos contextos de aprendizagem, assim como a definição de estratégias que motivem e envolvam os alunos na utilização do RED.

Já na 5.^a e última fase, a da **avaliação**, estabelecem-se os critérios de avaliação específicos, aplicados por meio de instrumentos desenvolvidos com esse propósito e avalia-se as aprendizagens dos alunos, bem como a usabilidade do recurso. (Cardoso et al. 2021, p. 128).

3.3.3. Recursos educativos digitais para o ensino da escrita

Os alunos da atualidade pertencem a uma **geração digital**, habilidosa no manuseamento das tecnologias, no entanto necessitam ainda de se desenvolver no campo da literacia digital. O uso da tecnologia pode ser uma forma eficaz de aprimorar tanto as competências linguísticas quanto a literacia digital. Cabe aos docentes refletir relativamente à aplicação dessas competências no desenvolvimento da aprendizagem e da construção de conhecimento (Castro, 2014).

O vínculo existente entre as **competências de escrita e digitais** é essencial para a compreensão completa de ambas. Atualmente, é evidente que a distinção entre o ensino da escrita, os recursos digitais e as ferramentas tecnológicas se tornou menos nítida, já

que essas categorias são usadas de forma intercambiável, trabalhando juntas na promoção de um único objetivo: o sucesso escolar (Antunes, 2021, p. 14).

É indiscutível a importância da utilização de RED de forma abrangente, mas de que forma é que estas podem contribuir para o **ensino da escrita**? Quais são as estratégias que os RED oferecem em prol da didática do português? Sabe-se que o uso da tecnologia na didática é motivador e, se utilizado de forma certa, poderá ser um instrumento facilitador das aprendizagens no que concerne à aprendizagem dos processos de escrita (Antunes, 2021, p. 15).

Vygotsky (1934) citado por Tavares e Barbeiro (2011, p. 57), refere que “qualquer atividade humana é condicionada pelos próprios meios que são mobilizados nessa atividade”. No contexto atual, o exercício de escrita é influenciado por “várias ferramentas tecnológicas que poderão levar as crianças a alcançar níveis de desempenho mais elevados” (Tavares e Barbeiro, 2011, p. 7). Os RED aos quais se pode recorrer para o desenvolvimento de competências de escrita disponibilizam formas de aprender mais holísticas e dinâmicas, permitindo aprender de forma diferente e motivadora, permitindo experiências enriquecedoras do ponto de vista do utilizados (o aluno).

Os mesmos autores referem ainda que para além dos RED, a utilização do computador no processo de escrita traz novas potencialidades enquanto instrumento de escrita: (i) formular; (ii) reformular; (iii) planificar; (iv) textualizar; (v) rever, e enquanto instrumento de comunicação que permite: (i) partilhar; (ii) divulgar.

Na brochura *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*, produzida no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, no capítulo *Implicações das TIC no ensino da escrita*, os autores, Tavares & Barbeiro, apresentam atividades que visam potenciar o uso das TIC para desenvolver competências ao nível da produção textual e que devem figurar o *modus operandi* de qualquer docente. Destacam-se as seguintes atividades: “Operações de reformulação”, na qual se sugere o uso do computador para a revisão cooperativa de texto e a criação de um blogue da escola no qual os alunos são responsáveis pela sua gestão.

Ainda no âmbito do desenvolvimento de competências de escrita, destacam-se três recursos educativos digitais que se encontram disponíveis na plataforma RED.com. O primeiro é o recurso *Cozinhar a Aprender*, da autoria da ESELx, que tem como objetivo

desenvolver o género textual *receita culinária*. O segundo, é o recurso *Leopoldino, o explorador*, da autoria de Paulina Antunes, que procura desenvolver a escrita de sequências descritivas. O terceiro, é o recurso *Rita Poesia*, de Rita Alves, que procura desenvolver o género textual da poesia, com recurso à poesia visual.

Os três recursos anteriormente mencionados, procuram dar resposta à exigência do desenvolvimento da escrita, integrando-a com o uso das TIC.

Tal como tem vindo a ser referido no presente relatório, as tecnologias e os RED oferecem ambientes de aprendizagem motivadores e significativos que permitem aos alunos a autodescoberta e a construção de saberes, promovendo a integração e a aquisição de competências de comunicação e colaboração. Não basta incluir a tecnologia nas aulas de português, é essencial tirar partido da tecnologia, utilizando-a como instrumento de mudança. De acordo com a perspetiva defendida por Antunes (2021, p. 17), “atualmente, não é possível concebermos o ensino do português e da escrita sem a utilização da tecnologia e dos recursos digitais”.

4. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, é feita uma descrição sucinta dos processos metodológicos mobilizados na realização da presente investigação. Primeiramente, são apresentadas as questões e objetivos de investigação e, posteriormente, é feita a caracterização do contexto e dos participantes do estudo. De seguida, apresentam-se as opções metodológicas tomadas abordando a natureza do estudo, design de estudo, técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas e instrumentos de tratamento de dados. Por fim, é feita uma alusão aos princípios éticos levados em consideração na presente investigação.

4.1. Questão e objetivos de investigação

Definido o tema de estudo, que consiste na utilização de recursos educativos digitais na aprendizagem de géneros textuais, foram formulada a seguinte questão orientadora: *Podem os recursos educativos digitais beneficiar a aprendizagem dos alunos ao nível da escrita de géneros textuais diversos?* A partir desta questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos de investigação: i) criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo; (ii) avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido; (iii) analisar as produções escritas dos alunos que resultaram da aplicação do recurso educativo digital; (iv) identificar as conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e para que serve “escrever bem” antes e depois da intervenção.

4.2. Caracterização do contexto e dos participantes

A instituição onde decorreu a investigação está localizada no concelho de Lisboa, é uma instituição pertencente à rede pública. Esta escola comporta as valências de 1.º, 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário.

No presente estudo, participaram 21 alunos de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB sendo que será considerada uma amostra de 10 alunos, 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa. Tal como já foi referido anteriormente neste relatório, a IC estabeleceu um protocolo com a *apple* que disponibiliza tablets partilhados entre cada 2 turmas do 1.º ciclo. Cada turma dispõe de 1h semanal para a utilização individual destes

equipamentos. Relativamente ao equipamento digital que a sala dispõe, importa realçar que o único equipamento existente para além do referido anteriormente, é o *ipad* utilizado pela PC para projeção de conteúdos no quadro.

4.3. Opções metodológicas

4.3.1. Natureza do estudo

A investigação desenvolvida é um estudo de caso que se enquadra numa abordagem de base qualitativa com recurso a dados quantitativos (estatística descritiva). Considerou-se que o estudo apresenta características do tipo investigação-ação, sendo o desenho do estudo um estudo de caso, era o mais adequado aos objetivos propostos para a investigação. Segundo Coutinho (2011), um estudo de caso, trata-se de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de um “caso”, com o objetivo de compreender o “caso” na sua unicidade. De acordo com o mesmo autor, o estudo de caso adota um forte cunho descritivo, que se associa à investigação de natureza qualitativa.

Creswell (2012) refere que a metodologia qualitativa é utilizada para analisar dados descritivos e interpretativos, comumente recolhidos por meio de entrevistas, observação participante, análise de conteúdo, entre outros da mesma natureza.

4.3.2. Design do Estudo

O presente estudo realizou-se em 3 fases distintas: (i) pré-intervenção; (ii) intervenção; (iii) pós-intervenção. Na primeira fase, procedeu-se à recolha das conceções dos alunos sobre “o que é escrever bem” e “escrever bem serve para”, na qual os alunos realizaram um *brainstorming* e registo sobre estes dois conceitos. Neste processo, os alunos deslocaram-se à vez ao quadro, onde registaram as suas conceções numa folha de papel de cenário.

Numa segunda fase, os alunos realizaram semanalmente um total de 7 missões, tendo por base o RED *Projeto GataFunho*, cada uma correspondente a um género textual distinto, no qual partiram da aprendizagem por descoberta do género textual até ao planeamento, produção e revisão do mesmo. Cada sessão teve em torno de 1h30m.

Na terceira fase, correspondente à pós-intervenção, os alunos seguiram exatamente o mesmo procedimento da fase (i), ou seja, voltou a ser feito o registo do *brainstorming* sobre as conceções dos alunos. Nesta fase, responderam ainda a um inquérito por questionário.

4.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os métodos e técnicas de recolha de dados são, segundo Pardal e Lopes (2011), constituídos por instrumentos e procedimentos organizados e sistemáticos que visam recolher informações para análise posterior. Estes autores referem que as opções metodológicas devem ir ao encontro do tema e das questões de investigação, já que essa seleção determinará o sucesso do estudo. Simultaneamente, deve recorrer-se a fontes de informação diversificadas para que o nível de veracidade da análise dos resultados obtidos na investigação se eleve (Sousa & Batista, 2014).

De forma a responder às questões de investigação definidas, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: (i) produções escritas dos alunos decorrentes da realização do recurso educativo digital *Projeto GataFunho*; (ii) questionário (cf. Anexo OO); (iii) registos escritos decorrentes da atividade de *brainstorming*.

A recolha das produções dos alunos foi usada para avaliar as competências de escrita dos alunos ao nível dos géneros textuais explorados no recurso educativo digital *Projeto GataFunho*.

O questionário foi aplicado com o objetivo de compreender a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED *Projeto GataFunho*. O questionário aplicado encontra-se dividido em duas partes: (i) questões de resposta fechada; (ii) questões de resposta aberta (cf. Anexo OO). As questões incluídas no questionário estão relacionadas com a avaliação dos alunos do RED *Projeto GataFunho*. No que concerne às questões de resposta fechada, o questionário apresenta questões relativas ao grau de satisfação dos alunos no processo de realização do RED e da sua pertinência para a aprendizagem. Para as questões de resposta fechada, propõe-se uma escala de quatro indicadores de resposta variáveis entre questões.

Já nas questões de resposta aberta, procuram dar espaço ao aluno para escrever as suas conceções relativas ao RED *Projeto GataFunho*, dando a sua opinião sobre o mesmo (cf. Anexo OO).

Por fim, a recolha dos registos escritos decorrentes da atividade de *brainstorming* sobre “*o que significa escrever bem*” e “*escrever bem serve para*” antes e depois da intervenção permite compreender se as conceções dos alunos se alteram ao longo da intervenção (cf. Anexo PP).

4.3.4. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados

Quivy e Campenhoudt (2005) destacam que as técnicas de tratamento de dados incorrem em duas principais vertentes: (i) análise estatística dos dados; (ii) análise de conteúdo. O presente estudo rege-se por ambas as vertentes anteriormente enunciadas.

Para a análise das produções escritas dos alunos, recorreu-se à análise dos textos produto da realização do RED *Projeto GataFunho* tendo em conta descritores de desempenho construídos para cada género textual (cf. Anexo QQ).

Para análise dos resultados dos questionários, recorreu-se a métodos de estatística descritiva para tratamento das questões de resposta fechada (Quivy & Campenhoudt, 2005) e a uma análise de conteúdo relativamente às questões de resposta aberta. A análise de conteúdo envolve a organização dos conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem ideias-chave inseridas pelo conteúdo em análise (Amado, 2014, p. 313).

Para a análise dos registos de *brainstorming*, procedeu-se a uma análise de conteúdo, no qual se começou por categorizar as unidades de registo e de seguida foi feita a análise documental. O objetivo da análise documental é, segundo Bardin (1997), representar de forma condensada a informação, para consulta. A análise de conteúdo, por sua vez, procura manipular as unidades de registo, para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma realidade.

4.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

A presente investigação foi elaborada seguindo um conjunto de normas éticas definidas e analisadas, de modo a serem respeitados os direitos de todos os intervenientes.

Assim, garantiu-se sempre a defesa do anonimato dos participantes bem como a autenticidade dos dados recolhidos ao longo das várias etapas de realização do estudo.

Foi comunicada a todos os intervenientes do processo e respetivos pais e encarregados de educação a informação ao direito de anonimato e à confidencialidade dos dados recolhidos e, a par disso, foi também comunicado que os dados recolhidos seriam utilizados única e exclusivamente para fins académicos, respeitando a Lei da Proteção de Dados em vigor. Assegurou-se ainda a vontade dos participantes, sendo que estes podiam desistir do estudo assim que quisessem, bem como não realizar alguma das atividades propostas caso não fosse da sua vontade. O exemplar do termo de consentimento informado e garantia da confidencialidade dos dados recolhidos encontra-se em anexo (cf. Anexo HH).

5. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados obtidos ao longo do processo de investigação. Assim, é apresentado o recurso digital *Projeto GataFunho*, que foi desenvolvido especificamente para a intervenção que decorreu no 1.º CEB. São ainda apresentados e discutidos os seguintes resultados: (i) perceção dos alunos relativamente ao recurso educativo digital *Projeto GataFunho*; (ii) análise das produções escritas dos alunos; (iii) conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem”.

5.1. O recurso educativo digital *Projeto GataFunho*

Para a elaboração do RED *Projeto GataFunho*, foi feita uma análise de outros recursos digitais na linha do desenvolvimento de competências de escrita. De forma a compreender a base de um RED, recorreu-se à plataforma Comunidade RED.com², onde são disponibilizados recursos educativos digitais com objetivos e áreas de intervenção diversas.

O RED desenvolvido no presente projeto³ pretende contribuir para a aquisição de competências relativas à escrita de diversos géneros textuais: carta, entrevista, receita, notícia, texto de opinião, poesia visual e convite. Através da implementação de um percurso didático centrado em sequências textuais diversas, pretende-se contribuir para a apreensão das estruturas dos géneros já anteriormente identificados.

Este RED, *Projeto GataFunho*, caracteriza-se pela sua dinâmica inovadora e construtivista, sendo um instrumento de apoio ao aluno na descoberta das características dos géneros textuais e na produção textual suportados na sequência didática estruturada no recurso. O recurso foi elaborado tendo por base os princípios orientadores para a elaboração de um RED (Cardoso et al., 2020), descritos no capítulo do enquadramento teórico do presente relatório.

² <https://comunidadered.pt/login>

³ Este recurso educativo digital é de acesso livre e encontra-se disponível em: <https://view.genially.com/65eb24bd789e3600143bb604/interactive-content-minimal-quiz>

O RED *Projeto GataFunho* foi concebido numa lógica de exploração digital, articulada com as produções textuais dos alunos em formato físico, feitas em fase posterior à exploração do recurso.

O RED é composto por 7 módulos (missões), os quais incluem atividades de ordem digital e de escrita em suporte físico. As atividades de ordem digital seguem o modelo de aprendizagem por descoberta onde o utilizador deve arrastar as informações para o local correto de cada uma das lacunas e verificar as suas respostas. Este tipo de atividade está prevista para cada um dos géneros textuais e pressupõe que o utilizador compreenda as características que estão na génese de cada um dos géneros textuais.

Nesta secção, o recurso é analisado tendo em consideração: (i) objetivos e público-alvo; (ii) roteiro; (iii) atividades propostas; (iv) desenho de multimédia; (v) navegação; (vi) interativo; (vii) sugestão de implementação. Nesta secção, o recurso é analisado tendo em consideração: (i) objetivos e público-alvo; (ii) roteiro; (iii) atividades propostas; (iv) desenho de multimédia; (v) navegação; (vi) interativo; (vii) sugestão de implementação.

5.1.1. Objetivos e público-alvo

A construção do *RED Projeto GataFunho* foi idealizada para a implementação no 1.º CEB, mais concretamente no 3.º e 4.º ano deste ciclo de ensino, no qual os alunos já têm as competências de escrita iniciais adquiridas e já são capazes de escrever textos completos e adequados ao género. O RED pode ser utilizado em contexto de sala de aula, de forma individual, ou em grande grupo, podendo também ser utilizado em contextos fora de sala de aula.

Este RED tem como objetivo a exploração de géneros textuais diversos, recorrendo-se a uma tipologia de atividades de base construtivista que pretende desenvolver aprendizagens significativas por parte do utilizador.

5.1.2. Roteiro

A génese deste RED parte da exploração de uma metáfora: a vila da escrita. A narrativa é organizada em 8 módulos, que correspondem a locais da vila (câmara municipal, supermercado, biblioteca, cinema, redação do jornal, escola, museu e

hospital), em torno dos quais se estruturaram as 8 atividades que compõem a sequência didática para a aprendizagem dos gêneros textuais (cf. Figura 4). Propõe-se então que se comece pela contextualização dos utilizadores acerca do RED, apresentando a sua dinâmica, anfitriões, kits individuais (Anexo II), material coletivo (Anexo JJ) e roteiro.

Inicialmente cada aluno recebe o seu kit individual onde consta um passaporte individual (Anexo KK), os autocolantes para colar no passaporte e dois auxiliadores de memória que apoiam no planeamento e revisão textual (Anexo LL). Apresenta-se o material coletivo: a pasta dos exploradores, onde são arquivadas as produções individuais dos alunos e a caixa das missões (Anexo JJ). De seguida, apresenta-se o RED (Anexo MM) e o seu modo de exploração (Anexo NN).

Para orientar a sequência didática, desenhou-se um mapa através do qual o Urso Gata e o Pássaro Funho (anfitriões do RED) (cf. Figura 6) vão percorrer os locais que integram o itinerário, correspondentes aos gêneros textuais (carta, entrevista, receita, notícia, texto de opinião, poesia visual e convite) (cf. Figura 7). A exploração do recurso pode ser feita pela ordem desejada pelo utilizador, à exceção da câmara municipal que deverá ser o primeiro local a ser explorado. No entanto, aconselha-se a ordem que consta no roteiro de exploração apresentado na figura 5.

Figura 5

Roteiro de implementação do Recurso Educativo Digital Projeto GataFunho



O roteiro de implementação do recurso é apresentado em um formato de guia com o título "Roteiro de implementação do recurso" em uma fonte decorativa. O conteúdo é organizado em três colunas principais: Contextualização, Tarefas e Atividade final. A seção de Contextualização inclui sessões de brainstorming, apresentação da dinâmica do projeto, dos mascotes, dos kits e do material coletivo. A seção de Tarefas lista sete missões, cada uma associada a um gênero textual específico. A seção de Atividade final inclui uma sessão de questionário e a entrega de diplomas. Uma seção amarela destacada no canto inferior direito contém uma nota sobre como acessar os recursos PDF do projeto.

Contextualização	Tarefas	Atividade final
<ul style="list-style-type: none">Sessão 0-Brainstorming "O que é escrever bem?"Apresentação da dinâmica do Projeto GataFunhoApresentação dos mascotesApresentação dos KitsApresentação do material coletivoApresentação da Vila da Escrita	<ul style="list-style-type: none">MISSÃO 1- (Câmara Municipal)- CartaMISSÃO 2- (Hospital da Vila)-EntrevistaMISSÃO 3- (Supermercado)-ReceitaMISSÃO 4- (Jornal da Vila)-NotíciaMISSÃO 5-(Biblioteca da Vila)-Texto de opiniãoMISSÃO 6- Poesia visualMISSÃO 7-(Cinema)-Convite	<ul style="list-style-type: none">Sessão 8-Questionário de satisfaçãoEntrega dos diplomas da Vila da Escrita

Nota
Para aceder aos recursos pdf do projeto e guião de implementação verificar "Recursos do projeto" e aceder ao link clicando no ícon.

Figura 6

Urso Gata e Pássaro Funho: Anfitriões do RED Projeto GataFunho

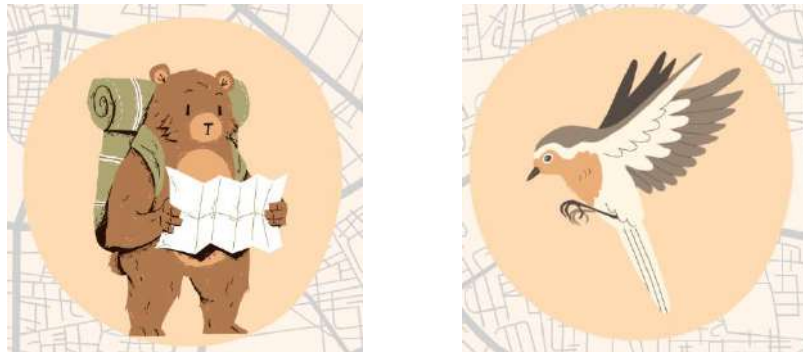


Figura 7

Mapa da Vila da Escrita



5.1.3. Atividades propostas

As atividades propostas partem da exploração do mapa da Vila da Escrita, que contempla uma câmara municipal, um hospital, um supermercado, a redação de um jornal, uma biblioteca, um museu e um cinema. Em cada um dos locais, os alunos conhecem as características de um género textual através do modelo de aprendizagem por descoberta e elaboram o respetivo texto. Na figura 8 é apresentada a estruturação geral das atividades propostas.

Figura 8
Objetivos e atividades das missões do Projeto GataFunho



5.1.3.1. Missão 0: Apresentação do RED Projeto GataFunho

Na sessão 0, os alunos apropriam-se da dinâmica do *Projeto GataFunho*, bem como do RED que o acompanha. Para isso, o professor projeta os ecrãs iniciais do RED (Anexo RR) e explica que em cada sessão é explorado um local do mapa da Vila da Escrita (Anexo RR, figura 1). São apresentados os anfitriões do projeto (Anexo RR, figura 2), e o modo de navegação do RED (Anexo NN). Apresentam-se os recursos físicos que complementam o RED (Anexos II, JJ, KK) e é ainda feita uma dinâmica de brainstorming acerca de “o que é escrever bem?” e “escrever bem serve para...” (Anexo PP).

5.1.3.2. Missão 1- Câmara Municipal: carta

A atividade 1 propõe uma entrada virtual na Câmara Municipal da Vila da Escrita (Anexo SS, figuras 1-2), onde o Presidente recebe o Urso Gata e lhe apresenta 3 livros escritos por 3 pássaros diferentes (Anexo SS, Figura 3). O aluno deve ler e ouvir o conteúdo de cada um deles e escolher aquele que lhe parece estar com uma melhor redação (Anexo SS, figuras 3-4). De seguida, o Presidente oferece o pássaro que escreveu o livro eleito para que faça companhia ao Urso Gata ao longo da sua viagem pela vila. O Pássaro Funho torna-se no 2.º anfitrião do RED e pede ao Urso Gata um presente em troca, que será uma carta de agradecimento (Anexo SS, figura 5).

Nos ecrãs seguintes, os alunos são convidados a descobrir a estrutura da carta através de uma atividade interativa (Anexo SS, figura 6), comparando as suas respostas (Anexo SS, figura 6A) e descobrindo mais sobre cada uma das partes da carta num ecrã posterior (Anexo SS, figuras 7 e 8). No penúltimo ecrã, os alunos partem à descoberta das partes que compõem o envelope, através de um exercício interativo no qual devem arrastar os elementos para o local correto (Anexo SS, figura 9). Os alunos têm acesso à correção de cada um dos exercícios no mesmo momento (Anexo SS, figura 9A). No último ecrã, é apresentado o exercício de escrita (Anexo SS, figura 10).

5.1.3.3. Missão 2- Hospital- Entrevista

A atividade 2 propõe a entrada virtual no hospital da Vila da Escrita (Anexo TT, figuras 1-2), onde os anfitriões são recebidos pela enfermeira Maggy. Para descobrir mais sobre a profissão de um enfermeiro, sugere-se a realização de uma entrevista. No segundo ecrã, os alunos ordenam as fases que envolvem a preparação de uma entrevista (Anexo TT, figura 3). No ecrã seguinte, apresenta-se um exercício interativo (Anexo TT, figura 4) no qual os alunos devem fazer corresponder cada uma das caixas de texto aos elementos da estrutura da entrevista exemplo que é apresentada (Anexo TT, figuras 4A-4E). A correção é disponibilizada no mesmo momento (Anexo TT, figura 4F). No penúltimo ecrã, apresenta-se a explicitação do conceito de entrevista (Anexo TT, figura 5). No último ecrã, consta o desafio de escrita (Anexo TT, figura 6).

5.1.3.4. Missão 3- Supermercado-Receita

A atividade 3 propõe a entrada virtual no supermercado da Vila da Escrita (Anexo UU, figuras 1-2), onde os anfitriões são recebidos pelo chefe de cozinha da vila. Para a construção desta atividade, teve-se por base o RED *Cozinhar a Aprender* (2020).

Nos ecrãs seguintes, os alunos realizam um exercício interativo no qual arrastam os alimentos que constam na lista de compras do chefe para o cesto de compras. O *feedback* deste exercício é automático (Anexo UU, figuras 3). O ecrã seguinte é na cozinha do chefe, onde os alunos carregam no livro de receitas e aprendem mais sobre este género textual (Anexo UU, figura 4). O 1.º exercício requer que os alunos arrastem

os elementos da receita para os seus locais corretos (Anexo UU, figura 5), o *feedback* é automático (Anexo UU, figura 6). O ecrã seguinte permite que os alunos compreendam cada uma das partes que constituem uma receita (Anexo UU, figuras 7A-7G). No penúltimo ecrã (Anexo UU, figura 8), apresenta-se um vídeo da autoria de Filipa Gomes, onde se pode visualizar a receita de um bolo de cacau e framboesa (Anexo UU, figura 9). No último ecrã, consta o desafio de escrita (Anexo UU, figura 10).

5.1.3.5. Missão 4- Jornal da Vila-Notícia

A atividade 4 propõe a entrada virtual na redação do jornal da Vila da Escrita (Anexo VV, figuras 1-2), onde os alunos são recebidos pela jornalista da Vila. Nos ecrãs seguintes os alunos realizam um exercício interativo (Anexo VV, figura 3), no qual arrastam as partes que compõem a estrutura da notícia, colocando-as no local correto, o *feedback* é automático, sendo que os alunos fazem a sua autocorreção (Anexo VV, figura 3A).

No ecrã seguinte, apresenta-se um exercício interativo no qual os alunos devem fazer corresponder os nomes aos elementos que estruturam a notícia, fazendo a sua autocorreção (Anexo VV, figura 4), compreendendo o significado de cada um desses elementos (Anexo VV, figuras 4A-4C). No último ecrã, consta o desafio de escrita (Anexo VV, figura 5), que envolve a escrita de uma notícia.

5.1.3.6. Missão 5- Biblioteca- Texto de opinião

A atividade 5 propõe a entrada virtual na biblioteca da Vila da Escrita (Anexo WW, figuras 1-2), onde os alunos são recebidos pela bibliotecária responsável. No primeiro ecrã, surge um ecrã interativo no qual os alunos devem ler o exemplo de um texto de opinião sobre um livro e arrastar os nomes de cada um dos elementos da estrutura para o local correto. A correção é apresentada num ecrã posterior (Anexo WW, figuras 3-3A). No segundo ecrã, surgem expressões associadas a cada um dos elementos da estrutura de um texto de opinião e os alunos arrastam-nos para o local correto (Anexo WW, figura 4) e comparam as suas respostas com a correção (Anexo WW, figuras 4A-4C). No último ecrã, consta o desafio de escrita (Anexo WW, figura 5), a escrita de um texto de opinião sobre um livro.

5.1.3.7. Missão 6- Museu- Poesia Visual

A atividade 6 propõe a entrada virtual no Museu da Vila da Escrita (Anexo XX, figuras 1-2), onde os alunos são recebidos pela guia do museu.

Para a construção desta atividade, teve-se por base o RED *Rita Poesia* (2021). No primeiro ecrã, surge um poema de José Jorge Letria, acompanhado de um exemplo de poesia visual (Anexo XX, figura 3). No ecrã seguinte surge um exercício interativo no qual os alunos devem fazer corresponder: (i) rima; (ii) estrofe e (iii) verso a o seu significado (Anexo XX, figura 4), tendo acesso à correção num ecrã posterior (Anexo XX, figura 4A). Noutro ecrã, surge um exemplo de poesia visual e outro de poesia tradicional para que os alunos possam fazer a comparação entre as duas (Anexo XX, figura 5). De seguida, apresentam-se 3 exemplos de artistas de poesia visual e alguns dos seus trabalhos (Anexo XX, figuras 6A-6C). Apresenta-se um exemplo de campo lexical, utilizando-se a palavra “jardim” (Anexo XX, figura 7), existindo uma explicação áudio de que o campo lexical pode servir de mote à conceção de um poema. No último ecrã, consta o desafio de escrita (Anexo XX, figura 8), a escrita de um poema e a sua passagem para poesia visual.

5.1.3.8. Missão 7- Cinema- Convite

A atividade 7 propõe a entrada virtual no cinema da Vila da Escrita (Anexo YY, figuras 1-2), onde os alunos são recebidos pelo empregado que vende as pipocas e os bilhetes. No primeiro ecrã, surge um exemplo de um convite e um exercício interativo no qual os alunos colocam as informações pela ordem em que surgem no convite (Anexo YY, figura 3). No último ecrã, consta o desafio de escrita (Anexo YY, figura 4), a elaboração de um convite.

5.1.4. Desenho de multimédia

No que concerne ao desenho de multimédia, e tendo por base a contextualização do recurso já feita (cf. subsecção 5.1), começou-se pela elaboração de um protótipo onde foram definidos os géneros textuais que seriam trabalhados em cada um dos locais do

mapa (cf. Figura 9). Este protótipo, pouco elaborado, lançou as bases que foram posteriormente refinadas na versão final e que se designa no presente documento como *Projeto GataFunho*.

A fase de desenvolvimento foi conduzida pela autora do presente estudo, Mariana Cardiga. Foram contempladas 3 etapas: (1) construção de um *storyboard* (cf. Figura 10); (2) *moodboard* (cf. Figura 11), seleção de ferramentas de autoria multimédia; (3) design do RED.

De forma a compreender melhor a organização dos ecrãs do RED, construiu-se um *storyboard* (cf. Figura 10), que permite uma ideia geral da sequência didática e das interfuncionalidades utilizadas para a aprendizagem de cada um dos géneros textuais.

Figura 9
Protótipo RED Projeto GataFunho



Figura 10
Storyboard Projeto Gatafunho



Figura 11
Moodboard do RED Projeto GataFunho



Para além da imagem e do estilo visual do projeto, foi definida a paleta de cores, a tipografia, encontrando estilos de letra harmoniosos entre si e que seguissem o *moodboard* (cf. Figura 11), que estava a ser definido para o RED. Foram igualmente estudadas as formas de colocar em prática as ideias de exploração do recurso que haviam sido definidas no *storyboard* (cf. Figura 10), tais como recursos, aplicações, materiais e interatividades.

Para a construção do protótipo final do RED, recorreu-se a duas aplicações: o genially como base para a gamificação e o canva para o design visual do recurso.

5.1.5. Navegação

No que concerne à navegação, o utilizador pode escolher a ordem pela qual quer realizar a aprendizagem de cada género ao selecionar o local que quer explorar.

A sequência das atividades dentro de cada um dos géneros textuais é sequencial, sem possibilidade de alteração da sua ordem. A sequência das atividades permite ao utilizador a compreensão estrutural de cada um dos géneros textuais. Trata-se, assim, de uma estrutura de navegação linear (Cardoso et al., 2020).

5.1.6. Interativo

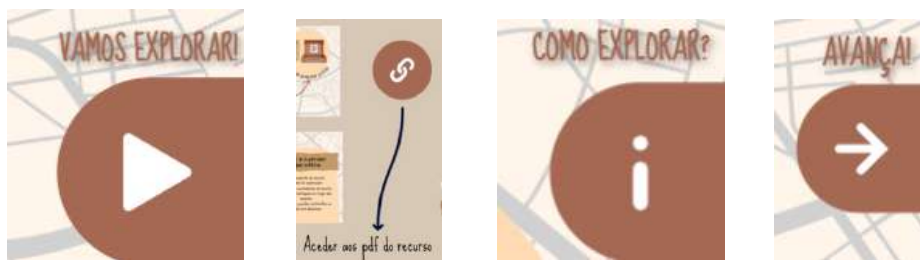
Este RED foi desenvolvido tendo por base a intenção de oferecer diferentes níveis de interatividade que permitam: (i) fornecer ao aluno feedback autocorretivo e (ii)

promover a autonomia do aluno na construção do conhecimento e na monitorização do trabalho desenvolvido.

O recurso é composto por 55 ecrãs, sendo a maioria interativos, que incluem a necessidade de interação do utilizador para a audição de áudios e ação na descoberta da informação. Ao longo do recurso, o utilizador tem a possibilidade de navegar pelo mesmo com recurso a vários graus de interatividade. Para além dos diversos botões implementados em cada uma das atividades, o RED apresenta várias instruções que acompanham o utilizador ao longo da exploração do recurso e manifestam uma dinâmica interativa (e.g. “Avança”, “Vamos explorar”, “Aceder aos *pdf* do recurso”) (cf. Figura 12).

Figura 12

Exemplo de uma dinâmica interativa RED Projeto GataFunho



As atividades contempladas e já descritas na secção anterior contemplam a utilização de ferramentas de monitorização e feedback. Foram contempladas também atividades com sistema de *feedback* autocorretivo (cf. Figura 13).

Figura 13

Exemplo de um feedback autocorretivo



São propostos exercícios interativos que requerem que o utilizador complete espaços vazios arrastando a informação para o local correto.

5.1.7. Sugestões de implementação

No que concerne às sugestões de implementação, importa salientar que o RED *Projeto GataFunho* foi concebido numa lógica de exploração digital, articulada com as produções textuais dos alunos em formato físico, feitas em fase posterior à exploração do recurso.

Na subsecção 5.1.3 do presente documento, apresenta-se a sugestão de ordem que deve ser seguida na implementação do projeto em contexto de sala de aula. Importa reforçar que a gestão da ordem em que as atividades surgem não é linear e pode ser alterada de acordo com as necessidades, no entanto deverá ter-se em atenção que a sessão 0, 1 e 8 são obrigatórias de se realizar pela ordem estabelecida que poderá ser consultada na subsecção 5.1.3 (cf. figura 8).

De salientar que a implementação de cada uma das atividades (missões) deverá ser feita em sessões distintas de cerca de 2h cada, recorrendo á utilização dos kits individuais e dos materiais disponíveis para transferência pdf (consultar RED Projeto Gatafunho, opção: roteiro).

5.2. Perceção dos alunos relativamente ao recurso educativo digital

Para que fosse possível analisar a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED *Projeto GataFunho*, foi aplicado um questionário que contém seis perguntas de escolha múltipla e quatro questões de resposta aberta (Anexo OO). Foram tidas em consideração as respostas de 18 alunos da turma⁴.

⁴ Os alunos que não foram considerados na recolha de dados do presente questionário, não responderam ao mesmo por se encontrarem a faltar na sessão em que se aplicou o inquérito.

De forma a avaliar a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED Projeto GataFunho, apresenta-se uma análise, em percentagem, das respostas às perguntas de escolha múltipla dos alunos em relação ao recurso educativo explorado. No que concerne às respostas das perguntas abertas, apresenta-se uma análise de conteúdo que procura evidenciar aquelas que surgem mais frequentemente.

Relativamente à questão “Durante a realização das tarefas do *Projeto GataFunho*, senti-me...”, é possível verificar, através da figura 14, que, entre as opções “tranquilo”, “aborrecido”, “entusiasmado” e “contrariado”, a mais seleccionada pelos alunos foi “entusiasmado”, contando com uma percentagem de 61,1%.

Figura 14

Percentagem das respostas dos alunos à questão "durante a realização das tarefas do Projeto GataFunho, senti-me..."

1. Durante a realização das tarefas do Projeto GataFunho, senti-me:	
Tranquilo	33,3%
Aborrecido	0%
Entusiasmado	61,1%
Contrariado	5,6%

Como já foi discutido no capítulo da fundamentação teórica do presente relatório, a utilização de recursos educativos digitais no processo educativo traz com ela a motivação e o interesse por parte dos alunos. Neste sentido, e comparando estes resultados com o que é descrito em Barbeiro e Pereira (2007), importa realçar que também nesse documento se refere que os alunos se sentem entusiasmados quando lhes é atribuída uma tarefa de carácter digital.

Em relação à questão “Consideras que aprendeste a escrever novos tipos de texto após a exploração do Projeto GataFunho?”, verifica-se através da figura 15, que entre as opções “aprendi muito”, “aprendi”, “aprendi pouco” e “não aprendi nada”, a mais selecionada pelos alunos foi “aprendi muito” com a percentagem de 61,1%, seguindo-se de “aprendi” com 38,9%.

Figura 15

Percentagem de respostas dos alunos à questão "Consideras que aprendeste a escrever novos tipos de texto após a exploração do Projeto GataFunho?"

2. Consideras que aprendeste a escrever novos tipos de texto após a exploração do Projeto GataFunho?	
Aprendi muito	61,1%
Aprendi	38,9%
Aprendi pouco	0%
Não aprendi nada	0%

No que diz respeito à autonomia dos alunos durante a realização das atividades do recurso, a maioria refere que precisou de pouca ajuda (Figura 16). Importa realçar que, tal como já foi referido anteriormente, uma das fragilidades da turma era precisamente a falta de autonomia, porque, na sua grande maioria, as solicitações de ajuda ao professor eram apenas pela necessidade validação da resposta por parte do adulto, não se registando dúvidas efetivas.

Figura 16

Percentagem das respostas dos alunos à questão "durante a realização das tarefas:"

3. Durante a realização das tarefas:	
Não precisei de ajuda e até conseguiria ajudar os meus colegas	5,6%
Não precisei de ajuda	16,7%
Precisei de pouca ajuda	66,7%
Precisei de muita ajuda	11,1%

A questão “Perceber o que era para fazer nas tarefas foi:”, em que as hipóteses de resposta são: (i) muito fácil; (ii) fácil; (iii) difícil; (iv) muito difícil, 55,6% dos alunos consideram que é fácil, 27,8 % consideram ser muito fácil e os restantes difícil, tal como consta na figura 17.

Figura 17

Percentagem das respostas dos alunos à questão "Perceber o que era para fazer nas tarefas foi:"

4. Perceber o que era para fazer nas tarefas foi:	
Muito fácil	27,8%
Fácil	55,6%
Difícil	16,7%
Muito difícil	0%

Quanto à questão “Achas que seria útil realizar mais projetos deste tipo na sala de aula?”, 77,8% dos alunos consideram ser muito útil, 16,7% dos alunos referem ser útil e 5,6% pouco útil, tal como se pode verificar na figura 18. Na mesma linha, no relatório de Mendes (2023), que se propôs a analisar o RED *Leopoldino, o Explorador*, os participantes do questionário referiram que consideram que é muito útil a utilização destes recursos em sala de aula.

Figura 18

Percentagem das respostas dos alunos à questão "Achas que seria útil realizar mais projetos deste tipo na sala de aula?"

5. Achas que seria útil realizar mais projetos deste tipo na sala de aula?	
Muito útil	77,8%
Útil	16,7%
Pouco útil	5,6%
Nada útil	0%

Tal como é possível verificar na figura 19, a questão à “Gostaste de participar no projeto GataFunho?”, conta com 83,3% de alunos referem que gostaram muito, enquanto 11,1% dos alunos refere que gostou pouco e 5,6% refere que gostou. No estudo de Mendes (2023), que incide também sobre a implementação de um recurso educativo

digital, a grande maioria dos alunos respondeu que gostou muito do recurso. Comparando os resultados obtidos neste estudo com os de Mendes (2023), é possível constatar que os alunos tendem a gostar de realizar as atividades dos RED.

Figura 19

Percentagem das respostas dos alunos à questão "Gostaste de participar no projeto GataFunho?"

6. Gostaste de participar no projeto GataFunho?	
Gostei muito	83,3%
Gostei	5,6%
Gostei pouco	11,1%
Não gostei	0%

No que concerne às quatro questões de resposta aberta do questionário, é apresentada de seguida uma análise de conteúdo.

Em relação à questão sobre o que mais gostaram no projeto, as respostas relacionam-se maioritariamente com as atividades propostas (cf. (1, 2 e 3)) e com o design do projeto (cf. (4 e 5)).

- (1) Do cinema porque estivemos a fazer um convite.
- (2) De fazer poesia visual, porque gosto de fazer rimas.
- (3) Do que mais gostei foi o do museu porque gostei de fazer o poema.
- (4) De conhecer a Vila da Escrita porque é gira.
- (5) De conhecer o Gata e o Funho.

No que se refere ao que os alunos menos gostaram no projeto, a maioria das menções relaciona-se com o facto de os alunos terem gostado de tudo e, por esse motivo, não terem nada a referir (cf. (6, 7 e 8)). Ainda assim, é possível destacar algumas respostas que se relacionam com algumas atividades que foram propostas (cf. (9 e 10)).

- (6) Nesta pergunta não à resposta porque o projeto foi incrível.
- (7) O que eu menos gostei foi de nada.

(8) De nada porque foi tudo divertido

(9) Gostei de tudo, mas o que menos gostei de fazer foi o texto de opinião, porque não foi assim tão divertido em comparação com os outros.

(10) Não gostei da carta para o presidente porque não gosto de ser formal.

Na questão relacionada com o que os alunos mudariam no recurso, existem menções relacionadas com a extensão do projeto, pois preferiam que fosse maior (cf. (11 e 12)), mas a grande maioria refere que não mudaria nada (cf. (13, 14 e 15)).

(11) Eu mudava no projeto ficar grande.

(12) Eu mudava do projeto o mapa, porque eu faria um mapa maior para durar mais tempo.

(13) Nada, porque está tudo muito bom.

(14) Nada, é perfeito.

(15) Eu não mudava nada mesmo nada estava muito bem organizado não mudava nada mesmo.

Por último, os alunos justificam o facto de aprenderem mais facilmente com este tipo de recursos digitais pelo facto de ser uma ferramenta didática e motivadora, que promove a aprendizagem através da brincadeira e de atividades dinâmicas e divertidas (cf. 16, 17 e 18)).

(16) Sim, porque estamos a trabalhar, mas também a brincar.

(17) Sim porque é engraçado e divertido e ao mesmo tempo aprendemos muito.

(18) Sim, porque torna as aulas mais divertidas.

De acordo com a perceção dos alunos analisada neste questionário, o RED permite combinar a aprendizagem de géneros textuais com a motivação. A combinação dos dois fatores é muito importante para os alunos desta faixa etária, uma vez que estes preferem atividades dinâmicas e atuais à era digital, onde a linguagem e desafios tecnológicos sejam predominantes (Castro, 2014).

5.2.2. Análise das produções dos alunos

Nesta secção, são analisadas as produções escritas dos alunos referentes aos géneros textuais trabalhados por meio do recurso educativo digital *Projeto GataFunho*: carta, entrevista, receita, notícia, texto de opinião, convite e poema. A análise destas produções tem em conta os indicadores descritos no anexo QQ, que contemplam 3 níveis de desempenho distintos: nível 3- cumpre todos os descritores de desempenho para o género; nível 2- cumpre os descritores de desempenho para o género, embora com várias lacunas; nível 1- não cumpre os descritores de desempenho para o género.

5.2.2.1. Género textual carta

Nesta atividade, os alunos produziram uma carta de agradecimento ao Presidente da Câmara Municipal da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Para isso, explorou-se o RED através do qual os alunos aprenderam as características de uma carta através do modelo de aprendizagem por descoberta.

Para analisar as produções dos alunos, recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 20
Descritores de desempenho género textual carta

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Identificação do local	Identifica o local onde foi escrita a carta, colocando-o no lado superior direito da carta.	Identifica o local onde foi escrita a carta, no entanto não o coloca no local adequado.	Não identifica o local onde foi escrita a carta.
2. Identificação da data	Identifica a data na qual foi escrita a carta, colocando-a no lado superior direito da carta, após a identificação do local.	Identifica a data na qual foi escrita a carta, no entanto não a coloca no local adequado.	Não identifica a data na qual foi escrita a carta.
3. Saudação inicial e destinatário da carta	Apresenta: (i) saudação inicial; (ii) o destinatário da carta.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta saudação inicial.
4. Apresentação do assunto da carta	Apresenta o assunto na abertura da carta de forma explícita.	Apresenta o assunto da carta, mas não na abertura da carta.	Não apresenta um assunto, apenas ideias soltas.
5. Desenvolvimento do assunto da carta	Desenvolve o assunto da carta de forma coerente e estruturada.	Desenvolve o assunto da carta de forma pouco coerente e pouco estruturada.	Não desenvolve o assunto da carta.
6. Despedida e remetente da carta	Apresenta: (i) despedida; (ii) remetente da carta.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta despedida.
7. Adequação da linguagem	Utiliza linguagem adequada ao registo (formal) da carta.	Utiliza linguagem pouco adequada ao registo da carta.	Não utiliza linguagem adequada ao registo da carta.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

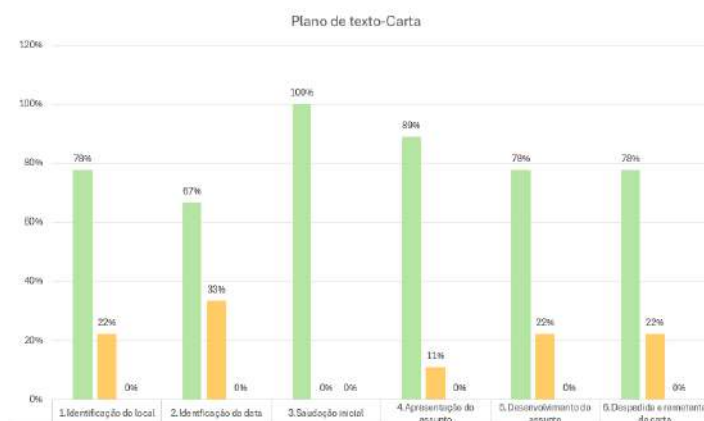
Tal como se pode constatar na figura 21, no que concerne às produções analisadas, verifica-se que 100% dos alunos identificam o local onde tinha sido escrita a carta, no entanto 22% não o fazem no local correto (e.g. Anexo AAA, texto 4).

Também se verifica que a totalidade das produções escritas apresenta data. No nível 3 de desempenho, situam-se 67% das produções, que exibem data escrita por extenso localizada no lado superior direito da carta. Contudo, em 33% das produções, há identificação da data, mas esta não é apresentada por extenso (e.g. Anexo AAA, texto 5) ou não aparece no local correto (e.g. Anexo AAA, texto 4). Este facto poderá ter ocorrido pelas dificuldades de localização espacial exibidas por alguns alunos da turma.

Relativamente à apresentação da saudação inicial, 100% dos alunos situam-se no nível 3 (e.g. Anexo AAA, texto 1). A apresentação do assunto da carta é feita por 89% dos alunos tal como descrito no nível 3 (e.g. Anexo AAA, texto 1) e 11% situam-se no nível 2 de desempenho (e.g. Anexo AAA, texto 8). No que diz respeito ao desenvolvimento do assunto, verifica-se na figura 19, que a maior percentagem de alunos se situa no nível 3 de desempenho, isto porque se verificou que os alunos desenvolveram o assunto da carta de forma estruturada (e.g. Anexo AAA, texto 6). Verifica-se a mesma situação no domínio da apresentação da despedida e remetente da carta, já que a maior percentagem de alunos se situa no nível 3 de desempenho (e.g. Anexo AAA, texto 6).

Figura 21

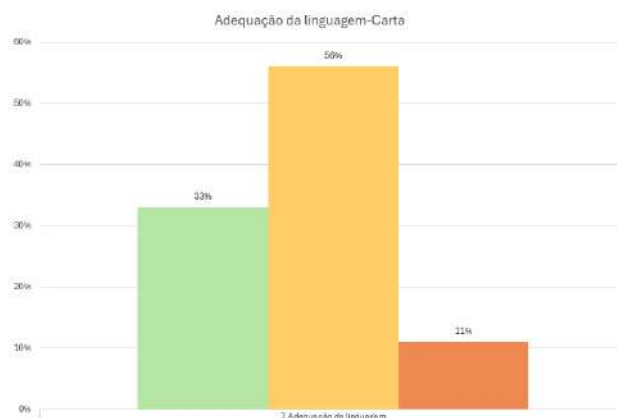
Género textual carta: plano do texto por níveis de desempenho



No domínio da adequação da linguagem, 56% dos alunos situa-se no nível 2 de desempenho (e.g. Anexo AAA, texto 2), 33% no nível 3 (e.g. Anexo AAA, texto 5) e 11% no nível 1 (e.g. Anexo AAA, texto 8), tal como se pode verificar na figura 22.

Figura 22

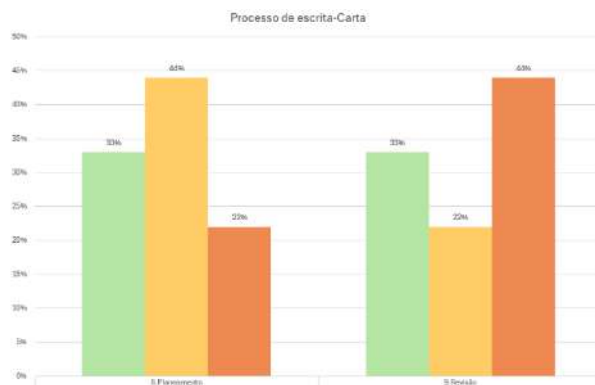
Género textual carta: adequação da linguagem por níveis de desempenho



No domínio do processo de escrita, mais concretamente no que concerne ao planeamento, a maior percentagem de alunos (44%), efetuou um planeamento que se situa no nível 2 de desempenho, já que o mesmo foi elaborado com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe (e.g. Anexo AAA, texto 5). A revisão de texto revelou que os alunos não têm por hábito realizar este procedimento no processo de escrita, já que a maior percentagem se situa no nível 1, tal como se pode verificar na figura 23.

Figura 23

Género textual carta: processo de escrita por níveis de desempenho



4.2.2.2. Género textual entrevista

Nesta atividade, os alunos produziram o guião de uma entrevista destinada à enfermeira da Vila da Escrita. Para isso, explorou-se o RED através do qual os alunos aprenderam as características de uma entrevista através do modelo de aprendizagem por descoberta.

Para analisar as produções dos alunos recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 24
Descritores de desempenho género textual entrevista

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título da entrevista	Apresenta um título adequado ao conteúdo da entrevista.	Apresenta um título, no entanto não se adequa ao conteúdo da entrevista.	Não apresenta título para a entrevista.
2. Excerto da entrevista	Apresenta um excerto da entrevista adequado ao tema central.	Apresenta um excerto da entrevista, no entanto não se adequa ao tema.	Não apresenta um excerto da entrevista.
3. Introdução	Apresenta: (i) o entrevistado; (ii) o tema da entrevista.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta o convidado nem o tema da entrevista.
4. Corpo da entrevista	Elabora perguntas: (i) adequadas ao tema da entrevista; (ii) seguindo uma progressão lógica.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Elabora perguntas pouco relacionadas com o tema, que não seguem uma progressão lógica.
5. Conclusão	Apresenta: (i) uma síntese da entrevista; (ii) um agradecimento ao convidado.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta uma síntese da entrevista nem o agradecimento ao convidado.
Processo de escrita			
6. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
7. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

No que concerne às produções analisadas, verifica-se que 100% dos alunos alcançaram o nível 3 de desempenho em todos os domínios do plano de texto, neste género textual. Este facto ocorre podendo explicar-se pelo facto de ser um género que os alunos haviam trabalhado recentemente. Podem ser consultados exemplos de produções dos alunos no anexo BBB.

No domínio do processo de escrita, todos os alunos se situam no nível 3 de desempenho, já que no momento anterior ao processo de escrita a estagiária refletiu juntamente com os alunos acerca da importância do planeamento e revisão de um texto e foi elaborado o planeamento da entrevista em grande grupo para que os alunos conseguissem compreender o que era pedido, já que não tinham por hábito fazê-lo.

5.2.2.3. Género textual receita

Nesta atividade, os alunos produziram uma receita de um bolo de cacau e framboesa, após terem visualizado um vídeo interativo onde a mesma era elaborada.

Para analisar as produções dos alunos recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 25

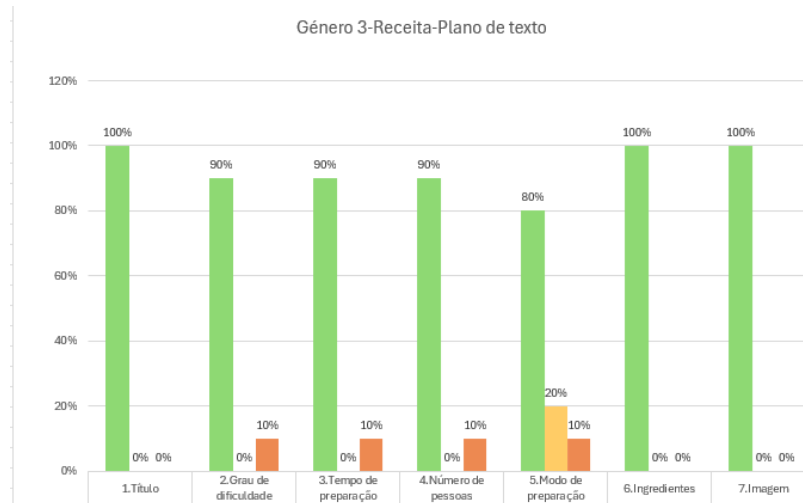
Descritores de desempenho género textual receita

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título	Indica o nome da receita no título.	Indica o nome da receita, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o nome da receita.
2. Grau de dificuldade	Indica o grau de dificuldade de execução da receita e coloca-o no local adequado.	Indica o grau de dificuldade de execução da receita, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o grau de execução da receita.
3. Tempo de preparação	Indica o tempo de preparação da receita e coloca-o no local adequado.	Indica o tempo de preparação da receita, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o tempo da preparação da receita.
4. Número de pessoas	Indica o número de pessoas para o qual a receita está indicada e coloca-o no local adequado.	Indica número de pessoas para o qual a receita está indicada, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o número de pessoas para o qual a receita está indicada.
5. Modo de preparação	Descreve o modo de preparação da receita indicando os passos de forma: (i) numerada; (ii) clara; (iii) organizada.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não descreve o modo de preparação da receita.
6. Ingredientes	(iv) ingredientes adequados para a execução da receita; (v) quantidade de ingredientes necessários.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não indica os ingredientes adequados para a execução da receita.
7. Imagem	Ilustra a receita com a apresentação do prato depois de confeccionado.	Ilustra a receita, no entanto não apresenta o prato depois de confeccionado.	Não ilustra a receita.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Tal como se pode verificar na figura 28, as taxas de sucesso alcançadas pelos alunos neste género textual são elevadas encontrando-se entre os 80 e os 100% no nível 3, em todos os parâmetros do domínio do plano de texto (Anexo CCC). Ainda assim, na componente que se refere à descrição do modo de preparação, alguns alunos situam-se no nível 2, isto porque não o descreveram de forma clara, numerada ou organizada (e.g. Anexo CCC, texto 8).

Figura 26

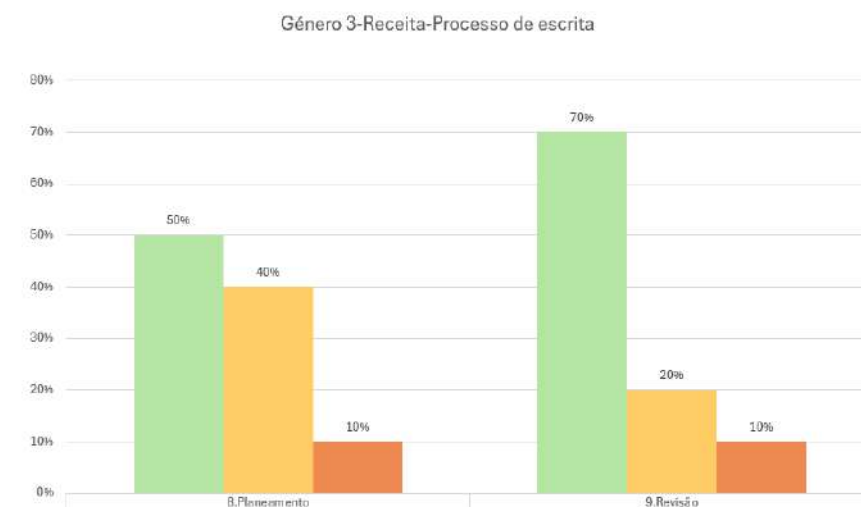
Género textual receita: plano do texto por níveis de desempenho



Como se pode interpretar na figura 29, no domínio do processo de escrita, 50% dos alunos elaboraram um planeamento de texto que se encontra no nível 3 de desempenho, os restantes 40% elaboraram-no de forma incompleta, estando no nível 2. Relativamente à componente de revisão textual, a taxa de sucesso é efetiva, já que 70% dos alunos realizaram uma revisão completa que se encontra no nível 3 de desempenho. Apenas 10% dos alunos não o realizaram de todo.

Figura 27

Género textual receita: processo de escrita por níveis de desempenho



5.2.2.4. Género textual notícia

Nesta atividade, os alunos produziram uma notícia relativa ao nadador português que se sagrou campeão mundial de natação, um acontecimento que era recente à data de produção e próximo da realidade dos alunos.

Para analisar as produções dos alunos recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 28

Descritores de desempenho género textual notícia

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título	Apresenta um título: (i) claro; (ii) breve; (iii) antecipa o leitor sobre o conteúdo da notícia.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta um título.
2. Lead	Apresenta um resumo da notícia no qual responde às questões: (i) quem; (ii) o quê; (iii) onde; (iv) quando.	Apresenta apenas três dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta um resumo do conteúdo da notícia.
3. Corpo da notícia	Desenvolve o assunto da notícia onde responde às questões: (i) como; (ii) porquê.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não responde às questões: onde e porquê.
4. Data	Coloca a data na qual foi escrita a notícia no canto superior da mesma.	Coloca a data na qual foi escrita a notícia, no entanto não a coloca no local correto.	Não coloca a data na qual foi escrita a notícia.
5. Imagem	Coloca uma imagem que se adequa ao conteúdo da notícia e permite ao leitor compreender o assunto a ser tratado.	Coloca uma imagem que se adequa ao conteúdo da notícia, no entanto não permite ao leitor compreender exatamente o assunto a ser tratado.	Não coloca uma imagem a acompanhar a notícia.
6. Adequação da linguagem	Utiliza linguagem adequada ao registo (formal) do texto de opinião.	Utiliza linguagem pouco adequada ao registo do texto de opinião.	Não utiliza linguagem adequada ao texto de opinião.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Como se pode verificar na figura 31, no que concerne ao domínio do plano de texto, é possível verificar que da totalidade dos alunos, 44% se situa no nível 3 de desempenho, já que apresentam um título claro, breve e objetivo (e.g. Anexo DDD, texto 1). No nível 2 de desempenho, situam-se 56% dos alunos que apresentam um título que se relaciona com apenas um dos tópicos descritos no nível 3 (e.g. Anexo DDD, texto 4).

Relativamente ao *lead*, a percentagem de alunos que se situa no nível 3 é alta (78%), o que se deve ao facto de no momento de pré-produção terem sido feitos vários exemplos oralmente. Ainda assim, 22% dos alunos não conseguem atingir o nível 3, já

que o *lead* apresentado na produção escrita proposta, apenas apresenta 3 dos tópicos que devem constar num lead (quem, onde, como e quando) (e.g. Anexo DDD, texto 4).

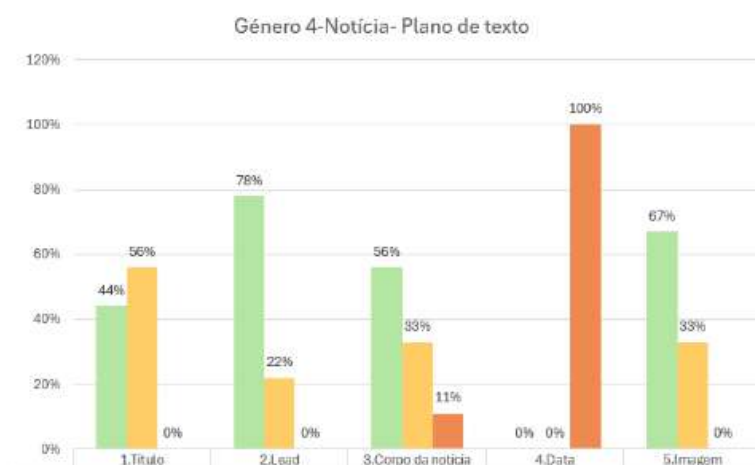
Relativamente ao corpo da notícia, 56% dos alunos situam-se no nível 3 de desempenho, apresentando um texto organizado e coeso, que responde às questões: como e porquê (e.g. Anexo DDD, texto 5). No nível 2 de desempenho, encontram-se 33% dos alunos (e.g. Anexo DDD, texto 2). 11% dos alunos, não conseguiu desenvolver um texto que respondesse às questões anteriormente referidas e, por isso, atingiram apenas o nível 1 de desempenho (e.g. Anexo DDD, texto 8).

No parâmetro da data, nenhum dos alunos conseguiu atingir o nível 3 de desempenho uma vez que não apresentaram a data no canto superior da notícia.

A apresentação da imagem foi um tópico no qual 67% dos alunos alcançam o nível 3 de desempenho (e.g. Anexo DDD, texto 6), apresentando uma imagem que permite ao leitor compreender o assunto a ser tratado e 33% dos alunos alcançou o nível 2, já que a imagem se adequa ao conteúdo, no entanto o leitor não compreende exatamente o assunto a ser tratado de forma antecipada (e.g. Anexo DDD, texto 9).

Figura 29

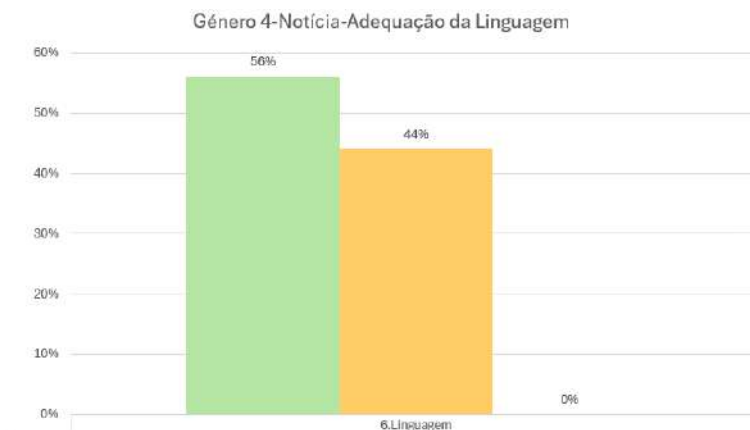
Género textual notícia: plano do texto por níveis de desempenho



No que concerne à adequação da linguagem, 56% dos alunos utilizam linguagem adequada ao registo formal da notícia (e.g. Anexo DDD, texto 5) e 44% procura utilizá-la, no entanto fazem-no de forma pouco consistente (e.g. Anexo DDD, texto 4), situando-se no nível 2 de desempenho, tal como se pode verificar na figura 32.

Figura 30

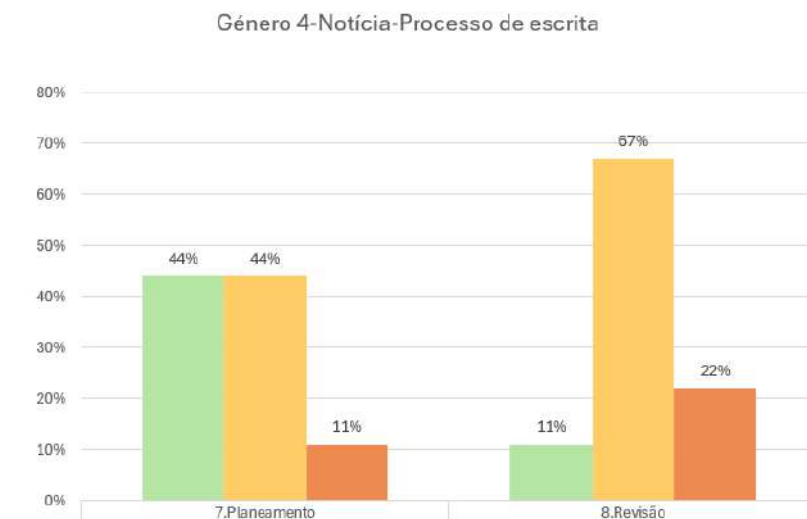
Género textual notícia: adequação da linguagem por níveis de desempenho



Relativamente ao processo de escrita, no que concerne ao planeamento do texto, 88% dos alunos dividiram-se entre o nível 3 e o nível 2, tal como se pode constatar na figura 33. Os alunos que alcançaram o nível 3, elaboraram o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada (e.g. Anexo DDD, texto 2), já os alunos que alcançaram o nível 2, elaboraram o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe (e.g. Anexo DDD, texto 5). 11% dos alunos situam-se no nível 1 (e.g. Anexo DDD, texto 9).

Figura 31

Género textual notícia: processo de escrita por níveis de desempenho



5.2.2.5. Género textual texto de opinião

Nesta atividade, os alunos produziram um texto de opinião relativamente a um livro que foi apresentado pela professora. Para isso, aprenderam as características deste género textual através do modelo de aprendizagem por descoberta, proposto no RED *Projeto GataFunho*.

Para analisar as produções dos alunos, recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 32
Descritores de desempenho género textual texto de opinião

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título	Apresenta um título expressivo que introduz o tema do texto.	Apresenta um título, no entanto este não introduz claramente o tema do texto.	Não apresenta um título.
2. Introdução	Apresenta de forma breve o tema que será objeto de análise.	Apresenta o tema que será objeto de análise, no entanto de forma longa de desorganizada.	Não apresenta uma introdução.
3. Corpo do texto	Apresenta um conjunto de argumentos que sustentam a sua opinião e que se organizam de forma pertinente, desenvolvendo-os.	Apresenta um conjunto de argumentos que sustentam a sua opinião, no entanto não os desenvolve.	Não apresenta argumentos que sustentam a sua opinião.
4. Conclusão	Retoma a posição defendida e procura reforçá-la fazendo uma síntese dos argumentos apresentados.	Elabora uma conclusão das ideias que apresentou no texto, no entanto não faz uma síntese dos argumentos apresentados.	Não faz uma conclusão do texto.
5. Marcas de opinião	Recorre a expressões como: "penso que", "na minha opinião".	Apresenta a sua opinião, no entanto não recorre a expressões que marcam a sua posição.	Não apresenta a sua opinião.
6. Utilização de conectores de linguagem	Utiliza conectores de linguagem de forma correta.	Utiliza conectores de linguagem, no entanto de forma descontextualizada.	Não utiliza conectores de linguagem.
7. Adequação da linguagem	Utiliza linguagem adequada ao registo (formal) do texto de opinião.	Utiliza linguagem pouco adequada ao registo do texto de opinião.	Não utiliza linguagem adequada ao texto de opinião.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Na figura 35, é possível observar a análise feita às produções dos alunos neste género textual relativamente ao domínio do plano do texto. A totalidade dos alunos divide-se entre o nível 3 e o nível 1, isto porque 50% dos alunos se esqueceram de apresentar o título do texto. Relativamente à introdução, 50% dos alunos situam-se no nível 3 de desempenho, apresentando de forma breve o tema que será objeto de análise

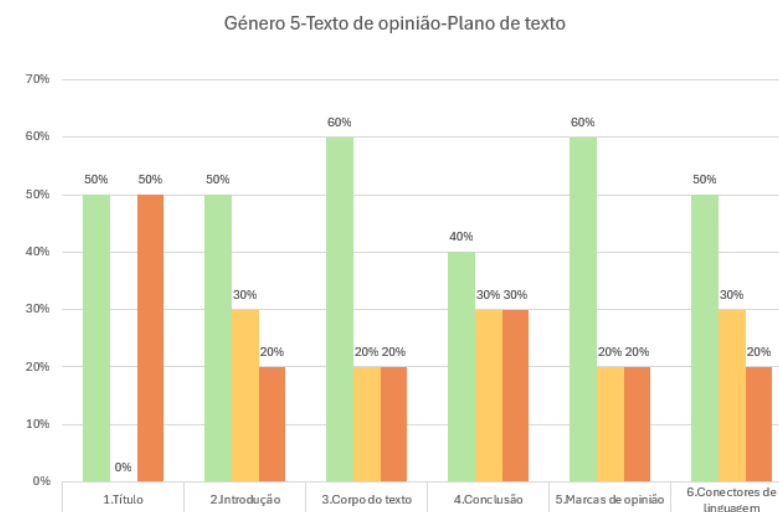
(e.g. Anexo EEE, texto 1). 30% alunos apresentaram o tema de forma pouco clara e extensa, situando-se no nível 2 de desempenho (e.g. Anexo EEE, texto 6). No nível 1, situam-se 20% dos alunos, que não apresentam introdução.

No que concerne ao corpo do texto, a percentagem mais alta de alunos situa-se no nível 3, apresentando um conjunto de argumentos que sustentam a sua opinião e que se organizam de forma pertinente, desenvolvendo-os (e.g. Anexo EEE, texto 10).

Relativamente à conclusão, 40% dos alunos situa-se no nível 3 (e.g. Anexo EEE, texto 6), e os restantes 60% encontram-se divididos entre os níveis 2 (e.g. Anexo EEE, texto 1) e 1 (e.g. Anexo EEE, texto 4).

Figura 33

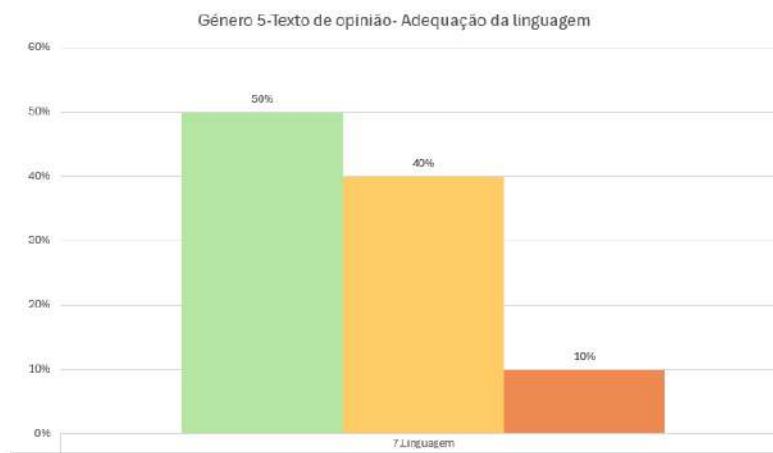
Género textual texto de opinião: plano do texto por níveis de desempenho



Na figura 36, é possível verificar os resultados obtidos pelos alunos relativamente ao domínio da adequação da linguagem. Relativamente a este domínio, pode observar-se que 50% dos alunos se encontram no nível 3, utilizando registos de linguagem formal adequadas ao género textual (e.g. Anexo EEE, texto 5). Ainda assim 50% dos alunos não o fizeram de forma efetiva e, por isso, este aspeto deverá ser alvo de um trabalho mais profundo em produções futuras (e.g. Anexo EEE, texto 2).

Figura 34

Género textual texto de opinião: adequação da linguagem por níveis de desempenho

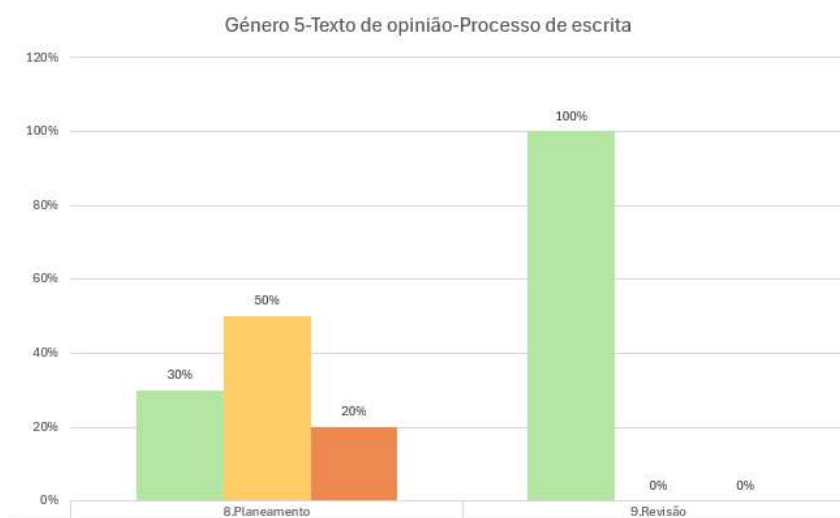


No que concerne ao processo de escrita, mais concretamente ao planeamento, 30% dos alunos realizaram o planeamento efetivo do seu texto (e.g. Anexo EEE, texto 6), 50% fê-lo com algumas lacunas (e.g. Anexo EEE, texto 1) e 20% não fizeram qualquer planeamento do seu texto.

O domínio da revisão conseguiu uma taxa de sucesso de 100%, já que a totalidade dos alunos se situa no nível 3 de desempenho, tendo realizado uma revisão efetiva da sua produção textual.

Figura 35

Género textual texto de opinião: processo de escrita por níveis de desempenho



5.2.2.6. Género textual poesia visual

Nesta atividade, os alunos exploraram o género textual poesia visual. Inicialmente começaram por rever o conceito de campo lexical. Este conceito já havia sido trabalhado de forma mais profunda com a PC.

Para analisar as produções dos alunos, recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 36

Descritores de desempenho género textual poesia visual

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Campo lexical	Elabora o campo lexical do tema sobre o qual o poema irá incidir.	Elabora o campo lexical do tema sobre o qual o poema irá incidir, no entanto inclui palavras desadequadas.	Não elabora o campo lexical do tema sobre o qual o poema irá incidir.
2. Título	Apresenta um título expressivo que introduz o tema do poema.	Apresenta um título, no entanto este não introduz claramente o tema do poema.	Não apresenta um título para o poema.
3. Tema	Elabora um poema sem desvios relativamente ao tema definido.	Elabora um poema com alguns desvios relativamente ao tema definido.	Elabora um poema com muitos desvios relativamente ao tema definido.
4. Rima	Segue uma linha de rima entre as várias estrofes e versos.	Segue uma linha de rima entre as várias estrofes e versos, embora com alguns desvios.	Não segue uma linha de rima entre as estrofes e versos do poema.
5. Poesia visual	Elabora um poema visual relacionado com o tema do poema.	Elabora um poema visual com alguns desvios da temática selecionada.	Não elabora um poema visual.
Processo de escrita			
6. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
7. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

De seguida, cada aluno escolheu uma palavra e elaborou o campo lexical dessa palavra (e.g. Anexo FFF, texto 4). Após este momento, cada aluno escreveu um poema, tendo por base o campo lexical que fez anteriormente. Finda a realização do poema, os alunos transformaram-no no esboço de poesia visual que passaram de seguida a computador (e.g. Anexo FFF, texto 4).

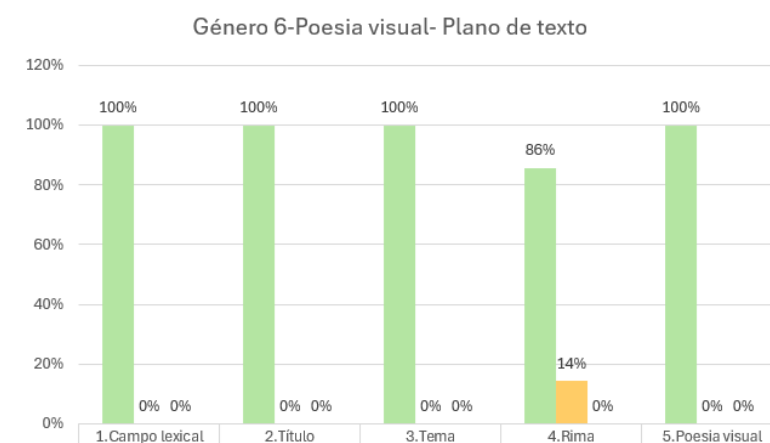
Na figura 39, é possível analisar as taxas de sucesso conseguidas através da exploração deste género textual através do RED *Projeto GataFunho*. No domínio do plano de texto, mais concretamente, no campo lexical, apresentação de um título adequado ao poema, elaboração de um poema sem desvios relativamente ao tema definido e a elaboração de um poema visual relacionado com o tema, a totalidade dos alunos

alcançou os 100% no nível 3 de desempenho. Pode relacionar-se esta taxa de sucesso elevada com o entusiasmo que os alunos desenvolveram as tarefas apresentadas para a exploração deste género textual.

O subdomínio da rima apresentou uma taxa de sucesso inferior. 86% dos alunos alcançaram o nível 3 de desempenho visto terem seguido uma linha de rima entre as várias estrofes e versos (e.g. Anexo FFF, texto 6). Os restantes alunos (14%) alcançaram o nível 2, já que seguiram uma linha de rima entre as várias estrofes e versos, embora com alguns desvios (e.g. Anexo FFF, texto 2).

Figura 37

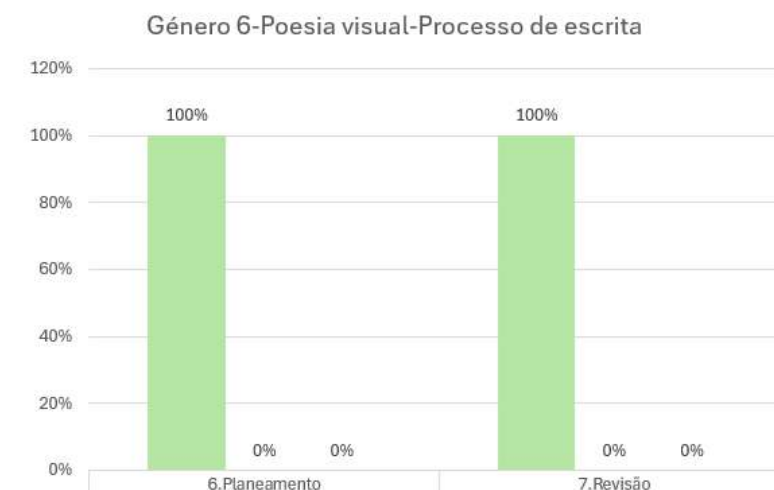
Género textual poesia visual: plano do texto por níveis de desempenho



Relativamente ao processo de escrita, é possível verificar na figura 40 que ambos os subdomínios (planeamento e revisão) alcançaram níveis de 100% no nível 3.

Figura 38

Género textual poesia visual: processo de escrita por níveis de desempenho



5.2.2.7. Género textual convite

Nesta atividade, os alunos exploraram o género textual do convite através do RED *Projeto GataFunho*. Mobilizando as características aprendidas, os alunos foram convidados a elaborar um convite para um evento à sua escolha. Os resultados podem ser verificados nas figuras 34 e 35.

Para analisar as produções dos alunos, recorreu-se aos seguintes descritores de desempenho:

Figura 39
Descritores de desempenho género textual convite

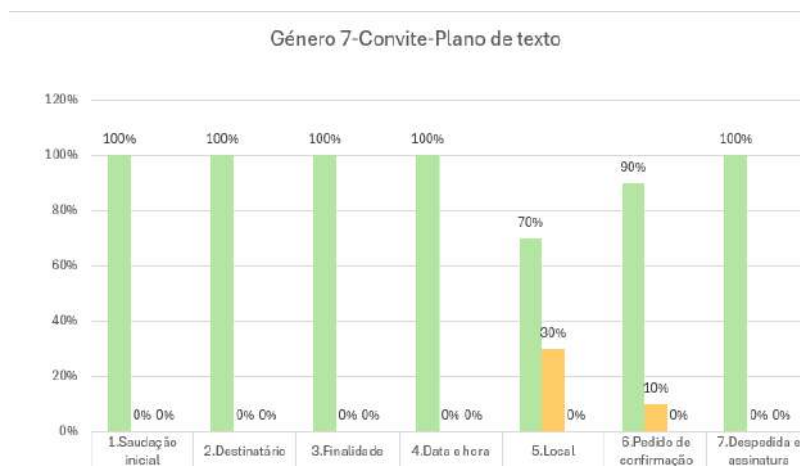
Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Saudação inicial	Apresenta: (i) saudação inicial; (ii) o recetor do convite.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta saudação inicial nem o recetor do convite.
2. Destinatário	Indica o destinatário do convite de forma clara.	Indica o destinatário do convite, embora de forma pouco clara.	Não indica o destinatário do convite.
3. Finalidade	Indica a finalidade do convite de forma clara.	Indica a finalidade do convite, embora de forma pouco clara.	Não indica a finalidade do convite.
4. Data e hora	Refere de forma clara a data e hora do convite.	Refere de forma pouco clara a data e hora do convite.	Não indica de forma clara a hora e data do convite.
5. Local	Refere de forma clara o local do evento, indicando a morada ou local da referência.	Refere de forma pouco clara o local do evento.	Não indica o local do evento.
6. Pedido de confirmação	Indica: (i) a data-limite para a confirmação; (ii) contacto para confirmação.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não indica data-limite nem contacto para confirmação.
7. Despedida e assinatura	Apresenta: (i) Despedida; (ii) Assinatura do remetente;	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não se despede nem assina o convite.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Na figura 42, que se refere ao domínio do plano de texto, é possível verificar que os subdomínios da apresentação da saudação inicial, denominação do destinatário, identificação da finalidade, identificação da data e hora do evento e apresentação da despedida e assinatura do remetente, alcançaram uma taxa de sucesso de 100% no nível 3 de desempenho (e.g. Anexo GGG, texto 2).

Os subdomínios da identificação do local do evento e o pedido de confirmação obtiveram resultados inferiores, sendo que no primeiro, 70% dos alunos alcançaram o nível 3 de desempenho (e.g. Anexo GGG, texto 8), 30% alcançaram o nível 2, já que referiram de forma pouco clara a localização o evento (e.g. Anexo GGG, texto 4).

Relativamente ao segundo subdomínio, o pedido de confirmação, 90% dos alunos fizeram-no de forma correta indicando a data-limite e o contacto para confirmação (e.g. Anexo GGG, texto 3) e 10% dos alunos apresentaram apenas um dos tópicos referidos anteriormente, dando uma informação incompleta (e.g. Anexo GGG, texto 4).

Figura 40
Género textual convite: plano do texto por níveis de desempenho



Relativamente ao processo de escrita, ambos os subdomínios (planeamento e revisão) alcançaram níveis de 100% no nível 3.

5.2.3. Concepções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e “escrever bem serve para...”

Para analisar a perceção dos alunos relativamente às suas concepções sobre o que significa e para que serve “escrever bem”, foi realizado um *brainstorming* na fase pré- e pós-implementação do estudo.

As concepções dos alunos foram registadas num cartaz, tanto na fase inicial como na fase final do estudo (Anexo PP). Esta análise tem como principal objetivo perceber de que forma é que estas concepções se desenvolveram com a implementação do estudo.

De forma a analisar as concepções dos alunos pré- e pós intervenção, categorizou-se a informação em duas tabelas que pretendem comparar as concepções em cada um dos momentos (cf. tabela 10 e 11).

Tabela 10

Categorias de análise: unidades de registo

	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Organização/estrutura do texto	3	2
Coerência	2	1
Construção frásica	1	1
Caligrafia	2	2
Ortografia	1	3
Pontuação	1	2
Planificação	1	1
Contexto de produção	0	0

Tabela 11

Categorias de análise: Função de escrever bem

	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Aprendizagem	1	0
Ensino	1	0
Ler melhor	1	0
Funções sociais	0	1

No que concerne à organização do texto, no início do estudo, os alunos entendiam a escrita como uma prática que requer organização e estruturação básica. Concepções como “Texto organizado”, “Ter início, meio e fim”, “Fazer um texto organizado” e “Respeitar os parágrafos”, como consta no anexo PP, revelam consciência sobre a importância de uma sequência lógica e de um formato coerente.

Na fase final, a ideia de estrutura é reforçada e expandida, já que os alunos destacam a importância de “Respeitar os parágrafos quando é necessário” e “Planear o

texto” (Anexo PP). Estas intervenções destacam uma maior reflexão sobre o planeamento textual e a adaptação da estrutura de acordo com o género do texto. De salientar também que os alunos passaram a dar uma maior importância à revisão do texto “Temos de rever o texto para garantir que não tem erros” (Anexo PP), o que denota uma evolução para uma postura mais crítica e autorreflexiva sobre a qualidade do texto.

Relativamente ao planeamento e revisão do texto, importa referir que, embora os alunos já mencionassem a importância de “Planear o texto” no momento pré intervenção, não havia uma referência explícita à revisão como parte essencial do processo de escrita.

Após a intervenção, a ideia de revisão é incorporada e valorizada, evidenciada pela frase “Temos de rever o texto para garantir que não tem erros” (Anexo PP), revelando que os alunos desenvolveram as suas conceções sobre o processo de escrita entendido como um todo, considerando a revisão como uma etapa essencial para garantir a qualidade do texto.

Relativamente ao papel da escrita, inicialmente os alunos revelavam ter uma visão interna e prática da escrita. Através das conceções “Para aprender” e “Serve para ler melhor” (Anexo PP), é possível compreender que os alunos inicialmente viam a escrita como uma habilidade voltada para a aprendizagem e com significado individualizado para o escritor.

Após a intervenção, a escrita é vista como um meio para facilitar a comunicação com os leitores, sendo que o papel da escrita é o da comunicação e relação intrínseca com o leitor e não somente a aprendizagem própria do escritor. A conceção “Para as pessoas lerem e perceberem o que escrevemos” (Anexo PP), reflete uma nova compreensão sobre a função social e comunicativa da escrita, indicando que os alunos passaram a valorizar a clareza e a legibilidade para que o leitor compreenda a mensagem escrita.

A comparação entre as conceções iniciais e finais dos alunos revelam uma evolução significativa no desenvolvimento das conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem”. Inicialmente, os alunos tinham uma visão mais básica e funcional da escrita, focando-se principalmente em aspetos estruturais e estéticos.

Após a intervenção, a compreensão dos alunos expandiu-se e passou a incluir não só a correção ortográfica e gramatical e a revisão como partes essenciais do processo, mas

também a importância da clareza comunicativa, a criatividade e a consideração do leitor como parte do propósito da escrita.

Os dados recolhidos mostram-nos que o projeto de intervenção revelou ser de sucesso no sentido de aprofundar e diversificar a percepção dos alunos, aproximando-os de uma visão mais madura e abrangente da escrita como uma prática comunicativa, reflexiva e criativa, com um propósito comunicativo.

A análise das concepções dos alunos torna-se relevante no sentido em que permite desenvolver o processo de aprendizagem de forma significativa para os alunos, auxilia ainda na desconstrução de algumas das concepções alternativas que os alunos possam ter (Tavares, 2023) e por fim, pretende despertar o sentido crítico e participativo dos alunos.

6. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, são apresentadas as principais conclusões que advêm do estudo desenvolvido ao longo da prática pedagógica realizada no 1.º CEB, intitulado Projeto GataFunho: a tecnologia digital na aprendizagem de géneros textuais no 1.º CEB. São ainda evidenciados os principais constrangimentos e limitações sentidas na realização do processo investigativo.

Os objetivos definidos para esta investigação são: i) criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo; (ii) avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido; (iii) analisar as produções escritas dos alunos que resultaram da aplicação do recurso educativo digital; (iv) identificar as conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” e para que serve “escrever bem” antes e depois da intervenção.

Relativamente ao primeiro objetivo, (i) criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo, desenvolveu-se um RED que tem como objetivo a aprendizagem de características de cada género textual por meio da aprendizagem por descoberta. Esta metodologia, fundamentada na interatividade e na estimulação sensorial que a tecnologia digital proporciona, mostrou-se crucial para a motivação dos alunos, incentivando a curiosidade e a criatividade. Destaca-se o facto de este RED constituir um instrumento que permite que o aluno construa, autonomamente, o seu conhecimento orientado através do percurso didático traçado.

A aprendizagem por descoberta, promovida pelo uso do RED, facilitou uma compreensão mais profunda das normas e características dos géneros textuais. Os alunos puderam experimentar, criar e refletir sobre as suas produções textuais de forma prática e lúdica, o que contribuiu para a compreensão dos aspetos necessários para a escrita eficaz de cada género textual. A abordagem pela aprendizagem ativa favoreceu o desenvolvimento das competências bem como promoveu a exploração ativa e experimentada, útil no processo de aprendizagem efetiva.

Relativamente ao 2.º objetivo “avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido” a mesma revelou que o RED *Projeto GataFunho*, não só é visualmente interessante e motivador, como na perspetiva dos alunos (utilizadores) promove aprendizagens significativas, reconhecendo o seu caráter lúdico.

Assim, como também se observa no estudo de Antunes (2021) e Mendes (2023), verifica-se que a perceção dos alunos face à utilização do RED revela ser muito positiva e que as utilizações deste tipo de recursos contribuem para o desenvolvimento da escrita.

Neste sentido, Malpique e Simão (2016) revelam que a evidência científica recente apoia a ideia de os alunos do 1.º CEB destacarem tendencialmente a motivação como impulsionador de uma escrita de qualidade. Congruentemente, o RED *Projeto Gatafunho*, procura fomentar formas positivas de dar feedback aos alunos sobre o seu trabalho, valorizando os aspetos criativos do produto escrito numa ótica autorregulatória.

É possível verificar que os alunos se sentiram maioritariamente entusiasmados na exploração do recurso, considerando que aprenderam muito com o mesmo. Durante a realização das tarefas, a maioria dos alunos não necessitou de muita ajuda por parte do adulto, compreendendo facilmente aquilo que era solicitado em cada uma das tarefas. Ainda no questionário, a maioria dos alunos considerou que é útil a utilização de RED na sala de aula, o que revela que os alunos consideram que a utilização dos RED contribui de forma motivadora para a aprendizagem de novos conteúdos. A grande maioria dos alunos revela que gostou de participar no projeto. Os alunos reconheceram a importância dos RED para o seu processo de aprendizagem, expressando satisfação em relação às atividades e ao ambiente digital. Relacionando este objetivo com o 1.º, é possível compreender que após a análise das produções da amostra de alunos selecionada (Anexo AAA a Anexo GGG), a análise revela que após a aprendizagem por meio do RED, a grande maioria dos alunos alcançou níveis muito satisfatórios nos descritores de desempenho que serviram de modelo de análise das produções.

Relativamente ao 3.º objetivo: “Analisar as produções escritas dos alunos que resultaram da aplicação do RED”, é possível constatar que os alunos revelaram facilidade em respeitar as características de género nos seus textos, já que os resultados se situam no nível 3 na grande maioria das categorias de análise de cada género textual. No entanto, importa realçar que o planeamento e revisão textual são as componentes onde os alunos revelam mais dificuldades, já que era algo com o qual não estavam familiarizados. Ainda assim, destaca-se o facto positivo de os alunos passarem a executar com mais rigor estas duas componentes anteriores, conscientes da sua importância.

Assim, análise das produções escritas dos alunos em cada género textual permitiu identificar avanços significativos na compreensão e aplicação das características específicas de cada género.

O 4.º objetivo, pretende identificar e comparar as conceções dos alunos relativamente a: “o que é escrever bem” e “escrever bem serve para”, antes e depois do processo de intervenção com recurso ao RED *Projeto GataFunho*. Este objetivo foi atingido com êxito e não só permitiu analisar as conceções dos alunos, tal como já foi referido no capítulo anterior, mas permitiu também verificar as mudanças observadas nas conceções dos alunos

No que se refere aos principais constrangimentos e limitações identificadas durante o processo investigativo, pode, desde já, destacar-se o curto período de intervenção que limitou a execução de algumas tarefas. A reduzida dimensão da amostra constitui outra limitação, dificultando a possibilidade de realizar generalizações a partir dos resultados obtidos.

É de destacar que, para uma efetiva avaliação do impacto do RED no desenvolvimento de competências de escrita, seria importante a adoção de uma abordagem quase-experimental, com a inclusão de um grupo de controlo, de modo a permitir uma análise mais robusta. Acredita-se ainda que se possam registar limitações impostas por algumas imperfeições do processo de amostragem, na medida em que a amostra selecionada é reduzida, colocando-se a hipótese de que outro tipo de amostragem teria outra prestação e resultados.

Por fim, importa mencionar ainda que o recurso *Projeto GataFunho* é uma ferramenta digital de carácter aberto e reutilizável, que oferece ao utilizador propostas inovadoras que conduzem ao objetivo da aprendizagem de géneros textuais. O recurso construído para esta investigação encontra-se disponível para futura utilização de outros colegas docentes que pretendam desenvolver uma prática significativa, inovadora e dinâmica.

7. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Dado por terminado período de intervenção pedagógica e a realização do presente Relatório que sustenta o estudo empírico realizado, surge a necessidade de refletir relativamente a (i) os contributos das experiências vivenciadas nos contextos de estágio de 1.º CEB e 2.º CEB; (ii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e (iii) os aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, englobando os constrangimentos identificados.

Rodrigues (2012, p. 2) refere que: “um professor reflexivo é aquele que pensa constantemente sobre a sua prática, pensa e repensa os seus sucessos e os seus fracassos, aproveitando a reflexão para ajustar estratégias e melhorar/alterar o processo ensino aprendizagem”, assim sendo, é essencial que a reflexão surja aliada à prática profissional de forma sistemática, para que esta seja de sucesso.

Fazendo uma retrospeção dos meses de **prática pedagógica** que tive a oportunidade de realizar, considero que foi um desafio acompanhar as turmas, pela complexidade de grupos-turma que tinha à minha responsabilidade, especialmente no 2.º ciclo, onde a grande maioria dos alunos eram provenientes de um bairro social e onde a taxa de absentismo escolar era muito elevada. Conseguir mudar o panorama e trazer os alunos para a escola foi um verdadeiro desafio, motivá-los para aprender foi um desafio ainda maior e terminar o estágio com a sensação de dever cumprido sabendo que tinha conseguido alcançar o objetivo a que me tinha proposto e ter deixado uma semente naqueles alunos foi sem dúvida a resposta de que nasci para ser professora.

As dinâmicas das turmas que acompanhei em ambos os ciclos, das instituições, das professoras cooperantes e de todo o trabalho que surge aquando da realização de um estágio profissionalizante revelou-se uma experiência muito enriquecedora do ponto de vista de aprendizagem no que toca à gestão diária de todas as tarefas. Contudo, todas as vivências foram essenciais para a construção da minha identidade enquanto futura docente já que a atuação enquanto professora, embora num ambiente controlado e onde me sentia apoiada, permitiram compreender e desmistificar algumas dicotomias existentes entre a teoria aprendida ao longo de toda a formação profissional e a prática.

No contexto de **1.º CEB**, tive a oportunidade de acompanhar uma turma de 3.º ano num estabelecimento de ensino de cariz militar e com um corpo docente muito experiente,

o que me permitiu contactar com diversas perspetivas sobre o que é ensinar e discutir pontos de vista e aprender com docentes que já exercem a profissão há vários anos.

Os **elementos facilitadores** que destaco desta prática foram a abertura e amabilidade com que a PC nos recebeu na sua sala de aula desde o 1.º dia, bem como todo o apoio que nos deu ao longo de todo o estágio. A sua disponibilidade constante permitiu-nos ter uma prática onde a comunicação era um dos pontos fortes entre as estagiárias e a PC.

Por outro lado, destaco o grande **desafio** de entrar numa sala de aula onde os alunos já tinham vários hábitos adquiridos e onde o ensino expositivo e exploração intensiva do manual prevalecia. A PC mostrava-se reticente ao deixar-nos intervir numa vertente mais cooperativa e onde os alunos fossem o principal agente de aprendizagem, no entanto, sempre que apresentávamos as nossas planificações e justificávamos as nossas decisões, a PC permitia que as nossas ideias fossem avante. Destaco ainda a falta de autonomia que os alunos tinham, o que dificultava a ação do professor, visto estarem constantemente a necessitar do apoio do adulto. Ainda assim, no final da curta intervenção, verificaram-se melhorias neste aspeto.

Por último destaco ainda o desafio de gerir e regular algumas atitudes e comportamentos em sala de aula uma vez que alguns dos alunos apresentavam comportamentos desafiantes e atípicos, mostrando-se muito irrequietos e a necessitar de atenção personalizada e constante em determinados momentos. Mendes (2017) refere que é importante entender que é através do comportamento que a criança manifesta os seus sentimentos face ao mundo que a rodeia, isto porque na grande maioria das vezes o mau comportamento é uma forma que as crianças têm de chamar a atenção do adulto para algo que as incomoda ou preocupa. Após várias conversas com a PC e a psicóloga da instituição entendi que na verdade o comportamento estava a ser uma chamada de atenção para as situações pelas quais alguns dos alunos estavam a passar. Este facto alertou-me para estar mais atenta às mensagens que os comportamentos dos alunos querem passar.

Por sua vez, a intervenção ocorrida no **2.º CEB** possibilitou-me contactar, pela primeira vez enquanto docente, com a realidade de ensino deste ciclo, onde, comparativamente ao que acontece nos quatro primeiros anos de escolaridade, me deparei com uma metodologia de ensino diferente da que normalmente é adotada nos primeiros

anos de ensino. Já havia tido a oportunidade de trabalhar com crianças do 5.º ano em contexto de sala de estudo, no entanto verifiquei que o tipo de experiência é completamente diferente e que a realização da prática em contextos efetivos de ensino se torna mais enriquecedora e próxima daquilo que será a nossa futura ação diária, lecionar.

Enquanto **elementos facilitadores** desta prática, destaco o interesse e o entusiasmo com que os alunos desenvolveram as atividades propostas, a relação que estabeleci com a turma e o apoio não só da PC como de todos os professores e funcionários da instituição cooperante que se mostraram sempre disponíveis perante as dúvidas e as dificuldades sentidas. De destacar o apoio da PC na reflexão diária que realizava em conjunto comigo após cada uma das aulas que lecionava, uma vez que a reflexão na ação é dos momentos mais importantes, não só do estágio, como da prática profissional em si.

No que concerne aos **desafios**, destaco primeiramente o contexto social no qual a escola estava inserida, visto que no início do período de estágio eram muitos os alunos que faltavam às aulas ou não tinham uma postura adequada, o que dificultou a diagnose no que respeita aos conteúdos programáticos. Com o avançar do período de estágio, esta situação foi-se alterando e a assiduidade dos alunos melhorou bastante, o que permitiu a realização de atividades mais interessantes e conseqüentemente a melhoria dos seus resultados académicos. Destaco também as condicionantes impostas pela necessidade rigorosa de cumprir o programa e a calendarização dos conteúdos a lecionar definida pelos departamentos disciplinares. A pressão que destaquei anteriormente fez-me sentir na grande maioria das vezes uma pressão elevada na gestão do tempo que aliada à reduzida flexibilidade curricular, condicionou algumas opções estratégicas que pretendia mobilizar no processo de aquisição e mobilização de aprendizagens que emergiam das necessidades específicas dos alunos.

O **estudo** desenvolvido contribuiu para a minha formação enquanto futura docente, mas também me desenvolveu enquanto pessoa. A **nível profissional**, permitiu-me, contactar com metodologias diversas e processos investigativos. A investigação ajudou-me a entender a importância de uma prática pedagógica fundamentada e reflexiva, que vai além de uma abordagem de base teórica. Permitiu-me a aquisição de uma visão mais ampla daquele que é o papel de um professor, que não ensina exclusivamente, mas

que também pesquisa e adapta suas práticas ao que é o estado da arte. Em última análise, preparou-me ainda para encarar desafios pedagógicos com mais segurança, permitindo a visualização da sala de aula como um ambiente dinâmico de aprendizagem mútua e de crescimento, tanto para o professor como para os seus alunos.

A **nível pessoal**, o estudo contribuiu de forma significativa para a reflexão sobre o papel do professor na sociedade. A experiência de pesquisa e investigação trouxe-me a oportunidade de investigar relativamente a práticas atuais de educação, que me permitiram refletir sobre os meus valores, a mensagem que quero transmitir a cada um dos meus alunos, a minha posição na sociedade e no mundo e acima de tudo, ajudou-me a definir com mais clareza o tipo de docente que desejo ser: uma professora flexível e diferenciada, tal como Heacox (2006) defende.

Termino esta etapa, última da formação inicial, mas certa de que não será a última da formação profissional, consciente disso mesmo: para se ser professor o nosso percurso formativo nunca pode terminar, pois todos os dias aprendemos, refletimos, ouvimos e evoluímos. Escolhi das profissões mais antigas e mais nobres do mundo, aquela que está na base de qualquer outra: ser professor. Procurarei honrar esta profissão, formando cidadãos democráticos, prontos para a vida em sociedade, conscientes de si e do outro, deixando a “semente” em cada um dos alunos pelos quais serei responsável ao longo da futura carreira, no sentido de tornar o mundo “um pouco melhor do que aquilo que o encontrei” (Baden-Powell, 1908).

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A., & Fernandes, M., Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens*. Ministério da Educação.
<https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Adam, J-M. (2001). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4ªed.). Nathan.
- Alves, R. (2021). *Rita Poesia: Um recurso educativo digital para a exploração da poesia visual no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/14435>
- Amado, J. S. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, P. (2021). *Leopoldino, o explorador: Recurso educativo digital para a produção escrita de sequências descritivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/14541>
- Baden-Powell, R. (1908). *Escutismo para rapazes*. CNE Publicações.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. *Modos de ação no ensino da escrita* (pp. 8-14) e *Complexidade do processo de escrita* (pp.17-20). PNEP. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

- Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras. 3 (2), 91-100.
<https://www.projectrise.eu/system/files/201904/Beane.%20Beane.%20J.%20Integração%20curricular%20a%20essência%20de%20uma%20escola%20democrática.pdf>
- Branch, R. M. (2009). *Instrucional Design: The ADDIE Approach*. Springer.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Cardoso, A., Almeida, A., Gonçalves, C., Pereira, S., Rodrigues, M., Silva, E. (2022). Princípios pedagógico-didáticos para a conceção de recursos educativos digitais: análise do recurso cozinhar a aprender. In A. Dias & C. Loureiro, *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 60-82). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15451/1/60_Princ%20c3%20adpios%20pedag%20b3gicodid%20a%20alticospara%20a%20conce%20a7%20a3o%20de%20recursoseducativos%20digitaisE-book_vfinal_jan2vf.pdf
- Cardoso, A., Rodrigues, R. P., Souza, J., Palma, N. (2020). Design de um recurso educativo digital para os primeiros anos de escolaridade. *Docência 2.0 y 3.0*, 141-154.
- Cardoso, A., Sousa, J., Rodrigues, R., Palma, N. (2021). Cardoso, A., Souza, J., Rodrigues, R. P., & Palma, N. (2021). Ciclo de desenvolvimento de um recurso educativo digital para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 13(5), 125-141. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/27175/19756>

- Castro, C. (2014). *A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: práticas dos professores e perspectivas dos especialistas*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15830/1/101427646.pdf>
- Chartrand, S., & Émery-Bruneau, J. (2015). *Caractéristiques de 50 genre pour développer les compétences langagières en français*. <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Cunha, F. & Uva, M. (2017). *A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. Perspetivas e olhares sobre problemáticas educativas no âmbito da intervenção precoce e educação especial*. Vol. 12 N.º 41;
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (Vol. I-III). Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Escola Superior de Educação de Lisboa. (2020). *Projeto Cozinhar a Aprender: Recurso educativo digital para a promoção da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: <https://cozi.comunidadesred.pt/>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo, 105-125. In Lima, J.A., e Pacheco, J. A. (2006) *Fazer investigação*. Porto Editora.
- Freitas, D.S.R.G. (2022). *O uso de tecnologias em sala de aula*. Observatório Científico Santis. 10.13140/RG.2.2.34633.01123

- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-29). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto Editora.
- Hogemann, J. H., (2011). *Promoção de Competências de Auto-regulação na escrita: um estudo no 1.º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho-Escola de Psicologia]. Repositório Científico da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15846>
- Hooks, b. (2020). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Hortas, M. J., & Dias, A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*: Livro de Atas (pp.285-293). Instituto Politécnico de Bragança.
- ISTE. (2007). *National Educational Technology Standards for Students*. Recuperado de <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007>
- Malpique, A. E., & Veiga Simão, A. M. (2016). Argumentative writing by junior high school students: Discourse knowledge and writing performance / Escritura argumentativa en alumnos de secundaria: Conocimiento sobre el discurso y rendimiento en la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 150-186.

- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, gêneros de textos e compreensão*. S. Paulo: Parábola. https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/MARCUSCHI-Luiz-Antonio__O-processo-de-producao-textual.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Martins, M., & Niza, I., (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Medeiros, O. E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Mendes, F.M. (2017). *Problemas de comportamento no Ensino Pré-Escolar: causas e estratégias utilizadas em sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6618/1/DM_FILIPA%20MOREIRA%20MENDES.pdf
- Mendes, M. (2023). A utilização de tecnologias digitais como ferramenta para a aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português - 1º ano | 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Consultado a 10 de junho de 2024, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português - 2º ano / 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
Consultado a 10 de junho de 2024, em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português - 3º ano / 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
Consultado a 10 de junho de 2024, em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português - 4º ano / 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
Consultado a 10 de junho de 2024, em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Miranda, G. L. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação*. Sísifo, Revista de Ciências Da Educação, (3), 41–50.
- Pagès, J. (1994). *La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado*. Signos. Teoría y práctica de la educación, 13, 38- 51.
- Pardal, L., & Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Pietro, J.-F. D., & Schneuwly, B. (2003). *Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique*. Les cahiers Théodile, 3, 27-52.

Projeto Educativo do Agrupamento. (2022). *Projeto Educativo*.

Projeto Educativo do Colégio. (2022). *Projeto Educativo*.

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*.
Gradiva.

Ramos, J., Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). *Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática*. Universidade de Évora.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf

Ramos, L., Duarte, D., Carvalho, M., Ferreira, M., Maio, M. (s.d). *Modelos e práticas de avaliação de recursos educativos digitais*.
file:///C:/Users/utilizador/Downloads/1210161451_06_CadernoII_p_79_87_JLR_VDT_JMC_FMF_VM.pdf

Rodrigues, A. I. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Rohman, D. & Wlecke, A. (1964). *Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing*. Michigan State University.

Rosário, P. Costa, J., Mourão, R. Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J.C. & González-Pienda, J. (2007). *De pequenino é que auto-regula o destino. Educação. Temas e Problemas*, n.º4, ano 2, Évora: Edições Colibri.

Rosário, P., Trigo, J., Núñez, J.C., González-Pienda, J., & Oliveira, E. (2004). *Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. Educação em Debate*, 26 (1), 74-82.

- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Scarmalia, M., Bereiter, C., (1992). *Los modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Silva, E. (2017). *Enciclopédia Ilustrada*. [Dissertação para a obtenção de grau de professor especialista em Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico – Língua Portuguesa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, M. J., & Baptista, C.S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Pactor.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1990). *Educational Psychology – a developmental approach*. McGraw-Hill, Inc.
- Steiner, G. (2011). *As Lições dos Mestres* (3.a ed.). Gradiva.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf
- Tavares, O. (2023). *Conceções e práticas de feedback*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Científico da Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/15872/1/TMSP_OlimpioTavares.pdf

Voloshinov, V. (1972). *Marxism and philosophy of language*. Mouton, The Hague: Paris.

Weisz, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). *Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective*. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Zimmerman, B. J., (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boerkaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.13-39). New York: Academic Press.

ANEXOS

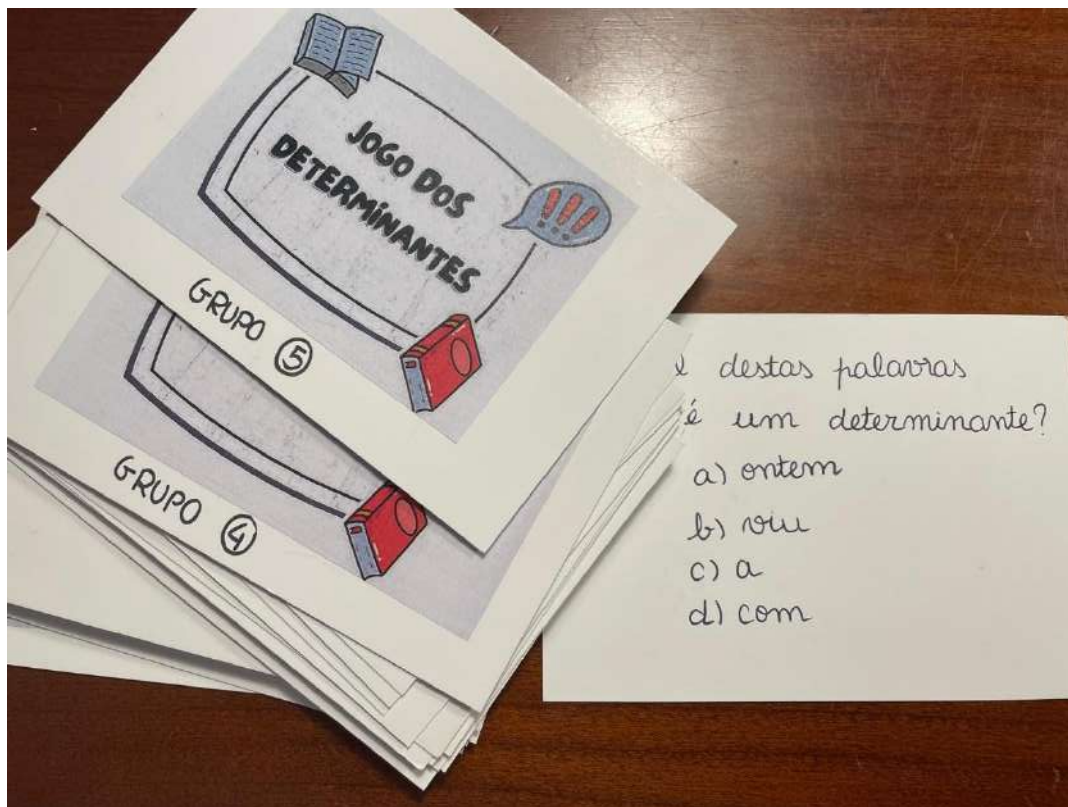
| " | | " |

Anexo A- Fragilidades e potencialidades da turma de 1.ºCEB

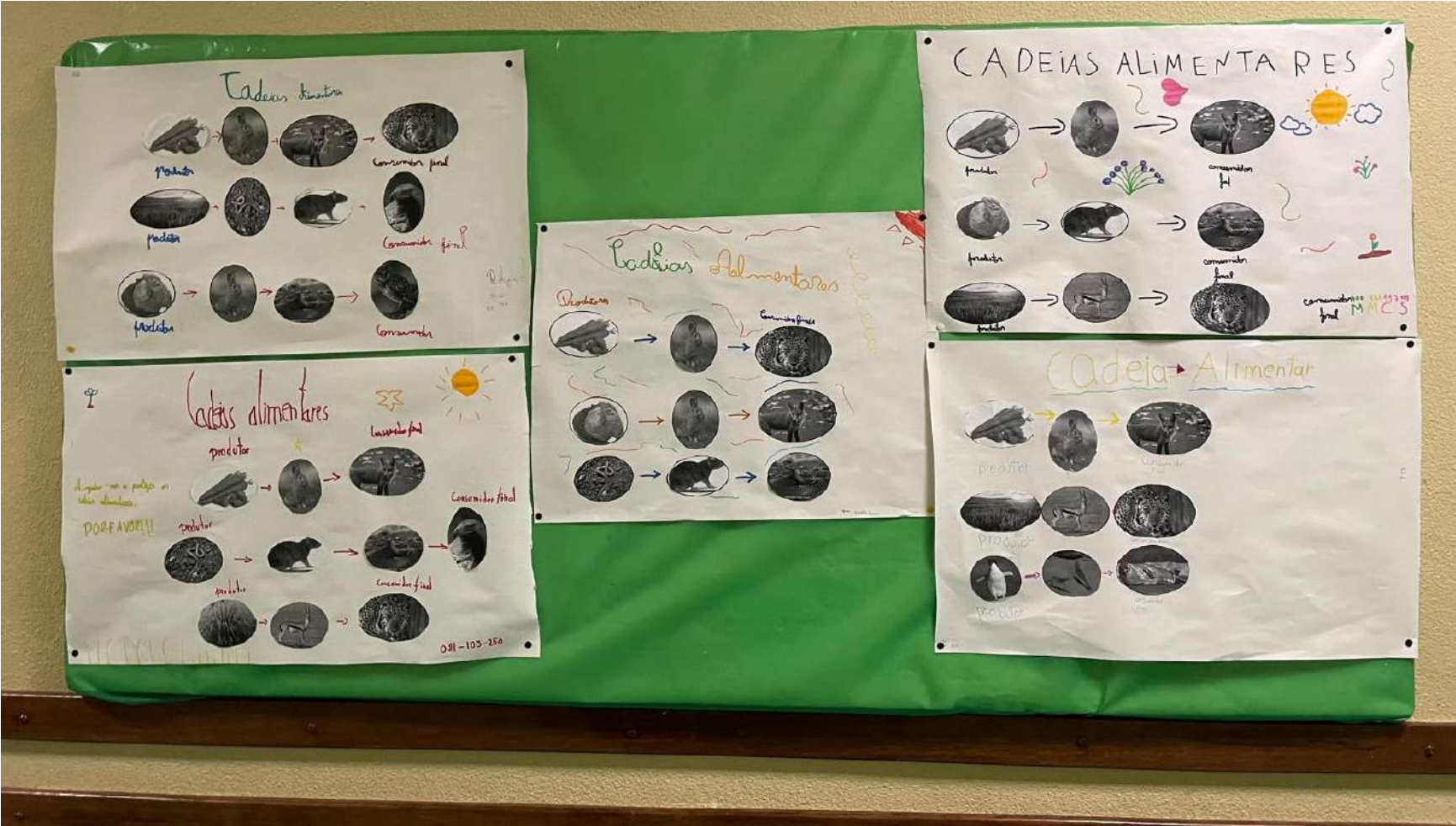
Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Entreatujadar nas tarefas propostas, no que diz respeito à organização da sala de aula; - Partilhar, Fragilidades facilmente, materiais e recursos com os colegas; - Questionar, criticar e refletir sobre os vários tópicos lecionados e/ou mencionados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar a opinião do outro; - Trabalhar cooperativamente sem competição excessiva; - Realizar as tarefas autonomamente; - Respeitar as regras em sala de aula.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecimento de padrões; -Maior facilidade na compreensão de factos básicos da multiplicação e sua relação com a divisão; - Cálculo mental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas: Processo e estratégias; -Comunicação matemática: Representações múltiplas; - Raciocínio matemático.
Português	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade: expressão e compreensão; - Leitura fluída dos textos, compreendendo o tema e assuntos do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escrita: erros ortográficos, pontuação, estrutura textual e exprimir opiniões fundamentadas.
Estudo do meio	<ul style="list-style-type: none"> -Natureza: Facilidade na compreensão dos subtópicos associados aos procedimentos de primeiros socorros; - Natureza: Interesse no tema “animais” e no seu papel no planeta. 	<ul style="list-style-type: none"> -Não observado.
Artes visuais	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade e gosto pelo desenho e pela pintura com vários materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em criar algo personalizado, distanciando-se do observado.
Música	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a solo ou em grupo; - Contacto e apropriação de vários instrumentos musicais, nomeadamente o piano; - Produção de diferentes ritmos musicais com recurso a diferentes fontes sonoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados; - Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar, em manifestações performativas, personagens, 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior dificuldade na mobilização dos conhecimentos, na prática

	<p>cenários, ambientes, situações cênicas, problemas e soluções da ação dramática;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências; - Produzir, em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”; - Criação de personagens para a construção do teatro; - <p>Transformação de objetos para obter os efeitos pretendidos no espetáculo organizado.</p>	<p>– Voz, ritmo, entoação, movimento, etc. das personagens.</p>
Educação física	-Não observado.	-Não observado.

Anexo B-Gramática por meio da manipulação de materiais



Anexo C-Cartazes relativos aos conteúdos abordados



Anexo D-Guião da peça de teatro “A Terra dos Sonhos”

Personagens:

-Revo: Criança triste e desanimada com a sua vida. Mostra-se sempre cabisbaixo, no entanto no final da história percebe a importância de sonhar e fica repleto de felicidade.

-Luz: Personagem que representa a esperança e os sentimentos positivos e felizes na vida do Revo.

-Ecuridão: Personagem que representa a angústia e os sentimentos negativos e tristes na vida do Revo.

-Amigos: Grupo de crianças que dá alento e animo à vida do Revo, tentando sempre mostrar-lhe o caminho para a felicidade.

-Personagens ocasionais: Tristeza, solidão, frustração, olá e adeus. (fazem parte do grupo de amigos, mas aparecem num momento específico da peça).

Guarda-roupa das personagens:

-Revo: Pijama e meias polares. Óculos redondos e grandes (Início e desenrolar da peça). Camisola e calças de ganga largas e mochila. Óculos redondos e grandes (final da peça).

-Luz: Roupa totalmente branca e cara pintada de branco.

-Ecuridão: Roupa totalmente preta e cara pintada de preto.

-Amigos: Roupa colorida de criança.

-Personagens ocasionais: Tristeza: roupa totalmente azul-escura; solidão: roupa totalmente castanha; frustração: roupa totalmente vermelha; olá: roupa totalmente cor-de-rosa, adeus: roupa totalmente azul-clara.

Cenários:

1º- Rua escura com prédios sem flores e tristes. Luz baixa. Cama do Revo e estante

Adereços:

- Cama
- Estante
- Livros
- Mesa cabeceira
- Candeeiro
- Janela Revo
- Barco
- Caixas
- Caixa mais pequena
- Grinalda luzes
- Manta colorida
- Peluche
- Monóculo
- Saco de tecido
- Memórias para o estendal

A Terra dos Sonhos

(Abre o pano. Luz baixa e foco no Cenário. Som de vento e corujas.)

Voz Off: Há muito tempo que não se via a luz da terra dos sonhos... (Voz off de criança).

(Foco de luz no Revo que estará na sentado na sua cama e de seguida levanta-se e deambula pelo seu quarto.)

Revo: (Suspira) -Que lugar, tão frio, tão triste. Os meus sonhos estão esquecidos. (Bate com a mão na cabeça) -Aí Revo, Revo, isto não é ser criança...

(Entram os amigos e brincam, saltam à corda, jogam à macaca. O Revo deambula cabisbaixo e observa os seus amigos a brincar ao longe).

Música: “Lembra-te de mim-Coco” -Instrumental *(Crianças organizam-se em coro e cantam).*

Tu és criança,

Tantos sonhos pela frente,

És criança

Ser criança é amar a vida, ser criança é ser feliz

cantar, brincar, dançar, sonhar

Viver a vida com tanto para abraçar e dar

Tu és criança,

Tantos sonhos pela frente,

És criança

Ser criança é amar a vida, ser criança é ser feliz

cantar, brincar, dançar, sonhar

Viver a vida com tanto para abraçar e dar

És criança

(Coro sai pelas laterais do palco. Luzes apagam e entra o barco e as caixas de cartão no cenário. Luz acende com foco na caixa e no Revo. Revo estará a procurar por algo dentro das caixas.)

Revo: *(atarefado a procurar algo dentro das caixas)* -Realmente... ser criança é tudo isto, deve ser tão lindo poder sonhar, poder saltar, cantar, dançar...ser feliz.

(De dentro de uma das caixas, tira uma outra mais pequena.)

Revo: Há tanto tempo que não via esta caixa, brincava tanto com ela quando era mais pequenino. (Abre a caixa e tira um saco de tecido com um monóculo lá dentro).

(Revo espreita pelo monóculo e acende-se uma grande luz no palco. Entra a Luz)

Luz: *(Grita às gargalhadas feliz)* Revo, Revo!!! É aqui, é por aqui, vem, vem comigo! Vamos sonhar!!

(Revo assusta-se, dá um grande pulo e volta a guardar o monóculo na caixa. A luz do palco fica mais baixa e sai a personagem da Luz. Entra a personagem da escuridão e dá um abraço ao Revo.)

Voz off: *(Som de relógio a passar).* Passaram-se dias e noites, noites e dias, dias e noites, noites e dias. (Revo deambula cabisbaixo pelo seu quarto).

Revo: *(Dirige-se à caixa e teme em abri-la. Entra a luz pelo lado direito do palco e a escuridão pelo lado esquerdo. Revo mostra-se frustrado e baralhado, leva as mãos à cabeça).*

Luz: Revo, confia em mim. Abre esse monóculo. Vem ver a luz.

Escuridão: Nem pensar nisso, Revo. Ela só te quer enganar. Isso é tudo mentira. (Tenta arrancar-lhe o monóculo da mão, sem sucesso.)

Revo: Estou tão confuso. Preciso de ouvir aquilo que cada um de vocês tem para me explicar. Eu não sei escolher entre os dois. Vivi muito tempo na tristeza e na angústia, preciso de alguma luz na minha vida, mas ao mesmo tempo tenho tanto medo dessa ilusão.

Luz: *(Aproxima-se de Revo)* -Revo, todas as crianças têm o direito de serem felizes, de sonharem e de alcançarem aquilo que mais desejam. Ter medo daquilo que não conhecemos é natural, mas a felicidade é algo que te pertence.

Escuridão- *(Aproxima-se de Revo. Tom maléfico e manipulador)* -Revo, não acredites em nenhuma dessas mentiras. Quantos sonhos já tiveste e nunca alcançaste... Isso não é para ti.

(Revo olha para os dois e fica reticente. A luz aproxima-se de Revo e dá-lhe a mão. Revo sorri e abraça a luz. A escuridão sai).

(Revo espreita pelo monóculo e dá um salto feliz. Ouve-se som de brilhantes/magia. Explodem confettis das laterais do palco. Salta e corre pelo seu quarto. Luz mais alta).

Revo- Uau, uau. Nem acredito no que estou a ver. Não acredito que esperei este tempo todo para viver este verdadeiro sonho.

(Entram os amigos, metade pelo lado direito do palco e outra metade pelo lado esquerdo do palco. Crianças que farão das personagens ocasionais já terão de estar vestidas e inseridas também no coro)

Música: *“Um mundo de sonhos”* -Instrumental *(Crianças organizam-se em coro e cantam).*

Há um mundo de sonhos

Onde reina a esperança

Onde a fantasia pode acontecer

E quem entrar nesse mundo

Vai ser sempre criança

E ser feliz sem medo de viver

Vem correr pular

Vem vamos brincar

Vem comigo entrar nesta dança
Vem correr pular
Vem vamos brincar
A voar
Há um mundo de magia
Onde tudo é alegria
Onde toda a gente vive a sorrir
E nesse mundo encantado
O que estiver desbotado
Eu vou ensinar-te a colorir
Abre as asas do teu coração
Ser criança é muito natural
Vem entrar no mundo de ilusão
Até o sonho se tornar real
Vem comigo eu quero te mostrar
Que a vida é como um carrossel
Ser criança é acreditar
Que viver é doce como mel
Por isso
Abre os olhos
Dá-me um abraço e vamos por aí
Despertar essa criança que à em ti.

(Música instrumental enquanto crianças falam)
<https://youtu.be/HZmWqNUFHo?si=qsQuJcRhCVYAXldZ>

Tristeza: *(avança e luz foca nele).* -Perante a tristeza. *(faz gestos e simula choro mimicamente).*

Solidão: *(avança e luz foca nele).* - Perante a solidão. *(faz gesto de abraço).*

Frustração: (*avança e luz foca nele*). – Perante a frustração. (*faz gesto de raiva*).

Olá: (*avança e luz foca nele*). -Perante um olá. (*Faz gesto do olá*).

Adeus: (*avança e luz foca nele*). – Ou perante um adeus. (*faz gesto do adeus*).

Coro: O Revo sonhava.

Criança 1: Os seus sonhos ajudavam as outras crianças a sonhar.

Criança 2: E por cada sonho, nasceu uma vontade de o conquistar.

Criança 3: O Revo nunca fora tão feliz.

Criança 4: Aquele monóculo trazia esperança e alegria para todos.

Criança 5: Mas nada dura para sempre... (*Entra instrumental melancólico. Coro afasta-se. Revo senta-se na cama.*)

<https://youtu.be/ePZtMT9VDDY?si=us8Wdwl8drnbDvL9>

Criança 6: Houve um dia em que o Revo...

Coro: Deixou de querer sonhar.

Criança 7: Sonhar tornou-se aborrecido

Criança 8: Sonhar deixava-o triste (*Revo chora em posição fetal na sua cama.*)

Criança 9: Sonhar deixou de valer a pena.

Criança 10: Preferia ficar a ver o tempo a passar. (*Revo levanta-se e senta-se na borda do palco a olhar para um lado e para o outro.*)

Criança 11: E por muito que o chamassem.

Coro: (*Chamam em uníssono*) - Revo, Revo!

Criança 12: Ou o procurassem...

Coro: (*Chamam em uníssono*) - Revo, Revo!

Revo: Eu não quero mais sonhar! (*frustrado*).

Coro: (*Em uníssono*) O Revo não queria mais sonhar. (*Sai pelo centro do palco em direção à plateia e anda devagar de costas para o palco*).

Criança 13: E sem os sonhos do Revo, a luz que antes e acendera começou a desvanecer.

Criança 14: Vejam! O Revo está a ir embora! Tive uma ideia! E se juntássemos as memórias, momentos felizes, bilhetes, fotografias e o chamássemos para ver o que está a perder ao deixar de sonhar?

Coro: Sim!!! Isso mesmo!

(Instrumental divertido e atarefado. Crianças que estão no palco tiram barco do cenário. Entra estendal com algumas memórias e as crianças colocam outras no estendal.)

<https://youtu.be/wwEtyMF3luU?feature=shared>

Coro: Revo! Revo! Não vás, vem ver isto! *(em uníssono)*.

(Revo olha para trás, sorri e corre em direção ao palco. Uma das crianças dá-lhe o monóculo e o Revo espreita e sorri.)

Revo: Finalmente percebi que sonhar deu-me tudo aquilo que eu nem sabia que precisava. É tão mais fácil ser feliz e sonhar. *(Dirige-se aos amigos e todos se abraçam-Instrumental emocional. Revo e coro saem)*.

(Luz cai, e há som de relógio a passar o tempo. Muda cenário para cidade alegre com prédios e vasos coloridos com flores. Entra a porta para a Terra dos sonhos. Revo muda de roupa.)

Voz off: Anos se passaram. E o Revo cresceu. Já não era mais uma criança, tinha agora novos sonhos por conquistar.

Revo: *(Entra no palco com outra roupa e mochila às costas. Revo tira o monóculo de dentro da mala e volta a colocá-lo na caixa, arrumando-a).* - Obrigada por me teres deixado sonhar todo este tempo. Sei que um dia vou voltar a precisar de ti, até lá! *(E sai em direção à porta da Terra dos Sonhos, abrindo-a, entra nela e fecha a porta. Fica atrás da porta).*

(Coro entra)

Voz off: Um dia, a luz da Terra dos Sonhos voltará a acender-se, e outra criança irá ajudar a relembrar que sonhar é preciso.

Coro: Quem sabe não serás tu!

Música: “Um mundo de sonhos” -Instrumental (*Crianças organizam-se em coro e cantam*).

Há um mundo de sonhos

Onde reina a esperança

Onde a fantasia pode acontecer

E quem entrar nesse mundo

Vai ser sempre criança

E ser feliz sem medo de viver

Vem correr pular

Vem vamos brincar

Vem comigo entrar nesta dança

Vem correr pular

Vem vamos brincar

A voar

Há um mundo de magia

Onde tudo é alegria

Onde toda a gente vive a sorrir

E nesse mundo encantado

O que estiver desbotado

Eu vou ensinar-te a colorir

Abre as asas do teu coração

Ser criança é muito natural

Vem entrar no mundo de ilusão

Até o sonho se tornar real

Vem comigo eu quero te mostrar

Que a vida é como um carrossel

Ser criança é acreditar

Que viver é doce como mel

Por isso

Abre os olhos

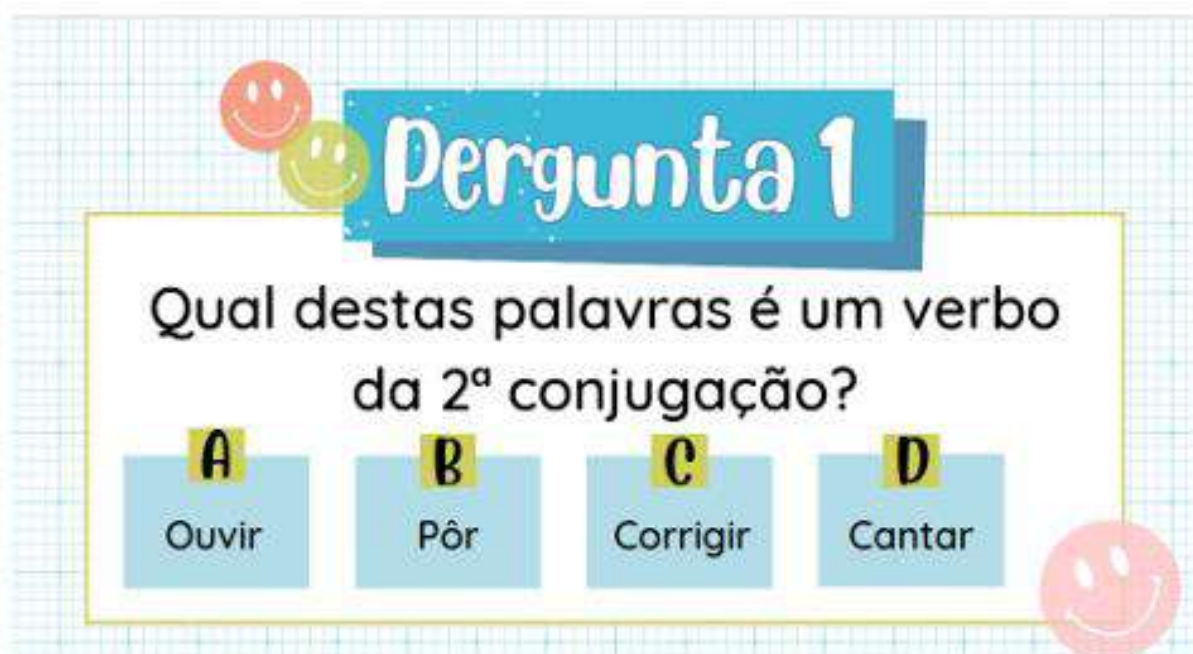
Dá-me um abraço e vamos por aí

Despertar essa criança que à em ti.

FIM

(Luz apaga-se. Volta a acender-se e crianças agradecem ao público).

Anexo F-Exemplo de um desafio diário do desafio semanal das revisões português





Pergunta 1

Qual destas palavras é um verbo da 2ª conjugação?

A

Ouvir

B

Pôr

C

Corrigir

D

Cantar



Pergunta 2

Qual destas palavras é um verbo irregular?

A

Viver

B

Poder

C

Carregar

D

Amar





Pergunta 2

Qual destas palavras é um verbo irregular?

A

Viver

B

Poder

C

Carregar

D

Amar



Pergunta 3

Qual destes verbos está conjugado na 2ª pessoa do plural do presente do indicativo?

A

Vivíeis

B

Vivestes

C

Viveis

D

Viverás





Pergunta 3

Qual destes verbos está conjugado na 2ª pessoa do plural do presente do indicativo?

A

Vivéis

B

Vivestes

C

Viveis

D

Viverás



Pergunta 4

Qual destas palavras é um determinante demonstrativo feminino?

A

Minha

B

Seu

C

Aquelas

D

Nossa





Pergunta 4

Qual destas palavras é um determinante demonstrativo feminino?

A

Minha

B

Seu

C

Aquelas

D

Nossa



Pergunta 5

Qual destas palavras é um determinante possessivo plural?

A

As

B

Meus

C

Aquele

D

Nosso





Pergunta 5

Qual destas palavras é um determinante possessivo plural?

A

As

B

Meus

C

Aqueles

D

Nosso



Pergunta 6

A que classe de palavras pertence a palavra “Sei”?

A

nome

B

verbo

C

determinante

D

Adjetivo





Pergunta 6

A que classe de palavras pertence a palavra “sei”?

A

nome

B

verbo

C

determinante

D

Adjetivo



Pergunta 7

A palavra “Vim” pertence...

A

verbo ir

B

verbo vir

C

nome

D

Adjetivo





Pergunta 7

A palavra "Vim" pertence...

A

verbo ir

B

verbo vir

C

nome

D

Adjetivo



Pergunta 8

Qual destas palavras é um nome?

A

linda

B

brilhante

C

esperto

D

vestido





Pergunta 8

Qual destas palavras é um nome?

A

linda

B

brilhante

C

esperto

D

vestido



Pergunta 9

Qual destas palavras é um quantificador fracionário?

A

o triplo

B

o dobro

C

metade

D

o quádruplo





Pergunta 9

Qual destas palavras é um quantificador fracionário?

A

o triplo

B

o dobro

C

metade

D

o quádruplo



Pergunta 10

Qual destes verbo está conjugado na 3ª pessoa do singular do presente do modo indicativo?

A

estão

B

está

C

estar

D

estou





Pergunta 10

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do singular do presente do modo indicativo?

A

estão

B

está

C

estar

D

estou



Pergunta 11

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do singular do futuro do modo indicativo?

A

ouvirá

B

ouvia

C

ouvi

D

ouve





Pergunta 11

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do singular do futuro do modo indicativo?

A

ouvirá

B

ouvia

C

ouvi

D

ouve



Pergunta 12

Qual destas palavras é um determinante possessivo feminino singular ?

A

suas

B

minha

C

nossas

D

aquela





Pergunta 12

Qual destas palavras é um determinante possessivo feminino singular ?

A

suas

B

minha

C

nossas

D

aquela



Pergunta 13

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do plural do futuro do modo indicativo?

A

cumprirão

B

cumpriram

C

cumprirá

D

cumpriu





Pergunta 13

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do plural do futuro do modo indicativo?

A
cumprirão

B
cumpriram

C
cumprirá

D
cumpriu



Pergunta 14

Qual destas frases tem uma maior expressividade através da repetição do nome?

A Este é o ano dos anos!

B Este rapaz é alto mas alto!

C Esta casa é extremamente grande, grande!





Pergunta 14

Qual destas frases tem uma maior expressividade através da repetição do nome?

- A** Este é o ano dos anos!
- B** Este rapaz é alto mas alto!
- C** Esta casa é extremamente grande, grande!



Pergunta 15

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do modo indicativo?

- | | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| A
cantaram | B
cantarão | C
cantavam | D
cantam |
|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|





Pergunta 15

Qual destes verbos está conjugado na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do modo indicativo?

A

cantaram

B

cantarão

C

cantavam

D

cantam



Pergunta 16

Qual é o radical do verbo saltar?

A

sal

B

sa

C

salt

D

ar





Pergunta 16

Qual é o radical do verbo saltar?

A

sal

B

sa

C

salt

D

ar



Anexo G-Exemplo do desafio diário *pangea*

Pangea-Problemas

1

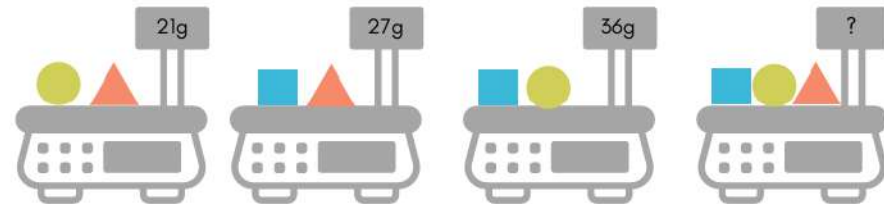
Um clube da escola, os Brazas, pretende fazer um logótipo que consiste num quadrado com as letras Bz no centro. As letras têm a mesma cor e o quadrado tem de ser de uma cor diferente. O clube só quer usar as cores vermelho, roxo e azul. Quantos logótipos diferentes existem?



Names of the group members: _____

2

According to the diagram below, what is the mass that should appear on the last scale?



Anexo H-Exemplo de um desafio diário do desafio semanal das revisões matemática

QUARTA FEIRA

Desafio

Revisões

Matemática

Pergunta 1

Calcula mentalmente: $550+100=?$

A	B	C	D
5500	650	600	5550



Pergunta 1

Calcula mentalmente: $550+100=?$

A

5500

B

650

C

600

D

5550



Pergunta 2

Calcula mentalmente: $678+1000=?$

A

1356

B

6780

C

1678

D

678000





Pergunta 2

Calcula mentalmente: $678+1000=?$

A

1356

B

6780

C

1678

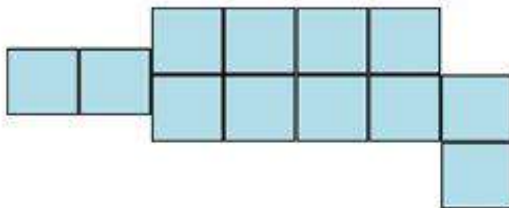
D

678000



Pergunta 3

Qual é o perímetro desta figura?



A

25

B

20

C

15

D

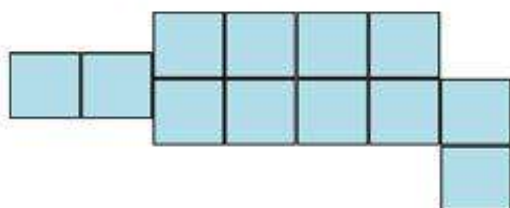
12





Pergunta 3

Qual é o perímetro desta figura?



A

25

B

20

C

15

D

12



Pergunta 4

Calcula mentalmente: $830 - 35 = ?$

A

805

B

790

C

795

D

800





Pergunta 4

Calcula mentalmente: $830 - 35 = ?$

A

805

B

790

C

795

D

800



Pergunta 5

Um pátio quadrangular tem 80 de perímetro, qual é a medida de cada lado?

A

20

B

5

C

10

D

2





Pergunta 5

Um pátio quadrangular tem 80 de perímetro, qual é a medida de cada lado?

A

20

B

5

C

10

D

2



Pergunta 6

Calcula mentalmente $6 \times 130 = ?$

A

735

B

730

C

780

D

783





Pergunta 6

Calcula mentalmente $6 \times 130 = ?$

A

735

B

730

C

780

D

783



Pergunta 7

A Maria entrou num desafio de flexões. Durante uma semana completa fez 25 flexões todos os dias. Quantas flexões fez a Maria no total?

A

157

B

175

C

125

D

135





Pergunta 7

A Maria entrou num desafio de flexões. Durante uma semana completa fez 25 flexões todos os dias. Quantas flexões fez a Maria no total?

A

157

B

175

C

125

D

135



Pergunta 8

O Luís pensou num número. Adicionou 120. Subtraiu à soma 205 e obteve 4. Em que número pensou o Luís?

A

129

B

49

C

89

D

139





Pergunta 8

O Luís pensou num número. Adicionou 120. Subtraiu à soma 205 e obteve 4. Em que número pensou o Luís?

A

129

B

49

C

89

D

139



Pergunta 9

O Miguel comprou um casaco por 45€, umas calças por 73€ e uns sapatos por 49€. Pagou com 200€. Quanto recebeu de troco?

A

33€

B

40€

C

35€

D

32€





Pergunta 9

O Miguel comprou um casaco por 45€, umas calças por 73€ e uns sapatos por 49€. Pagou com 200€.
Quanto recebeu de troco?

A

33€

B

40€

C

35€

D

32€



Pergunta 10

Calcula: $3 \times 10 \times 10 \times 100 = ?$

A

3000

B

300

C

3000 00

D

30 000





Pergunta 10

Calcula: $3 \times 10 \times 10 \times 100 = ?$

A

3000

B

300

C

3000 00

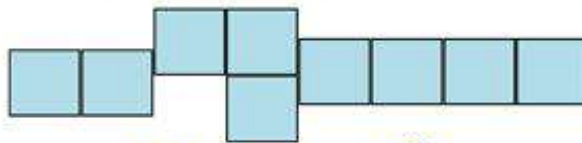
D

30 000



Pergunta 11

Qual é a área da seguinte figura?



A

10

B

12

C

9

D

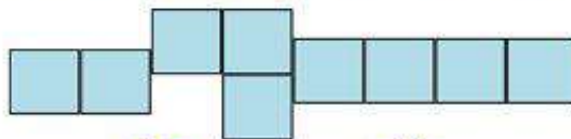
8





Pergunta 11

Qual é a área da seguinte figura?



A

10

B

12

C

9

D

8



Pergunta 12

Efetua a operação:

$$\frac{2}{5} + \frac{2}{5} + \frac{2}{5}$$

A

$\frac{6}{15}$

B

$\frac{6}{5}$

C

$\frac{5}{5}$

D

$\frac{2}{15}$





Pergunta 12

Efetua a operação:

$$\frac{2}{5} + \frac{2}{5} + \frac{2}{5}$$

A

$\frac{6}{15}$

B

$\frac{6}{5}$

C

$\frac{5}{5}$

D

$\frac{2}{15}$



Pergunta 13

Calcula mentalmente $6 \times 28 = ?$

A

128

B

168

C

128

D

138





Pergunta 13

Calcula mentalmente $6 \times 28 = ?$

A

128

B

168

C

128

D

138



Pergunta 14

Qual o arredondamento à dezena mais próxima do número 4567 ?

A

4580

B

4570

C

4550

D

4540





Pergunta 14

Qual o arredondamento à dezena mais próxima do número 4567 ?

A

4580

B

4570

C

4550

D

4540



Pergunta 15

Qual o arredondamento à centena mais próxima do número 4567 ?

A

4500

B

4600

C

4605

D

4700





Pergunta 15

Qual o arredondamento à centena mais próxima do número 4567 ?

A

4500

B

4600

C

4605

D

4700



Pergunta 16

O Samuel está a ler um livro com 240 páginas. Até agora já leu 123. Quantas páginas lhe faltam ler do livro?

A

127

B

117

C

137

D

131





Pergunta 16

O Samuel está a ler um livro com 240 páginas. Até agora já leu 123.
Quantas páginas lhe faltam ler do livro?

A

127

B

117

C

137

D

131



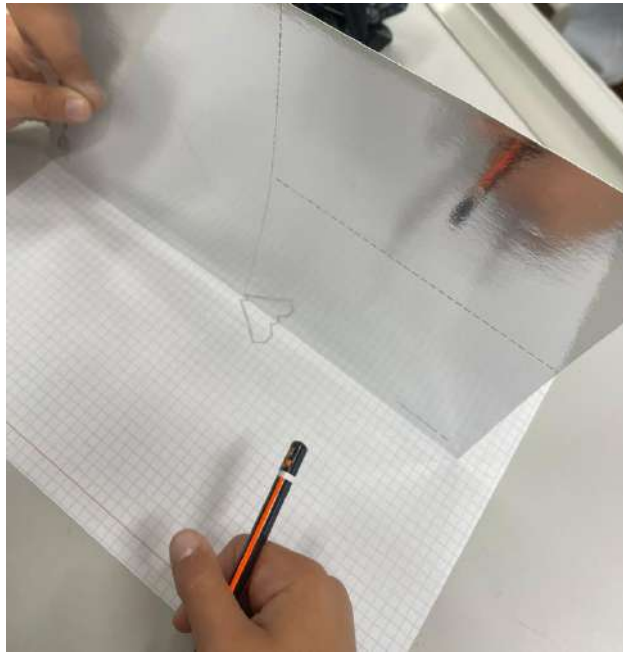
Anexo I-Atividades experimentais de matemática através da manipulação de materiais



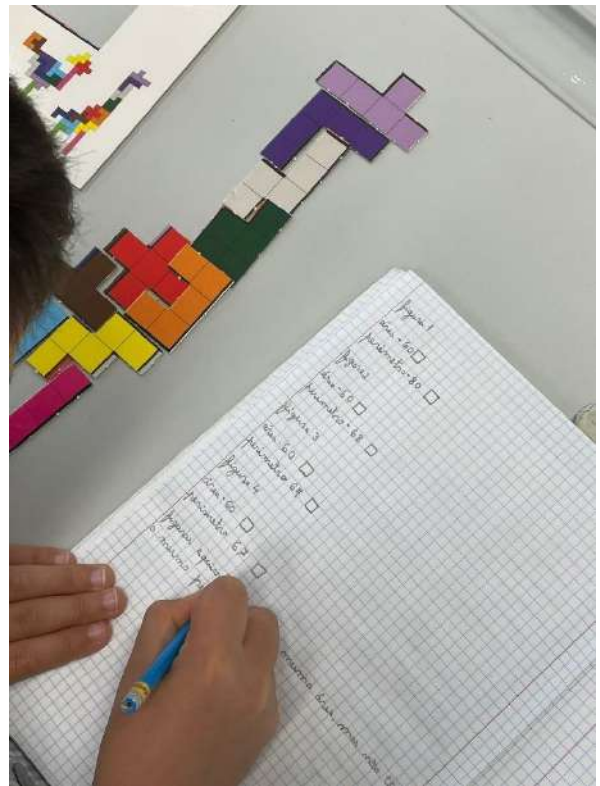
Nota. Atividade relacionada com a área e perímetro.



Nota. Atividade relacionada com a medição da área e perímetro em metros e cm quadrados dos objetos da sala de aula



Nota. Atividade relacionada com as operações de figuras.



Nota. Atividade relacionada com a equivalência de figuras.

Anexo J-Sessão prática de primeiros socorros dinamizada por uma encarregada de educação



Anexo L-Entrevista à enfermeira Projeto GataFunho

Missão 2

Projeto GataFunho



De forma a aprenderes um pouco mais sobre os enfermeiros do Hospital da Vila da Escrita, deverá elaborar o guião de uma entrevista onde tenha em atenção a estrutura deste tipo de texto que anteriormente. Deverá fazer o planeamento, redação e revisão da mesma em conjunto com a turma. No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____ Data: _____

Vamos relembrar...

1) **Responda as seguintes questões**, lembrando a estrutura da entrevista que viu anteriormente:

A) O que é uma entrevista?

b) Quais são os elementos que fazem parte de uma entrevista?

c) **Numere por ordem de acontecimento**, numerando de 1 a 6 as etapas da preparação de uma entrevista:

	Escolha de um tema de interesse
	Elaboração das perguntas (de resposta aberta e fechada)
	Recolha de informação sobre o tema e/ou o entrevistado
	Revisão do guião da entrevista
	Realização da entrevista
	Seleção de um entrevistado

Vamos planejar...

2) **Em conjunto** com a sua turma, **faça o planeamento da entrevista** a realizar à Enfermeira do Hospital da Vila da Escrita, tendo por base a estrutura deste tipo de texto.

Título:

Introdução:

Perguntas:

Conclusão:

Vamos verificar...

3) Após a redação do guião da entrevista **verifique se este guião inclui todas as partes que integram a estrutura da entrevista. Coloque um certo nas partes que constituem o guião realizado em grande grupo:**

	Título
	Introdução
	Perguntas
	Conclusão

Após a realização da entrevista...

Excerto:

Anexo L-Guiões de Pesquisa orientada e tarefas exploratórias



NOMES DOS ELEMENTOS DO GRUPO:

.....

QUAL O MATERIAL QUE VAMOS UTILIZAR?

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

DESCRIÇÃO DOS PASSOS DA EXPERIÊNCIA:



QUAL É A ESPÉCIE QUE VAMOS REPRODUZIR?

QUAL FOI A FORMA DE REPRODUÇÃO QUE UTILIZÁMOS ?

DE QUE FORMA É QUE VAMOS CUIDAR DA ESPÉCIE QUE VAMOS REPRODUZIR?

O QUE SERÁ QUE VAI ACONTECER?/PREVISÕES



Registo da observação

AO LONGO DAS SEMANAS



Semana ①

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	DESENHA O QUE OBSERVAS
-------------------------	------------------------

Semana ②

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	DESENHA O QUE OBSERVAS
-------------------------	------------------------

Semana ③

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	DESENHA O QUE OBSERVAS
-------------------------	------------------------

Conclusões

DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL



Lined writing area for conclusions, featuring a dashed border and a decorative leaf in the top right corner.





NOMES DOS ELEMENTOS DO GRUPO:

.....

QUAL É O ANIMAL SOBRE O QUAL VAMOS PESQUISAR?

.....

ESTE ANIMAL TEM ORIGEM EM QUE PAIS/CONTINENTE?

.....



ASSINALA COM UMA CRUZ O LOCAL



QUAL É A POSIÇÃO DESSE ANIMAL NA CADEIA ALIMENTAR?

.....



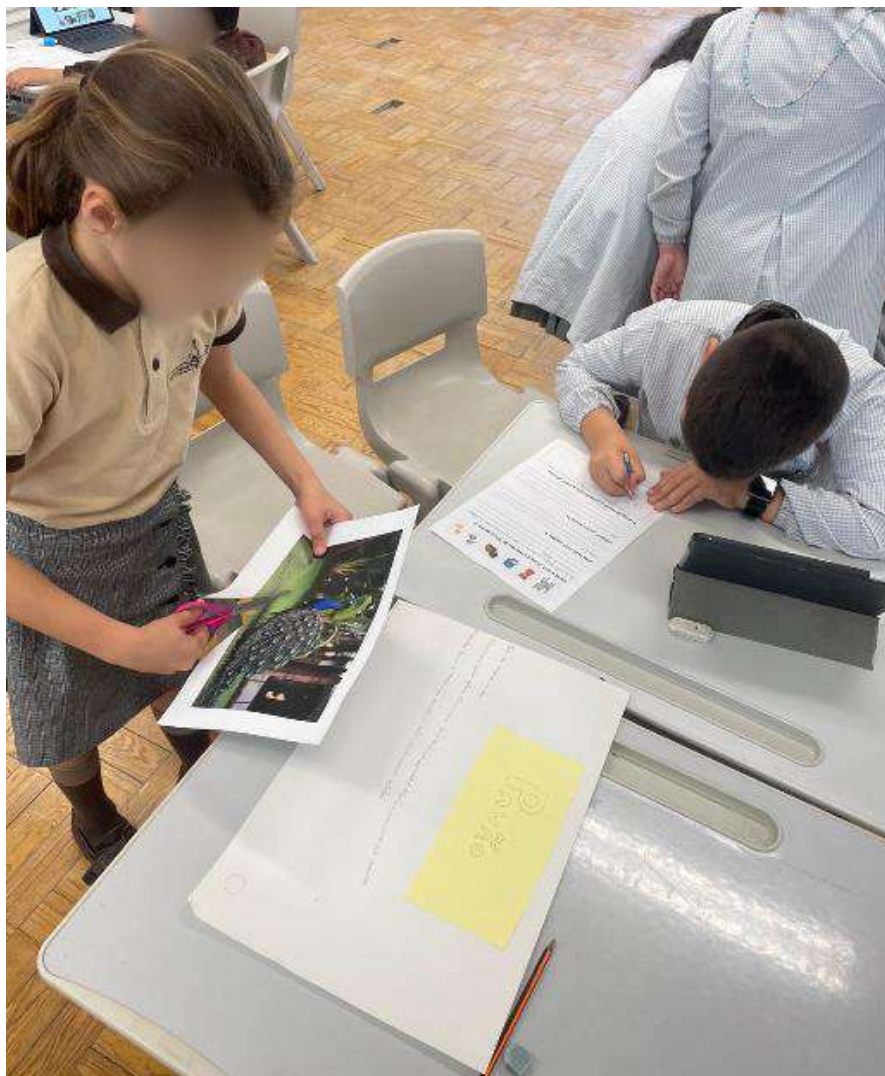
COMO É QUE SE DÁ A REPRODUÇÃO DESSE ANIMAL?

POR ISSO ESSE ANIMAL É...

PORQUE NASCE ATRAVÉS...

EVOLUÇÃO DESDE A REPRODUÇÃO À IDADE ADULTA

Anexo M- Pesquisa orientada em pequenos grupos



Anexo N-Tabela de resultados quizz semanal

Pontuação **Desafio das revisões**

Nome	Sábado		Domingo		Quarta		Quinta		Sexta		Total
	F	Mat	F	Mat	F	Mat	F	Mat	F	Mat	
Adriano	/	16	14	15	/	12	/	/	/	/	57
Alana	/	10	9	10	/	10	/	/	/	/	39
Alana	/	11	11	12	/	10	/	/	/	/	44
Alana	/	12	12	11	/	6	/	/	/	/	41
Alana	/	12	12	10	/	7	/	/	/	/	42
Alana	/	—	12	6	/	—	/	/	/	/	18
Alana	/	14	14	13	/	11	/	/	/	/	52
Alana	/	7	13	13	/	10	/	/	/	/	43
Alana	/	14	11	10	/	9	/	/	/	/	44
Alana	/	12	13	7	/	7	/	/	/	/	39
Alana	/	9	10	12	/	7	/	/	/	/	38
Alana	/	12	15	12	/	10	/	/	/	/	49
Alana	/	14	16	13	/	16	/	/	/	/	59
Alana	/	10	10	10	/	7	/	/	/	/	37
Alana	/	16	16	15	/	14	/	/	/	/	61
Alana	/	12	12	12	/	15	/	/	/	/	51
Alana	/	15	15	13	/	16	/	/	/	/	59
Alana	/	15	13	13	/	10	/	/	/	/	57
Alana	/	13	13	12	/	12	/	/	/	/	50
Alana	/	13	15	13	/	12	/	/	/	/	53
Alana	/	16	16	14	/	16	/	/	/	/	64

VENCEDOR

Anexo O-Grelhas semanais de avaliação dos indicadores de avaliação do PI

Objetivo 1- Adquirir competências de autonomia no desenvolvimento das tarefas didáticas.

Indicadores de avaliação	Completa as tarefas dentro dos prazos estabelecidos.								Realiza a tarefa sem necessidade de orientação constante do professor.								Solicita ajuda apenas depois de tentar resolver a questão de forma autónoma.								Mostra resiliência quando deparado com tarefas de grau de dificuldade elevado.							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
AM	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
BS	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1
LA	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
AS	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
LR	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
EM	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
SS	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1
LM	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
TA	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
GB	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
EX	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
MN	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
CS	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
SO	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1
HA	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3
PM	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
RL	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
MM	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
MC	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
SR	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2

Legenda: 1-Alcançou totalmente | 2- Alcançou de forma mediana | 3- Não alcançou

Objetivo 2- Desenvolver a ação cooperativa e colaborativa dos alunos

Indicadores de avaliação	Contribui de forma significativa para o trabalho de grupo.								É capaz de ouvir ativamente e respeitar as ideias dos colegas.								Mostra-se disponível para mediar e resolver conflitos de ideias no grupo.								Mostra-se empenhado na realização das tarefas.								Apoia os pares, contribuindo para a sua própria aprendizagem.							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
AM	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
BS	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	3	3	2	1	1	1
LA	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
AS	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
LR	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
EM	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
SS	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1
LM	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
TA	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
GB	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
EX	1	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
MN	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
CS	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2
SO	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	
HA	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	
PM	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
RL	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
MM	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
MC	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
SR	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2

Legenda: 1-Alcançou totalmente | 2- Alcançou de forma mediana | 3- Não alcançou

Anexo P-Entrevista realizada à Professora Cooperante do 5.ºX

1. Como foi o seu percurso académico e profissional ao longo dos anos?

O meu percurso académico foi um pouco mirabolante porque, como todos nós quando terminamos o 9º ano, temos de seguir uma área. A ideia de usar bata branca, toda aquela panóplia de instrumentos de laboratório, fascinava-me. Ao fim de um ano constatei que não era bem...resultado, mudei de área, economia. Realmente gostei sobretudo da parte teórica. Ao concluir o 12º ano tinha várias opções: marketing, recursos humanos e ao folhear o jornal expresso deparo-me com outro curso: Professores do 2º ciclo na variante Português e História. E porque não?

2. Usa a tecnologia como recurso didático?

Sim, aliás sou fã das tecnologias, sobretudo ferramentas digitais.

3. Qual é o seu modelo pedagógico e de que forma é que o implementa?

O meu modelo assenta muito na relação pedagógica, quando esta está firme é muito mais fácil ensinar ainda para mais no 2º ciclo.

4. Já lecionou noutras escolas? Quais são as diferenças que nota?

Sim, sinto que na escola onde estou é como se fosse uma segunda casa.

5. Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

Eu fui colocada nesta escola em 2002, entretanto fui para outra, depois voltava outra vez e assim sucessivamente, até que consegui entrar para o quadro de agrupamento

6. Quais são as áreas que leciona?

Português, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento.

7. Como é que é a escola em termos de espaços? Que ciclos de ensino existem nesta instituição? Como é que estão organizados?

Esta escola é constituída por 2 edifícios e com muito espaço exterior envolvente.

O agrupamento é constituído pela escola sede (onde funciona o 2º e o 3º ciclo), 2 jardins escola e 2 escolas do primeiro ciclo

8. Qual é que considera que seja o contexto sociocultural e socioeconómico onde a escola se encontra, como também o dos alunos?

O contexto sociocultural e socioeconómico onde a escola se encontra assim como os alunos é baixo. Grande parte dos alunos é subsidiado pelo escalão A.

9. Na sua opinião, a instituição tem os recursos didáticos suficientes? O que considera indispensável e o que é que a escola precisa de melhorar?

Sim, embora a biblioteca neste momento está sem sistema o que impede os alunos de requisitarem livros

10. Tem algumas preocupações específicas com alguns dos alunos?

Sim, a fraca autonomia e o apoio dos pais.

11. Como é que acha que é a sua relação com os alunos e a relação entre eles?

Considero que a minha relação com os alunos é boa, sinto que eles podem contar comigo. Entre eles já não é bem assim, por vezes geram-se conflitos.

12. Quando existem tempos mortos, o que é que faz com as crianças? Como é que mantém a ordem?

Não existem tempos mortos, nem podem existir, se por acaso acontecer tem de ser muito curto.

13. De que forma são colmatadas as fragilidades dos alunos?

Procura-se falar com o aluno e perceber o porquê, a seguir abordo o encarregado de educação.

14. De que forma é que diferencia as suas aulas?

Em primeiro observo o conteúdo a lecionar e reflito sobre qual a melhor forma de eles compreenderem-na. Promovo muito o trabalho a pares, de grupo, a autocorreção.

15. Tem por hábito trabalhar de forma colaborativa nas suas aulas? De que forma? Como é que os alunos respondem?

Costumo recorrer às ferramentas digitais para que os alunos, através de webquets aprendam de forma colaborativa. Os alunos adoram.

16. Quais são as rotinas que criou com os seus alunos? Como é que os incentiva?

A 1ª rotina é que o sumário é sempre escrito no início da aula, a seguir transmito de forma muito sucinta em que vai consistir a aula teatrealizando ou simplesmente mostro uma curta-metragem. Ou lanço uma questão sobre o tema.

17. Quais são as áreas mais e menos preferidas pela turma? E quais as potencialidades e fragilidades nas várias áreas e, também, nas competências sociais?

As áreas mais preferidas são as histórias, os jogos e as menos preferidas tudo o que tem a ver com raciocínio abstrato. As potencialidades estão relacionadas com o desenho livre e as fragilidades tudo o que tem a ver com a autonomia. As competências sociais ainda é um longo caminho porque entre eles geram-se facilmente conflitos.

18. Como desenvolve as várias competências nos seus alunos?

As atividades que trabalhamos nas aulas permite-me analisar o desenvolvimento das competências que estão na base dessas atividades

19. Como avalia as competências escritas dos alunos na sua generalidade?

Não respondeu à questão.

20. Reconhece que os alunos têm competências de autorregulação da escrita adquiridas?

Não respondeu à questão.

21. De que forma, com que critérios e instrumentos avalia as crianças?

Questões aulas dos vários domínios, trabalhos de grupo.

22. Existe alguma diferenciação pedagógica entre os alunos? Porquê? Como é que a faz? Faz apenas com os alunos referenciados pela educação especial?

A diferenciação é muito difícil de aplicar em todos os alunos da turma, aliás para que tal acontecesse o número de alunos por turma devia ser menor. Mas mesmo assim tento aplicar o trabalho a pares. No caso dos alunos da Educação Especial faço adequações curriculares e testes e fichas adaptados

23. Como é a sua relação com os Encarregados de Educação (EE)?

Boa, aliás o meu discurso é sempre baseado na frontalidade e transparência

24. Consegue incluir os Encarregados de Educação e a comunidade escolar nas suas atividades? Se sim, de que forma. Se não, porquê?

Nesta escola existem muitos projetos em que o objetivo é sempre envolver os Encarregados de Educação e a comunidade escolar. Aliás, em anos anteriores realizávamos uma atividade denominada por “Semana da Leitura” em que os Encarregados de Educação eram convidados a entrar na sala de aula e partilharem as suas leituras.

Muito breve irei lançar o jornal da Escola

25. Que tipo de tarefas costuma fazer com os alunos?

São tantas, às vezes até são eles a propor.

26. Quantas nacionalidades existem na turma? Quais são?

4: brasileira; angolana; Cabo – Verdiana e portuguesa.

Anexo Q-Fragilidades e potencialidades das turmas do 2.ºCEB (5.º ano)

Potencialidades	Fragilidade
<p>Relativas às competências sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participam ativamente nas tarefas e discussões; -Demonstram criatividade nas propostas apresentadas; -Demonstram disponibilidade em auxiliar o professor; 	<p>Relativas às competências sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade em trabalhar colaborativamente; -Défice de competências sociais e atitudes em sala de aula; -Falta de responsabilidade e assiduidade; -Falta de respeito para com os pares e o adulto; -Défice de autonomia; -Falta de interesse pelos conteúdos; -Dificuldade em respeitar as diferenças; -Dificuldade em relacionar conteúdos; - Dificuldade em intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra;
<p>Relativas a Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Facilidade em identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista; -Capacidade de realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; -Facilidade em distinguir classe de subclasse de palavras; 	<p>Relativas a Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocabulário pouco diversificado; -Dificuldade planificar e produzir textos com diferentes finalidades; -Dificuldade em utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação; -Dificuldade em escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.
<p>Relativas História e Geografia de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participação ativa nas tarefas e discussões; 	<p>Relativas a História e Geografia de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dificuldade em utilizar procedimentos de registo e tratamento de informação. Dificuldade em aceitar e respeitar a diferença, reconhecer e valorizar a diversidade: étnica, ideológica e cultural; -Dificuldade em interpretar fontes históricas, relacionando-as com a época histórica; -Dificuldade na localização espacial através da leitura de mapas; -Dificuldade em relacionar conteúdos;

Anexo R- Lenda das Amendoeiras em Flor

Lenda das Amendoeiras

Há muitos anos, vivia no Algarve um Rei Mouro, o mais poderoso dos reis, que casou com a mais bela das princesas. O cabelo da princesa era tão brilhante como um raio de sol e os seus olhos eram tão azuis como a água cristalina do mar. Esta belíssima princesa era originária do Norte da Europa e veio para Portugal para se casar com o Rei Mouro.

Os Reis foram muito felizes durante algum tempo, mas um dia a bela princesa do Norte caiu doente sem razão aparente. Algum tempo depois da sua mudança a princesa começou a sentir saudades de casa e sentia-se tristíssima, pois considerava que a sua vida no Algarve era menos alegre do que no Norte da Europa, uma vez que na sua nova terra não conseguia ver as montanhas cobertas de neve.

A solução estava ao alcance do amável Rei Mouro, pois bastaria mandar plantar por todo o seu reino muitas amendoeiras que quando florissessem as suas brancas flores dariam à princesa a ilusão da neve e ela ficaria curada da sua saudade. Na Primavera seguinte, o rei levou a sua amada à janela do terraço do castelo e a princesa sentiu que as suas forças regressavam ao ver aquela visão indiscritível das flores brancas que se estendiam sob o seu olhar. O rei mouro e a princesa viveram longos anos de um intenso amor esperando ansiosos, ano após ano, a Primavera que trazia o maravilhoso espetáculo das amendoeiras em flor. Agora, a princesa sentia-se mais feliz do que alguma vez se tinha sentido e o rei sentia-se o governador menos preocupado de todo o universo por ter feito a sua amada feliz.

Anexo R-Grelha grau dos adjetivos presentes na lenda

<u>Normal</u>			
<u>Comparativo</u>	superioridade		
	igualdade		
	inferioridade		
<u>Superlativo</u>	Absoluto	sintético	
		analítico	
	Relativo	superioridade	
		inferioridade	

Anexo T-Guiões de trabalho de realização cooperativa português



Guião de Trabalho

Nomes dos elementos do grupo:

Responde, em grupo, às seguintes questões sobre as duas lendas que já trabalhamos.

1. Indiquem quando e onde decorre a ação da lenda "Ilha de Timor".

2. Indiquem quando e onde decorre a ação da "Lenda das Amendoeiras".

3. Consideram que o crocodilo teve a atitude mais correta? Justifiquem.

4. Consideram que o Rei teve a atitude mais correta? Justifiquem.

5. Que sentimentos conseguem identificar nas duas lendas?





6. Acha que existe alguma semelhança entre elas? Se sim, qual?

7. Imaginem que são o crocodilo da Ilha de Timor e que o rapaz é um colega desta turma. Ajudavam o colega, ou preferiam não o fazer? Justifiquem.

8. Imaginem que são o Rei da Lenda das Amendoeiras e que a princesa é alguém da turma que está muito triste. Ajudavam esse colega, ou preferiam não o fazer? Justifiquem.





Guião de Trabalho



Nomes dos elementos do grupo:

Depois do desafio anterior, responde às questões seguintes, em grupo, para ganhares os máximo de pontos possível!!

1. Explica em que consiste em/quais são os estranhos poderes desta gaita.

2. Que ação do gaiteiro deu origem a um problema?

3. Sempre que se ouvia a gaita, as pessoas ficavam alegres. O que vos alegrou?

4. Imagina que tu e os teus colegas tinham um objeto milagroso, como a gaita. Escolham qualquer objeto e expliquem qual seria o milagre que ele faria e porquê.

Anexo U-Guião de trabalho Deolinda

“Um contra o outro”

Deolinda

I. Ouve a música seguinte.

Anda	Dá-te mais que o impossível
Desliga o cabo	Se me deres a tua mão
Que _____ a vida	Sai de casa e vem comigo para a rua
A esse jogo	_____, que essa vida que tens
_____ comigo	Por mais vidas que tu ganhes
Um jogo novo	É a tua que mais perde se não vens
Com duas vidas	Sai de casa e vem comigo para a rua
Um contra o outro	Vem, que essa vida que tens
Já não basta esta luta contra o tempo	Por mais vidas que tu _____
Este tempo que perdemos a tentar	É a tua que mais perde se não vens
vencer alguém	Anda
Ao fim ao cabo	_____ o que vales
Que é dado como um ganho	Tu nesse jogo
Vai-se a ver desperdiçámos	Vales tão pouco
Sem nada _____ a ninguém	Troca de vício
Anda	Por outro novo
_____ uma pausa	Que o desafio
Encosta o carro	_____ corpo a corpo
Sai da corrida	Escolhe a arma
Larga essa guerra	A estratégia que não falha
Que a tua meta	O lado forte da batalha
Está deste lado da tua vida	Põe no máximo poder
Muda de nível	Dou-te a vantagem
Sai do estado invisível	Tu com tudo
_____ um modo compatível	E eu sem nada
Com a minha condição	Que mesmo assim desarmada
Que a tua vida	Vou-te ensinar a _____
É real e repetida	

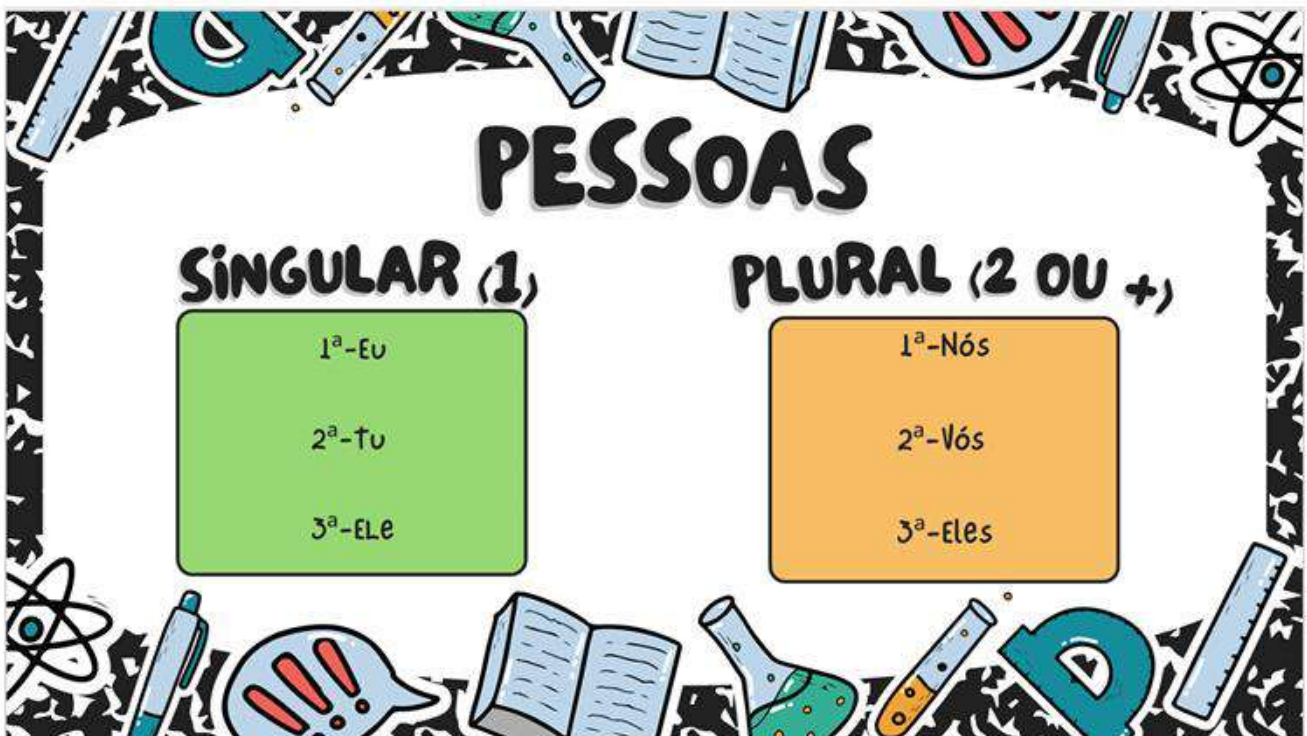
Sai de casa e vem comigo para a rua
Vem, que essa vida que tens
Por mais vidas que tu ganhes
É a tua que mais _____ se não vens
Sai de casa e vem comigo para a rua
Vem, que essa vida que tens
Por mais vidas que tu ganhes
É a tua que mais perde se não vens

2. Qual é a classe a que pertencem as palavras em falta na música que ouviste?

3. Reescreve os verbos e indica o tempo e o modo em que se encontram.

Verbo	Tempo	Modo

Anexo V-Apresentação sobre os tempos e modos verbais



MODOS VERBAIS

Indicativo

Usa-se quando a situação é apresentada como real, uma certeza.

Ex: o João faz anos

Imperativo

Usa-se quando queremos dar uma ordem ou um conselho.

Ex: João, faz os tpc.

Infinitivo

O verbo não está conjugado, apresenta-se naturalmente

Ex: A Catarina pôs a Rita a sorrir

TEMPOS VERBAIS

Presente

Exprime uma ação que está a ocorrer no momento

Pretérito Perfeito

Exprime uma ação que aconteceu no passado

Pretérito Imperfeito

Exprime uma ação anterior ao momento da fala e que não foi finalizada

Pretérito mais-que-perfeito Composto

Forma-se com o auxiliar ter/haver. É utilizado para falar de uma ação do passado que é anterior a outra ação do passado

Futuro

Exprime uma ação que irá acontecer no futuro.

MODO INDICATIVO



Conjugações	Presente	Preterito Perfeito	Preterito Imperfeito	Preterito mais-que-perfeito composto	Futuro
1ª (-ar) Falar	Eu falo Tu falas Ele fala (...)	Eu falei Tu faleste Ele falou (...)	Eu falava Tu falavas Ele falava (...)	Eu tinha falado Tu tinhas falado Ele tinha falado (...)	Eu falarei Tu falarás Ele falará (...)
2ª (er) Comer	Eu como Tu comes Ele come (...)	Eu comi Tu comeste Ele comeu (...)	Eu comia Tu comias Ele comia (...)	Eu tinha comido Tu tinhas comido Ele tinha comido (...)	Eu comerei Tu comerás Ele comerá (...)
3ª (-ir) Partir	Eu parto Tu partes Ele parte (...)	Eu parti Tu parteste Ele partiu (...)	Eu partia Tu partias Ele partia (...)	Eu tinha partido Tu tinhas partido Ele tinha partido (...)	Eu partirei Tu partirás Ele partirá (...)

MODO IMPERATIVO



1ª conjugação → Fala, Falai

2ª conjugação → Come, Comei

3ª conjugação → Parte, Partii

MODO INFINITIVO



1ª conjugação	→	Falar
2ª conjugação	→	Comer
3ª conjugação	→	Partir

Anexo W-Guião de trabalho “Tempos e modos verbais”

Modo Indicativo →

Estudar- Conjugação

Pessoas		Presente	Preterito Perfeito	Preterito Imperfeito	Preterito mais-que-perfeito composto	Futuro
Singular	1ª - Eu					
	2ª - Tu					
	3ª - Ele					
Plural	1ª - Nós					
	2ª - Vós					
	3ª - Eles					

Correr- Conjugação

Pessoas		Presente	Preterito Perfeito	Preterito Imperfeito	Preterito mais-que-perfeito composto	Futuro
Singular	1ª - Eu					
	2ª - Tu					
	3ª - Ele					
Plural	1ª - Nós					
	2ª - Vós					
	3ª - Eles					

Partir- Conjugação

Pessoas		Presente	Preterito Perfeito	Preterito Imperfeito	Preterito mais-que-perfeito composto	Futuro
Singular	1ª - Eu					
	2ª - Tu					
	3ª - Ele					
Plural	1ª - Nós					
	2ª - Vós					
	3ª - Eles					

Modo Imperativo



Estudar- conjugação

2ª pessoa do singular- Tu	2ª pessoa do plural- Vós

Correr- conjugação

2ª pessoa do singular- Tu	2ª pessoa do plural- Vós

Partir- conjugação

2ª pessoa do singular- Tu	2ª pessoa do plural- Vós

Modo Infinitivo



Estudar- conjugação	Correr- conjugação	Partir- conjugação

tempos verbais

Presente	Preterito perfeito	Preterito Imperfeito	Preterito mais-que-perfeito composto	Futuro

Anexo X-Teste de Português

Nome _____ N.º _____ Turma _____ Data ____/____/____	Classificação	
	Ass. Professor	Data ____/____/____
	Assinatura Enc. Educação	

1. **Sublinha e classifica** os determinantes presentes em cada frase.

a) O teu vestido tem uma renda muito bonita.

b) Aqueles são os teus óculos, Duarte?

c) Comemos um cabrito maravilhoso na noite de Natal. _____



2. Coloca no respetivo lugar da grelha os seguintes determinantes.

Seu | umas | nosso | esta | aquela | esse | a | teus | os | uns | vossa | minha | estes | aqueles

Determinantes Artigos definidos	Determinantes Artigos indefinidos	Determinantes possessivos	Determinantes demonstrativos

3. **Sublinha os adjetivos** nas seguintes frases, retiradas da obra *"A floresta"* e identifica o seu **grau**.

Frases	Graus
"Tomê tirava dos tabuleiros de maçã mais velha para a Isabel."	
"Cada dia era mais curto do que o da véspera."	
"Nesse lado da casa, a pessoa mais importante era a cozinheira, sempre ocupadíssima."	
"Mas, um dia aconteceu uma coisa extraordinária e diferente."	
"O tempo estava ainda muito quente."	

4. Completa as seguintes frases colocando o verbo no **modo indicativo e no tempo indicado entre parênteses**.

A professora _____ (*pedir - pretérito perfeito*) ajuda aos alunos na realização das decorações para a festa da Páscoa. Os alunos _____ (*ajudar - pretérito perfeito*) na preparação de tudo.

Todos os anos, os elementos da organização da festa _____ (*superar - presente*) novos obstáculos na angariação do dinheiro.

Todos _____ (*manter- pretérito perfeito*) o otimismo. No passado, as pessoas não se _____ (*envolver - pretérito imperfeito*) tanto nestas iniciativas. Nós _____ (*tentar - futuro*) que todos participem nos próximos anos.

A professora disse à Marta:- _____ (*ajudar - imperativo*) os teus colegas !

5. Conjuga o verbo **brincar** nos modos e tempos pedidos.

Modo Infinitivo - _____					
Modo Indicativo					
Pessoas	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Pretérito Mais Que Perfeito Composto	Futuro
Eu					
Tu					
Ele/Ela					
Nós					
Vós					
Eles/Elas					
Modo Imperativo – Tu _____ Vós _____					



Anexo Y-Guiões de trabalho HGP



Guião de Trabalho

Nomes: _____



Responde às questões sobre o povo romano na Península Ibérica. Consulta as páginas 66, 67, 68 e 69 do manual.

1. Completa a frase com as palavras seguintes:

cidadãos religião Romanização cultura romanos

A _____ é o nome que se dá ao processo lento de transferência de _____, língua, _____ e costumes _____ às diferentes populações do império, com o objetivo de as integrar e de as transformar em _____ romanos.

2. Completa o seguinte quadro.

<u>Fatores de romanização.</u>	<u>Agentes de romanização.</u>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____





3. Explica algumas alterações que se deram após a Romanização.





A cristianização da Península Ibérica



Nomes dos elementos do grupo:

Responde às questões. Deves consultar as páginas 70 e 71 do manual.

1. O que é o cristianismo?

2. Rodeia os 4 princípios defendidos pelo Cristianismo.

Amar a Deus sobre todas as coisas

Não respeitar o outro

Preocupar-me apenas comigo

Amar o próximo como a si mesmo

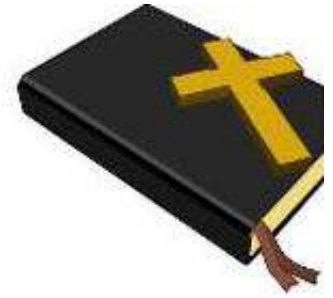
Acreditar na salvação de todos

Crença na vida depois da morte

3. Completa a seguinte frase sobre as crenças do povo Romano:

Os Romanos, à semelhança dos povos que habitavam a Península Ibérica, eram um povo _____, isto é acreditavam na existência de _____ que adoravam através de orações, cerimónias e procissões.





4. Observa o seguinte mapa.



4.1. Identifica no mapa, com uma cor à tua escolha, o local onde nasceu Jesus Cristo, a Judeia.

4.2. Selecciona a opção correta:

A Judeia localiza-se no continente

Africano.

Europeu.

Asiático.





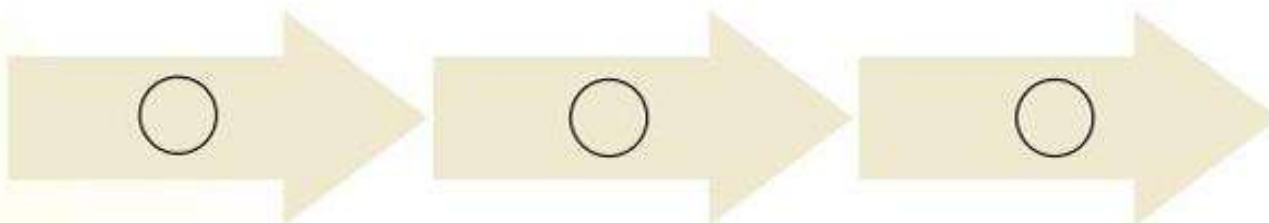
5. Lê atentamente o seguinte texto.

A sociedade romana apresentava profundas desigualdades sociais, o que levou escravos, camponeses, pequenos artesãos e comerciantes a considerarem Jesus Cristo como o Messias, o filho de Deus, que que os libertaria da pobreza e do domínio romano. Por essa razão, os Cristãos passaram a ser considerados uma ameaça à unidade do Império.

5.1. Refere os grupos sociais que mais rapidamente se identificaram com o Cristianismo. Explica porquê.

5.2. Ordena os acontecimentos por ordem cronológica. Coloca nos círculos os números correspondentes aos acontecimentos.

- 1.O Cristianismo é a religião oficial do Império.
- 2.O Cristianismo é visto como uma ameaça à unidade do Império.
- 3.O imperador Constantino concede liberdade religiosa em todo o Império.





6. Tens alguma religião?

Sim.

Não.

7. Se respondeste sim à questão anterior, menciona os princípios defendidos por ti e pela tua religião. Se respondeste que não, menciona os princípios que tu defendes para a tua vida.



Guião de trabalho

INVASÕES BÁRBARAS

Nomes: _____

1. Lê atentamente os seguintes textos.

Os Bárbaros

A sua ferocidade ultrapassa tudo; com o ajuda de um ferro rasgam profundas cicatrizes na face dos recém-nascidos (...), não cozinham, nem temperam o que comem (...). Não kvram a terra (...), vivem sem lugar fixo, sem lar, nem lei (...).

Amiano Marcelino, *História*, Liv. XXI

Os Romanos

Com os Romanos, a economia da montanha deu lugar ao aproveitamento dos melhores solos com o emprego do arado de madeira (...). A telha substituiu, na cobertura das casas, o colmo; o lousa ou o ladrilho, o chão de terra batida. Desenvolveu-se o cultivo (...), surgiram as indústrias (...), animou-se o trânsito, circulou a moeda (...), o latim apagou velhos falares indígenas e deu mais uniformidade ao território.

Orlando Ribeiro, *Formação de Portugal*, Dicionário da História de Portugal IX, 1999 (adaptado).

Dica: Consulta as páginas 65, 74 e 75 do manual para te ajudar no próximo exercício!

1.1. Preenche a seguinte tabela com as características dos povos Bárbaros e Romanos.

	Bárbaros	Romanos
Origem		
Organização da sociedade		
Organização política		
Organização territorial		
Nível de desenvolvimento		

1.2. Escreve um pequeno texto onde identifies as diferenças entre os povos Bárbaros e os Romanos.

2. Lê atentamente o seguinte texto.

A chegada dos Bárbaros

Durante dois anos, entre 409 e 411, (...) os Germanos puseram muitas cidades a ferro e fogo, espalhando o terror por toda a parte. Mesmo descontando o provável exagero das fontes literárias, escritas por autores imbuídos do espírito romano fortemente chocados com a rudeza e a violência dos bárbaros, a perturbação foi grande.

J. Mattoso, *História de Portugal*, Editorial Estampa, 2016.

2.1. Depois de leres o texto e relembrando o mapa analisado antes, indica o que poderá ter acontecido aos Romanos?

2.2. Que povos chegaram até aos territórios do império romano?

2.3. Como descreves a convivência entre o povo Romano e os novos povos?

3. Pinta com as cores indicadas de seguida os novos reinos que surgiram na Europa no século VI.



- Suevos
- Visigodos
- Vândalos
- Francos
- Bergúndios
- Ostrogodos
- Anglo-saxões

Dica: Consulta o mapa (Doc.26) da página 75 para te auxiliar.

3.1. Identifica os povos que habitavam no atual território português, no século VI.

3.2. Compara o mapa que construístes com o mapa do império romano e identifica as principais diferenças.

4. Caracteriza os povos Bárbaros. Risca as palavras erradas do texto que se segue:

Os Bárbaros tinham um modo de vida completamente diferente dos **Lusitanos/Romanos**.

A sua subsistência dependia da **agricultura/intenso comércio** e da **caça/pastorícia**.

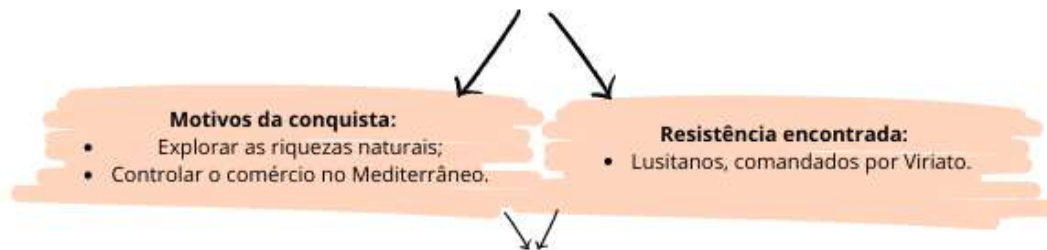
Revelavam um **fraco/alto** nível de desenvolvimento e não tinham qualquer tipo de organização política. Por essas razões, depois de conquistarem o Império Romano, os

Bárbaros **adotaram/não adotaram** muitos dos usos e costumes dos povos peninsulares possuidores de uma cultura **mais/menos** evoluída.



Anexo Z-Esquemas de preenchimento colaborativo

Início da expansão do Império Romano (cerca de 500 a.C)



O domínio dos povos conquistados concretizou-se através do processo de **Romanização**



- Construções públicas (estradas, pontes, etc.)
- Fundação e reconstrução de cidades à semelhança de Roma
- Direito romano
- Moeda
- Colonos e Mercadores
- Funcionários administrativos
- Língua (Latim)
- Exército

Cristianismo



Características

- Origem: Judeia
- Fundador: Jesus Cristo
- Livro Sagrado: Bíblia
- Tipo de culto: Monoteísta (um só Deus)
- Originou uma nova contagem do tempo no Ocidente: Era Cristã



O Cristianismo no Império Romano

- Religião bem acolhida pelas camadas mais baixas da população (escravos e camponeses).
- Os seus seguidores foram perseguidos, por serem considerados uma ameaça à unidade do império.
- Em 380 d.C o Cristianismo torna-se na religião oficial do império romano

Anexo AA-Apresentação interativa HGP

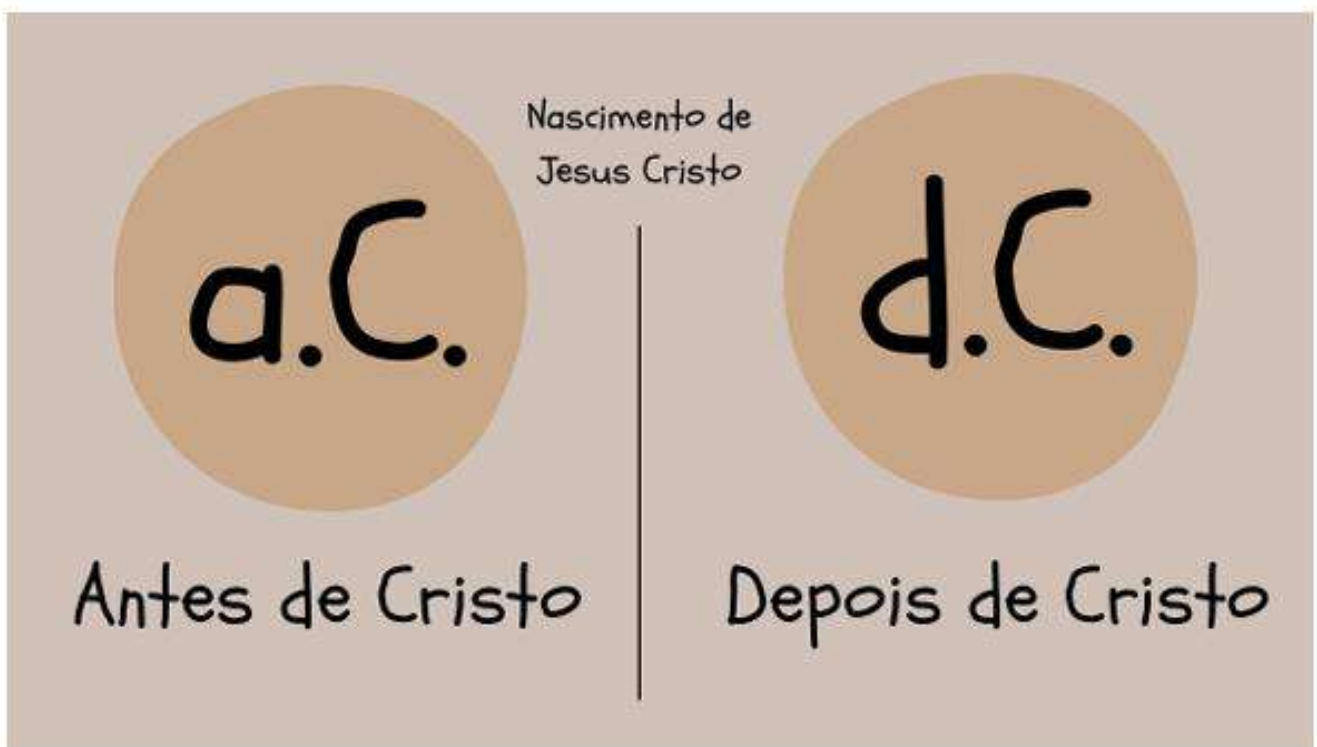
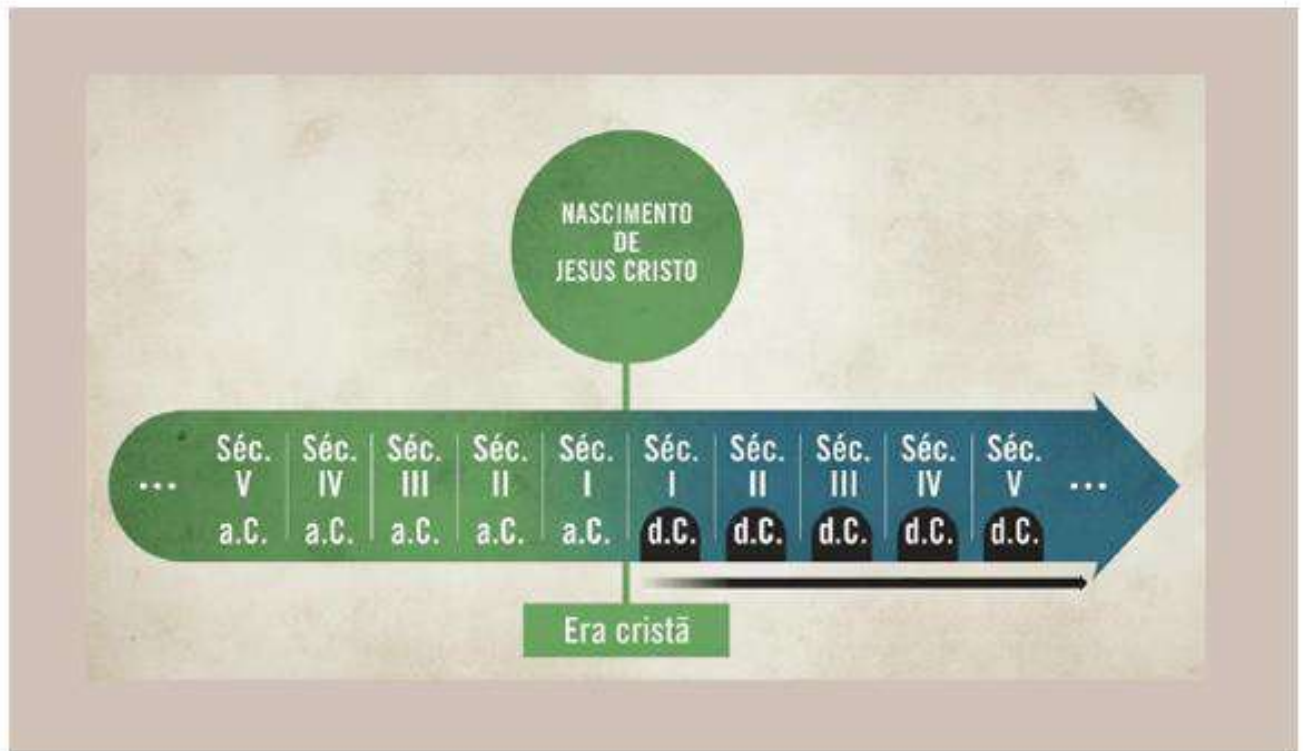
A contagem do tempo na era cristã

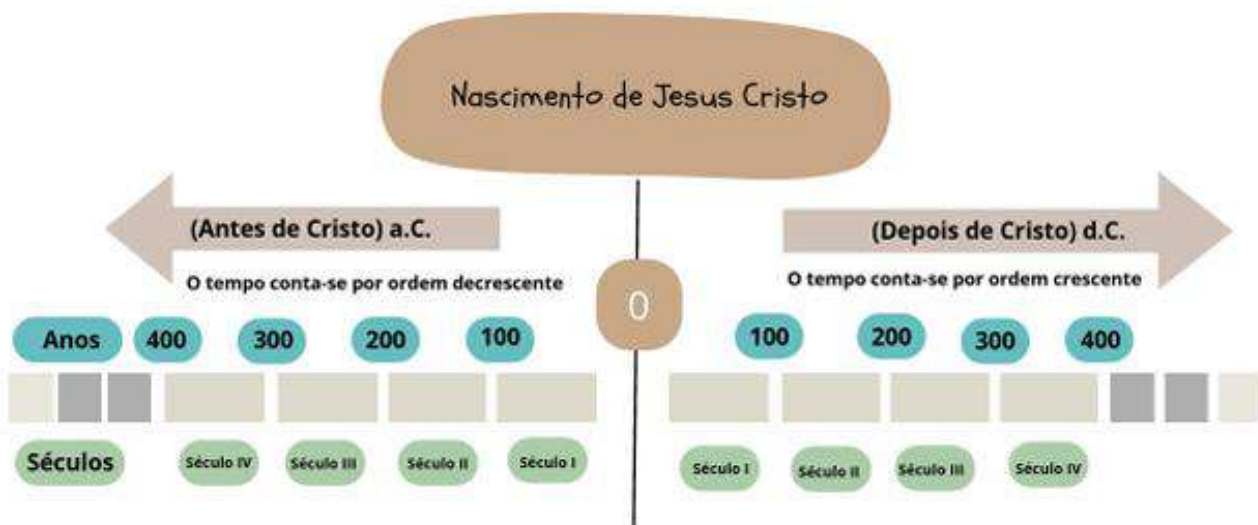
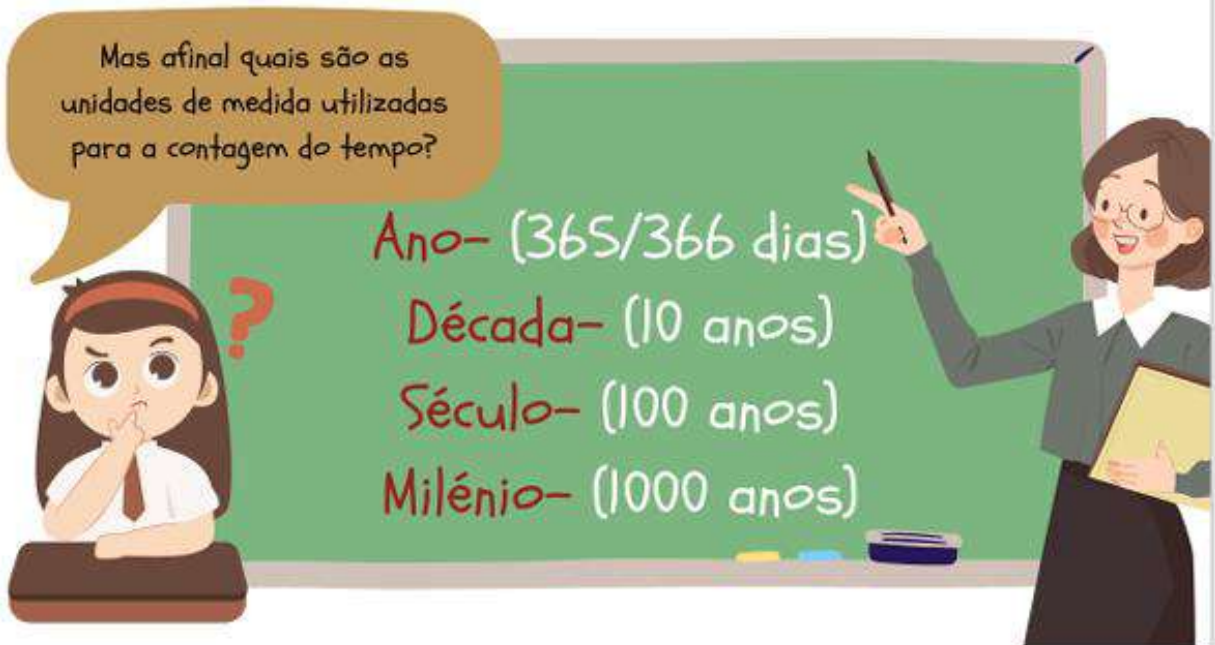


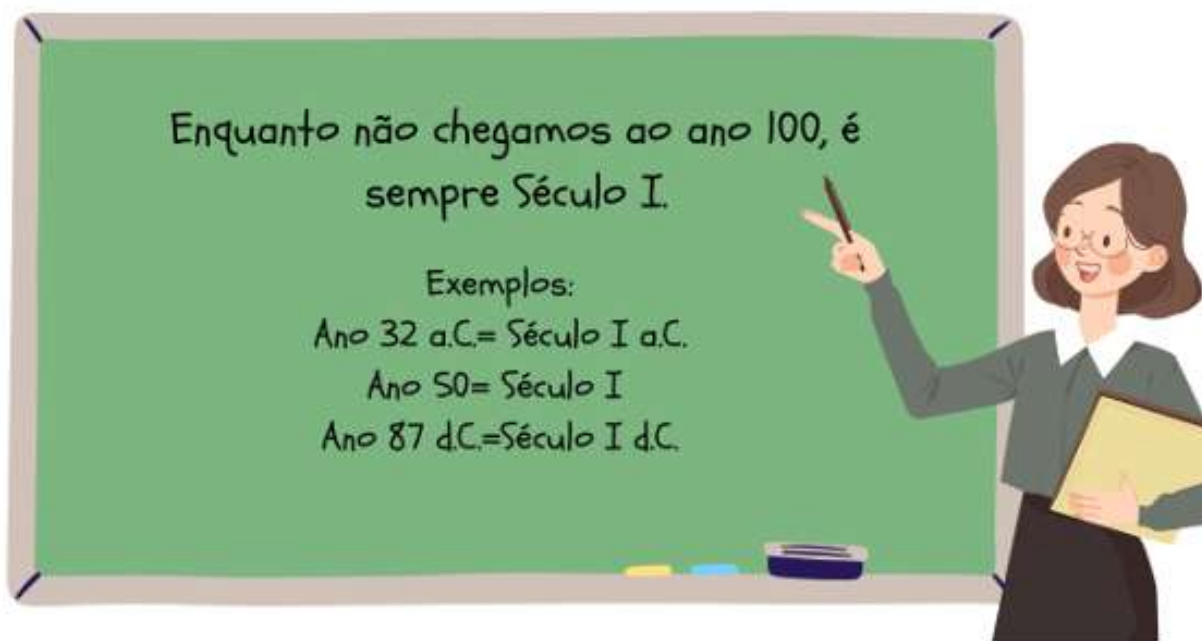
Surgimento do Cristianismo



Nova forma de contagem do tempo







Sempre que uma data termina em dois zeros, cortamos esses dois últimos zeros, e o ano correto é o que sobra.

Exemplos:

Ano 100 = ~~100~~ = 1 = Século I
Ano 1000 = ~~1000~~ = 10 = Século X
Ano 1500 = ~~1500~~ = 15 = Século XV
Ano 2000 = ~~2000~~ = 20 = Século XX



Quando um ano só tem 3 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 ao 1º número

Exemplos:

Ano 745 a.C.	→	7+1=8- Século VIII a.C.
Ano 342	→	3+1=4- Século IV
Ano 857 d.C.	→	8+1=9- Século IX d.C.



Quando um ano tem 4 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 aos 2 primeiros números

Exemplos:

Ano 1345 \longrightarrow $13+1=14$ - Século XIV

Ano 1532 \longrightarrow $15+1=16$ - Século XVI

Ano 1875 \longrightarrow $18+1=19$ - Século XIX



Quando um ano tem 4 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 aos 2 primeiros números

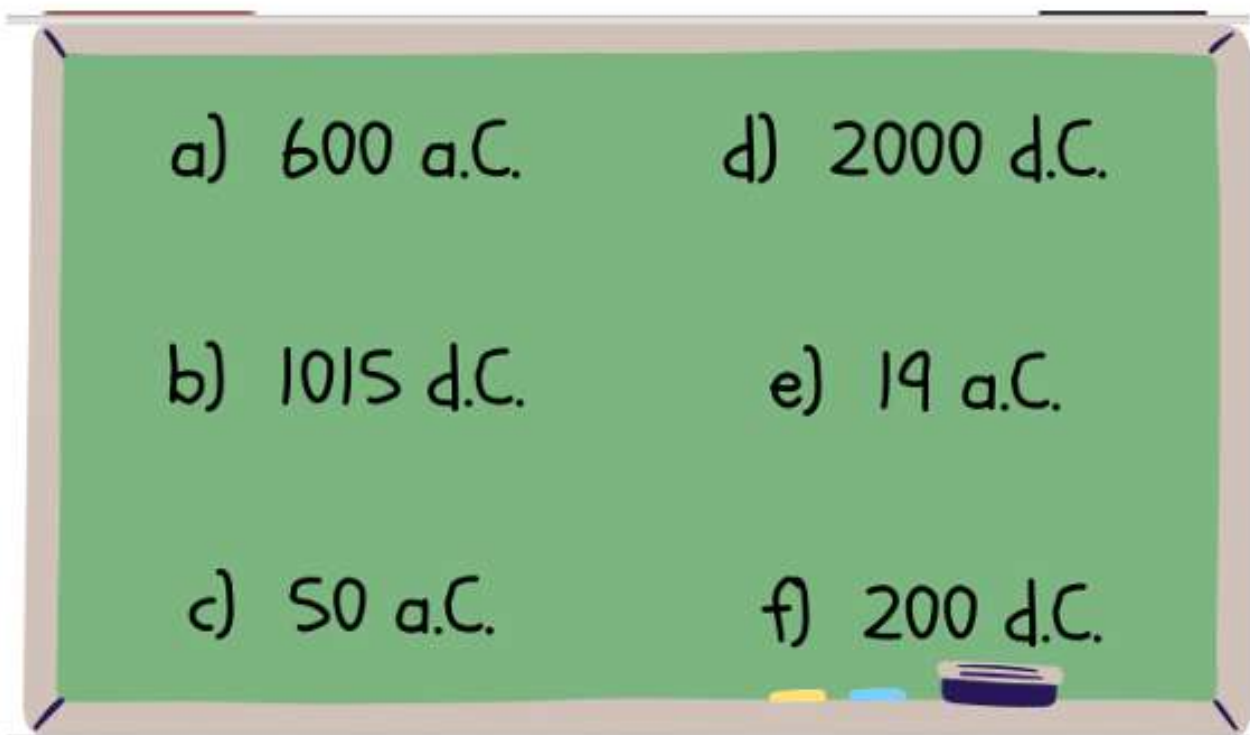
Exemplos:

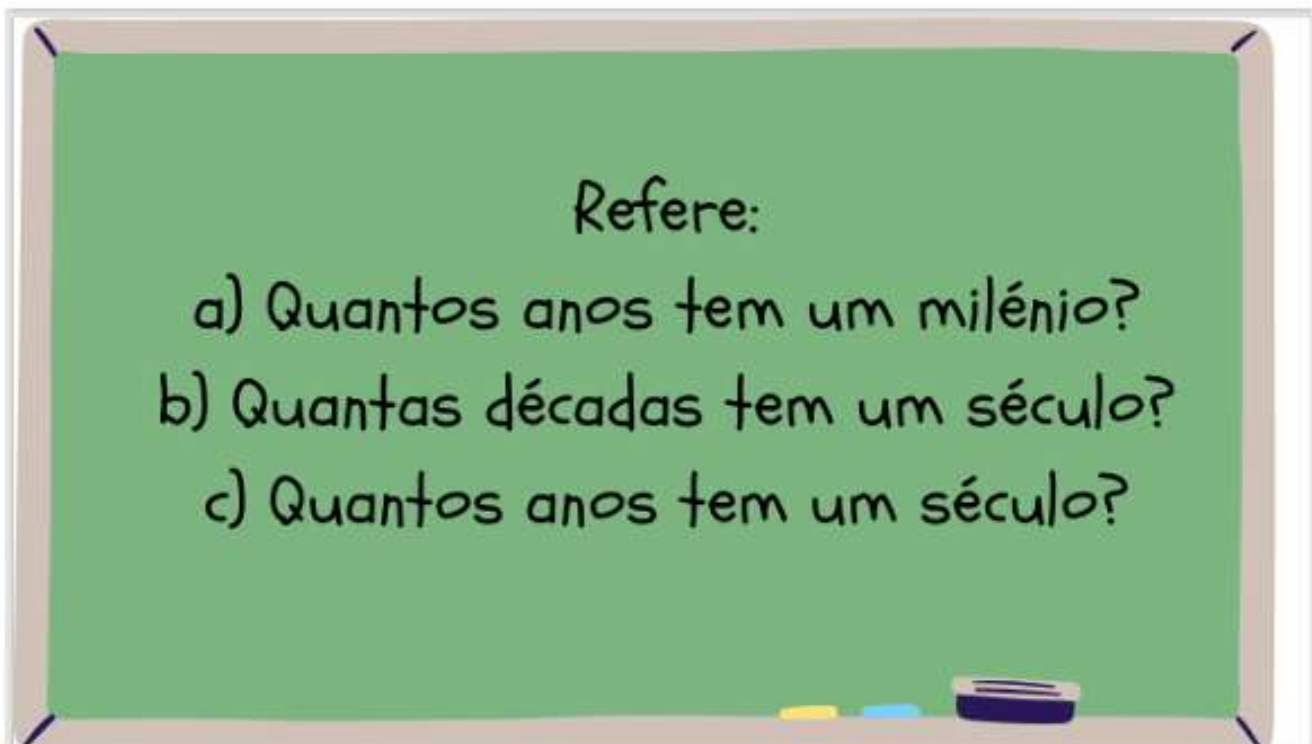
Ano 1345 \longrightarrow $13+1=14$ - Século XIV

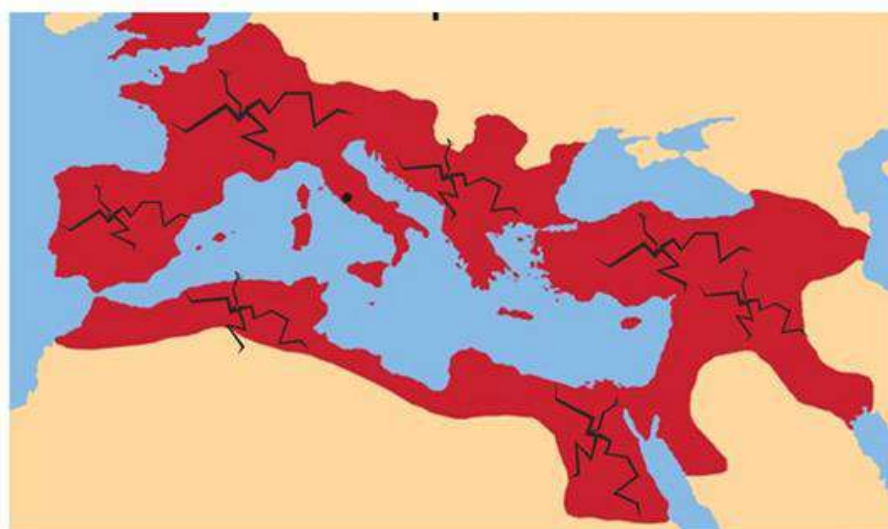
Ano 1532 \longrightarrow $15+1=16$ - Século XVI

Ano 1875 \longrightarrow $18+1=19$ - Século XIX

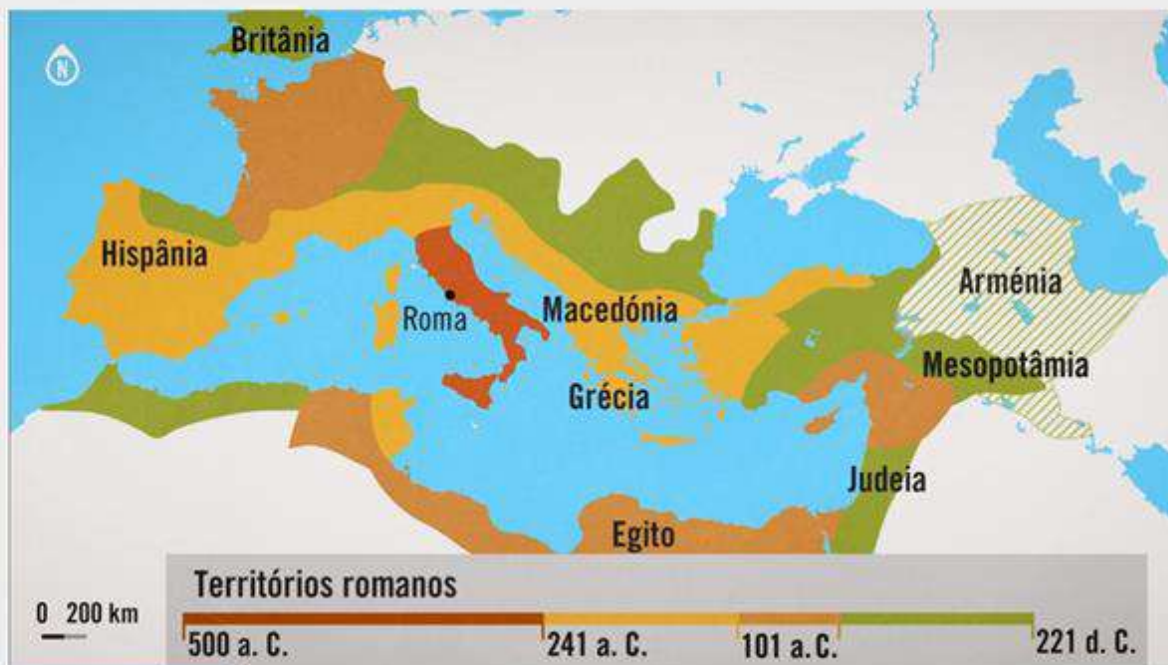








■ Territórios que faziam parte do Império Romano



Império Romano cada vez mais fraco

Extensão do império → tornava cada vez mais difícil a sua administração

Lutas pelo poder → instabilidade política

Conflitos constantes nas zonas de fronteira

Obsessão pelo luxo

Maus anos agrícolas → abandono da agricultura e da indústria

Várias tentativas de invasão dos diferentes povos do Norte e Leste da Europa



A divisão do Império Romano





Povos Bárbaros

- Suevos
- Visigodos
- Anglo-saxões
- Francos
- Bergúndios
- Ostrogodos
- Vândalos
- Eslavos
- Lombardos
- Alanos
- Saxões

O nome Bárbaros foi dado pelos Romanos aos povos vindos do norte, do oeste e do centro da Europa. Estes povos lutavam de maneira violenta contra o Exército Romano e por isso estes passaram a classificá-los como Bárbaros.

Bárbaro=Violento, sem regras, pouco civilizado



Modos de vida:



povos invasores
(bárbaros)

vs.



romanos



Viviam fora do Império Romano
(invadiram-no)



Viviam em grandes cidades



Organizados em tribos



Organizados por estratos sociais



Dedicavam-se à agricultura e pastorícia



Desenvolveram a agricultura e a indústria
(salga de peixe, olaria e tecelagem)



Com metalurgia e ourivesaria desenvolvidas



Com arquitetura e engenharia desenvolvidas



Sem leis escritas



Aplicavam o Direito Romano



Faziam troca direta de produtos e usavam moeda



Faziam comércio com moeda



Bandos guerreiros



Exército numeroso e organizado



Politeístas



Cristãos



Suevos

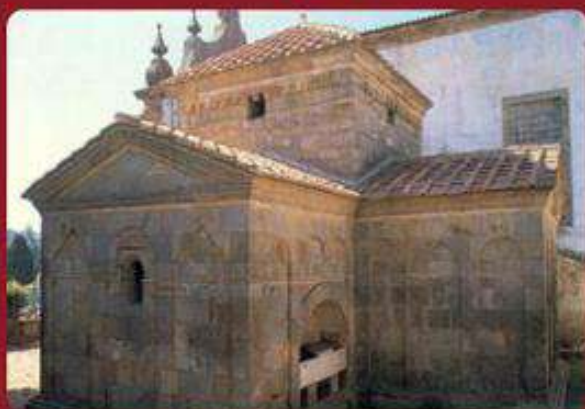
Visigodos

Língua, costumes e
leis diferentes

Suevos
Visigodos

- Conversão ao cristianismo
- Código Romano
- Adoção do Latim
- Casamentos

Vestígios dos Visigodos



Igreja de São Frutuoso de
Montélios, Braga



Igreja de São Pedro de La
Nave, Zamora

Anexo BB-Construção do friso cronológico

Numeração Romana



Nova forma de contar-Utilizavam letras maiúsculas para fazer as suas contas

Na atualidade podemos encontrar...



Que letras são usadas na numeração Romana?



LETRAS MAIÚSCULAS



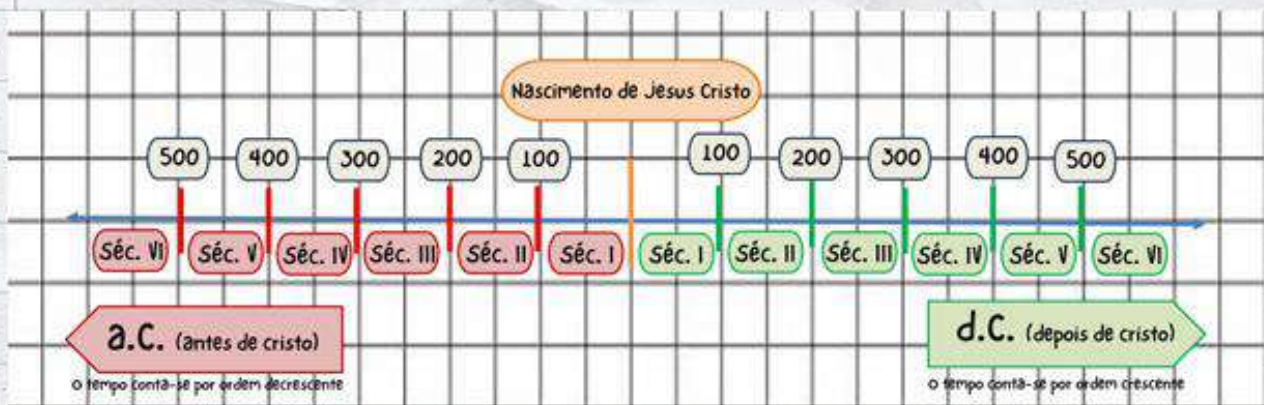
I V X L C D M

I=1 L=50

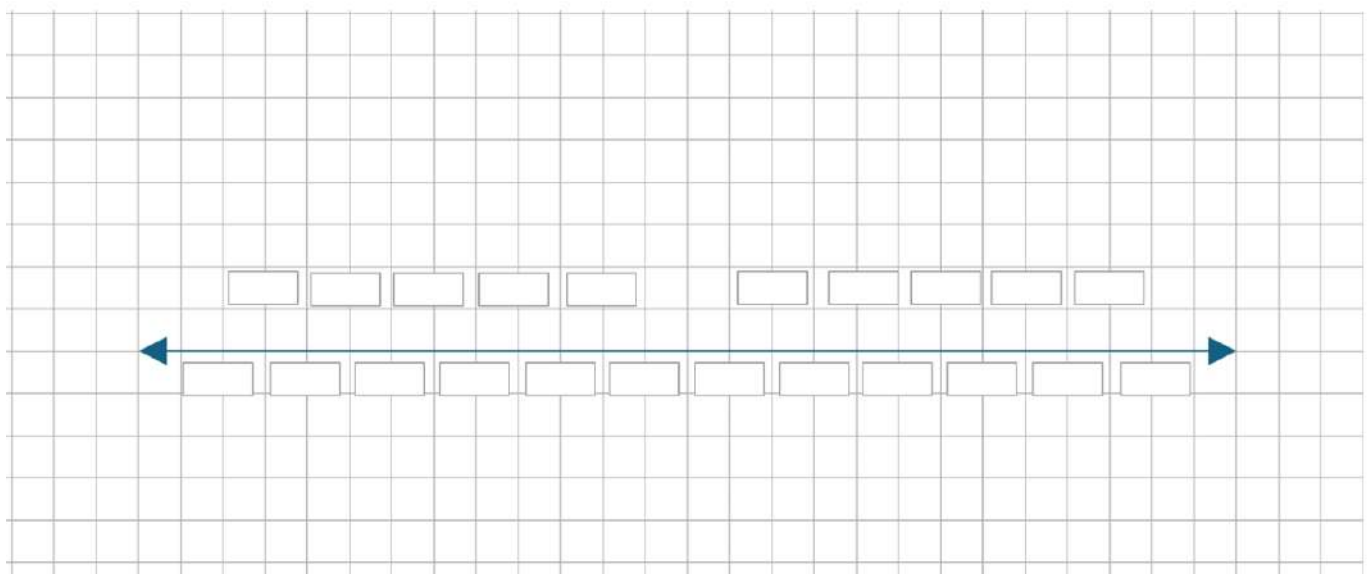
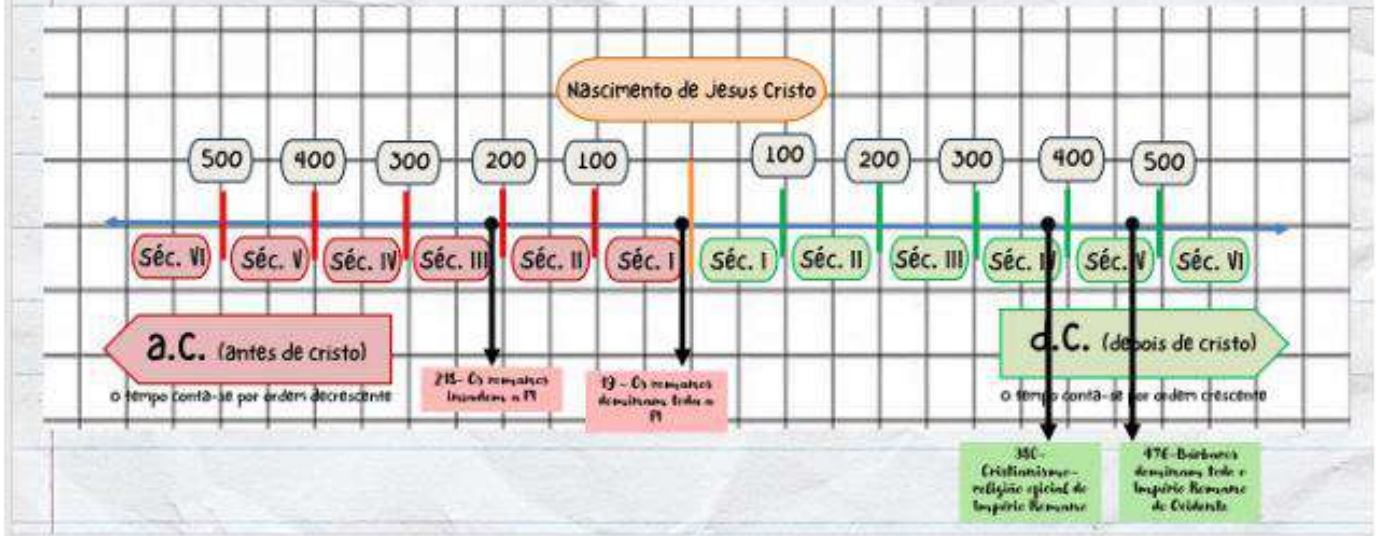
V=5 C=100 M=1000

X=10 D=500

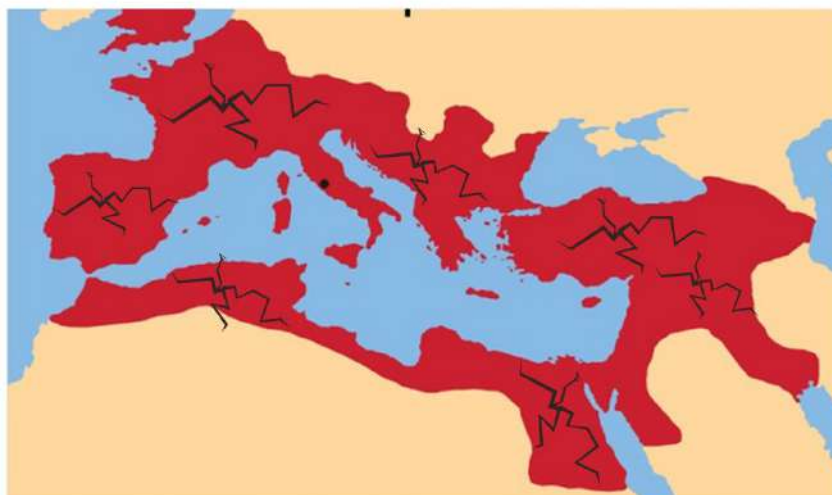
Vamos construir um friso cronológico?



Vamos construir um friso cronológico?



Anexo CC-Análise de mapas



■ Territórios que faziam parte do Império Romano



Anexo DD-Pensa rápido HGP

NOME: _____

COTAÇÃO: _____

SERÁ QUE SABES MESMO?

Faz a conversão das seguintes datas em séculos, sem olhar para a cábula.



760 a.C. _____

70 d.C. _____

2016 a.C. _____

1015 _____

1657 _____

1534 _____

1700 d.C. _____

743 a.C. _____

Faz a conversão das seguintes datas em séculos e refere o número da regra que utilizaste.

Data	Conversão para século	Número da regra utilizada	Correção
1453			● ●
320 a.C.			● ●
2024 d.C.			● ●
1237			● ●
1200 d.C.			● ●
60 d.C.			● ●
857			● ●

Anexo EE-Cábulas de apoio ao estudo HGP



VAMOS ESTUDAR!

Preparação para a ficha de HGP



O que precisamos de saber?

Coloca uma cruz nos capítulos que já estudaste

- Da cidade de Roma à formação de um Império
- Conquista da Península Ibérica e a resistência dos Lusitanos
- A Romanização da Península Ibérica
- A Cristianização da Península Ibérica
- A Era Cristã e a Nova Contagem do Tempo
- As Invasões dos Povos Bárbaros e o fim do Império Romano do Ocidente

1. Da cidade de Roma à formação de um império

Página 62 e 63

Os Romanos demonstravam muita vontade de conquistar e dominar a área mediterrânica. Os Romanos eram ambiciosos, e tinham muitas capacidades a nível militar e tinham um grande interesse em expandir o seu domínio territorial, conquistando novas terras. Conquistaram e dominaram um grande conjunto de territórios e povos, formando um Império.

Sob o governo de Imperadores, controlavam a totalidade das margens do mar mediterrâneo e o comércio que lá se fazia. Por isso, chamavam-no "Mare Nostrum" = O mar é nosso, porque todas as terras em redor do mar mediterrâneo estavam conquistadas pelos Romanos.

2. Conquista da Península Ibérica e a resistência dos Lusitanos

Página 64 e 65

A Península Ibérica era muito rica em recursos naturais e por isso, os Romanos invadiram a Península Ibérica no ano 218 a.C., no entanto só passado 200 anos depois de terem invadido a Península Ibérica é que os Romanos conseguiram dominá-la na totalidade (em 19 a. C.).

Na Península Ibérica viviam os Lusitanos, que eram um povo que vivia em tribos, vestiam-se com peles de animais e alimentavam-se de carne e peixe e castanhas. Os Lusitanos eram chefiados pelo Viriato e eram excelentes guerreiros que lutaram contra os Romanos quando estes decidiram invadir a Península Ibérica e por isso é que os Romanos demoraram 200 anos até conseguir conquistar a Península Ibérica na totalidade.

Apesar da extraordinária capacidade militar dos Romanos, os Lusitanos dominavam bem as zonas de montanha da Península Ibérica e faziam emboscadas aos militares Romanos prolongando e dificultando a conquista dos Romanos.

 Lusitanos	Romanos 
<p>Organização Social e política</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organizados em tribos e sem unidade política -Povo guerreiro 	<p>Organização Social e política</p> <ul style="list-style-type: none"> -O império estava organizado em municípios e províncias -Povo guerreiro, disciplinado e bem armado
<p>Organização econômica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Economia de subsistência (dominavam a agricultura, pesca, cultura de cereais, pastorícia e metalurgia) -Praticavam o comércio baseado na troca direta de produtos 	<p>Organização econômica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Economia urbana, comercial e com trocas feitas através da moeda -Praticavam o comércio de forma organizada em feiras e mercados através da rede de estradas que ligava o império

3. A Romanização da Península Ibérica

Página 66 e 67

Para enfraquecer e pacificar os povos conquistados pelos Romanos, estes sentiram necessidade de os integrar no Império e para isso passaram-lhes os seus costumes e forma de viver. Os Romanos passaram para os povos conquistados a sua religião, língua, cultura e os seus costumes. Depois de adquirirem esta forma de viver, os povos conquistados tornavam-se verdadeiros cidadãos Romanos.



Romanização- Processo lento de transferência de cultura, religião, língua e costumes dos Romanos aos povos conquistados, com o objetivo de os integrar no Império Romano, tornando-os verdadeiros cidadãos Romanos.

Fatores de Romanização: (o que fizeram)

- Fundação de novas cidades construídas segundo o modelo da cidade de Roma (templos, termas, teatros, aquedutos)
- Grandes obras públicas (estradas e pontes que ligavam todo o Império Romano)
- Moeda Romana
- O Latim (língua oficial do Império Romano) (origem do português)
- Direito Romano (base de algumas leis da atualidade)



Relembrar mapa do Império Romano pág.63 ←

Agentes de Romanização: (quem fez)

- **Colonos e mercadores** que percorriam as províncias e faziam chegar os produtos, cultura e costumes a todo o Império
- **Funcionários administrativos**, que representavam Roma e estabeleciam laços com o povo conquistado
- **O exército**, que tinham a função de manter a ordem e a segurança de todos os habitantes e recolhiam os impostos.

4. A cristianização da Península Ibérica

Página 70 e 71

Os Romanos eram **Politeístas (acreditavam em vários Deuses)** e adoravam os Deuses através de orações, cerimónias e procissões.

Na Judeia, região invadida pelos Romanos, **nasceu Jesus Cristo** e com o seu nascimento fundou-se uma nova religião- O Cristianismo.



Cristianismo- Religião monoteísta que teve origem numa seita judaica (na Judeia) cujos seguidores acreditavam que Jesus Cristo é o salvador da Humanidade.

Cristianismo é uma religião **Monoteísta (acredita em 1 só Deus)** e defendia princípios muito diferentes dos que eram praticados pelos Romanos.

Princípios defendidos pelo Cristianismo:

- Amar a Deus sobre todas as coisas
- Amar o próximo como a si mesmo (bondade, caridade, igualdade entre todos os Homens)
- Crença na vida depois da morte
- Crença na salvação para todos, em função das suas ações

A difusão do Cristianismo:

Os princípios defendidos pelo Cristianismo fizeram com que muitos Habitantes do Império Romano, principalmente os mais pobres, se convertessem a esta religião porque a sociedade Romana tinha muitas desigualdades e por isso, escravos, artesãos, camponeses (os mais pobres) consideravam que Jesus Cristo os ia salvar da pobreza e miséria em que viviam.

Como conseguiram tantos seguidores, os Cristãos passaram a ser considerados uma ameaça ao Império Romano e foram perseguidos, queimados vivos e crucificados.

Apesar de terem sido perseguidos, o número de seguidores do Cristianismo aumentou e por isso decidiu-se que em:

- 313 (Séc. IV)- Imperador Constantino concedeu **liberdade religiosa** em todo o Império Romano
- 380 (Séc.IV)- Imperador Teodósio decretou o **Cristianismo a religião oficial do Império Romano**

5. A Era Cristã e a nova contagem do tempo

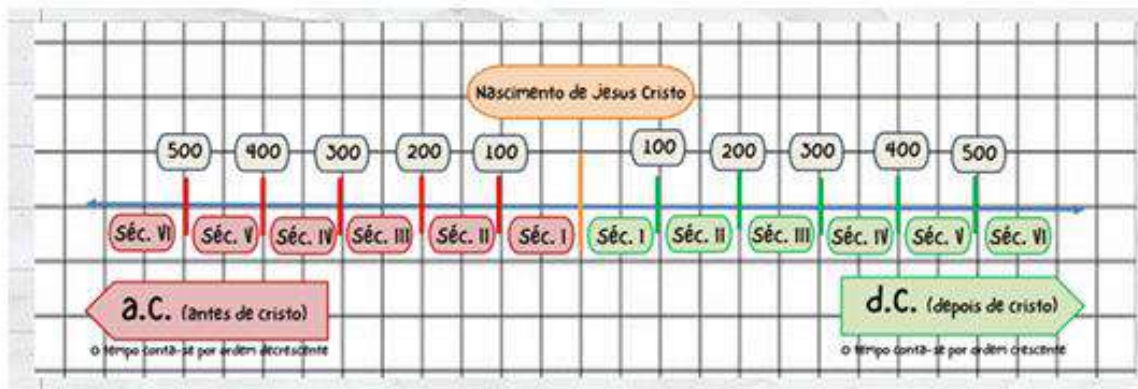
Página 72 e 73

A religião Cristã alcançou muitos seguidores e uma grande importância na História. O nascimento de Jesus Cristo passou a ser uma referência na contagem do tempo no ocidente. A esta contagem do tempo chamamos Era Cristã.

Para facilitar e delimitar os acontecimentos, as datas passaram a ser associadas às siglas:
a.C.-Antes do nascimento de Jesus Cristo
d.C.-Depois do nascimento de Jesus Cristo



Era Cristã- Contagem do tempo a partir do nascimento de Jesus Cristo



Ano- (365/366 dias)
Década- (10 anos)
Século- (100 anos)
Milénio- (1000 anos)



IMPORTANTE



Conversão de anos em séculos



1. Enquanto não chegamos ao ano 100, é sempre Século I.

Exemplos:
Ano 32 a.C.= Século I a.C.
Ano 50= Século I
Ano 87 d.C.=Século I d.C.

2. Sempre que uma data termina em dois zeros, cortamos esses dois últimos zeros, e o ano correto é o que sobra.

Exemplos:
Ano 100= ~~100~~ = 1=Século I
Ano 1000=10~~00~~=10=Século X
Ano 1500=15~~00~~=15=Século XV
Ano 2000=20~~00~~=20=Século XX

3. Quando um ano só tem 3 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 ao 1º número

Exemplos
Ano 745 a.C. → 7+1=8- Século VIII a.C.
Ano 342 → 3+1=4- Século IV
Ano 857 d.C. → 8+1=9- Século IX d.C.

4. Quando um ano tem 4 algarismos, e não acaba em zero somamos 1 aos 2 primeiros números

Exemplos
Ano 1345 → 13+1=14- Século XIV
Ano 1532 → 15+1=16- Século XVI
Ano 1875 → 18+1=19- Século XIX

6. AS INVASÕES BÁRBARAS e o Fim do Império Romano do Ocidente

Página 74 e 75

Atraídos pelas riquezas do Império Romano (Império extenso, organizado e com clima ameno), alguns povos Bárbaros vindos do Norte e Leste da Europa (nome dado pelos Romanos aos povos que não falavam latim e que tinham hábitos diferentes dos seus), começaram a ser pressionados pelos povos Hunos (povo muito agressivo vindo da Ásia) e avançaram para os territórios do Império Romano, atacando de forma muito violenta as populações Romanas.

O Império Romano estava cada vez mais fraco porque:

- Extensão do império- Império muito grande o que tornava a sua administração cada vez mais difícil
- Lutas pelo poder- Todos queriam governar e ser imperadores
- Vários conflitos nas zonas de fronteira
- Obsessão pelo luxo
- Maus anos na agricultura-Abandono dos campos
- Várias tentativas de invasão pelos povos vindos do norte e leste da Europa (Bárbaros)

Para tentar controlar a governação do Império, dividiu-se o Império em 2 partes:

-Império Romano do Ocidente (Amarelo)

-Império Romano do Oriente (Vermelho)



Povos Bárbaros

- Suevos
- Visigodos
- Anglo-saxões
- Francos
- Bergúndios
- Ostrogodos
- Vândalos
- Eslavos
- Lombardos
- Alanos
- Saxões



O nome Bárbaros foi dado pelos Romanos aos povos vindos do norte, do oeste e do centro da Europa. Estavam organizados em vários grupos distintos entre si. Estes povos lutavam de maneira violenta contra o exército Romano e por isso estes passaram a classificá-los como Bárbaros.

Bárbaro=Violento, sem regras, pouco civilizado



Romanos-Território politicamente unido



Bárbaros-Divisão em vários reinos=fim do Império Romano do Ocidente

Os povos Bárbaros invadiram os territórios do Império Romano e destruíram o Império Unido dos Romanos e **formaram-se novos reinos:**



→ Relembrar mapa pág.75

A Península Ibérica foi invadida e ocupada no século V d.C. pelos Vândalos, Suevos e Visigodos, no entanto os Vândalos seguiram para África e ficaram os Suevos e Visigodos.

Os Suevos (capital:Braga) tentaram invadir o território ocupado pelos Visigodos (capital:Toledo), de forma a aumentar o seu território, no entanto os Visigodos protegeram o seu território e invadiram o Reino dos Suevos, tornando a Península Ibérica num só Reino, o Reino dos Visigodos no séc. VI.

Braga- A Diocese de Braga era a mais importante da Hispânia e após a conquista dos Visigodos, continuou a ser a sede religiosa mais importante.

Os Visigodos adotaram os costumes, cultura, língua e religião dos Romanos e passaram esses costumes aos Suevos, sendo um fator muito importante na união destes Reinos.

Os povos Bárbaros tinham um fraco nível de desenvolvimento comparativamente com os Romanos e não tinham organização política, estando organizados em tribos. A sua subsistência dependia da agricultura e pastorícia e adotaram muitos costumes dos Romanos (povo muito evoluído). Adotaram a língua dos Romanos (o Latim) fundiram a sua cultura com a dos povos conquistados que antes faziam parte do Império Romano.

Deixaram muitos contributos ao nível da arquitetura (igrejas) e joalharia.

Comparação entre Romanos e Bárbaros



Romanos



Bárbaros

Viviam em grandes cidades	Viviam fora do Império (invadiram-no)
Organizados por estratos sociais	Organizados em tribos
Desenvolveram a agricultura e a indústria	Dedicavam-se à agricultura e pastorícia
Arquitetura e engenharia desenvolvidas	Metalurgia e joalheria desenvolvidas
Aplicavam o direito Romano	Sem leis escritas
Usavam moeda Romana	Faziam troca direta de produtos e usavam moeda
Exército poderoso e organizado	Bandos guerreiros
Cristãos	Politeístas

Anexo FF-Teste de avaliação de HGP

Nome _____	Classificação	
	Ass. Professor	Data ____/____/____
N.º ____ Turma ____ Data ____/____/____	Assinatura Enc. Educação	

Lê as questões e responde com atenção. Bom trabalho!

1. Observa o documento 1.



Doc.1. Mapa do Império Romano.

1.1. Que informação está representada no mapa?

1.2. Localiza, no mapa:

- A Península Ibérica, rodeando-a a azul.
- O *Mare Nostrum* com um M.

1.3. O Império Romano estendeu-se por três continentes. Indica-os.

1.4. Por que razão os Romanos chamavam Mare Nostrum ao Mar Mediterrâneo?

1.5. Explica como os romanos conquistaram um império tão grande?

2. Lê o documento 2.

Doc.2



"Diz-se que os Lusitanos são dados a emboscadas, à espionagem, que são vivos, ligeiros, bons em manobras. Têm um escudo pequeno de dois pés de diâmetro, côncavo na frente, preso [ao corpo] por correias (...). Têm também um punhal ou um cutelo. A maior parte usa couraças de linho; alguns, porém, usam-nas de malha e elmos de três penachos (...). E os de infantaria têm também cnêmides e vários dardos cada um; uns quantos usam ainda uma lança (as pontas são de bronze). Diz-se que alguns dos que habitam junto ao rio Douro vivem à maneira lacónica, utilizando lugares específicos para se ungirem duas vezes por dia, tomando banhos de vapor produzido por pedras aquecidas, banhando-se em água fria e fazendo uma única refeição diária, com limpeza e simplicidade. (...)"

Estrabão, Geografia

2.1. Retira do documento 2, duas táticas e duas armas utilizadas pelos Lusitanos.

- a. Duas táticas _____
- b. Duas armas _____

2.2. Indica duas diferenças entre os Lusitanos e os Romanos.

Lusitanos	Romanos
	

2.3. Quem era o líder dos Lusitanos?

3. Diz o que entendes por romanização.

3.1. Indica **três fatores** responsáveis pela romanização da Península Ibérica.

- _____
- _____
- _____

3.2. **Corresponde** os elementos da coluna A com os da coluna B.

A - ___ B - ___ C - ___ D - ___ E - ___ F - ___

A
A. Facilitava as trocas comerciais realizadas no Império.
B. Facilitavam uma rápida circulação de pessoas e mercadorias.
C. Conjuntos de leis que eram aplicadas em todo o Império.
D. Estrutura criada com a função de levar água para as cidades.
E. Língua falada em todo o Império.
F. Responsável por manter a ordem do Império.

B
1. Aqueduto
2. Direito Romano
3. Exército
4. Estradas
5. Escrita
6. Jardins
7. Latim
8. Moeda

4. Classifica as seguintes **afirmações** como **verdadeiras** (V) ou **falsas** (F).

	O imperador Teodósio reconheceu o Cristianismo como religião oficial do Império.
	O Cristianismo só se tornou oficial depois da morte de Jesus Cristo.
	Os cristãos foram perseguidos e executados por acreditarem em vários deuses.
	Os romanos nunca chegaram a converter-se ao Cristianismo.
	Os Cristãos eram monoteístas.

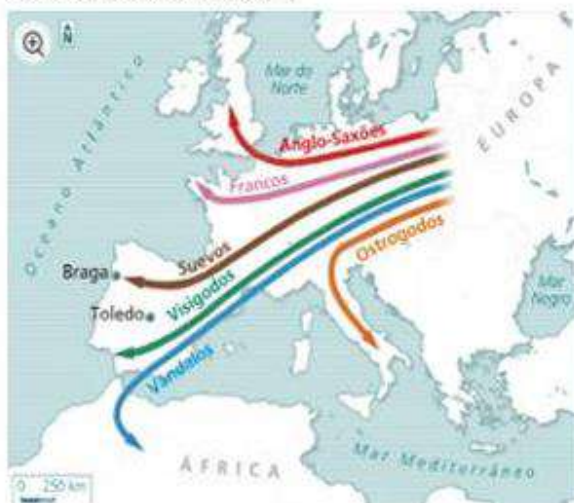
4.1. Corrige as afirmações falsas.

5. Indica **o acontecimento** que deu origem a uma nova **contagem do tempo** (Era Cristã).

5.1. Calcula o século de cada uma das seguintes datas.

Ano	Século	Ano	Século	Ano	Século
218 a.C.		409		1500	
1		19 a.C.		2024	

6. Observa o documento 4.



6.1. Completa o texto.

No século _____, o Império Romano foi invadido pelos povos _____, que o dividiram em vários reinos. Na _____, fixaram-se os _____, que fundaram um reino com capital em _____ e os _____, cuja capital era Toledo.

Doc.4. O avanço dos povos bárbaros no Império Romano, no séc. V.



Bom Trabalho!!!

Anexo GG-Tabelas comparativas entre as avaliações de PT e HGP pré e pós intervenção

Grelha de comparação entre as notas finais do 1.º semestre e notas testes de avaliação intercalar 2.º semestre Português- 5.ºC

Nome do Aluno	Nota final 1.º semestre	Nota teste de avaliação intercalar 2.º semestre	Nota intercalar 2º semestre
AT	3	90,5	4
AH*	2	93,0	3
BA	2	49,5	3
CT**	3	69,0	4
DC	3	78,0	4
DL	2	53,0	3
DM	3	78,0	4
FD	2	61,5	3
FV	3	65,0	3
GA	3	73,5	4
GS	2	60,0	3
LO	3	81,5	4
MT	3	32,0	2
MS	3	55,5	3
MF	2	40,0	2
MA	2	58,5	3
MM	2	83,5	4
MD	3	84,5	4
NL	3	74,0	4
SR	3	Sem registo	Sem registo
*Aluna ucraniana acompanhada por PLNM			
*Aluno ED. Especial abrangido por medidas adicionais (DL.54/2018)			

Nota. Legenda: Verde- Houve melhoria | Branco-Manteve| Laranja-Piorou a avaliação

Grelha de comparação entre as notas finais do 1.º semestre e notas testes de avaliação intercalar 2.º semestre HGP- 5.ºC

Nome do Aluno	Nota final 1.º semestre	Nota teste de avaliação intercalar 2.º semestre	Nota intercalar 2º semestre
AT	4	80,0	4
AH*	2	49,5	3
BA	3	0	3
CT**	2	52,6	3
DC	3	59,5	3
DL	2	32	2
DM	4	72,5	4
FD	3	50,5	3
FV	4	80,5	4
GA	2	55,0	3
GS	2	17,0	2
LO	4	84,0	4
MT	3	47,0	2
MS	3	40,5	2
MF	2	0	2
MA	2	63,0	3
MM	3	65,5	3
MD	3	90,0	4
NL	3	76,0	4
SR	3	Sem registo	Sem registo
*Aluna ucraniana acompanhada por PLNM			
*Aluno ED. Especial abrangido por medidas adicionais (DL.54/2018)			

Nota. Legenda: Verde- Houve melhoria | Branco-Manteve| Laranja-Piorou a avaliação

Anexo HH-Consentimento informado



Consentimento Informado para os/as Encarregos/as de Educação Prática de Ensino Supervisionada II e Relatório PESII

Parte I: Apresentação da estagiária e dos objetivos da Investigação

Nome: Mariana Cerqueira de Oliveira Cardiga

Instituição de Ensino Superior: Escola Superior de Educação de Lisboa

Mestrado: Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Período da PES II: 08 de abril de 2024 a 31 de maio de 2024

Objetivos da Investigação:

- (i) Desenvolver competências de escrita de alunos do 3.º ano;
- (ii) Criar, desenvolver e implementar um recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências de escrita de alunos de 3.º ano;
- (iii) Avaliar a perceção dos alunos sobre o recurso educativo digital desenvolvido;
- (iv) Identificar as conceções dos alunos sobre o que significa “escrever bem” antes e depois da intervenção.

Descrição das Atividades de Participação

Neste estudo, as crianças serão convidadas a participar num projeto, o Projeto GataFunho, que tem como objetivo principal o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos ao longo de 8 sessões. Para o efeito será necessário recorrer às seguintes técnicas de recolha de dados: observação; passaporte individual do Projeto *GataFunho*; produções das crianças; fotografias; e questionário final.

Participação Voluntária

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária.

Direito a Recusar ou a Abandonar a Investigação

Não necessita de participar nesta investigação se não o desejar e a decisão de participar não o afetará em nada nem ao seu/sua educando(a). O/a seu/sua educando(a) pode abandonar a investigação em qualquer momento se assim o desejar.

Riscos

A participação nesta investigação não implica nenhum risco para a criança. Esta intervenção não invade a privacidade da criança.

Os interesses das crianças serão tidos em conta através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características das mesmas. As atividades serão sempre realizadas com a presença e sob orientação da professora cooperante.

Confidencialidade

Não partilharemos a informação sobre o seu/sua educando/a a ninguém fora da equipa educativa (Colégio Militar) e da supervisora da Escola Superior de Educação de Lisboa (Prof. Doutora Adriana Cardoso).

Qualquer informação sobre o/a seu/sua educando/a terá um nome fictício. No caso de recurso a técnicas visuais como a fotografia ou o vídeo, teremos especial atenção em proteger a identidade dos/as participantes. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins de investigação científica e comunicação científica.

Contatos

Caso tenha alguma questão sobre a PES II e/ou o Relatório da PES II por favor contate a estudante-estagiária:

Mariana Cerqueira de Oliveira Cardiga (2022254@alunos.eselx.ipl.pt)

Parte II: Protocolo de consentimento informado

O/A meu/minha educando/a foi convidado(a) a participar na Prática de Ensino Supervisionada II e parte da investigação a realizar.

Li a informação sobre o consentimento informado que me foi explicada e declaro que a compreendi. Tive a oportunidade de colocar questões sobre a minha participação/do meu/minha educando/a nesta investigação.

Dou voluntariamente o meu consentimento para o meu/minha educando/a participar neste projeto. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo. Isto quer dizer que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada com um participante individual.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome do/a encarregado/a de educação: _____

Nome da criança: _____

Assinatura: _____

Data _____

Anexo II-Kit individual



Anexo JJ-Material Coletivo





Anexo KK- Passaporte individual









Anexo LL-Auxiliadores de memória que apoiam no planeamento e revisão textual



O que posso CORRIGIR?

- P**ontuação
O texto tem os sinais de pontuação necessários?
- O**rtografia
Encontra erros ortográficos?
- M**aiúsculas
Utilizei corretamente as letras maiúsculas?
- I**ncompleto
As frases estão completas? Faltam alguma palavra?



O que posso MELHORAR?

- E**strutura
O texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão?
- C**lareza
Percebo bem todas as ideias do texto?
- A**dição
Há mais alguma coisa que posso adicionar ao texto?
- S**ubtração
Há alguma coisa que esteja a mais no texto?

Anexo MM - Ecrãs principais do RED Projeto GataFunho



Nota. Guião de implementação do RED Projeto GataFunho

Sobre o recurso

Público-alvo:
Alunos de 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivo:
Promover o desenvolvimento de competências de autorregulação da escrita a partir da exploração de diversos géneros textuais.

Projeto GataFunho: Recurso educativo digital desenvolvido no âmbito do Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º CEB e do 2.º CEB em Português e HGP
Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa

© 2024

ROTEIRO
i
SOBRE O RECURSO
i
FICHA TÉCNICA
i
VAMOS EXPLORAR!

Ficha técnica

ESELx - Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. © 2024

Autoria do Recurso: Mariana Cardiga

Orientação: Professora Adriana Cardoso

Créditos:
- Escola virtual (<https://www.escolavirtual.pt/>)
- Filipa Gomes - Receita Bolo de Laranja (https://www.youtube.com/watch?v=MnE74xzSb0E&list=PL6lJueXSUMVQiylyu7duaKkHki2Gif_7&index=6)

ROTEIRO
i
SOBRE O RECURSO
i
FICHA TÉCNICA
i
VAMOS EXPLORAR!



Explorador Gata

O Gata pertence a uma conhecida família de exploradores, que em tempos tinha feito descobertas muito importantes.

Havia um ritual que marcava as aventuras desta família, todas as suas viagens começavam com a passagem de uma valiosa relíquia de pai para filho. Esta relíquia de longa data era um dos muitos mapas que a família possuía e os seus membros mais novos tinham a função de o explorar para se tornarem exploradores a sério!

Certo dia, o pai do Gata deu-lhe o tão esperado mapa da Vila da Escrita. Tinha chegado a altura de se tornar um verdadeiro explorador! O Gata começou então a preparar a viagem e poucos dias depois, numa manhã nublada, partiu com o mapa que o pai lhe tinha dado e uma grande vontade de descobrir a Vila da Escrita e ganhar as cartas das missões que o seu pai lhe havia prometido.

Anexo NN- Ecrã de explicitação do modo de utilização do RED *Projeto GataFunho*



Anexo OO- Formulário do inquérito por questionário

Questionário final

Projeto GataFunho



Questionário Final-Projeto GataFunho

Este questionário tem como objetivo a avaliação da qualidade do Projeto GataFunho. Para responderes a este questionário, basta seleccionares opção que mostra a tua opinião.

Durante a realização das tarefas do Projeto GataFunho, senti-me: *

- Tranquilo
- Aborrecido
- Entusiasmado
- Contrariado

Consideras que aprendeste a escrever novos tipos de texto após a exploração do Projeto GataFunho? *

- Aprendi muito
- Aprendi
- Aprendi pouco
- Não aprendi nada

Durante a realização das tarefas: *

- Não precisei de ajuda e até conseguiria ajudar os meus colegas.
- Não precisei de ajuda.
- Precisei de pouca ajuda
- Precisei de muita ajuda

Perceber o que era para fazer nas tarefas foi: *

- Muito fácil
- Fácil
- Difícil
- Muito difícil

Achas que seria útil realizar mais projetos deste tipo na sala de aula? *

- Muito útil
- Útil
- Pouco útil
- Nada útil

Gostaste de participar no projeto GataFunho?

- Gostei muito
- Gostei
- Gostei pouco
- Não gostei

Do que mais gostaste no projeto? *

A sua resposta

Do que menos gostaste no projeto? *

A sua resposta

O que mudavas no projeto? *

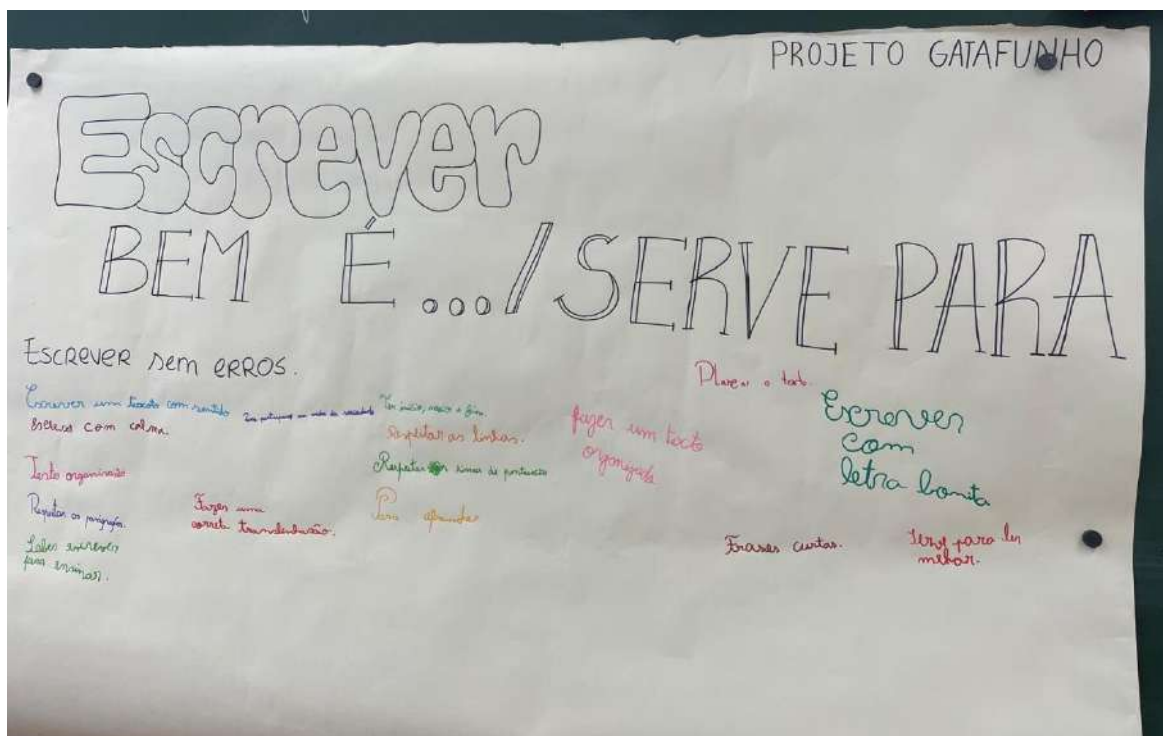
A sua resposta

Na tua opinião, consegues aprender mais facilmente com este tipo de projetos? *
Justifica a tua resposta

A sua resposta

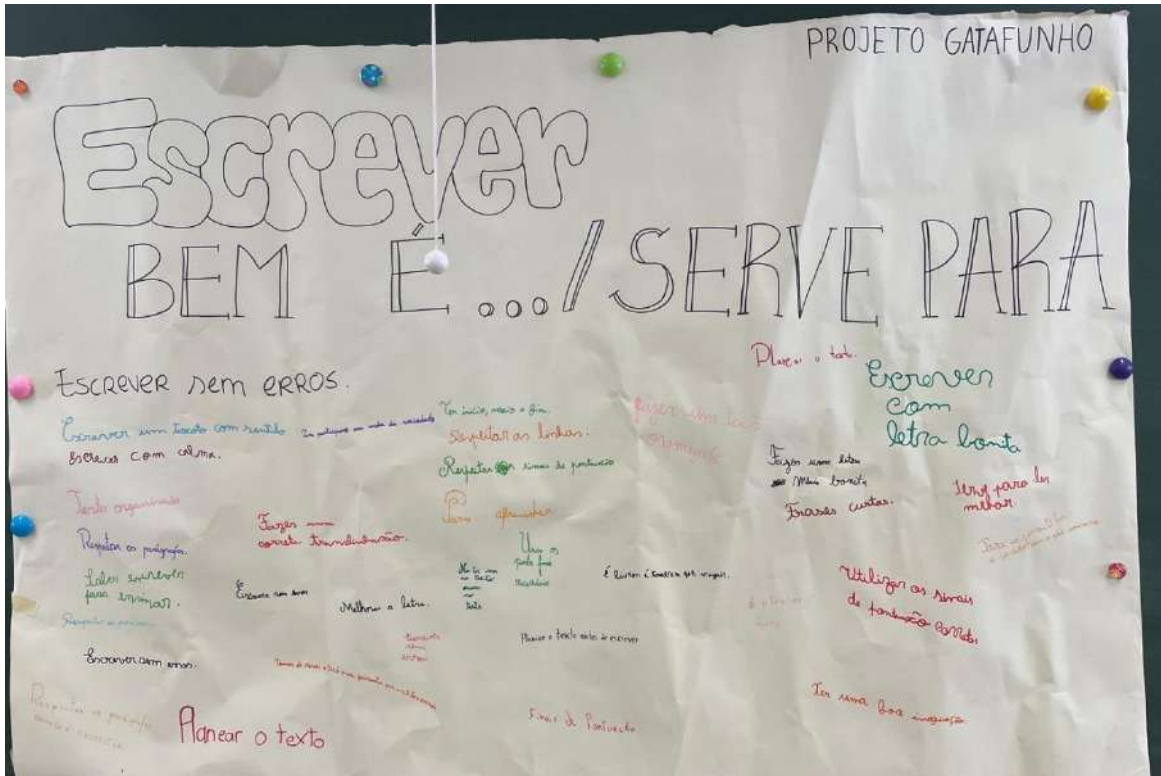
Anexo PP- Cartazes “Escrever bem é... /serve para...” pré e pós intervenção

Figura 1- Cartaz “Escrever bem é.../serve para...” pré intervenção



“Escrever um texto com sentido”	“Texto organizado”	“Ter início, meio e fim”	“Para aprender”	“Frases curtas”
“Escrever com calma”	“Saber escrever para ensinar”	“Respeitar as linhas”	“Fazer um texto organizado”	“Escrever com letra bonita”
“Respeitar os parágrafos”	“Fazer uma correta translineação”	“Respeitar sinais de pontuação”	“Planear o texto”	“Serve para ler melhor”

Figura 2- Cartaz “Escrever bem é.../serve para...” pós intervenção



“Escrever sem erros”	“Melhorar a letra”	“Usar os pontos finais necessários”	“Utilizar os sinais de pontuação corretos”	Para participar na vida em sociedade
“Respeitar os parágrafos quando é necessário”	“Planear o texto”	“Frases curtas”	“Ter uma boa imaginação”.	
“Temos de rever o texto para garantir que não tem erros”	“Não ter erros no texto nem no teste”	“Fazer uma letra mais bonita”	“Para as pessoas lerem e perceberem o que escrevemos”	

Anexo QQ- Descritores de desempenho das missões do Projeto GataFunho

Figura 1- Descritores de desempenho Missão 1-Carta

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Identificação do local	Identifica o local onde foi escrita a carta, colocando-o no lado superior direito da carta.	Identifica o local onde foi escrita a carta, no entanto não o coloca no local adequado.	Não identifica o local onde foi escrita a carta.
2. Identificação da data	Identifica a data na qual foi escrita a carta, colocando-a no lado superior direito da carta, após a identificação do local.	Identifica a data na qual foi escrita a carta, no entanto não a coloca no local adequado.	Não identifica a data na qual foi escrita a carta.
3. Saudação inicial e destinatário da carta	Apresenta: (i) saudação inicial; (ii) o destinatário da carta.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta saudação inicial.
4. Apresentação do assunto da carta	Apresenta o assunto na abertura da carta de forma explícita.	Apresenta o assunto da carta, mas não na abertura da carta.	Não apresenta um assunto, apenas ideias soltas.
5. Desenvolvimento do assunto da carta	Desenvolve o assunto da carta de forma coerente e estruturada.	Desenvolve o assunto da carta de forma pouco coerente e pouco estruturada.	Não desenvolve o assunto da carta.
6. Despedida e remetente da carta	Apresenta: (i) despedida; (ii) remetente da carta.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta despedida.
7. Adequação da linguagem	Utiliza linguagem adequada ao registo (formal) da carta.	Utiliza linguagem pouco adequada ao registo da carta.	Não utiliza linguagem adequada ao registo da carta.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Figura 2- Descritores de desempenho Missão 2-Entrevista

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título da entrevista	Apresenta um título adequado ao conteúdo da entrevista.	Apresenta um título, no entanto não se adequa ao conteúdo da entrevista.	Não apresenta título para a entrevista.
2. Excerto da entrevista	Apresenta um excerto da entrevista adequado ao tema central.	Apresenta um excerto da entrevista, no entanto não se adequa ao tema.	Não apresenta um excerto da entrevista.
3. Introdução	Apresenta: (i) o entrevistado; (ii) o tema da entrevista.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta o convidado nem o tema da entrevista.

4. Corpo da entrevista	Elabora perguntas: (i) adequadas ao tema da entrevista; (ii) seguindo uma progressão lógica.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Elabora perguntas pouco relacionadas com o tema, que não seguem uma progressão lógica.
5. Conclusão	Apresenta: (i) uma síntese da entrevista; (ii) um agradecimento ao convidado.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta uma síntese de entrevista nem o agradecimento ao convidado.
Processo de escrita			
6. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
7. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Figura 3- Descritores de desempenho Missão 3-Receita

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título	Indica o nome da receita no título.	Indica o nome da receita, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o nome da receita.
2. Grau de dificuldade	Indica o grau de dificuldade de execução da receita e coloca-o no local adequado.	Indica o grau de dificuldade de execução da receita, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o grau de execução da receita.
3. Tempo de preparação	Indica o tempo de preparação da receita e coloca-o no local adequado.	Indica o tempo de preparação da receita, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o tempo de preparação da receita.
4. Número de pessoas	Indica o número de pessoas para o qual a receita está indicada e coloca-o no local adequado.	Indica número de pessoas para o qual a receita está indicada, no entanto não o coloca no local adequado.	Não indica o número de pessoas para o qual a receita está indicada.
5. Modo de preparação	Descreve o modo de preparação da receita indicando os passos de forma: (i) numerada; (ii) clara; (iii) organizada.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não descreve o modo de preparação da receita.
6. Ingredientes	Indica: (i) ingredientes adequados para a execução da receita; (ii) quantidade de ingredientes necessários.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não indica os ingredientes adequados para a execução da receita.
7. Imagem	Ilustra a receita com a apresentação do prato depois de confeccionado.	Ilustra a receita, no entanto não apresenta o prato depois de confeccionado.	Não ilustra a receita.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Figura 4- Descritores de desempenho Missão 4-Texto de opinião

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título	Apresenta um título expressivo que introduz o tema do texto.	Apresenta um título, no entanto este não introduz claramente o tema do texto.	Não apresenta um título.
2. Introdução	Apresenta de forma breve o tema que será objeto de análise.	Apresenta o tema que será objeto de análise, no entanto de forma longa de desorganizada.	Não apresenta uma introdução.
3. Corpo do texto	Apresenta um conjunto de argumentos que sustentam a sua opinião e que se organizam de forma pertinente, desenvolvendo-os.	Apresenta um conjunto de argumentos que sustentam a sua opinião, no entanto não os desenvolve.	Não apresenta argumentos que sustentam a sua opinião.
4. Conclusão	Retoma a posição defendida e procura reforçá-la fazendo uma síntese dos argumentos apresentados.	Elabora uma conclusão das ideias que apresentou no texto, no entanto não faz uma síntese dos argumentos apresentados.	Não faz uma conclusão do texto.
5. Marcas de opinião	Recorre a expressões como: “penso que”, “na minha opinião”.	Apresenta a sua opinião, no entanto não recorre a expressões que marcam a sua posição.	Não apresenta a sua opinião.
6. Utilização de conectores de linguagem	Utiliza conectores de linguagem de forma correta.	Utiliza conectores de linguagem, no entanto de forma descontextualizada.	Não utiliza conectores de linguagem.
7. Adequação da linguagem	Utiliza linguagem adequada ao registo (formal) do texto de opinião.	Utiliza linguagem pouco adequada ao registo do texto de opinião.	Não utiliza linguagem adequada ao texto de opinião.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Figura 5- Descritores de desempenho Missão 5-Poesia visual

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Campo lexical	Elabora o campo lexical do tema sobre o qual o poema irá incidir.	Elabora o campo lexical do tema sobre o qual o poema irá incidir, no entanto inclui palavras desadequadas.	Não elabora o campo lexical do tema sobre o qual o poema irá incidir.
2. Título	Apresenta um título expressivo que introduz o tema do poema.	Apresenta um título, no entanto este não introduz claramente o tema do poema.	Não apresenta um título para o poema.
3. Tema	Elabora um poema sem desvios relativamente ao tema definido.	Elabora um poema com alguns desvios relativamente ao tema definido.	Elabora um poema com muitos desvios relativamente ao tema definido.
4. Rima	Segue uma linha de rima entre as várias estrofes e versos.	Segue uma linha de rima entre as várias estrofes e versos, embora com alguns desvios.	Não segue uma linha de rima entre as estrofes e versos do poema.
5. Poesia visual	Elabora um poema visual relacionado com o tema do poema.	Elabora um poema visual com alguns desvios da temática selecionada.	Não elabora um poema visual.

Processo de escrita			
6. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
7. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Figura 6- Descritores de desempenho Missão 6-Notícia

Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Título	Apresenta um título: (i) claro; (ii) breve; (iii) antecipa o leitor sobre o conteúdo da notícia.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta um título.
2. Lead	Apresenta um resumo da notícia no qual responde às questões: (i) quem; (ii) o quê; (iii) onde; (iv) quando.	Apresenta apenas três dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta um resumo do conteúdo da notícia.
3. Corpo da notícia	Desenvolve o assunto da notícia onde responde às questões: (i) como; (ii) porquê.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não responde às questões: onde e porquê.
4. Data	Coloca a data na qual foi escrita a notícia no canto superior da mesma.	Coloca a data na qual foi escrita a notícia, no entanto não a coloca no local correto.	Não coloca a data na qual foi escrita a notícia.
5. Imagem	Coloca uma imagem que se adequa ao conteúdo da notícia e permite ao leitor compreender o assunto a ser tratado.	Coloca uma imagem que se adequa ao conteúdo da notícia, no entanto não permite ao leitor compreender exatamente o assunto a ser tratado.	Não coloca uma imagem a acompanhar a notícia.
6. Adequação da linguagem	Utiliza linguagem adequada ao registo (formal) do texto de opinião.	Utiliza linguagem pouco adequada ao registo do texto de opinião.	Não utiliza linguagem adequada ao texto de opinião.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Figura 7- Descritores de desempenho Missão 7-Convite

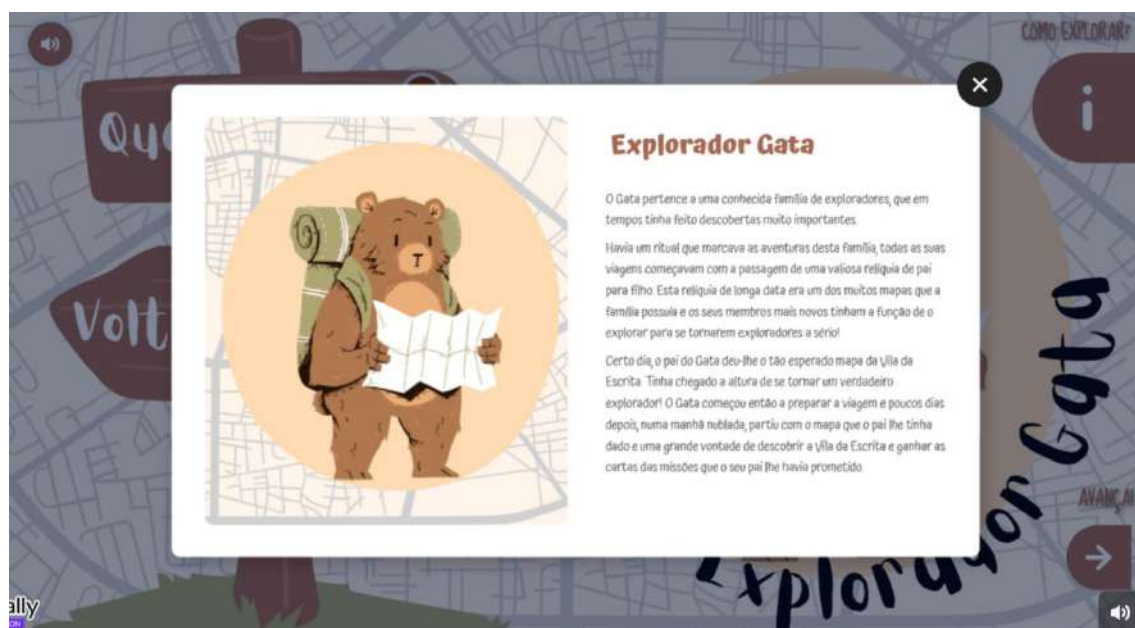
Parâmetros			
Pontuação atribuída	3	2	1
1. Saudação inicial	Apresenta: (i) saudação inicial; (ii) o recetor do convite.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não apresenta saudação inicial nem o recetor do convite.
2. Destinatário	Indica o destinatário do convite de forma clara.	Indica o destinatário do convite, embora de forma pouco clara.	Não indica o destinatário do convite.
3. Finalidade	Indica a finalidade do convite de forma clara.	Indica a finalidade do convite, embora de forma pouco clara.	Não indica a finalidade do convite.
4. Data e hora	Refere de forma clara a data e hora do convite.	Refere de forma pouco clara a data e hora do convite.	Não indica de forma clara a hora e data do convite.
5. Local	Refere de forma clara o local do evento, indicando a morada ou local de referência.	Refere de forma pouco clara o local do evento.	Não indica o local do evento.
6. Pedido de confirmação	Indica: (i) a data-limite para a confirmação; (ii) contacto para confirmação.	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não indica data-limite nem contacto para confirmação.
7. Despedida e assinatura	Apresenta : (i) Despedida; (ii) Assinatura do remetente;	Apresenta apenas um dos tópicos descritos no nível 3.	Não se despede nem assina o convite.
Processo de escrita			
8. Planeamento	Elaborou o planeamento do texto de forma estruturada e detalhada.	Elaborou o planeamento do texto, mas com algumas lacunas na estrutura e/ou no detalhe.	Não elaborou o planeamento do seu texto.
9. Revisão	Preencheu de forma completa a grelha de revisão do texto.	Preencheu de forma incompleta a grelha de revisão do texto.	Não preencheu a grelha de revisão do texto.

Anexo RR- Ecrãs iniciais RED Projeto GataFunho

Figura 1- Mapa da Vila da Escrita



Figura 2- Anfitriões do Projeto GataFunho



Anexo SS- Missão 1 | Câmara Municipal da Vila da Escrita

Figura 1- Ecrã inicial



Figura 3- Livros de cada um dos pássaros



Figura 3A- Livro 1

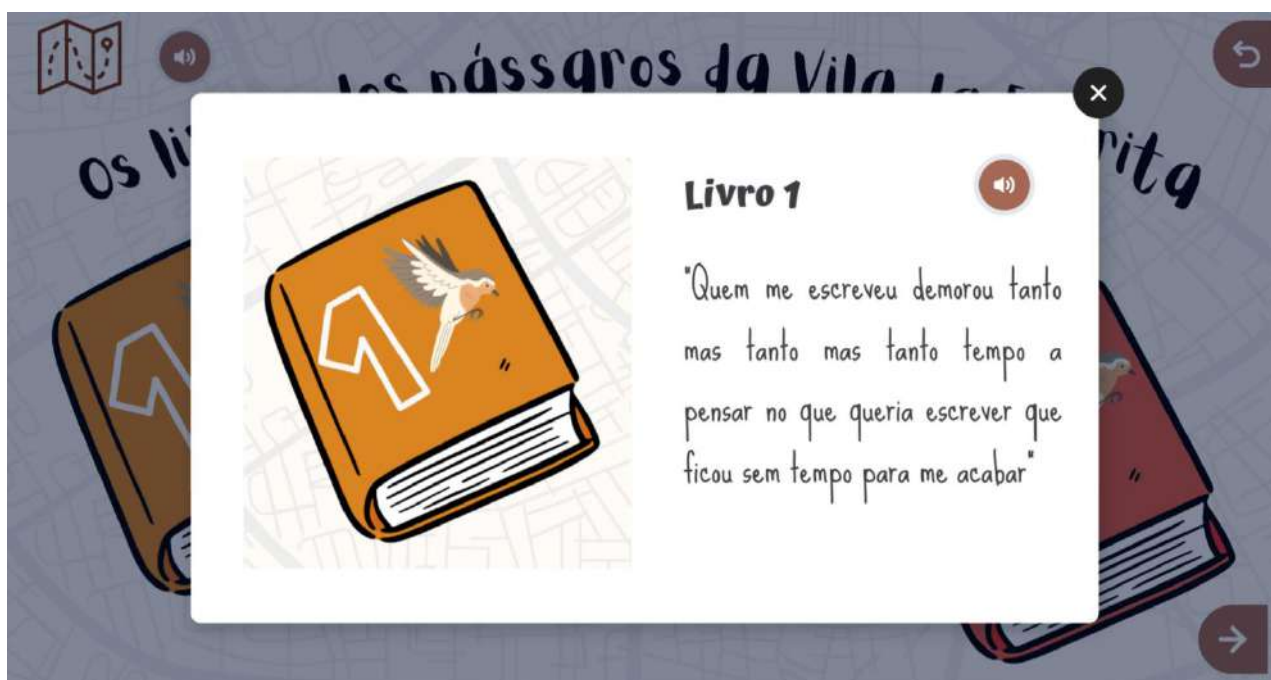


Figura 3B- Livro 2

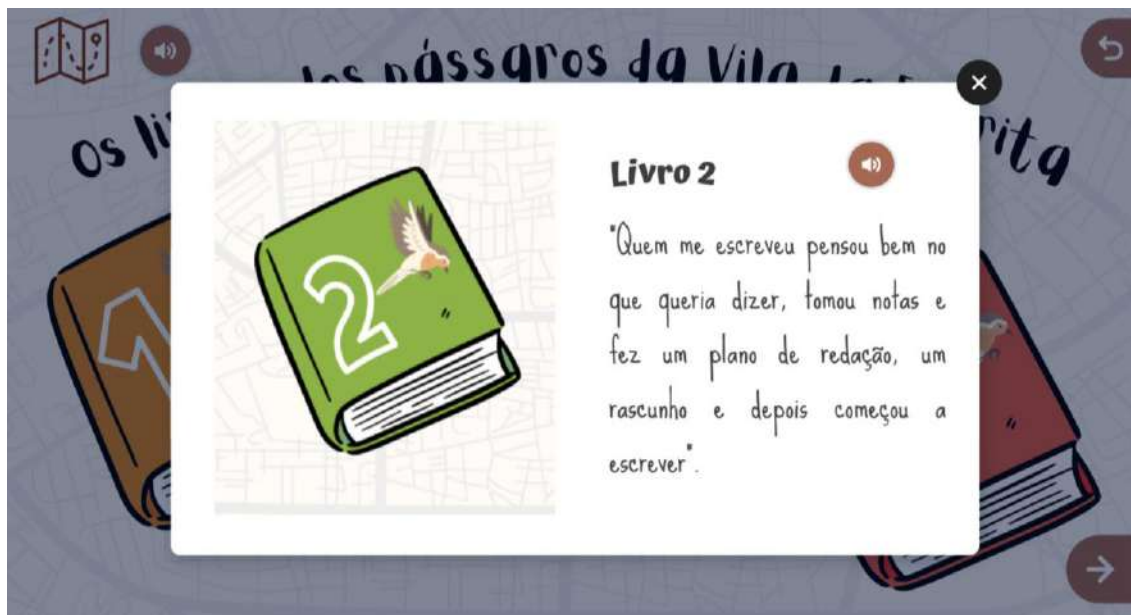


Figura 3C- Livro 3

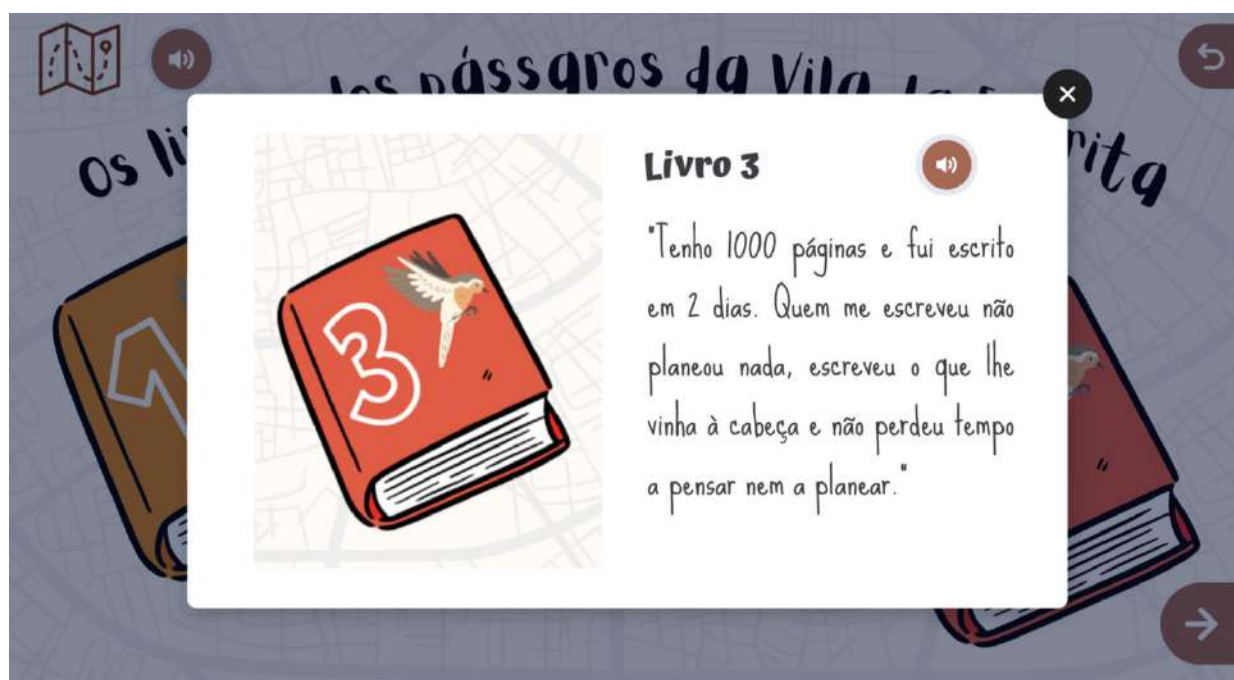


Figura 4- Pergunta interativa “Que livro escolhes tu?”



Figura 5- Diálogo de lançamento da tarefa



Figura 6- Estrutura da carta- Aprendizagem por descoberta



Figura 6A- Correção da tarefa de aprendizagem por descoberta da estrutura da carta

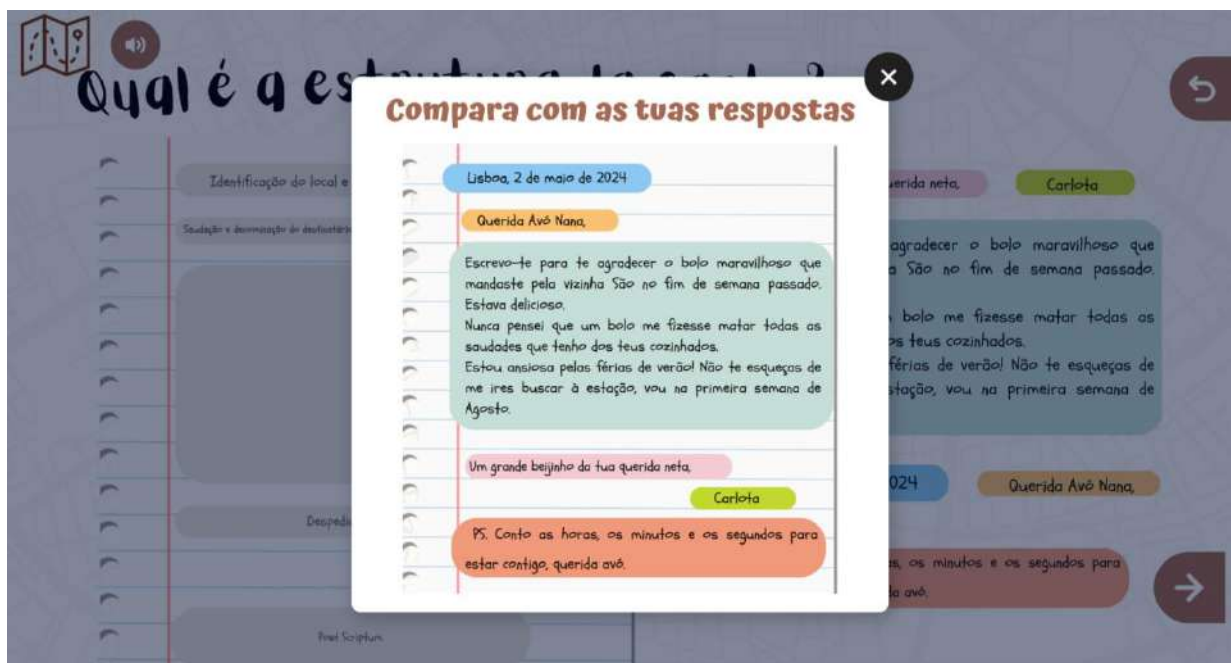


Figura 7- Sistematização da definição de uma carta



Figura 8- Sistematização estrutura da carta

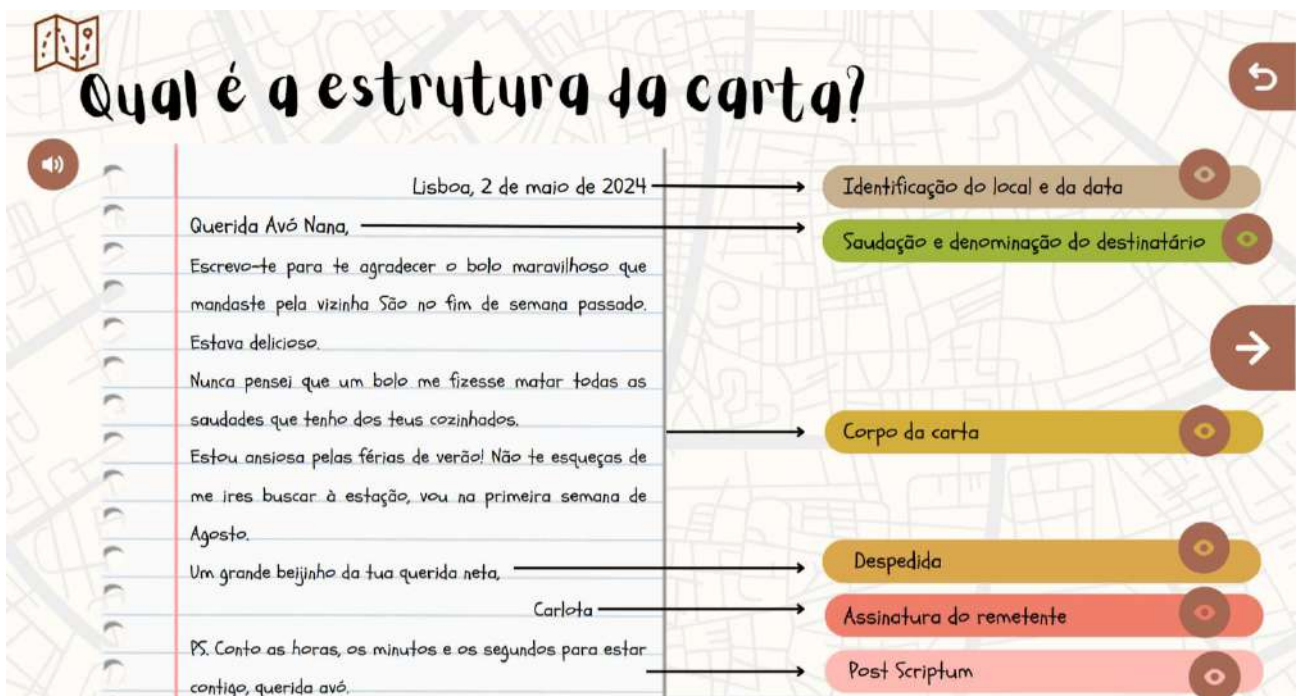


Figura 8A- Sistematização identificação do local e da data

Qual é a estrutura da carta?



Identificação do local e da data


Neste parágrafo, escreve-se o local e a data de onde o destinatário está a escrever a carta.

P.S. Conta as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.

Post Scriptum

Figura 8B- Sistematização saudação e denominação do destinatário

Qual é a estrutura da carta?



Saudação e denominação do destinatário

Neste parágrafo, faz-se uma saudação inicial ao destinatário e identifica-se o mesmo.

Caso seja uma saudação formal:

- Caro (Nome do destinatário)
- Estimado (Nome do destinatário)

Caso seja uma saudação para alguém que conhecemos:

- Querida (Nome do destinatário)
- Caro amigo (Nome do destinatário)

P.S. Conta as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.

Post Scriptum

Figura 8C- Sistematização corpo da carta

The screenshot shows a digital interface with a notebook background. At the top, the text "Qual é a estrutura da carta?" is visible. A central white box contains the following text:

Lisboa, 2 de maio de 2024

Querida Avó Nana,

Escrevo-te para te agradecer o bolo maravilhoso que mandaste pela vizinha São no fim de semana passado. Estava delicioso.

Nunca pensei que um bolo me fizesse matar todas as saudades que tenho das tuas cozinhas.

Estou ansiosa pelas férias de verão! Não te esqueças de me ir ao buscar à estação, vou na primeira semana de Agosto.

Um grande beijinho da tua querida neta,

Carlota

PS. Conto as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.

To the right of this box, the heading "Corpo da carta" is followed by two paragraphs of text explaining the purpose and formality of the letter body.

Corpo da carta

No corpo da carta, escreve-se a mensagem que queremos transmitir ao destinatário (Quem recebe a carta).

Pode usar-se uma linguagem mais formal, caso a pessoa a quem a carta é dirigida seja alguém que não pertence ao nosso círculo de família/amigos, ou utilizar uma linguagem menos formal, caso a carta seja dirigida a alguém da nossa confiança.

Below the main text box, a "Post Scriptum" label is shown with an arrow pointing to the "PS." text in the letter example.

Figura 8D- Sistematização despedida de uma carta

The screenshot shows a digital interface with a notebook background. At the top, the text "Qual é a estrutura da carta?" is visible. A central white box contains the following text:

Adeus

Despedida

Neste parágrafo, escrevemos uma saudação de despedida ao destinatário.

Poderá ser mais formal:

- Cumprimentos
- Cordialmente
- Atenciosamente

ou menos formal:

- Com carinho
- Até breve
- Um beijinho/um abraço...

Below the main text box, a "Post Scriptum" label is shown with an arrow pointing to the "PS." text in the letter example.

Figura 8E- Sistematização da assinatura do remetente

Qual é a estrutura da carta?

Carlota

Assinatura do remetente

Aqui o remetente, a pessoa que enviou a carta, assina o seu nome.

Desta forma a carta fica finalizada.

PS. Conto as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.

Post Scriptum

The image shows a digital interface for a lesson. At the top, it asks 'Qual é a estrutura da carta?' (What is the structure of the letter?). Below this, a white card displays the name 'Carlota' in a stylized font above an illustration of a girl with brown hair and a blue headband, looking thoughtful with her hand to her chin. To the right of the illustration, the heading 'Assinatura do remetente' (Sender's signature) is followed by two paragraphs explaining that the sender signs their name to complete the letter. Below the card, a partial sentence reads 'PS. Conto as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.' (P.S. I count the hours, minutes, and seconds to be with you, dear grandma.) An arrow points from this sentence to a button labeled 'Post Scriptum'. The background of the interface is a dark grey grid with various navigation icons like a magnifying glass, a speaker, and arrows.

Figura 8F- Sistematização *post scriptum*

Qual é a estrutura da carta?

Post Scriptum

É uma nota adicional escrita no final de uma carta, e tem várias funções:

- Incluir informações adicionais;
- Reforçar uma mensagem importante;
- Chamar a atenção para algo específico;
- Adicionar um toque pessoal;

PS. Conto as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.

Post Scriptum

The image shows a digital interface for a lesson. At the top, it asks 'Qual é a estrutura da carta?' (What is the structure of the letter?). Below this, a white card features a green outline of a head with a question mark inside, symbolizing a question or a thought. To the right of the icon, the heading 'Post Scriptum' is followed by a paragraph explaining that it is an additional note written at the end of a letter with several functions. These functions are listed in a bulleted format: including additional information, reinforcing an important message, drawing attention to something specific, and adding a personal touch. Below the card, the same partial sentence from the previous figure is visible: 'PS. Conto as horas, os minutos e os segundos para estar contigo, querida avó.' An arrow points from this sentence to a button labeled 'Post Scriptum'. The background of the interface is a dark grey grid with various navigation icons like a magnifying glass, a speaker, and arrows.

Figura 9- Elementos que constituem uma carta- Aprendizagem por descoberta



Figura 9A- Correção da tarefa de aprendizagem por descoberta dos elementos que constituem uma carta

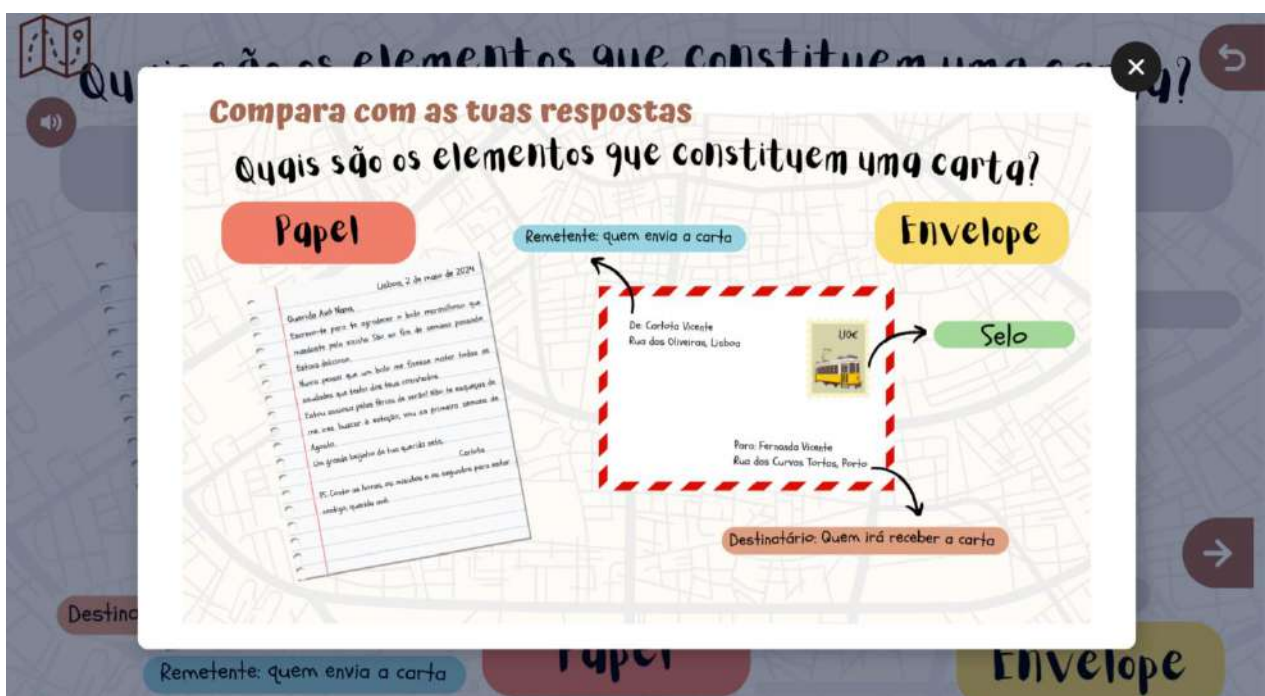


Figura 10- Ecrã de lançamento da missão 1



Anexo TT- Missão 2 | Hospital da Vila da Escrita

Figura 1- Ecrã inicial



Figura 2- Apresentação do Hospital da Vila da Escrita

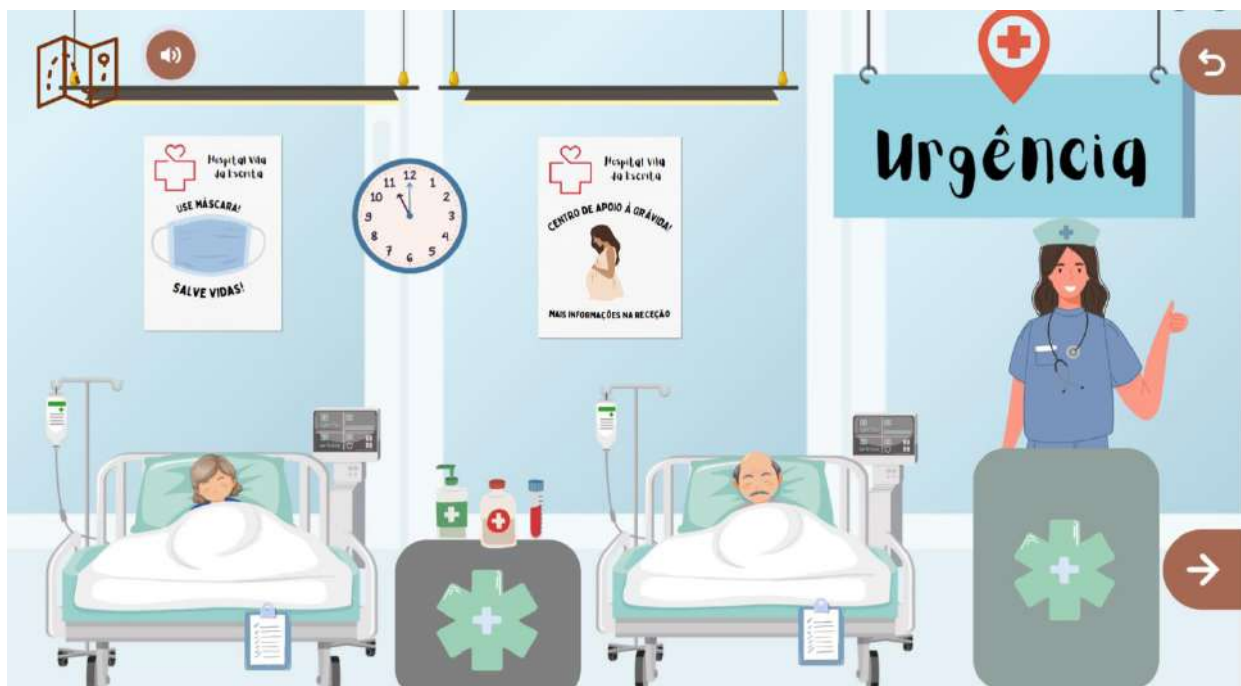


Figura 3- Ordenação das fases de preparação de uma entrevista através da aprendizagem por descoberta



Figura 4- Aprendizagem por descoberta-estrutura de uma entrevista

Figura 4A- Sistematização do título de uma entrevista

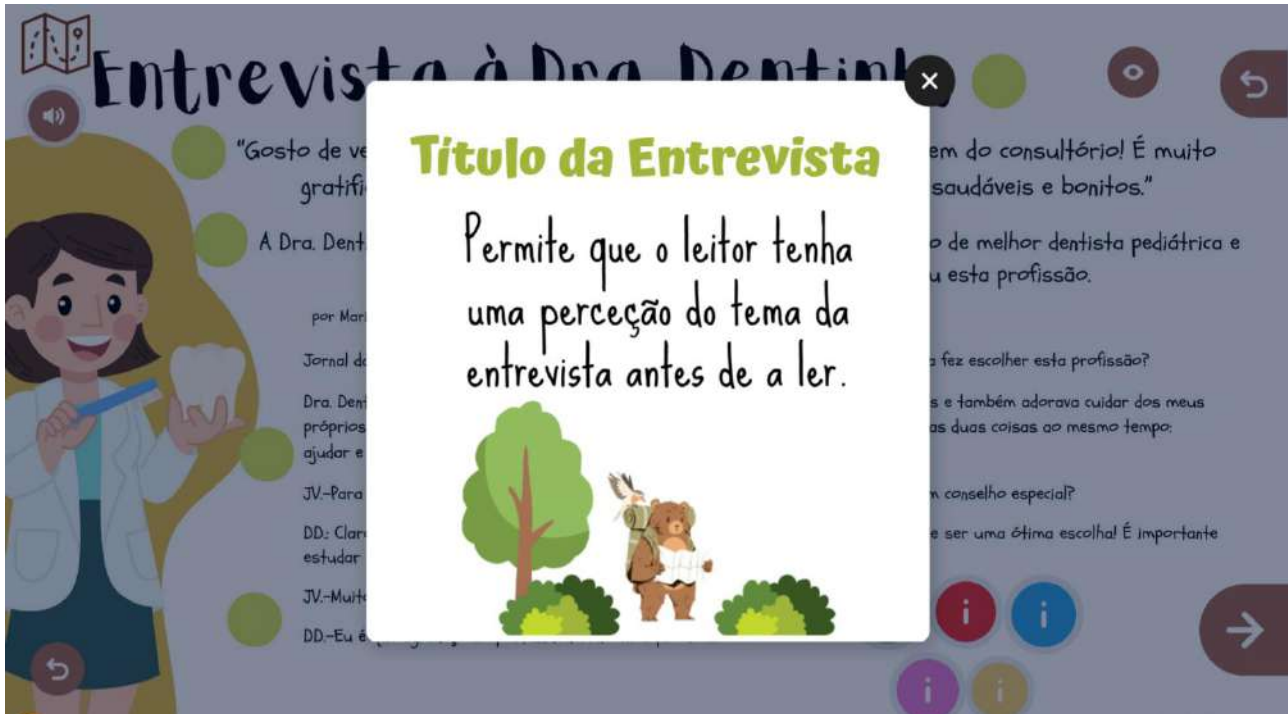


Figura 4B- Sistematização do excerto de uma entrevista

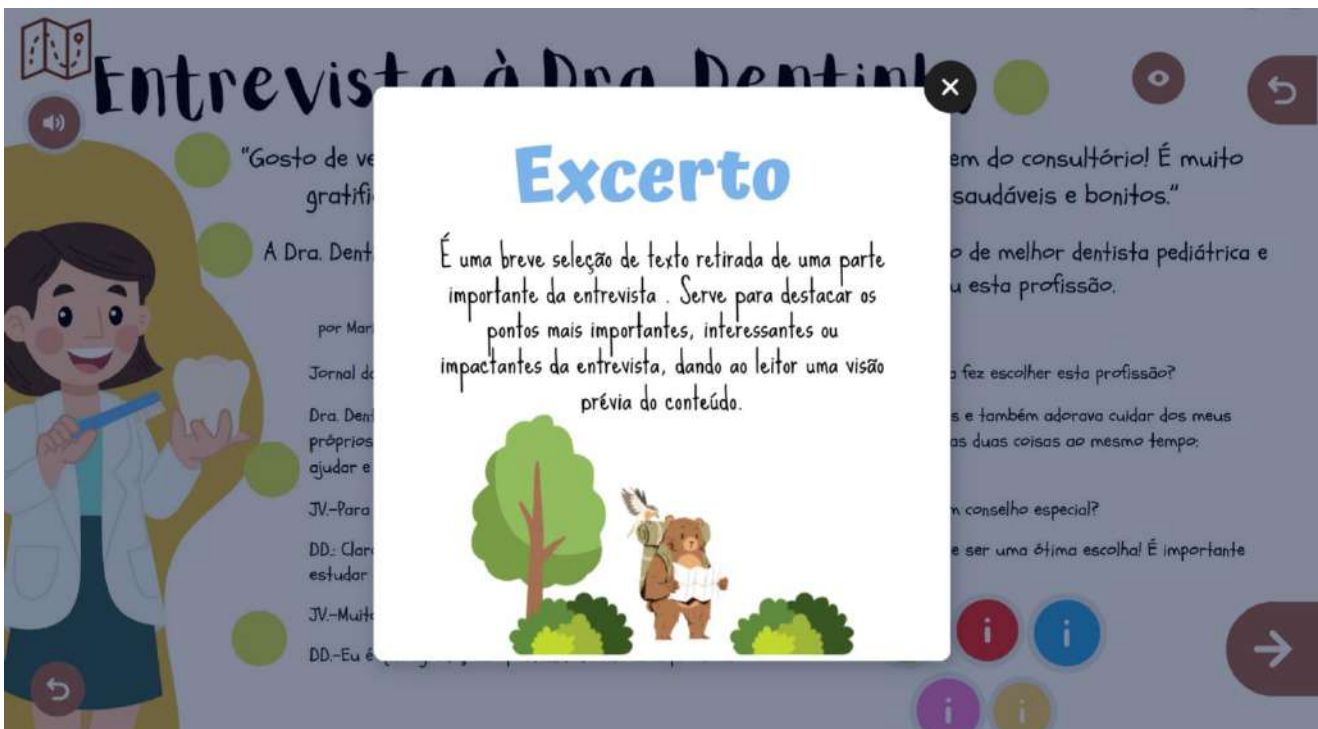


Figura 4C- Sistematização da introdução de uma entrevista



Figura 4D- Sistematização do corpo de uma entrevista

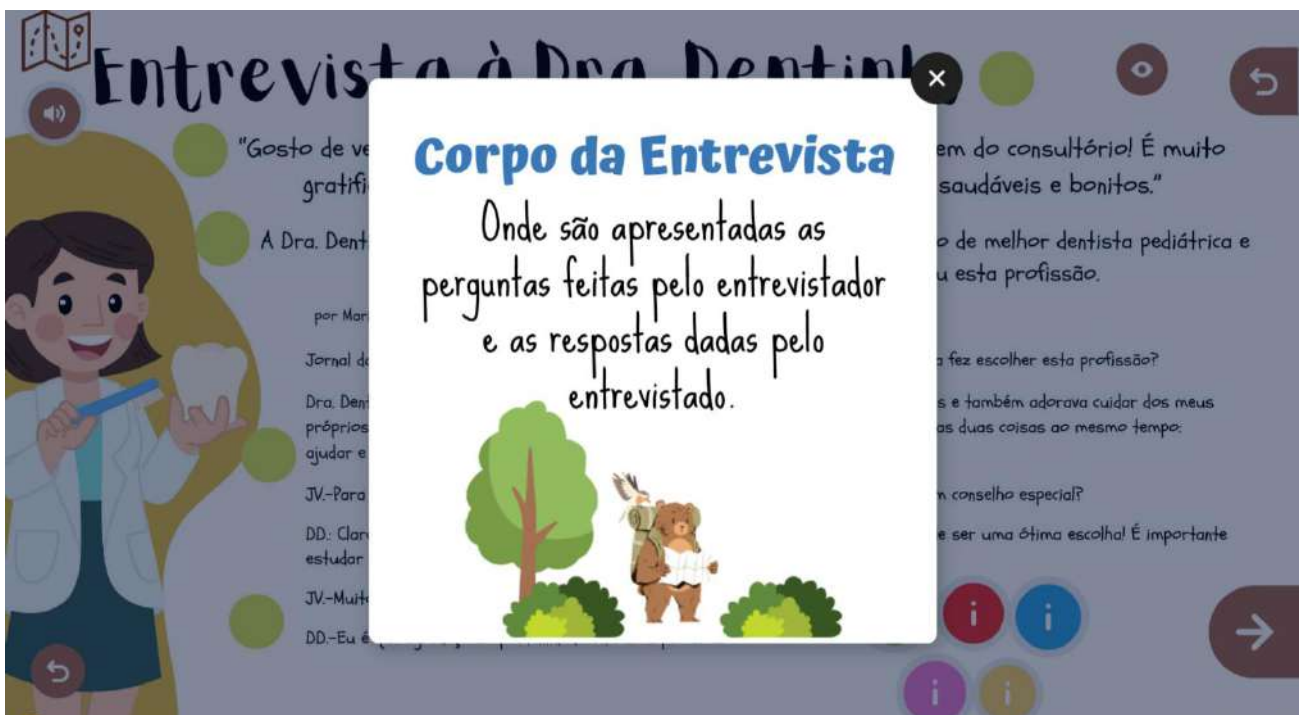


Figura 4E- Sistematização da conclusão de uma entrevista

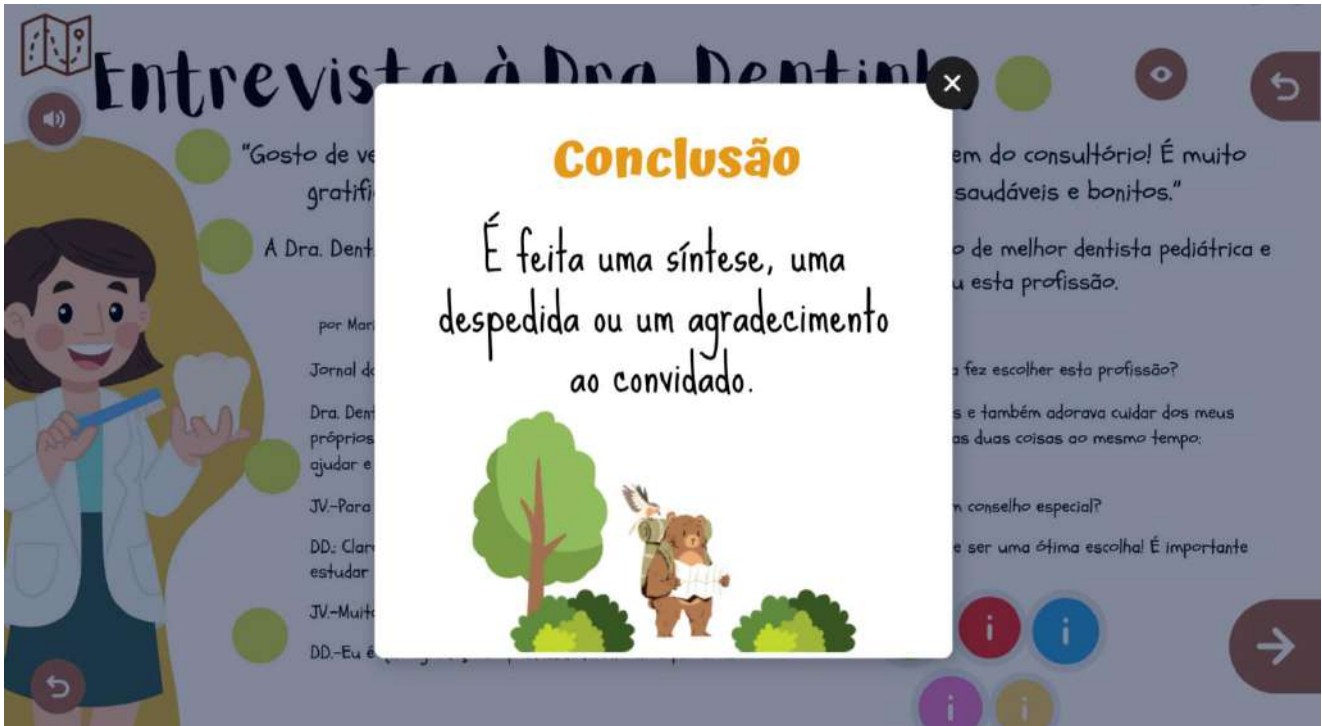


Figura 4F- Correção da tarefa

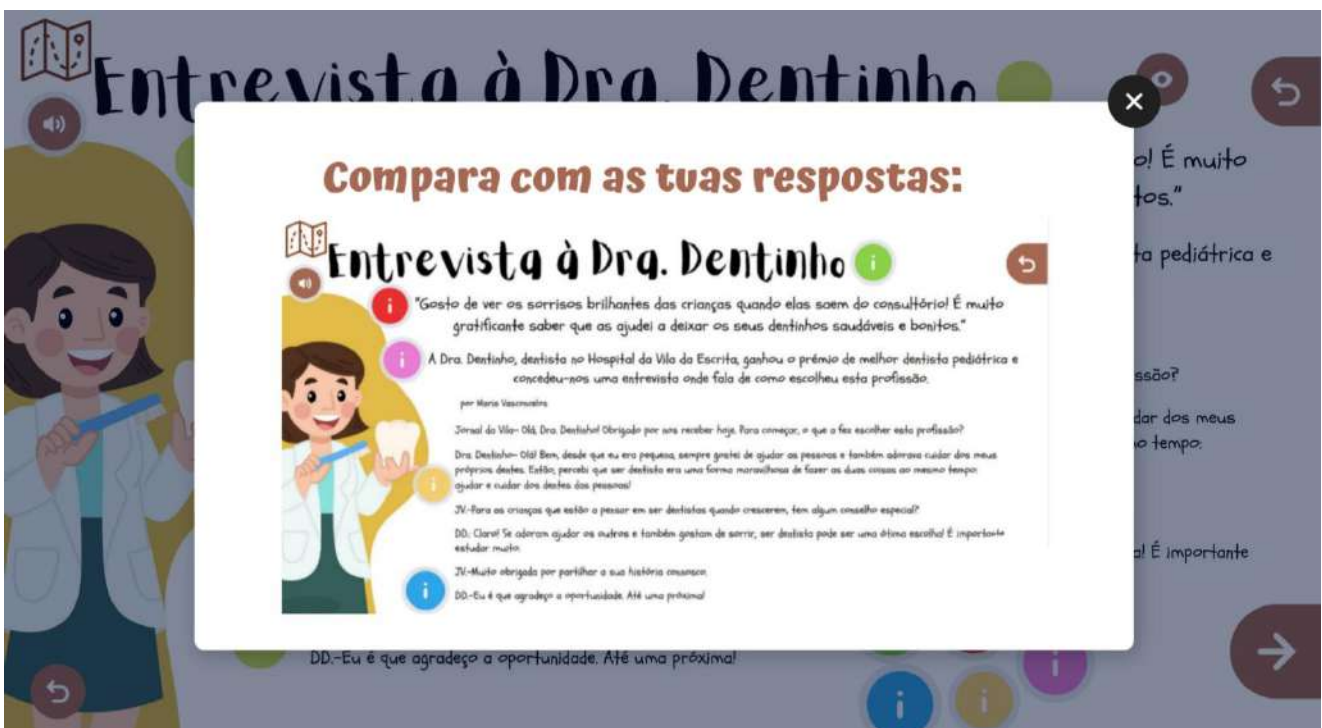


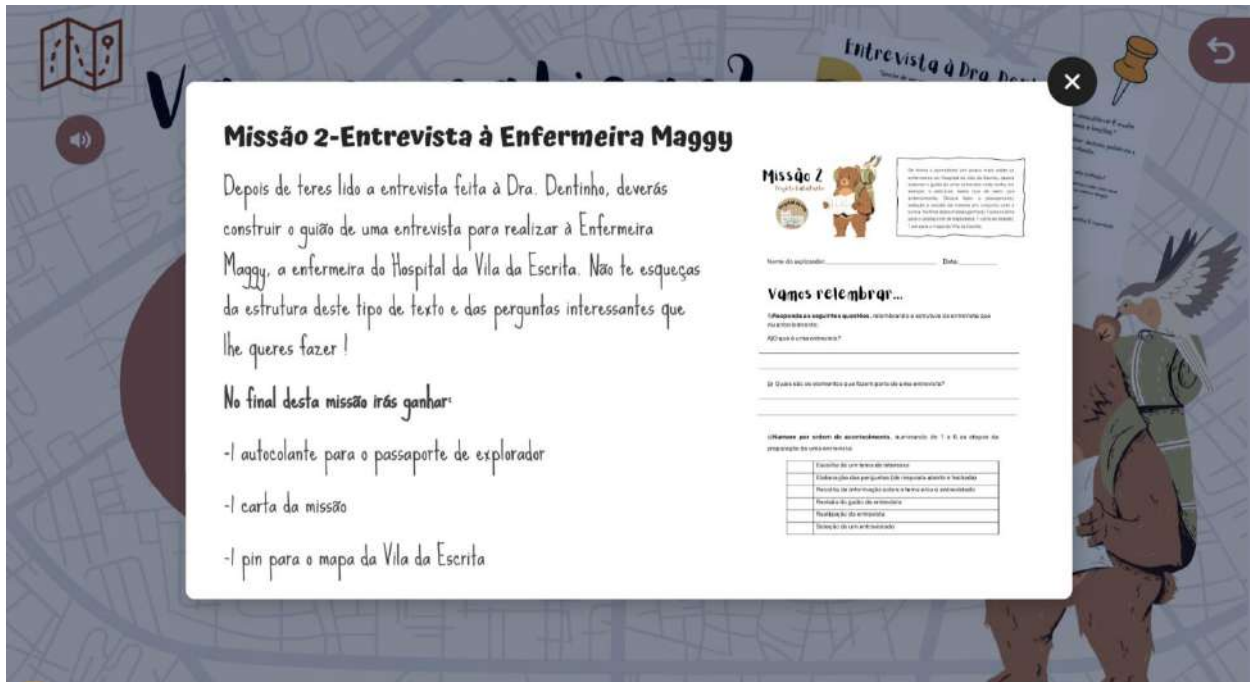
Figura 5- Sistematização do conceito de entrevista



Figura 6- Ecrã de lançamento da missão 2



Figura 6A- Ecrã de lançamento da missão 2



Anexo UU- Missão 3 | Supermercado da Vila da Escrita

Figura 1- Ecrã inicial



Figura 2- Apresentação do supermercado da Vila da Escrita



Figura 3- Atividade interativa- ida ao supermercado



Figura 4- Apresentação do Chef de cozinha da Vila da Escrita



Figura 5- Aprendizagem por descoberta- Estrutura da receita

A Receita

Bolo de Laranja

50 min | Fácil

2 laranjas
4 ovos
200 ml de óleo vegetal
280 gr de açúcar
300 gr de farinha
1 colher chá de fermento

1. Pré-aquecer o forno a 180 °C.
2. Espremer as laranjas e misturar o seu sumo com o óleo e com o açúcar.
3. Misturar as gemas e depois a farinha e o fermento, envolvendo bem.
4. Bater as claras em castelo e envolver suavemente com a mistura anterior.
5. Untar e polvilhar uma forma com farinha.
6. Colocar a massa na forma e levar ao forno durante cerca de 40 minutos.
7. Retirar do forno, deixar descansar dez minutos e desenformar o bolo.

2 pessoas

Título da receita

Tempo de preparação | Número de pessoas | Imagem

Modo de preparação | Ingredientes

Figura 6- Correção da tarefa



Figura 7- Sistematização da estrutura de uma entrevista



Figura 7A- Sistematização da função do título

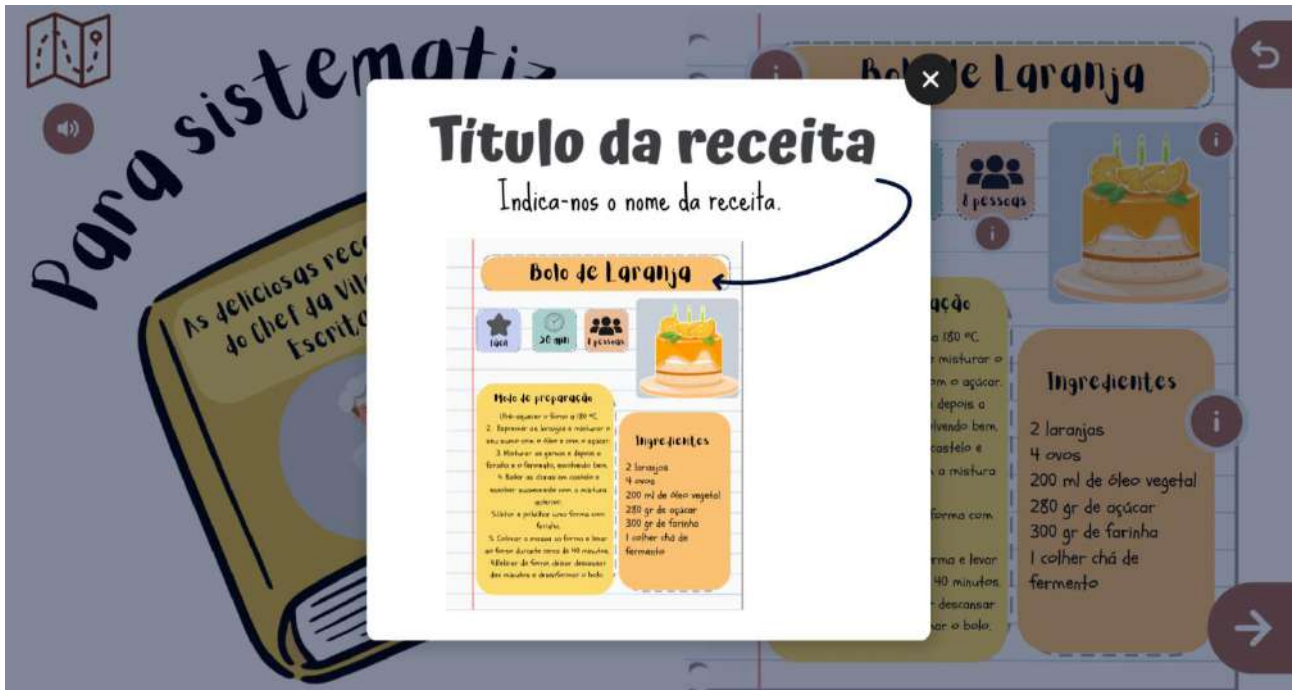


Figura 7B- Sistematização do grau de dificuldade da receita

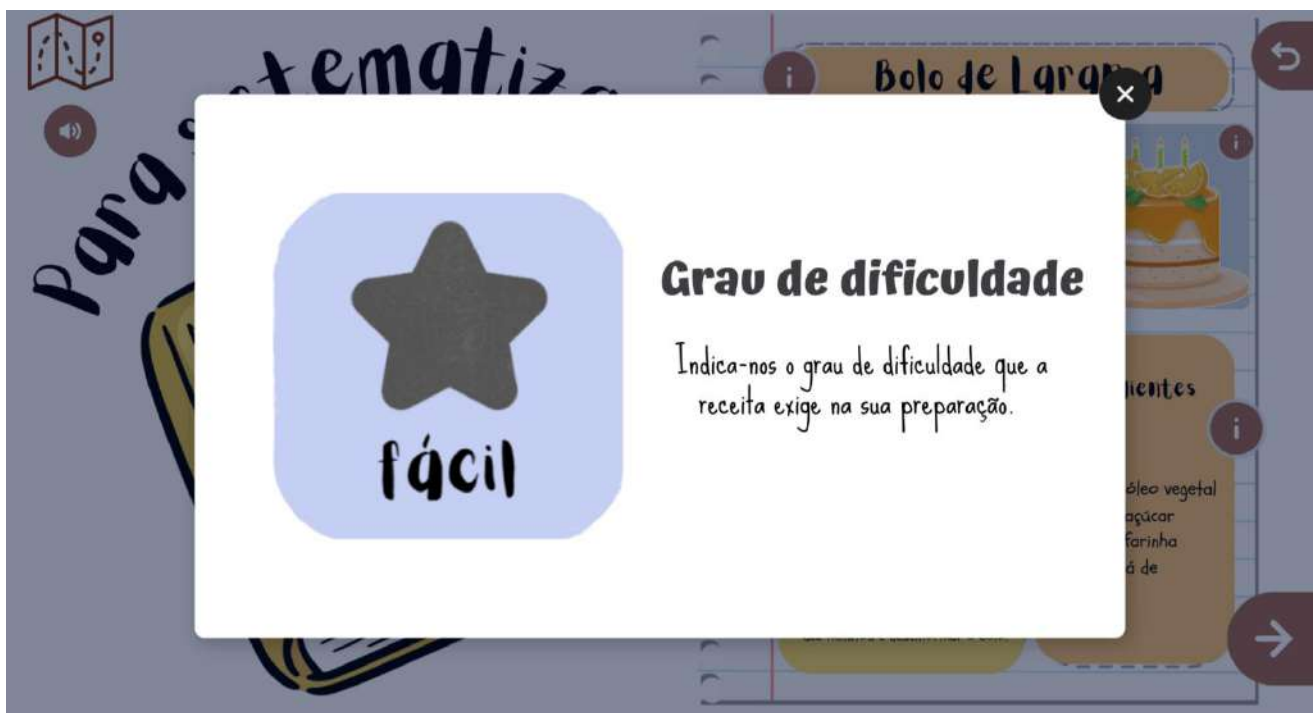


Figura 7C- Sistematização do tempo de preparação da receita

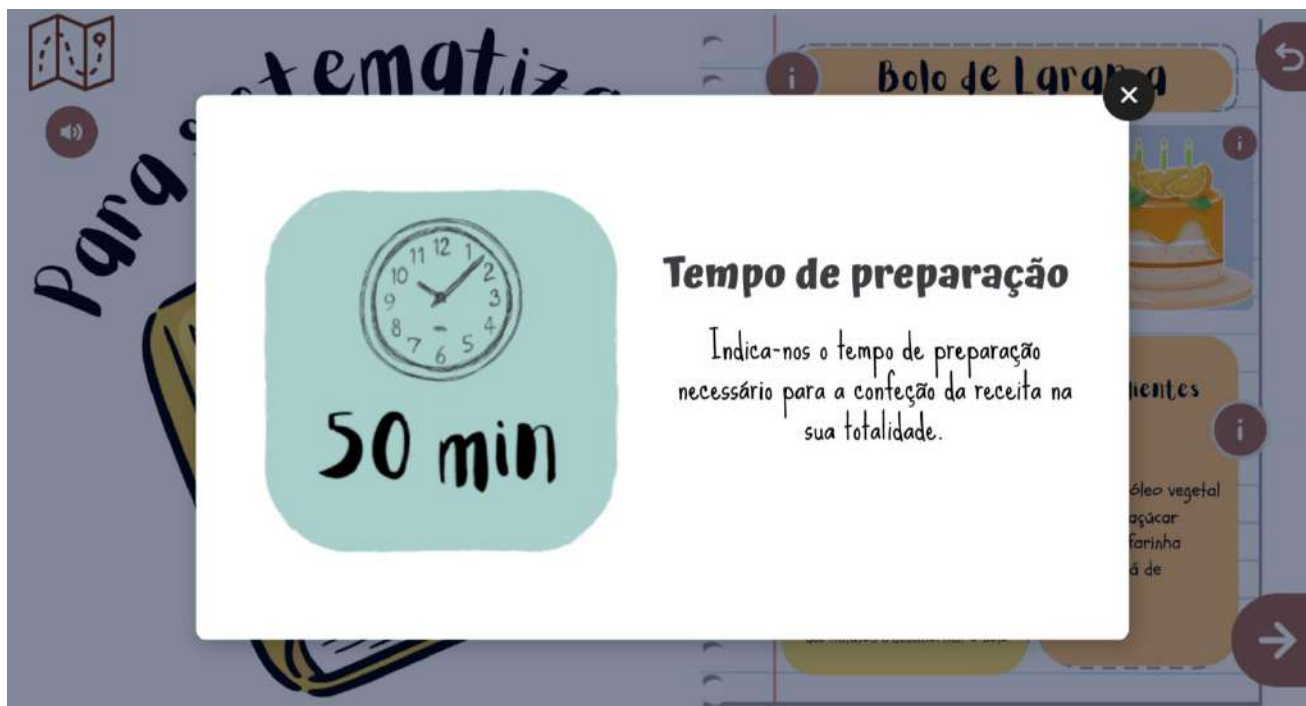


Figura 7D- Sistematização do número de pessoas para o qual a receita está indicada

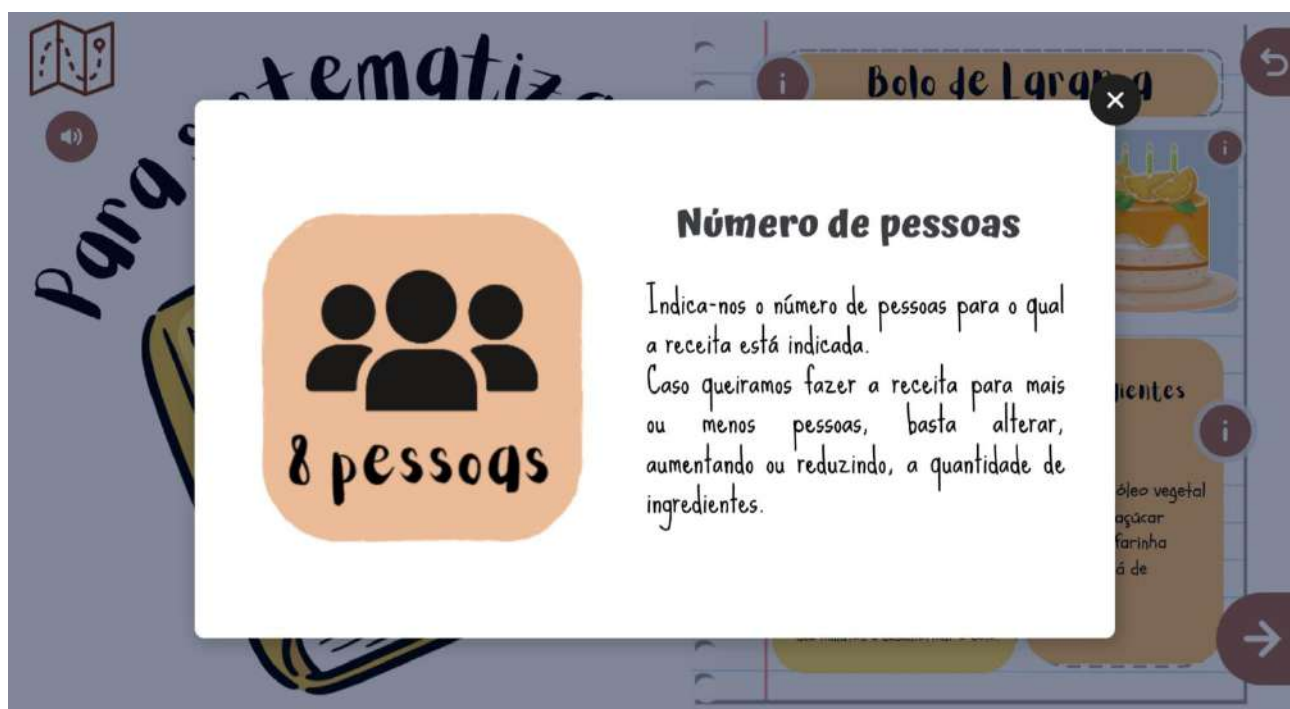


Figura 7E- Sistematização da imagem de sugestão de apresentação



Figura 7F- Sistematização do modo de preparação da receita

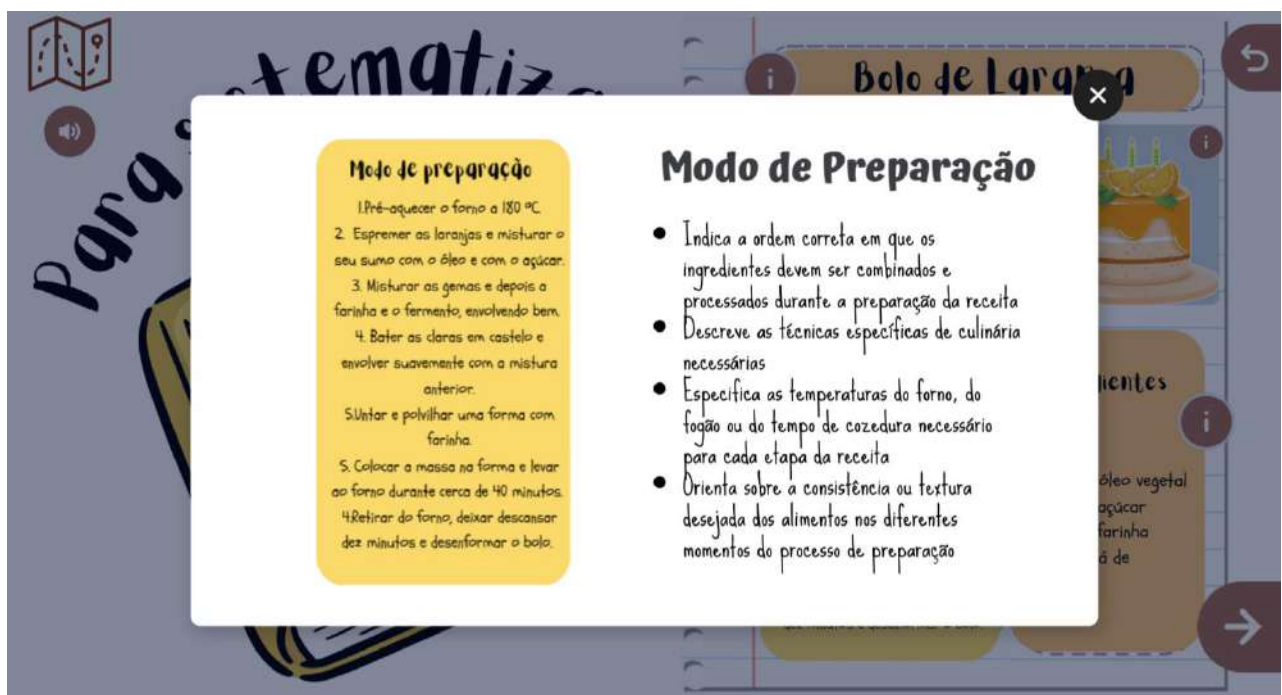


Figura 7G- Sistematização dos ingredientes necessários para a confeção da receita

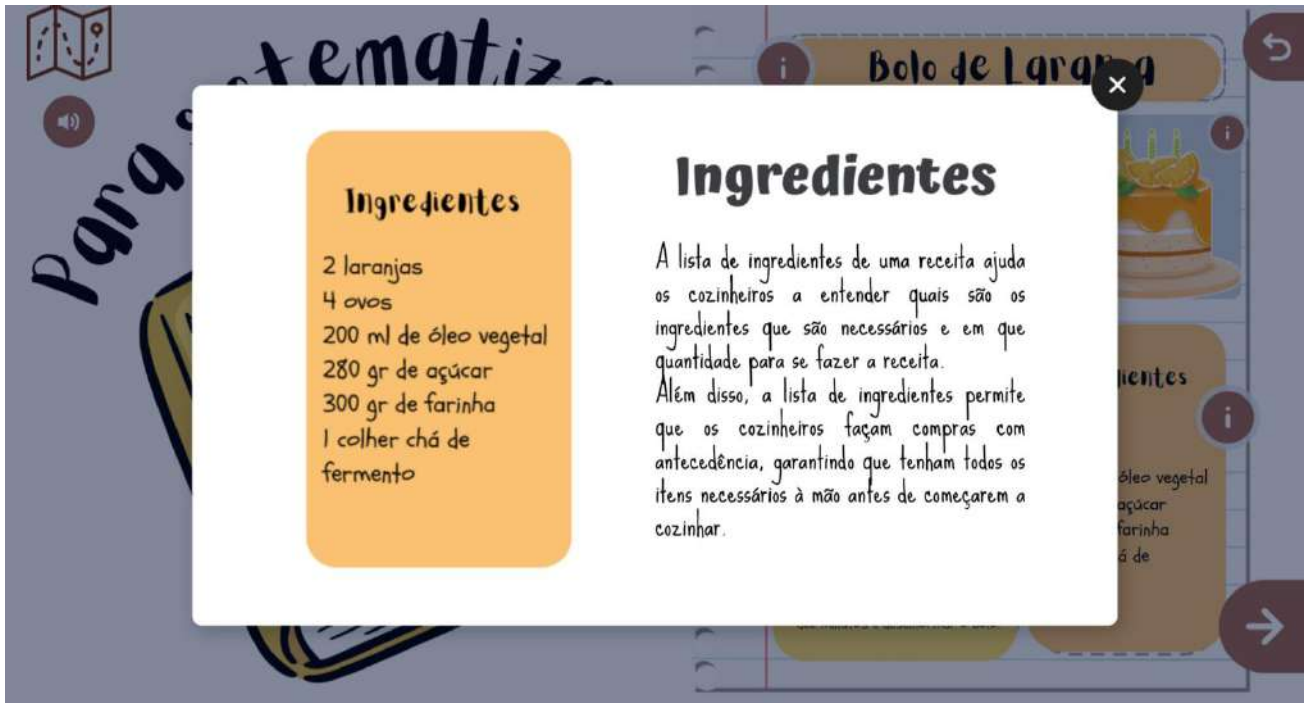


Figura 8- Ecrã de lançamento da tarefa



Figura 9- Vídeo da receita a reproduzir

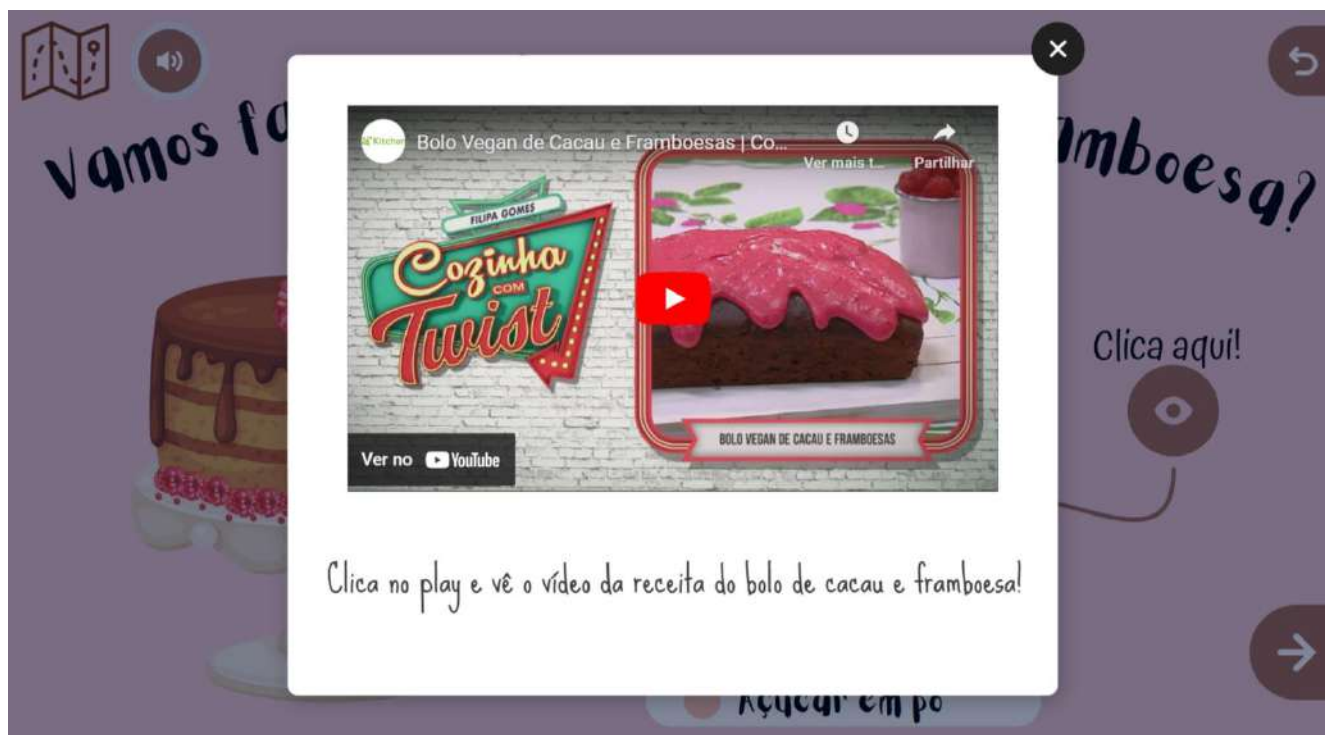
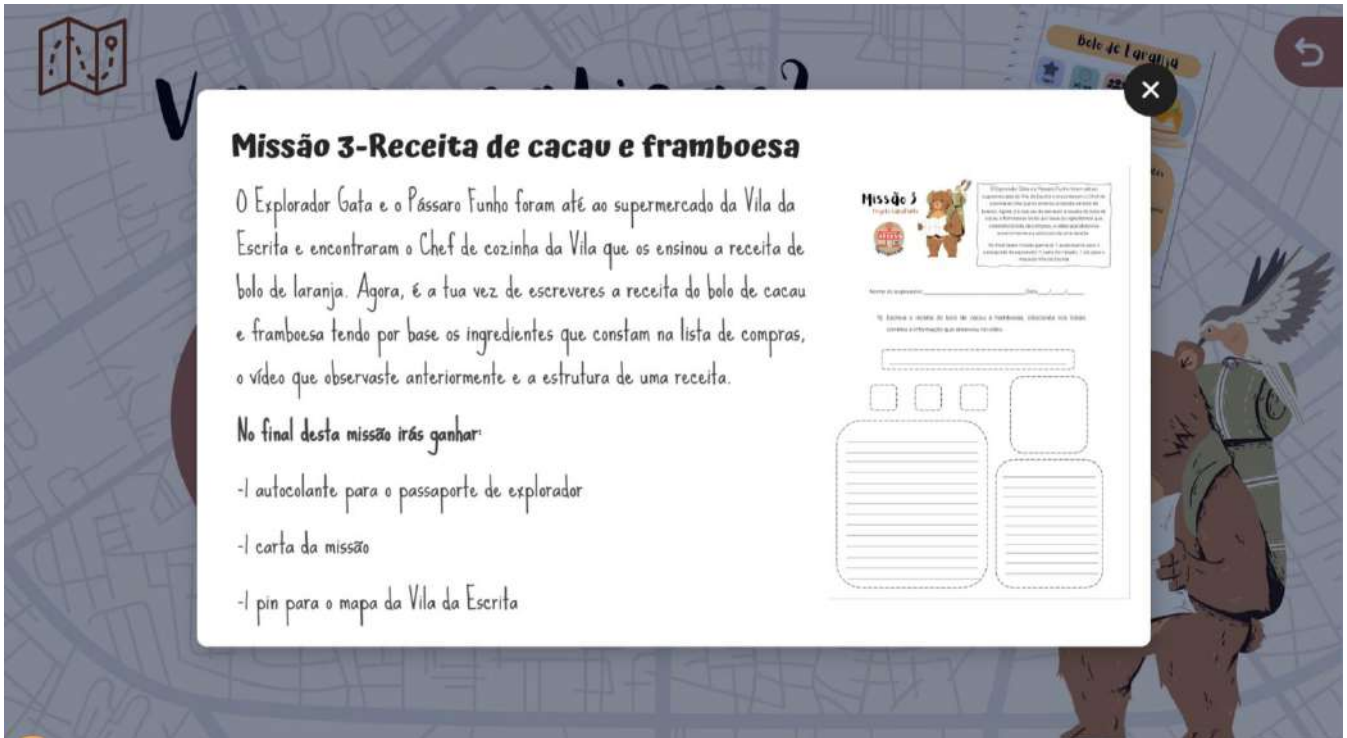


Figura 10- Ecrã lançamento da missão



Figura 10A- Ecrã lançamento da missão



Anexo VV- Missão 4 | Redação do jornal da Vila da Escrita

Figura 1-Ecrã inicial



Figura 2- Apresentação da redação do jornal da Vila da Escrita



Figura 3- Aprendizagem por descoberta-estrutura da notícia



A notícia




Gowi Nee Bu, que significa "Bem-vindo", é o nome do coala macho que faz parte de uma espécie em vias de extinção e muito ameaçada.

Jardim Zoológico da Vila da Leitura tem um novo habitante que veio da França

"É importante criar um banco genético, um grupo de animais geneticamente saudáveis de forma a que possam, sempre que possível, ser introduzidos na natureza. O nosso trabalho não se resume à reprodução de animais. Em caso de alterações climáticas ou mudanças extremas de ambiente, há sempre algum indivíduo que vai ter as características necessárias para sobreviver", explica ao Jornal da Vila da Escrita Laura Dourado, do Jardim Zoológico da Vila da Leitura.



Mais de 1500 quilómetros e duas horas de voo separam Gowi Nee Bu, que significa "Bem-vindo", da antiga casa, um jardim zoológico francês. Agora, a nova morada deste coala macho fica na Vila da Leitura.

O animal faz parte de uma espécie em vias de extinção e muito ameaçada. É aqui que entra o Jardim Zoológico da Vila da Leitura, que assume um papel bastante complexo.



Jornal da Vila

As notícias da Vila da Escrita 1,18€

18/março/2024






Figura 3A-Correção da tarefa



Figura 4-Aprendizagem por descoberta – sistematização da estrutura da notícia



Figura 4A- Sistematização do título da notícia

The image shows a screenshot of a news article titled "Jardim Zoológico da Vila da Leitura tem um novo habitante que veio da França". A callout box with the heading "Título" (Title) in green text explains its function: "O título serve para nos dar indicação do assunto que será abordado no corpo da notícia." (The title serves to give us an indication of the subject that will be addressed in the body of the news.) An arrow points from the callout box to the title of the article. The article itself is from "Jornal da Vila" and dated 10/04/2024. It features a koala illustration and discusses the arrival of a koala named Gowi Nee Bu at the Vila da Leitura Zoo.

Figura 4B- Sistematização da abertura da notícia

The image shows a screenshot of the same news article as in Figure 4A. A callout box with the heading "Abertura da notícia" (Opening of the news) in blue text explains its function: "A abertura é a primeira parte da notícia. Geralmente o primeiro parágrafo com duas linhas posto em destaque, fornece ao leitor informação básica sobre o conteúdo da notícia." (The opening is the first part of the news. Usually the first paragraph with two lines highlighted, provides the reader with basic information about the content of the news.) An arrow points from the callout box to the first paragraph of the article. The article text is identical to the one in Figure 4A.

Figura 4C- Sistematização da abertura da notícia



Figura 5- Ecrã lançamento da missão



Figura 5A- Ecrã lançamento da missão



Anexo WW- Missão 5 | Biblioteca da Vila da Escrita

Figura 1- Ecrã inicial



Figura 2- Apresentação da Biblioteca da Vila da Escrita



Figura 3- Aprendizagem por descoberta estrutura do texto de opinião

Texto de opinião

Maria Teresa Maia Gonzalez, é a autora do livro "Voa Comigo", cuja leitura, na minha opinião, tem o dom de deixar pistas preciosas para reflexão.

Apresentando um estilo acessível, com muitos diálogos, vivos e expressivos, este livro cativa, de imediato, pela capa da última edição: num fundo azul celeste, pontado de nuvens brancas, um anjo dá a mão a um rapaz. Juntos parecem muito cúmplices e satisfeitos e é exatamente isso que encontramos neste livro.

Trata-se, efetivamente, de uma história otimista, que valoriza a amizade e nos encoraja a sermos fortes e corajosos perante os desafios da vida. É certo que poderá parecer um pouco infantil para alguns adolescentes mais velhos, devido à idade do protagonista. Contudo, muito provavelmente as dúvidas existenciais serão as mesmas do protagonista (sentimentos) e por isso até mesmo os mais velhos poderão relacionar-se com a história.

Por tudo isto, julgo que vale a pena aconselhar este livro aos adolescentes. Numa mistura de fantasia e realidade, esta história ajudará os jovens a readquirir a confiança e otimismo.

Conclusão Introdução Desenvolvimento

Figura 3A-Correção da tarefa

The screenshot displays a digital interface for a task correction. At the top, the title "Compara com as tuas respostas" is shown in a bold, brown font. Below this, the main heading "Texto de opinião" is accompanied by a book icon. The text of the opinion piece is presented in three paragraphs, with the first paragraph starting with "Maria Teresa Maia Gonzalez, é a autora do livro 'Voa Comigo', cuja leitura, na minha opinião, tem o dom de deixar pistas preciosas para reflexão." To the right of the text, three colored buttons are visible: "Introdução" (green), "Desenvolvimento" (orange), and "Conclusão" (blue). The interface also features navigation arrows and a close button in the top right corner.

Figura 4-Aprendizagem por descoberta- "Palavras típicas de um texto de opinião"

The screenshot shows a digital interface for a discovery-based learning activity. The main heading is "Palavras típicas de um texto de opinião" in a large, black, handwritten-style font, followed by the question "Será que sabes quais são?". Below the heading, a list of typical words is displayed in a light brown box: "Eu penso que", "Considero que", "Por outro lado", "ainda que", "Logo", "Na minha opinião", "Por um lado", "embora", "Por isso", and "Consequentemente". At the bottom, three large, colored boxes represent the text structure: "Introdução" (green), "Desenvolvimento" (blue), and "Conclusão" (orange). The interface includes navigation arrows and a close button in the top right corner.

Figura 4A-Correção da tarefa

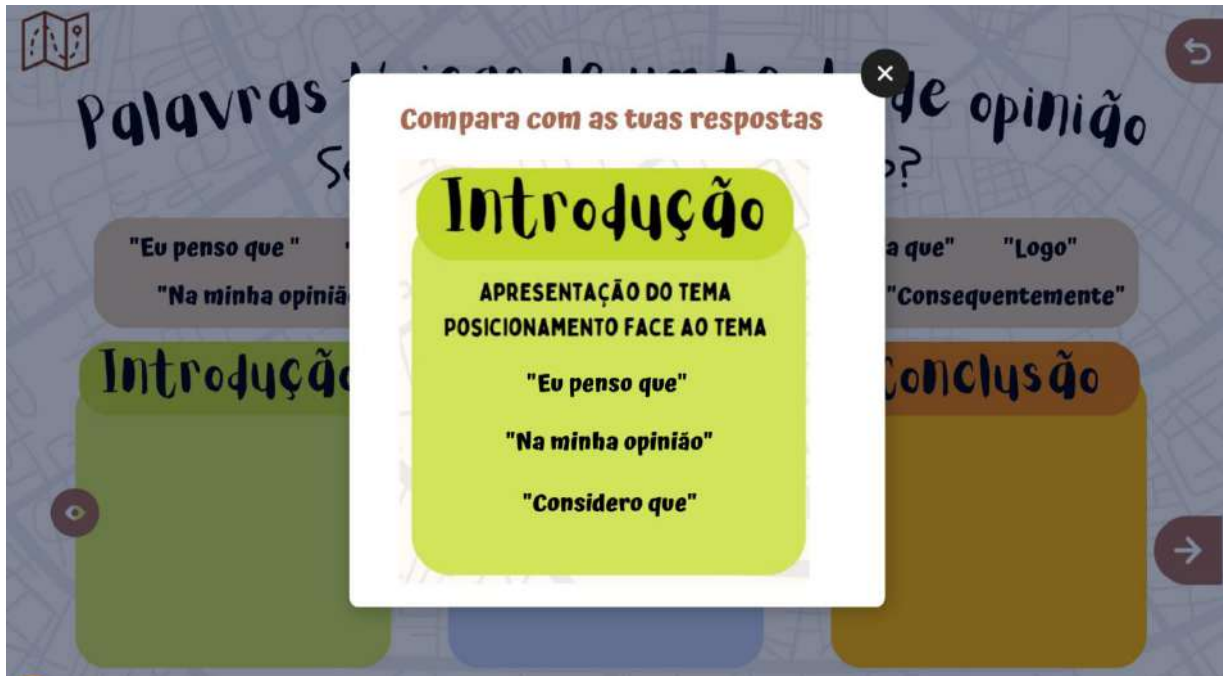


Figura 4B-Correção da tarefa

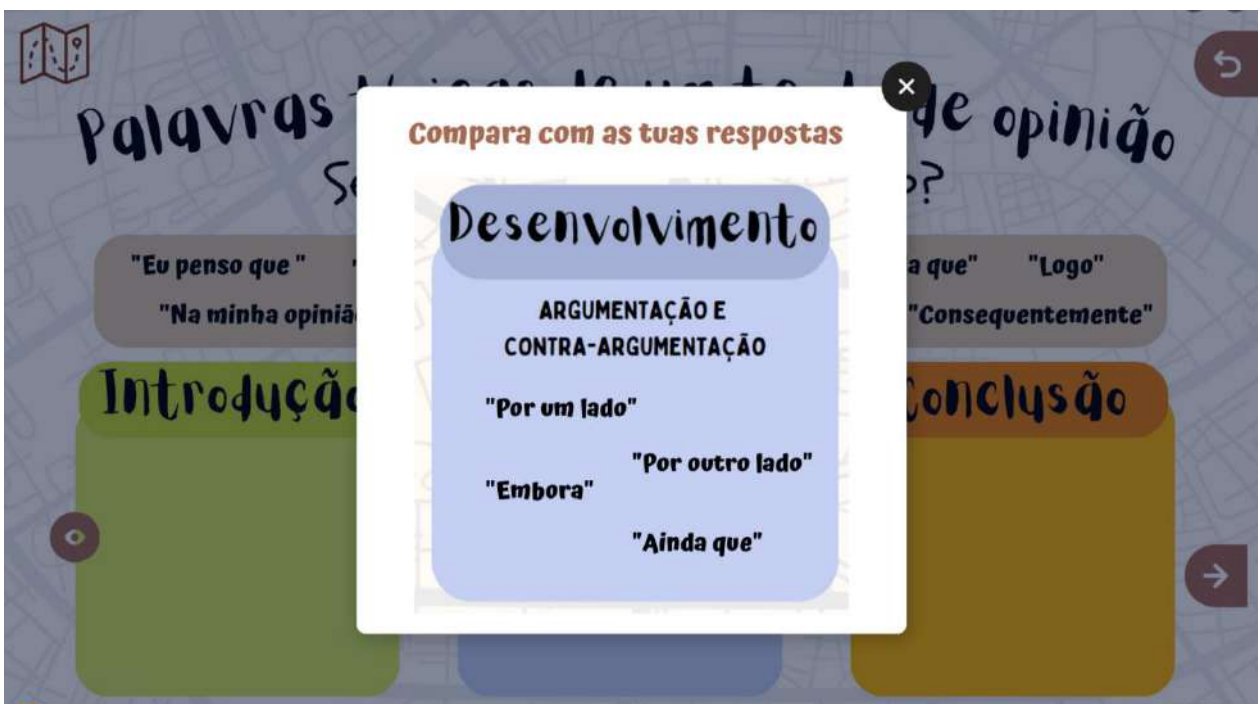


Figura 4C-Correção da tarefa

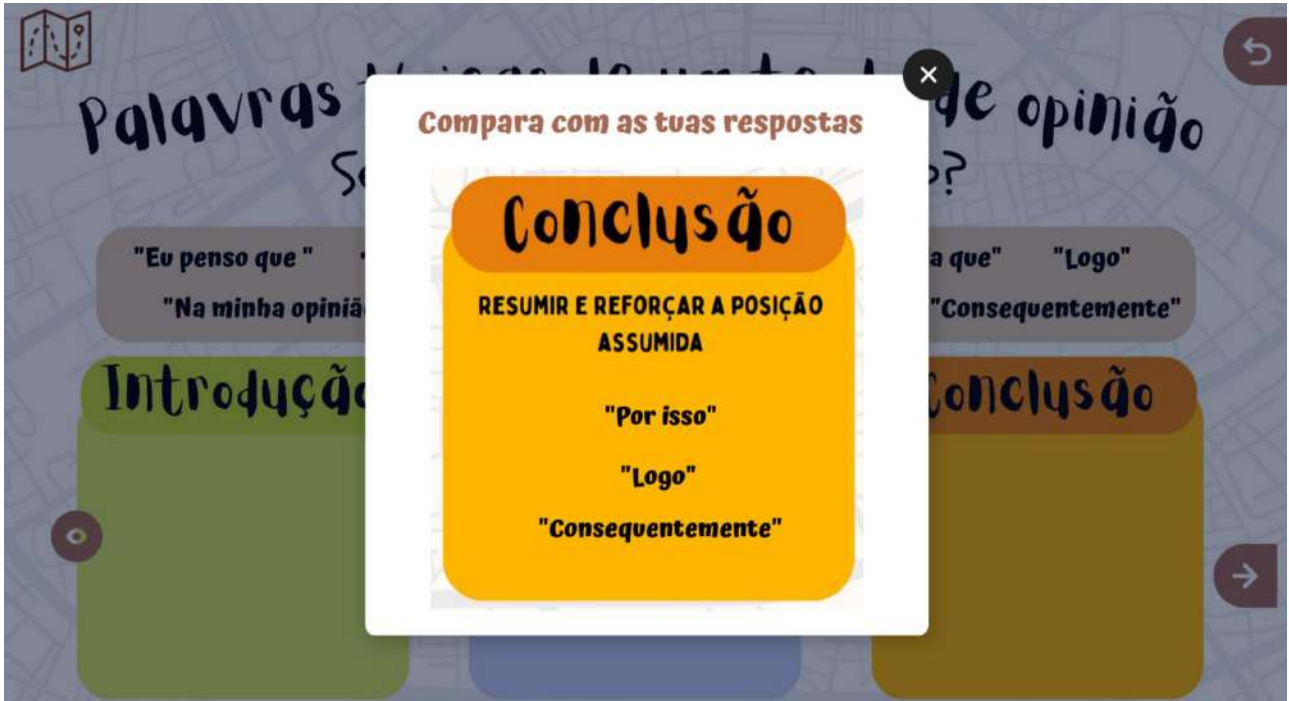
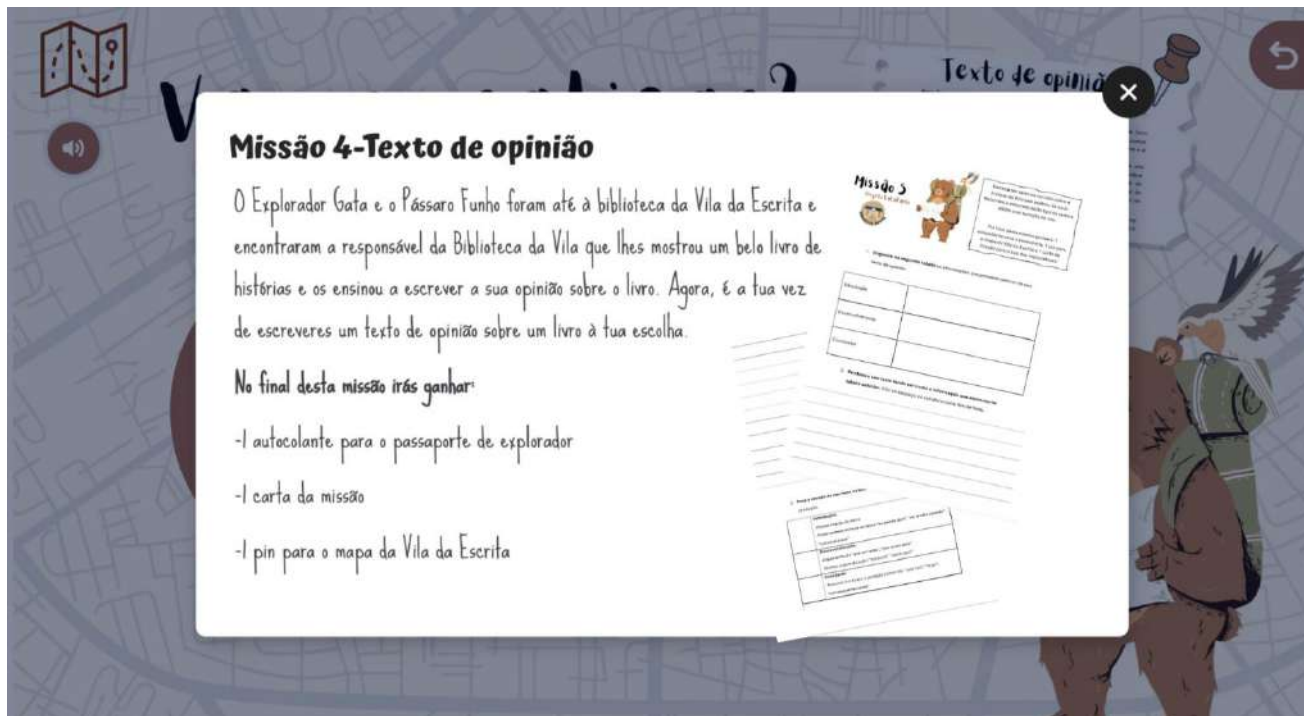


Figura 5- Ecrã lançamento da missão



Figura 5A- Ecrã lançamento da missão



Anexo XX- Missão 6 | Museu da Vila da Escrita

Figura 1- Ecrã inicial



Figura 2- Apresentação do Museu da Vila da Escrita



Figura 3- Apresentação do poema visual



Figura 4-Atividade interativa-Poesia



Figura 4A-Correção da tarefa

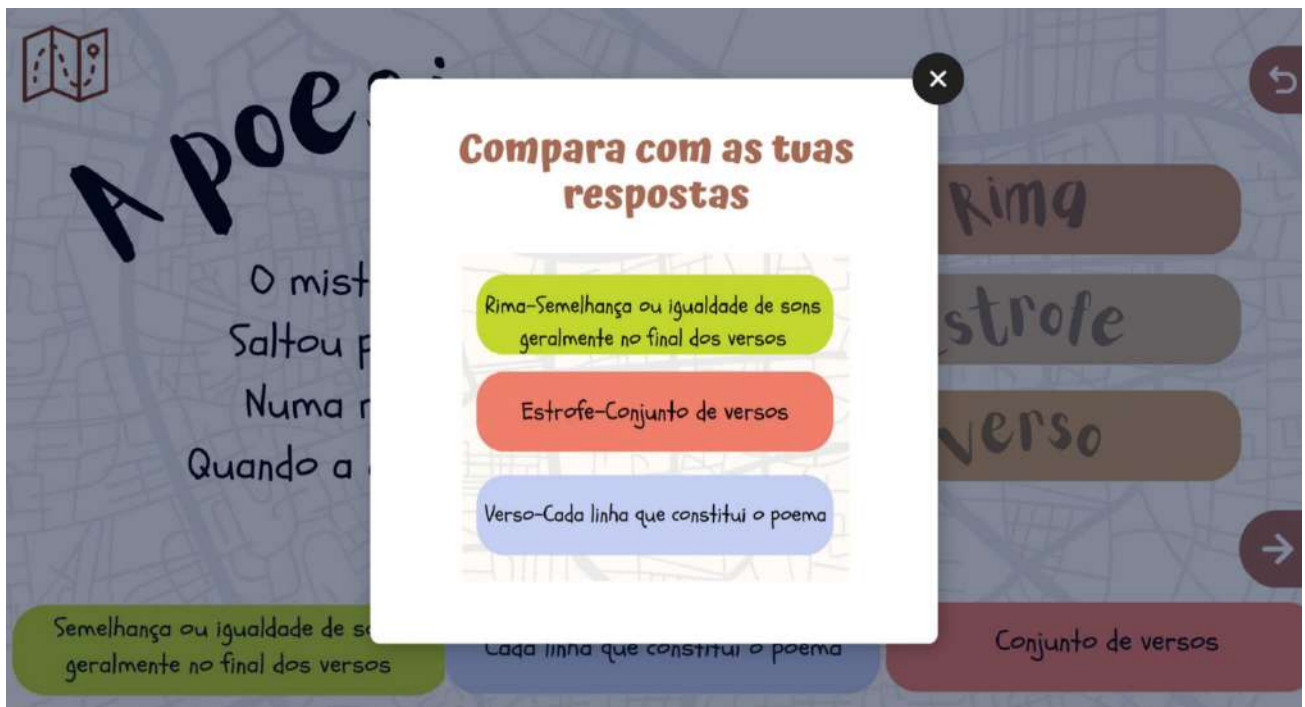


Figura 5-Poesia visual e poesia tradicional

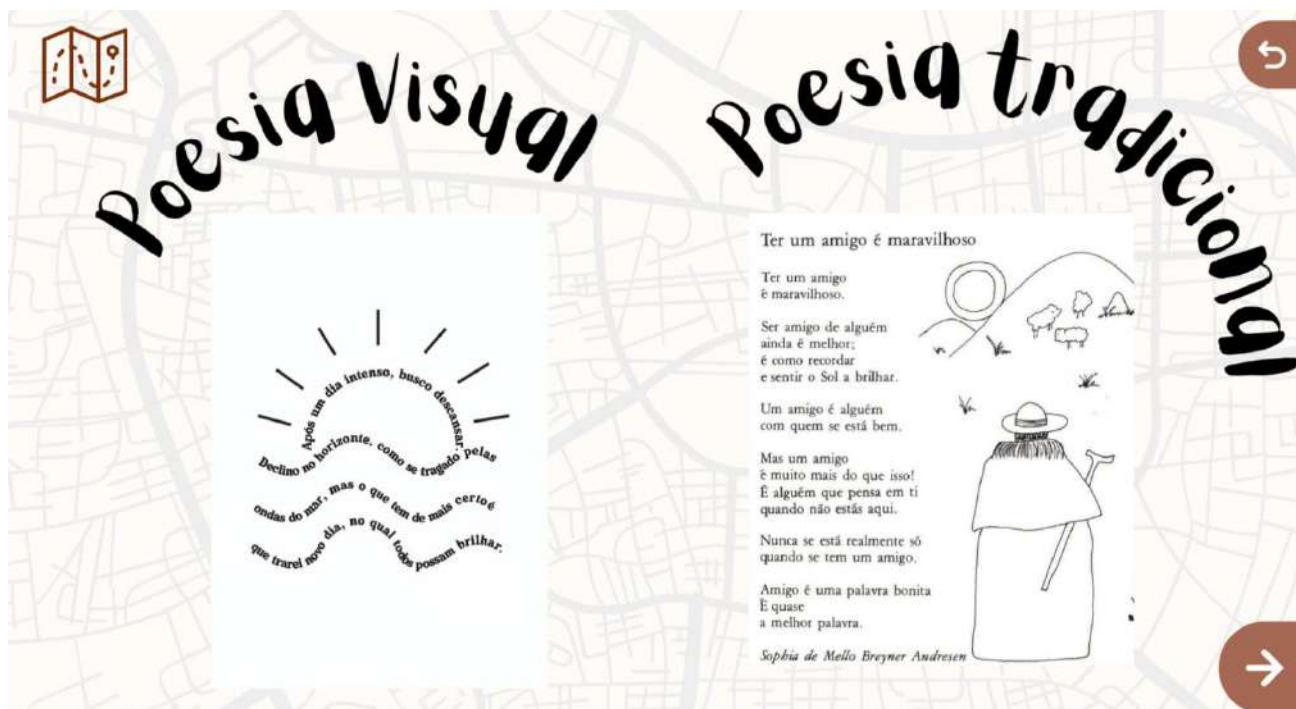


Figura 6-Artistas de poesia visual



Figura 6A-Salette Tavares

Salette Tavares

Nasce em 1922, em Moçambique, em Maputo. Aos onze anos, mudou-se com a sua família para Sintra, Portugal, e viveu em Lisboa até 1994, ano em que faleceu, aos 72 anos.

Foi uma das artistas de maior importância da vanguarda experimental dos anos 60 PoEx. Dedicou-se à poesia. Em 1957, publicou o seu primeiro livro: "Espelho Cego".

Figura 6B-António Aragão

António Aragão

Nasceu na Madeira e foi um poeta, escritor, pintor, historiador. Considerou-se como um dos mais ativos autores da poesia experimental portuguesa e da poesia concreta e visual. Dedicou-se à escrita, pintura e escultura.

Figura 6C-Ana Hatherly

Ana Hatherly

A pintora-poetisa, como era conhecida, nasceu no Porto, em 1929. Romancista, ensaísta, tradutora, artista plástica e poetisa de vanguarda, membro destacado do grupo da Poesia Experimental Portuguesa iniciado nos anos 60 em Lisboa. Acaba por falecer em Lisboa no ano de 2015.

Figura 7-Sistematização do campo lexical



Figura 8- Ecrã lançamento da missão



Figura 8A- Ecrã lançamento da missão



Anexo YY- Missão 7 | Cinema da Vila da Escrita

Figura 1- Ecrã inicial



Figura 2- Apresentação do Cinema da Vila da Escrita



Figura 3- Atividade interativa-Convite



Figura 4-Ecrã de lançamento da tarefa



Figura 4A-Ecrã de lançamento da tarefa



Anexo ZZ- Diploma final



Anexo AAA- Produções dos alunos Missão 1- Carta

Texto 1- Aluno P

De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____ Data: 18/4/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que que tenha colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta

Identificação do local e do data	Introdução e apresentação do destinatário	Corpo da carta	Decepção	Assinatura e nome real	Post. Sireylen
<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Handwritten text in pink ink:

Caro presidente da Vila da Escrita,

Obrigado pela doação do Pássaro Funho. Este pássaro é muito especial e gostei muito de o receber. Vou levá-lo comigo para a minha viagem e vou cuidar dele muito bem.

Agradeço também o seu trabalho para tornar esta vila tão bonita.

Com os melhores cumprimentos,

Gata

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024

Caro presidente da Vila da Escrita,


Obrigado pela doação deste pássaro tão especial. Gostei tanto da sua forma de me acolher nesta maravilhosa vila que decidi escrever-lhe uma carta. Acho que este pássaro vai ser um ótimo companheiro de viagem. Só por acaso como se chama o pássaro? É que eu queria chamar-lhe Funho. Deve estar a conhecer esta letra porque é o pássaro que está a escrever. Agradeço também o seu trabalho para tornar esta vila tão bonita.

Com os melhores cumprimentos.

Explorador Gata.

Texto 2- Aluno B

Missão 1
Projeto Gato Uirapuru




De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocollante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____ Data: 18/4/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que tiver colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta 

Identificação de local e data	Verificação e correção de ortografia	Objeto da carta	Recipiente	Assinatura e remetente	Finalização
Lisboa 18 de 2024	Sua alteza presidente da camara municipal	agradecer a doação do pássaro funho	forma sua alteza gata	eu sou o urso gata	agradecer a carta aqui em casa
		Eu lhe agradeço a Vila da Escrita	despedida		
● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pelo doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Presidente
Sua alteza presidente a camara municipal!

Eu sou o urso gata e quero agradecer a doação do pássaro funho.

A Vila da Escrita é muito bonita e faz um ótimo trabalho. Você é um ótimo presidente da Câmara Municipal de Lisboa.

Despedida - me com os melhores cumprimentos.
Como sua alteza dou a minha despedida.

Urso gata

P.S. Agradeço estar aqui com você.

Agradeço-lhe por me ter ajudado na minha missão.

(O seu texto está bem escrito, deve fazer algumas melhorias e seguintes:
- Ter em atenção as letras maiúsculas na versão final da carta (podrá ajudar).
- Dar um toque para melhorar a comunicação através de frases que estão um pouco confusas.

Bom trabalho! 😊

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024

Sua alteza prezidente a camara municipal!

Eu sou o urso gata e quero agradecer a doação do pássaro funho. A Vila da Escrita é muito bonita dásse para ver que fez aqui um ótimo trabalho. Você é um ótimo presidente da Camara municipal eu amei estar aqui na Vila da Escrita.

Como sua alteza dou a minha despedida.

Urso gata

P.S. Agradeceu estar aqui com você.

Texto 3- Aluno SS

Missão 1
Projeto Catalunha

De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____ Data: 18/04/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um cartão no "já fiz" assim que tiver colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta

Identificação do local e da data	Introdução e apresentação do destinatário	Tópico da carta	Despedida	Assinatura de despedida	Folha de inscrição
3-600	Prezados pais	agradeço ✓			
18 de abril	da				
de	2024				
✓	Vila da Escrita				
● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Lisboa 18 de abril de 2024

Caro Presidente da Vila da Escrita,

Agradeço a doação do Pássaro Funho, ele fez-me muita companhia durante a viagem.

A Vila da Escrita é muito bonita como o supermercado, a biblioteca, o inem.

O seu trabalho foi muito importante para a Vila da Escrita, era só para agradecer o seu trabalho e a sua doação.

Até breve presidente.

Gata

A sua carta está impecável, com muitos detalhes muito legais que dão melhorias.

- Apresentação da introdução (faça o planeamento da letra "p" e "m")
- Dê uma mensagem de agradecimento e que mostre o interesse em fazer parte da Vila da Escrita!

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024

Caro Presidente da Vila da Escrita,

Agradeço a doação do pássaro funho, ele fez-me muita companhia durante a viagem.

A Vila da Escrita é muito bonita como o supermercado, a biblioteca, o inem.


O seu trabalho foi muito importante para a Vila da Escrita, era só para agradecer o seu trabalho.

Até breve presidente.

Gata

Texto 4- Aluno C

Missão 1
Projeto Catalinho




De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita.

Nome do explorador: _____ Data: 18/4/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que que tenha colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta 

Identificação de local e data	Intencão e destinatário da comunicação	Conteúdo da carta	Respeito	Assinatura e recatando	Fechação
Lisboa 18/4/2024	Presidente da Câmara da Vila da Escrita	Agradeço a doação do Pássaro Funho.	Atenciosamente	Urso	Gata
		Estou a ser muito bem acolhido a sua vila é muito bonita.	Urso		
		Eu adoro a Natureza. Adorei conhecer esta vila tão bonita.	Presidente		
		Agradeço			
● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Handwritten text in Portuguese:

Caro presidente da vila da escrita
 Presidente da Câmara da Vila da Escrita
 Agradeço a doação do Pássaro Funho. Estou a ser muito bem acolhido a sua vila é muito bonita. A sua vila tem muitas coisas da natureza: as flores, as árvores e tudo o resto. Estou a adorar. Mas eu adorei mesmo, mesmo a sua vila. Eu adoro a Natureza. Adorei conhecer esta vila tão bonita.

Atenciosamente
 Urso Gata

Handwritten notes in pink:

o seu texto tem toda a informação que existia no meu planeamento. Poderá melhorar os seguintes aspetos:
 -> Organizar melhor a informação;
 -> Não colocar informação repetida;
 -> Fazer a revisão final do texto;
 -> Melhorar a estrutura dos parágrafos.

com trabalho li

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024


Caro Presidente da Vila da Escrita,

Presidente eu agradeço muito por a gentileza de me dar o seu lindo pássaro adorei. Estou a ser muito bem acolhido a sua vila é muito bonita. A sua vila tem muitas coisas da natureza: as flores, as árvores e tudo o resto. Estou a adorar. Mas eu adorei mesmo, mesmo a sua vila.

Eu adoro a Natureza. Adorei conhecer esta vila tão bonita.

Atenciosamente adeus presidente.
 Urso Gata

Texto 5- Aluno A




De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocollante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____ Data: 4/18/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que tiver colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta



Identificação de local e data	Vocabulário e estrutura da carta	Temática	Assinatura do remetente	Politecriston
lisboa	Caro	Pássaro Funho	Presidente	cordiais
4/18/24	Presidente municipal - Vila da Escrita	Presidente da Câmara Municipal		em Lisboa
				de Vila da Escrita
				de Vila da Escrita
				de Vila da Escrita
				de Vila da Escrita
● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!	● Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Lisboa, 4/18/2024

Caro Presidente da Vila da Escrita,

Com o vosso apoio e doação do Pássaro Funho, fiquei muito feliz e agradeço muito.

Com os melhores cumprimentos, sou, Sr. Presidente.

P.S. Muito obrigado por me deixar escolher o pássaro! Senhor Presidente.

(O meu texto estava bem redigido, no entanto, devei procurar melhorar os seguintes aspetos: -> Já fiz atenção as regras ortográficas (a maioria da letra na forma passada simples) -> Estruturar melhor as frases (um bom planeamento de texto é um bom primeiro passo).

Pom trabalho!

Transcrição da carta

Lisboa, 4/18/2024

Caro Presidente da Vila da Escrita,

Obrigado, Senhor Presidente por ser tão amável e pela doação do Pássaro pensei em chamar o pássaro de Funho. Obrigado pelo acolhimento na câmara municipal foi um ato muito bonito e agradeço muito.

Adeus Senhor presidente da câmara municipal da Vila da Escrita.

Assinatura (Nome do aluno)

P.s. muito, obrigado por me deixar escolher o pássaro! Senhor Presidente.

Texto 6- Aluno MM

Missão 1
Projeto Catalunha



De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita.

Nome do explorador: _____

Data: 18/4/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que que tenha colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta



Identificação do local e da foto	Variedade e estruturação do destinatário	Tipos de carta	Respeito	Assinatura de remissor	Post. de recepção
Já fiz!	Já fiz!	Já fiz!	Já fiz!	Já fiz!	Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Exo (linguagem mais formal)

Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita,

Primeiro quero agradecer-lhe pela doação do Pássaro Funho. Tenho adorado a companhia dele como companheiro de viagem.

Também lhe queria agradecer por ter trabalhado tanto para tornar esta vila assim tão bonita.

Desde que cheguei, tenho gostado muito da Vila da Escrita.

Atenciosamente,

Do Gata.

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024

Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita,

Em primeiro lugar, queria agradecer-lhe pela doação do pássaro Funho. Tenho adorado a companhia dele como companheiro de viagem.

Também lhe queria agradecer por ter trabalhado tanto para tornar esta vila assim tão bonita.


Desde que cheguei, tenho gostado muito da Vila da Escrita.

Atenciosamente,

Do Gata.

Texto 7- Aluno MC

Missão 1
Projeto Catafunho




De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocollante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita.

Nome do explorador _____ Data: 18-4-2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que tenha colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta



Localização de local e data	Assunto e destinatário	Corpo da carta	Recebe	Assinatura e contacto	Post. Escrita
Lisboa 18 de abril de 2024	Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita	Gostei muito de visitar a sua bela vila de Lisboa. Foi muito gentil da sua parte. O seu trabalho fez alguma diferença na minha vida. O pássaro irá fazer-me muita companhia. Gostei muito de visitar a sua bela vila.	Urso Gata		
<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input type="checkbox"/> Já fiz!	<input type="checkbox"/> Já fiz!

* Presidente

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Lisboa 18 de abril de 2024

Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita,
Gostei muito de visitar a sua bela vila de Lisboa. Foi muito gentil da sua parte. O seu trabalho fez alguma diferença na minha vida. O pássaro irá fazer-me muita companhia. Gostei muito de visitar a sua bela vila.

Urso Gata

A sua carta tem uma boa redação, mas cuidado na sua escrita. Também apenas que podia-lhe que melhora os seguintes aspetos:
→ Ter em atenção as regras ortográficas (a escrita final do texto poderá ser útil).
→ Desenvolva as suas ideias.
Bom trabalho!

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024

Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita,
Queria agradecer-lo pela doação do pássaro Funho, foi muito gentil da sua parte.
O seu trabalho fez alguma diferença na minha vida. O pássaro irá fazer-me muita companhia.
Gostei muito de visitar a sua bela vila.

Urso Gata

Texto 8- Aluno R

Missão 1
Projeto Catalunha



De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: Urso Gata Sapão Data: 18-4-2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que que tenha colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta



temáticas de base da vila	visões e identificação de estruturas	letra da carta	estrutura	assinatura de redação	feil Sienvlon
Lisboa 18	Escrito	Agradecimento de	afirmação	Sapão	
de abril	Presidente	da formatura	funho	Sapão	
de 2024	da Vila da	Escrita	presidência		
<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Lisboa, 18 de abril de 2024

Caro Presidente da Vila da Escrita,

Muito obrigado por o funho porque é uma ótima companhia de viagem. Agradeso o seu trabalho na vila sem si a Vila da Escrita não estaria tão bonita. O senhor é um homem muito bonito e estiloso.

Adeus senhor Presidente

Urso Gata

Revisão:
 Carta muito de bom a sua carta, obrigada a si mesma.
 Não se esqueça de:
 -> Não esquecer (A revisão no final da redação por isso a fazer).
 -> Substituir algumas frases que estão com uma linguagem mais formal.
 Bem vindos!

Transcrição da carta

Lisboa, 18 de abril de 2024

Quaro Presidente da Vila da Escrita a Vila da Escrita é muito bonita.


Muito obrigado por o funho porque é uma ótima companhia de viagem. Agradeso o seu trabalho na vila sem si a Vila da Escrita não estaria tão bonita. O senhor é um homem muito bonito e estiloso vose deve ser o melhor Presidente do mundo.

Adeus senhor Peresidente

Urso Gata

Texto 9- Aluno SR

Missão 1
Projeto Catalunha




De forma a agradecer ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita a doação do Pássaro Funho, deverá escrever uma carta onde tenha em atenção a estrutura da carta que aprendeu anteriormente. Deverá fazer o planeamento da sua carta e no final a revisão da mesma.

No final desta missão ganhará: 1 autocollante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: Salvador Puga Data: 18/11/2024

1) Faça o planeamento da sua carta no quadro abaixo através de tópicos. No momento da redação da carta não se esqueça de consultar esta tabela. Coloque um certo no "já fiz" assim que que tenha colocado os tópicos na sua redação.

Planeamento da carta 

Identificação de local e data	Sujeito e destinatário da mensagem	Objeto da carta	Descrição	Sentimento de transmissor	Post. Scription
Lisboa, 18 de abril de 2024	Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita	Agradecer a doação do pássaro Pássaro Funho e a visita à Vila da Escrita	Atenciosamente, Do Gata		
<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!	<input checked="" type="checkbox"/> Já fiz!

2) Faça a redação da sua carta em agradecimento ao Presidente da Câmara da Vila da Escrita pela doação do Pássaro Funho. Utilize os tópicos que escreveu na tabela anterior. No final, faça a revisão adequada do seu texto. Terá 20 minutos para a realização da tarefa.

Lima, 18 de Abril de 2024

Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita

Em primeiro lugar queria agradecer-lhe pela doação do pássaro Pássaro Funho. Tenho adorado a companhia dele como companheiro de viagem. Também lhe queria agradecer por ter trabalhado tanto para tornar esta vila assim tão bonita. Desde que cheguei, tenho gostado muito da Vila da Escrita.

Atenciosamente,
Do Gata

Salvador Puga

Agradeço a sua carta, está muito bem redigida e respeito a estrutura deste tipo de texto. Muito bom!
A única melhoria que tenho a fazer é que deve trabalhar mais a expressão de sentimentos. Com parágrafos e pontuação adequada. Parabéns!
Um trabalho! 😊

Transcrição da carta

Caro Presidente da Câmara da Vila da Escrita,

Em primeiro lugar, queria agradecer-lhe pela doação do Pássaro Funho. Tenho adorado a companhia dele como companheiro de viagem.

Também lhe queria agradecer por ter trabalhado tanto para tornar esta vila assim tão bonita. Desde que cheguei, tenho gostado muito da Vila da Escrita.

Atenciosamente,

Do Gata

Anexo BBB- Produções dos alunos Missão 2- Entrevista



Missão 2
Projeto Catalunha

Hospital da Vila

De forma a aprenderes um pouco mais sobre os enfermeiros do Hospital da Vila da Escrita, deverá elaborar o guião de uma entrevista onde tenha em atenção a estrutura deste tipo de texto que anteriormente. Deverá fazer o planeamento, redação e revisão da mesma em conjunto com a turma. No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: Martina Data: 22/11/2016

Vamos relembrar...

1) **Responda as seguintes questões, relembrando a estrutura da entrevista que relembrou anteriormente:**

A) O que é uma entrevista?

Uma entrevista é um tipo de diálogo entre duas pessoas.

b) Quais são os elementos que fazem parte de uma entrevista?

Tem título, texto, introdução, corpo da entrevista e conclusão.

c) **Numere por ordem de acontecimento, numerando de 1 a 6 as etapas da preparação de uma entrevista:**

1	Escolha de um tema de interesse
4	Elaboração das perguntas (de resposta aberta e fechada)
3	Recolha de informação sobre o tema e/ou o entrevistado
5	Revisão do guião da entrevista
6	Realização da entrevista
2	Seleção de um entrevistado

Vamos planejar...

2) Em conjunto com a sua turma, faça o planeamento da entrevista a realizar à Enfermeira do Hospital da Vila da Escrita, tendo por base a estrutura deste tipo de texto.

Título:

Entrevista à enfermeira da Vila da Escrita

Introdução:

À enfermeira Maggie, enfermeira da Vila da Escrita, gostaria de saber a importância de nos dar uma entrevista e falar um pouco sobre a sua profissão.

Perguntas:

- 1) Boa tarde, obrigada por nos conceder esta entrevista. Porque é que gosta de ser enfermeira?
- 2) Há quantos anos trabalha como enfermeira? Em que área?
- 3) Qual é a sua rotina diária de trabalho?
- 4) Qual foi o seu caso mais difícil de tratar até hoje?
- 5) Tem alguma história engraçada desde que começou a trabalhar?
- 6) Quais são as estratégias que utiliza para lidar com os pacientes ansiosos?
- 7) Como consegue lidar com todos os ritmos de vida à sua volta?
- 8) O que é preciso para ser enfermeira?

Conclusão:

muito obrigada pelo seu tempo e por esta aula. entrevista

Vamos verificar...

3) Após a redação do guião da entrevista verifique se este guião inclui todas as partes que integram a estrutura da entrevista. Coloque um certo nas partes que constituem o guião realizado em grande grupo:

✓	Título
✓	Introdução
✓	Perguntas
✓	Conclusão

Após a realização da entrevista...

Excerto:


Anexo CCC- Produções dos alunos Missão 3- Receita

Texto 1- Aluno P

- 1) Escreva a receita do bolo de cacau e framboesa, colocando nos locais corretos a informação que observou no vídeo.

Bolo de cacau e framboesa

fácil 40 min 6-8 porções



1. Colocar numa taça 2 chav. de farinha de trigo sem fermento, $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó, 1 c. de chá de café solúvel, 1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar, 2 c. de chá de fermento, 1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de água quente e $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco e misture tudo.

2. Colocar numa forma com papel vegetal.

3. Pôr no forno a 180c. durante 40 min.

4. Tire do forno e deixe arrefecer.

5. Enquanto arrefece faça a cobertura, esmague 12 framboesas e acrescente o açúcar.

6. Pônha a cobertura no bolo nos locais certos.

2 Cháv. de farinha de trigo sem fermento
 $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó
1 c. de chá de café solúvel
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar
2 c. de chá de fermento
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de água quente
 $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco
12 framboesas
1 cháv. e $\frac{3}{4}$ de açúcar

Transcrição da receita

1. Colocar numa taça 2 chav. de farinha de trigo sem fermento, $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó, 1 c. de chá de café solúvel, 1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar, 2 c. de chá de fermento, 1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de água quente, $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco e misture tudo.
2. Colocar numa forma com papel vegetal.
3. Pôr no forno a 180 graus durante 40 min.
4. Tire do forno e deixe arrefecer.
5. Enquanto arrefece faça a cobertura, esmague 12 framboesas e acrescente o açúcar.
6. Pônha a cobertura no bolo nos locais certos.

Texto 2- Aluno B

Bolo vegem de Cacaú e framboesa



Colocar todos os ingredientes numa taça e misturar bem.

Depois de mexer bem colocar a massa do bolo numa forma com papel vegetal.

Meter a forma no forno a 180°.

Desenformar o bolo.

Esmagar 12 framboesas e misturar com açúcar em pó.

Colocar a cobertura no bolo.

2 colheres de farinha de trigo
sem fermento.

3/4 de xícara de açúcar.

1 colher de café solúvel.

1 colher de 1/2 de açúcar.

2 colheres de óleo de fermento.

1 colher de 3/4 de água quente.

1/2 de xícara de óleo de coco.

12 framboesas.

1 colher de 3/4 de açúcar em pó.

Transcrição da receita

Numa taça colocar os ingredientes e misturar bem.

Depois de mexer bem colocar a massa do bolo numa forma, colocar papel vegetal.

Meter a forma no forno a 180 graus.

Desenformar o bolo.

Esmagar 12 framboesas e misturar com açúcar em pó.

Colocar a cobertura no bolo.

Texto 3- Aluno SS

Bolo Vegano de Cacaú e Framboesas

fácil

50min

6-8 por



1 Colocar 2 cháv. de farinha de trigo sem fermento, $\frac{2}{3}$ de 1 cháv. de cacau em pó, uma colher de chá de café solúvel, uma cháv. $\frac{1}{2}$ de açúcar, 2 c. de chá de fermento, um chávena $\frac{1}{2}$ de água quente, $\frac{1}{3}$ de cháv. De óleo de coco. Numa taça

2 Misturar tudo. Levar ao forno a 180°C durante 40 min.

3 Deixar arrefecer e fazer a cobertura.

4 Cobertura: Esagar 12 framboesas e misturar 1 cháv. E $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó.

5 Colocar a cobertura em cima do bolo.

2 cháv. De farinha de trigo sem fermento
 $\frac{2}{3}$ de cháv. De cacau em pó
1 c. De chá de café solúvel
1 cháv. E $\frac{1}{2}$ de açúcar
2 c. de chá de fermento
1 cháv. E $\frac{1}{3}$ de água quente
 $\frac{1}{3}$ de cháv. De óleo de coco

12 Framboesas
1 cháv. E $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó

Transcrição da receita

1. Colocar 2 cháv. de farinha de trigo sem fermento, $\frac{2}{3}$ de 1 cháv de cacau em pó, uma colher de chá de café solúvel, uma cháv. $\frac{1}{2}$ de açúcar, 2 c. de chá de fermento, um chávena $\frac{1}{2}$ de água quente, $\frac{1}{3}$ de cháv. De óleo de coco. Numa taça
2. Misturar tudo. Levar ao forno a 180 graus durante 40 min.
3. Deixar arrefecer e fazer a cobertura.
4. Cobertura: Esagar 12 framboesas e misturar 1 cháv. E $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó.
5. Colocar a cobertura em cima do bolo.

Título

Bolo de cacau e Fraldas

nível
de dificuldade


tempo
de preparação

número
de pessoas

1. Colocar farinha, cacau em pó, açúcar, fermento, água quente, óleo de coco numa taça.
2. Misturar de forma uniforme todos os ingredientes.
3. Barrar com óleo e papel vegetal a forma onde vamos colocar o bolo.
4. Colocar o bolo na forma e levar ao forno a 180 °C durante 40 minutos.
5. Deixar amarelar e fazer a cobertura.
6. Esmagar as 12 fraldas e misturar com uma chavena e $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó.
7. Colocar a cobertura por cima do Bolo.


2 cháv. de farinha de trigo sem fermento
 $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó
1C. de chá de café solúvel
1 cháv. E $\frac{1}{2}$ de açúcar
2C de chá de fermento
1 cháv. E $\frac{1}{2}$ de água quente
 $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco

12 fraldas
1 cháv. E $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó




Texto 5- Aluno A

Bolo vegânico de trigo sem fermento


 médio

min
 30-40

MAX
 8



1 Colocar numa taça 3 cháv. de trigo sem fermento, 2/3 de cháv. de cacau, 1 c. de chá de café solúvel, 1 cháv. e 1/2 de açúcar, 2 c. de chá de fermento, 1 cháv. e 1/2 de água quente, 1/2 de cháv. de óleo de coco.

2 Misturar tudo.

3 Meter a mistura em papel vegetal.

4 Levar o forno a 180°C durante 40 min. Deixar arrefecer e fazer a cobertura.

Cobertura

Esmagar as framboesas e meter no bolo.

5 Cobertura: esmagar as framboesas com fermento, 1/2 de cháv. de cacau, 1 c. de chá de café solúvel, 1 cháv. e 1/2 de açúcar, 2 c. de chá de fermento, 1 cháv. e 1/2 de água quente, 1/2 de cháv. de óleo de coco.

6 Framboesas

1 cháv. e 1/2 de açúcar em pó

Transcrição da receita

1. Colocar numa taça 3 cháv. de trigo sem fermento, 2/3 de cháv. de cacau, 1 c. de chá de café solúvel, 1 cháv. e 1/2 de açúcar, 2 c. de chá de fermento, 1 cháv. e 1/2 de água quente, 1/2 de cháv. de óleo de coco.
2. Misturar tudo.
3. Meter a mistura em papel vegetal.
4. Levar o forno a 180 graus durante 40 min.
5. Deixa arrefecer e fazer a cobertura

Cobertura:

Esmagar as framboesas e mete no bolo.

Texto 6- Aluno MM

fácil

30
a
40
minutos

6-8 PAX



- 1 aquecer no forno a 180 graus.
- 2 colocar duas chávenas de farinha.
- 3 juntar duas taças de cacau em pó.
- 4 acrescentar uma colher de café solúvel.
- 5 Uma chávena e meia de açúcar.
- 6 meter duas colheres de chá de fermento.
- 7 colocar uma chávena e meia de água quente.
- 8 Meia chávena de óleo de coco.
- 9 misturar muito bem.
- 10 untar com óleo uma forma inglesa.
- 11 Cobrir com papel vegetal.
- 12 Esmagar duze framboesas.
- 13 Misturar com 1 chávena e $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó e misturar a té ficar cremoso.
- 14 Depois cobrir o bolo com a cobertura.

- 2 chávs. De farinha de trigo sem fermento.
- $\frac{2}{3}$ de chávs. De cacau em pó.
- 1c. de chá de café solúvel.
- 1chávs. e $\frac{1}{4}$ de açúcar.
- 2c. De chá de fermento.
- 1chávs. $\frac{1}{2}$ de água quente.
- $\frac{1}{2}$ de uma chávs. de óleo de coco
- 12 framboesas
- 1chávs. e $\frac{3}{4}$ de açúcar e pó

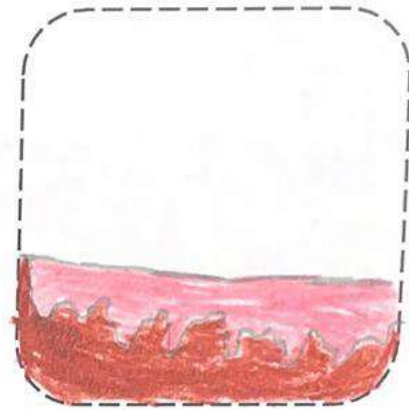
Transcrição da receita

1. Aquecer o forno a 180 graus.
2. Colocar duas chávenas de farinha.
3. Juntar duas taças de cacau em pó.
4. Acrescentar uma colher de café solúvel.
5. Uma chávena e meia de açúcar.
6. Meter duas colheres de chá de fermento.
7. Colocar uma chávena e meia de água quente.
8. Meia chávena de óleo de coco.
9. Misturar muito bem.
10. Untar com óleo uma forma inglesa.
11. Cobrir com papel vegetal.
12. Esmagar duze framboesas.
13. Misturar com 1 chávena e $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó e misturar a té ficar cremoso.
14. Depois cobrir o bolo com a cobertura.

Médio
Pax

350
min

6-8
Pax



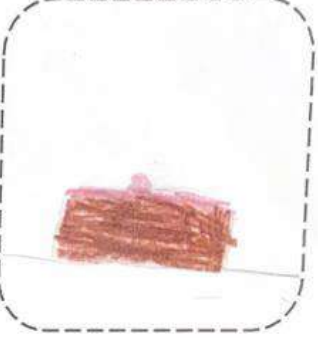
- 1^a Preaqueça a forma a 180°C.
- 2^a Numedentada coloque: ~~1l. de~~
- 3^a Farinha de trigo sem fermento,
- 4 $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó,
- 5 1c. de chá de café solúvel,
- 6 1 cháv. e $\frac{1}{3}$ de açúcar,
- 7 c. de fermento,
- 8 1 cháv. e $\frac{1}{3}$ de água quente,
- 9 $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco,
- 10 Depois mescure a forma inglesa com papel vegetal na forma e meta a mistura.
Emogas 12 framboesas e misturas com o açúcar e meta a cobertura do bolo.

- 2 cháv. de farinha de trigo sem fermento.
- $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó
- 1c. de chá de café solúvel
- 1 cháv. e $\frac{1}{3}$ de açúcar
- 2c. de fermento
- 1 cháv. e $\frac{1}{3}$ de água quente
- $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco
- 12 framboesas
- 1 cháv. e $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó

Texto 8- Aluno R

Bolo negro de cacau de framboesas

facil 30-40 MIN 6-8 PAX



1 Coloque todos estes ingredientes
2 cháv. de farinha de trigo sem fermento.
 $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó
1c. de chá de café solúvel.
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar.
2c. de chá de fermento.
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de água quente
 $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco.
Depois ponha papel vegetal na
forma ponha depois no forno
a 180 graus.
Depois esmague 12 framboesas
e ponha por cima do bolo.

2 cháv. de farinha de trigo sem
fermento.
 $\frac{2}{3}$ de cháv. de cacau em pó
1c. de chá de café solúvel
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar
2c. de chá de fermento
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de água quente
 $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco.
12 framboesas
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar em pó

Transcrição da receita

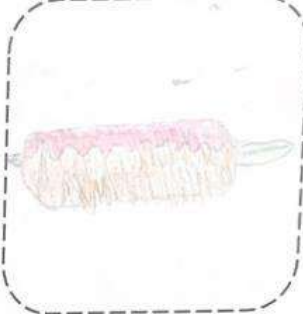
1. Coloque todos estes ingredientes
2 cháv. de farinha de trigo sem fermento
2/3 de cháv. de cacau em pó
1 c. de chá de café solúvel
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de açúcar
2 c. de chá de fermento
1 cháv. e $\frac{1}{2}$ de água quente
 $\frac{1}{2}$ de cháv. de óleo de coco
Depois ponha papel vegetal na forma ponha depois no forno a 180 graus.

Depois esmague 12 framboesas e ponha por cima do bolo.

Texto 9- Aluno SR

Bolo negro de cacau e framboesa

Fácil 50 min 16-8px



- 1- Numa taça, colocar a farinha, o cacau, o café, o açúcar, o fermento, a água e o óleo de coco.
- 2- Misturar muito bem todos os ingredientes.
- 3- Levar a mistura ao forno a 180°C durante 35 a 40 minutos.
- 4- Deixar o bolo arrefecer.
- 5- Noutra taça, colocar as framboesas com 1 chávena e $\frac{3}{4}$ de açúcar e misturar.
- 6- Desenformar o bolo e verter a cobertura de framboesas em cima dele.

- 1 chávena de farinha de trigo com fermento
- $\frac{2}{3}$ de chávena de cacau em pó
- 1 l. de chávena de café solúvel
- 1 chávena e $\frac{1}{2}$ de açúcar
- 2 l. de chávena de fermento
- 1 chávena e $\frac{1}{2}$ de água quente
- $\frac{1}{2}$ de chávena de óleo de coco
- 12 framboesas
- 1 chávena e $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó

Transcrição da receita

- 1- Numa taça, colocar a farinha, o cacau, o café, o açúcar, o fermento, a água e o óleo de coco.
- 2- Misturar muito bem todos os ingredientes.
- 3- Levar a mistura ao forno a 180 graus durante 35 a 40 minutos.
- 4- Deixar o bolo arrefecer.
- 5- Noutra taça, colocar as framboesas com 1 chávena e $\frac{3}{4}$ de açúcar e misturar.
- 6- Desenformar o bolo e verter a cobertura de framboesas em cima dele.

Bolo Vegano de cacau e framboesas

fácil

40min

6-8



1. Colocar 2 chávs. de farinha de trigo sem fermento, $\frac{1}{2}$ de chávs. de cacau em pó, 18g de café solúvel, 1 chávs. e $\frac{1}{2}$ de açúcar, 2 c. de chá de fermento, 1 chávs. e $\frac{1}{2}$ de água quente, $\frac{1}{2}$ de chávs. de óleo numa taca e misturar.
2. Sparrar a forma com óleo e colocar os ingredientes misturados.
3. Levar ao forno a 180°C durante 40 min.
4. Fazer a cobertura: empurrar 12 framboesas e espremer uma chávs. $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó.

- 2 chávs. de farinha de trigo, sem fermento.
 $\frac{2}{3}$ de chávs. de cacau em pó.
18g de café de café solúvel.
1 chávs. e $\frac{1}{2}$ de açúcar.
2 c. de chá de fermento.
1 chávs. e $\frac{1}{2}$ de água quente.
 $\frac{1}{2}$ de chávs. de óleo.
12 framboesas
1 chávs. e $\frac{3}{4}$ de açúcar em pó.

Anexo DDD- Produções dos alunos Missão 4- Notícia

Texto 1- Aluno P



O explorador Costa e o passageiro Paulo foram até a redação do Jornal da Vila da Escrita e encontraram a jornalista da Vila que os ensinou a escrever uma notícia. Agora é a sua vez de ajudar a jornalista do Jornal da Vila da Escrita a escrever uma notícia sobre o jovem português que se sagrou campeão mundial de natação. Deverá ter em atenção o vídeo da notícia e a estrutura deste género textual.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita.

Nome do explorador: _____

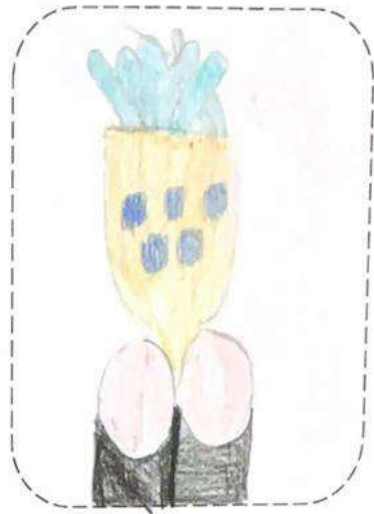
Data: 6/5/2024

1) Faça o planeamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) -Quem? -O quê? -Onde? -Quando?</p>	<p>Duogo Ribeiro Duogo Ribeiro vence o Mundial No Vitor em 2024</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) -Como? -Porquê?</p>	<p>Remando Depois ele fez o melhor tempo mas sem a máquina</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Diogo Ribeiro nasceu no Mundo do interior

Diogo Ribeiro chegou se conhece do Mundo.
Esta ocasião aconteceu no dia em 2014.



Ele conseguiu esta prova por ter sido de 4 anos. Diogo Ribeiro diz que não conseguiu a prova de melhor maneira mas que em muitos segundos conseguiu recuperar. Depois de os outros alunos estarem com 5 minutos a falta dele, ele conseguiu ultrapassá-los, e um grande orgulho para Portugal. Ele demonstra que nunca desistimos de nada até à vitória.

Texto 2- Aluno B

Missão 4

Projeto Gatafunho



O Explorador Gata e o jornalista da Vila da Escrita e encontraram a jornalista da Vila que os ensinou a escrever uma notícia. Agora é a sua vez de ajudar a jornalista do Jornal da Vila da Escrita a escrever uma notícia sobre o jovem português que se sagrou campeão mundial de natação. Deverá ter em atenção o vídeo da notícia e a estrutura deste género textual.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____

Data: 6 / 5 / 2024

1) Faça o planeamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<p>O Diego Ribeiro foi campeão mundial de natação.</p>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) - Quem? - O quê? - Onde? - Quando?</p>	<p>O Diego Ribeiro competiu no Catar, no mundial de natação 2024 12 de fevereiro. Logo campeão mundial de natação.</p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) - Como? - Porquê?</p>	<p>Ele conseguiu ficar em primeira lugar porque esforça-se muito para vencer. Porque foi o que conseguiu fazer a prova em menos tempo de todos os que estavam presentes nesse dia.</p>

- 2) Escreva a notícia sobre o jovem português campeão mundial de natação recorrendo ao quadro de planeamento que preencheu anteriormente.

O Diogo Ribeiro foi campeão mundial de natação.

O Diogo Ribeiro competiu no total, no mundial de natação em 2011, em 20 de fevereiro, num 2.º lugar.

1.º lugar



Ele conseguiu ficar em 1.º lugar porque ele esforça-se muito. O Diogo era português por isso Portugal está em primeiro lugar no mundial de natação, total.

Ele conseguiu ficar em 1.º lugar porque foi o que fez a prova em menos tempo de todos os outros que estavam presentes na qualificação.

Texto 3- Aluno C

Missão 4

Projeto GataFunho



O Explorador Gata e o Pássaro Funho foram até à redação do Jornal da Vila da Escrita e encontraram a jornalista da Vila que os ensinou a escrever uma notícia. Agora é a sua vez de ajudar a jornalista do Jornal da Vila da Escrita a escrever uma notícia sobre o jovem português que se sagrou campeão mundial de natação. Deverá ter em atenção o vídeo da notícia e a estrutura deste género textual.

No final desta missão ganhará: 1 autocolante para o passaporte de explorador; 1 carta da missão; 1 pin para o mapa da Vila da Escrita

Nome do explorador: _____

Data: 6 / 05 / 2024

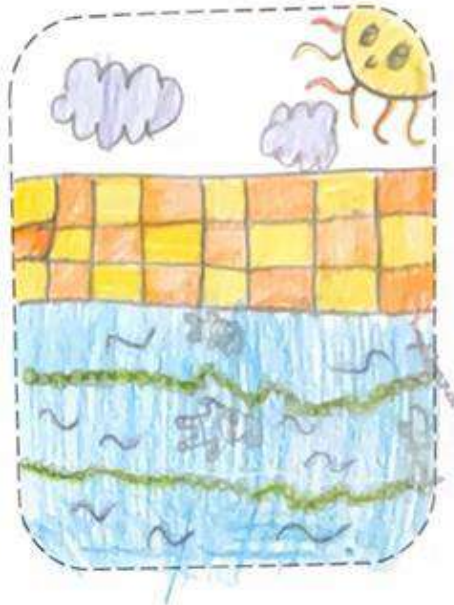
1) Faça o planeamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) - Quem? - O quê? - Onde? - Quando?</p>	<p><i>Diogo Ribeiro vence a prova de natação de 50m.</i> <i>Diogo Ribeiro</i> <i>Campeão de natação de 50m</i> <i>Gata</i> <i>2024 segunda-feira</i></p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) - Como? - Porquê?</p>	<p><i>foi o mais rápido</i> <i>porque treinou</i></p>

- 2) Escreva a notícia sobre o jovem português campeão mundial de natação recorrendo ao quadro de planeamento que preencheu anteriormente.

1. Campeão mundial de natação

O Diogo Ribeiro venceu a prova de 50m livre de natação em 15 segundos e ficou no 1.º lugar.



1. O Diogo Ribeiro para vencer esta prova de 50m livre
2. de treinou muito. Inicialmente a prova não estava a
3. correr muito bem mas com a sua rapidez, passou à frente de outros
4. países e foi quem conseguiu acabar por menos tempo.
5. O seu treinador chama-se Alberto Silva e treinou no clube
6. Benfica. É um grande final.

Texto 4- Aluno A

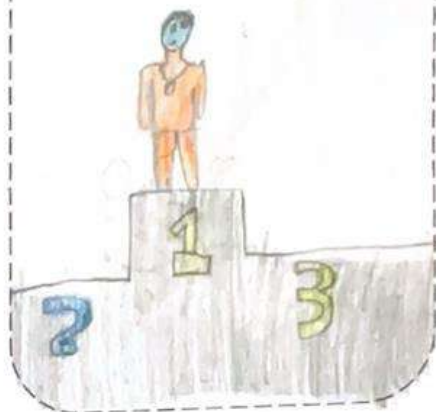
Nome do explorador: _____ Data: 6/5/2024

1) Faça o planejamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<p>Diogo Rubião registra empresa na barra dos 50m da mariposa.</p>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) - Quem? - O quê? - Onde? - Quando?</p>	<p>O Diogo Rubião registrou a empresa na barra dos 50m da mariposa no início de maio de 2024.</p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) - Como? - Porquê?</p>	<p>Paraná Mundo. Porque chegou em primeiro lugar.</p>

Diogo Ribeiro sagrou-se campeão nos 50 m de mariposa.

© Diogo Ribeiro, um grande atleta Português sagrou-se campeão nos 50 m de mariposa. Esta prova foi feita e concluída no "Water". A prova teve lugar a 12/2/2024.



© Diogo Ribeiro, atleta de origem de origem no estado de Beira e conhecido como o "Atleta do Leste". Diogo Ribeiro tem o melhor tempo por parte de origem desde os 4 anos, é um atleta muito dedicado. Apesar de ter começado com o objetivo de ganhar a final sagrou-se campeão mundial de mariposa dos 50 m mariposa. Um atleta que se esforça enquanto tudo isto se tem orgulho para Portugal enquanto dizendo assim para trás a Simon Bucher e Gabriel Marquesini.

Texto 5- Aluno MM

1) Faça o planejamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<p>Diogo Ribeiro ganhar campeonato mundial.</p>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) -Quem? -O quê? -Onde? -Quando?</p>	<p>O Diogo Ribeiro ganhou o campeonato de natação no Guatamala na segunda-feira este ano.</p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) -Como? -Porquê?</p>	<p>Serguei foi o mais rápido. Serguei se esgotou muito.</p>

Diego Ribeiros ganha campeonato mundial

Diego Ribeiros ganhou um campeonato de natação no Qatar nessa segunda-feira em 2024.



Diego Ribeiros ganhou o campeonato de natação mundial. Isso lhe vale o título de campeão do mundo, graças ao seu esforço e velocidade que as capacidades ideais. Mesmo começando a final mal, Diego esforçou-se e ganhou o campeonato mundial.

É um grande orgulho para Portugal, para amigos e família. Isso demonstra que se quisermos conseguimos.

Texto 6- Aluno MC

Nome do explorador: _____ Data: 6 / 5 / 2024

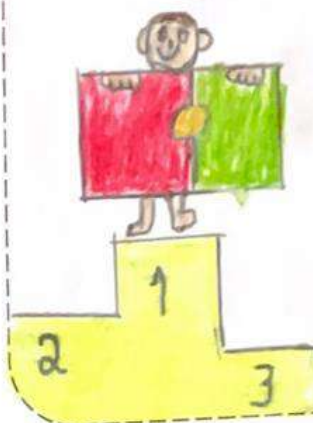
1) Faça o planejamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

Título (deve ser claro e breve)	<u>Diogo Ribeiro é campeão mundial</u>
Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) - Quem? - O quê? - Onde? - Quando?	<u>Diogo Ribeiro</u> <u>O campeão de natação.</u> <u>no Qatar.</u> <u>Numa segunda-feira em 2024.</u>
Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) - Como? - Porquê?	<u>Treinando muito.</u> <u>Porque fez o melhor tempo na prova.</u>

recorrendo ao quadro de planeamento que preencheu anteriormente.

Diogo Ribeiro é campeão mundial

Diogo Ribeiro é campeão mundial de natação, no Qatar, numa prova de 50 metros no dia 12 de fevereiro de 2024.



Apesar de ter começado mal Diogo conseguiu vencer, o seu esforço é muito importante para Portugal. Diogo fez algum esforço para ser o melhor na prova e fez o seu melhor tempo na prova.

Texto 7- Aluno R

Nome do explorador: _____ Data: 6 / 5 / 2024

1) Faça o planejamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<p>Riogo foi campeão mundial de Mariposa</p>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) -Quem? -O quê? -Onde? -Quando?</p>	<p>Riogo nadador português que ganhou o campeonato mundial 50 m de mariposa no Qatar a 12 de fevereiro.</p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) -Como? -Porquê?</p>	<p>Riogo saiu mal mas depois recuperou e sagrou-se campeão porque treina muito desde os 4 anos.</p>

Diogo foi campeão mundial de natação

Diogo medidor português ganhou
o campeonato mundial de 50 m de mariposa
no Qatar a 13 de fevereiro de 2024



Diogo saiu mal nas duas primeiras e sagrou-se
campeão.
Porque Diogo Rebelo treina muito desde os 4 anos
queria ser campeão mundial.

Texto 8- Aluno SR

Nome do explorador: _____ Data: 6 / 5 / 2014

1) Faça o planejamento da notícia utilizando o quadro abaixo:

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<p><u>Diogo Ribeiro é campeão nos 50m de mariposa</u></p>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) -Quem? -O quê? -Onde? -Quando?</p>	<p><u>Diogo Ribeiro sagrou-se campeão mundial numa segunda-feira, no Catar.</u></p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) -Como?</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Diogo Ribeiro é campeão nos 50 m de natação

Diogo Ribeiro sagrou-se campeão mundial numa segunda-feira nos dias 12 de fevereiro de 2024, no Catar.



O Diogo Ribeiro treina no Benfica desde os quatro anos e o nome do seu treinador é Alberto Silva. Diogo não tem começado mal a partida, mas, graças ao seu esforço e dedicação chegou em primeiro lugar no campeonato mundial de natação. Esta vitória é um orgulho para Portugal. Diogo nem tinha percebido que era campeão mundial, mas quando tirou os óculos deu um grito de alegria ao ver que estava em primeiro lugar. Apesar do apoio de todos, Diogo conseguiu ser o campeão mundial de natação.

<p>Título (deve ser claro e breve)</p>	<p>O campeão Diogo Dubeiro</p>
<p>Lead ou abertura da notícia (Resumo do conteúdo principal) - Quem? - O quê? - Onde? - Quando?</p>	<p>Diogo Dubeiro foi campeão no mundial de nataçãõ no 200m, recompensado com a medalha de ouro no dia 12/2/2024.</p>
<p>Corpo da notícia (Desenvolvimento da notícia) - Como? - Porquê?</p>	<p>Diogo desempenhou-se nos treinos e com esse desempenho conseguiu ganhar e ganhou porque fez o melhor tempo do que todos os concorrentes.</p>

O campeão Diogo Ribeiro

Diogo Ribeiro foi campeão no mundial de natação no Qatar e recompensado com a medalha de ouro no dia 12/2/2024.



Como os outros concorrentes Diogo Ribeiro desempenhou-se nos treinos no bônica e no mundial e desrespeita a porta do campeão de Diogo mas ele conseguiu ganhar porque a expressão bateu mais forte e até hoje fala-se dele porque foi uma grande orgulho para Portugal e para os familiares e amigos esta foi uma grande conquista para Portugal.

Anexo EEE- Produções dos alunos Missão 5- Texto de opinião

Texto 1- Aluno B

1. Organize na seguinte tabela as informações que pretende colocar no seu texto de opinião:

Introdução	o Professor Ligia leu o livro na 5ª
Desenvolvimento	idéias do livro
Conclusão	gostei não gostei

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

Na quinta feira, a professora Ligia leu nos o livro "O Muro".
 O Professor Ligia leu o livro "O Muro" na 5ª feira.
 Este livro ensina a comunicar com as diferenças das outras / como foi exemplo!
 e a relação da pele, mão e dos olhos das almas, não tem nada a ver com isso.
 que não pedimos ser amigos.
 O livro "O Muro",
 esse livro o rei não queria estar ao pé das outras cores e mandou as muralhas
 construir a muralha do muro, mas depois o rei ordena aos que ficam
 minha opinião, o rei era muito pedante porque ele disse que não queria
 estar ao pé das outras cores, mas ele mandou todos fazerem as outras cores
 e ficar toda misturada. Os autores foram Emanoela Elbaci e Carolina Zanetti
 ilustradores: Lucca e Valéria.

→ só utilizamos esta expressão caso tenhamos escrito ideias contraditórias.

Por outro lado eu amei o livro.

Concluindo, adorei o livro pois é de fácil leitura, colorido e fala sobre as diferenças.

3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

Texto 2- Aluno SS

de opinião.

Introdução	Título: "O muro"
Desenvolvimento	Dar a minha opinião e argumentar
Conclusão	Assim, gostei muito deste livro

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

O Muro

Gian Carlo Macrè e Catalina Zabotti, são os autores do livro "O Muro". Hoje vou expressar a minha opinião sobre este livro.

Este livro fala sobre um rei que não gostava que as cores estivessem ao pé dele, depois mandou todas as cores construirem uma casa diferente. Ele inicialmente não queria todas as cores, mas no final já queria. Na minha opinião eu não gostei do livro porque achei aborrecido e considero que a mãe deveria faltava a mãe não fazer racismo

com as outras partes.

Assim, não me identifica com a história do livro

3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

Texto 3- Aluno C

1. Organize na seguinte tabela as informações que pretende colocar no seu texto de opinião:

Introdução	Gion Carlo Maari e Carolina Zamatti não os autores do livro O muro este livro é sobre as diferenças.
Desenvolvimento	Este livro diz o rei disse porque é que estas cores estão todas aqui quero a ja pra daqui.
Conclusão	Eu vou aconselhar este livro á minha mãe para ela me comprar parecido e vou ler sempre que estou chateada.

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

O muro
 Gion Carlo Maari e Carolina Zamatti não os autores do livro "O muro" ^{cujo} ~~este~~ _{tema} livro é sobre as ^{diferenças} diferenças.

"O rei no início disse: "O que é que está aqui a fazer estas cores todas?"
 "Também não sei majestade mas já resolverei. Vou construir uma barreira, majestade as vermelhas são as melhores pedreiras do reino, então chamemos ^{elas} e para já majestade, as vermelhas, vermelhas também construir uma barreira. As azuis do lado direito e as brancas do lado esquerdo. "OK, agora quero relva. Chamem os verdes eles farão a relva e lá ficaram depois lá continuou e continuou a construir mais coisas até que no fim todas ficaram juntas todas misturadas."

É na minha opinião esta história é gira / e fala de discriminação /
mas isso resolheu-se / reabriu-se / história gira
ou conselhar ao meu irmão /

3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

Texto 4- Aluno A

Introdução	gostei
Desenvolvimento	Descrição
Conclusão	Tentou mas não conseguiu

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

Eu gostei muito deste livro chamado "O Livro" escrito por "apresentando o livro" e "Ludovic Karotti" ilustrado por "Luis V. Callarino". Gostei deste livro, mas a não descrever nenhuma pessoa pelas suas diferenças. Por outro lado expõe o daltonismo de uma pessoa e a pessoa que todo faz sentido em esta obra. Eu acho que o autor podia ter posto os símbolos do daltonismo para não ter o risco de depender ninguém, apenas disso no livro que o autor se tinha esforçado para não descrever ninguém e pôr esforço, quando bem sucedido, gostei este livro e também abri os olhos. O autor podia ter em conta ainda assim que esse livro deve ser mais descrito x escrever

3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: “eu penso que”, “na minha opinião”, “considero que”
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: “Por um lado”, “por outro lado” -Contra-argumentação: “embora”, “ainda que”
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: “por isso”, “logo”, “consequentemente”.

Texto 5- Aluno MM

1. Organize na seguinte tabela as informações que pretende colocar no seu texto de opinião:

Introdução	dizer os nomes dos autores e falar sobre o que acho que o livro quer dizer.
Desenvolvimento	falar sobre a minha opinião e um pouco do resumo do livro. falar sobre quem ilustra
Conclusão	falar como ser diferente é bom

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

> Giacomo Ricci e Carolina Tometti, são os autores do livro "O Rei" e na minha opinião o livro, ajuda a aprender que ser diferente não faz mal, só faz bem. Este livro fala sobre um rei do reino azul que não aceitava as outras cores como amarelo, vermelho, verde e muitas outras cores.
(continuando) O rei estava a ser um pouco racista com as outras cores. é a minha opinião
(É não só por causa disso) A história é muito boa porque não só tem muita cor, como podemos aprender a respeitar as diferenças. Acho que o autor tinha intencões de mostrar e de confortar as pessoas mais diferentes.

ilustrações muito bonitas feitas por Tacco e Vallarino.

Leio tudo isto sabendo que ser diferente é especial e, por isso, recomendo as pessoas a ler este livro.

3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

Texto 6- Aluno MC

Introdução	<p>Dia 16 de Maio de 2021 a professora Ligia contou na uma história... Giancarla...</p>
Desenvolvimento	<p>Eu gostei deste livro porque tem várias cores que se misturão. <u>misturam</u></p>
Conclusão	<p>Gostei deste livro porque eu gosto de muitas cores.</p>

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

Dia 16 de maio de 2021 a professora Ligia contou a história "O muro".

- > Giancarla Maciel e Beatriz Zanotti, são as autoras do livro "O muro", Sacco e Vallerino, são os ilustradores.
 - > Gosto deste livro porque ele tem batantes cores: o azul, vermelho, verde, roxo, amarelo e azul claro e cinzento. Na minha opinião, aconselhava este livro para os meus colegas.
- Logo ~~que~~ ^{eu} gostei deste livro ^e achei engraçado todas as cores a juntarem-se e depois ^{de se terem separado} ~~elas se separaram~~.
- Embora ^{considero} ~~que~~ o livro podia ter sido melhor ter os sinais ser mais inclusivo e

para quem é dialética.

3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

Texto 7- Aluno R

1. Organize na seguinte tabela as informações que pretende colocar no seu texto de opinião:

Introdução	leio histórias da minha infância
Desenvolvimento	porque gosto do livro
Conclusão	porque

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

Escreverei sobre a obra "O Muro" de Simone de Beauvoir e Simone de Beauvoir, por os autores do livro "O Muro".

Gosto deste livro porque me ensina a misturar cores porque se não misturarmos cores não ^{haveria} cores novas. ^{Recomendaria} este livro a todos porque ele é educativo, ensina a ^{le-lo} e é muito elaborado.

Gostei deste livro muito, muito e queria voltar a ler. Por todos os motivos que disse anteriormente, gostaria de voltar a ler este maravilhoso livro.

3. **Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:**

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

A
Revisão
final é muito
importante!

Texto 8- Aluno SR

de opinião:

Introdução	Diferenças entre as pessoas. Gosto do livro.
Desenvolvimento	Gosto do livro porque fala de uma coisa muito importante: as diferenças e porque na última parte chama idiota a ele próprio.
Conclusão	Por isso, gostei muito deste livro.

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

O muro

→ Giancarlo Macri e Caroline Zanotti são os autores do livro "O muro", cuja leitura, na minha opinião, dá uma lição sobre as diferenças aos adultos, adolescentes e crianças.

X (Na minha opinião) gostei muito deste livro porque essa lição dá muita moral ao livro. Por outro lado, também gostei da parte onde o rei chamou idiota a ele mesmo. Foi muitíssimo engraçada.

Por isso, aconselho este livro a toda a gente para aprenderem que as diferenças entre nós são coisas boas.

3. **Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:**

✓	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: “eu penso que”, “na minha opinião”, “considero que”
✓	Desenvolvimento: -Argumentação: “Por um lado”, “por outro lado” -Contra-argumentação: “embora”, “ainda que”
✓	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: “por isso”, “logo”, “consequentemente”.

1. Organize na seguinte tabela as informações que pretende colocar no seu texto de opinião:

Introdução	Título do livro <u>da que o curso (???)</u>
Desenvolvimento	Opinião sobre o livro justificação
Conclusão	Devrim, reforçar a minha opinião

2. Produza o seu texto tendo em conta a informação que escreveu na tabela anterior. Não se esqueça da estrutura deste tipo de texto.

O Muro

Hoje o professor Lígia mostrou-me uma história que se chama (O Muro). Os autores deste livro são: Gilvan Carlo Macri e Carolina Zonatti. ^{Neste parágrafo} Agora vou ^{dar} dizer a minha opinião sobre o livro.

Este livro fala sobre Discriminação (p proo min) porque as pessoas que discriminam são o rei e as discriminadas são as cores que só serviam para trabalhar e é isso que está a acontecer no nosso mundo. Na minha opinião este

livro é importante porque as pessoas têm
que aprender a lidar com as diferenças de
umas das outras e assim serão todas mais
respeitadas e mais felizes.
Assim vou conseguir ajudar mais pessoas
com este livro.

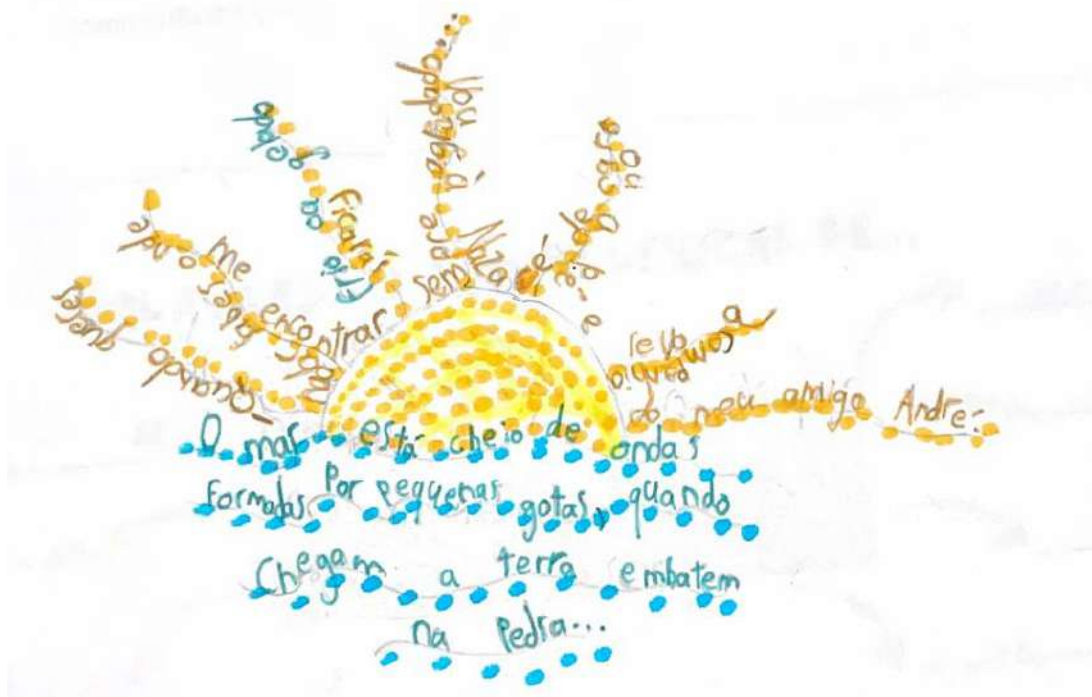
3. Faça a revisão do seu texto colocando um certo no que introduziu na sua produção:

<input checked="" type="checkbox"/>	Introdução: -Apresentação do tema -Posicionamento face ao tema: "eu penso que", "na minha opinião", "considero que"
<input checked="" type="checkbox"/>	Desenvolvimento: -Argumentação: "Por um lado", "por outro lado" -Contra-argumentação: "embora", "ainda que"
<input checked="" type="checkbox"/>	Conclusão: -Resumir e reforçar a posição assumida: "por isso", "logo", "consequentemente".

Anexo FFF- Produções dos alunos Missão 6- Poesia visual

Texto 1- Aluno P

- 1) Escolha uma palavra e escreva palavras que façam parte do mesmo domínio da realidade.



O Mar

O Mar está cheio de ondas

formadas por pequenas gotas

quando chegam a terra

embatem na Pedra.

- Quando queres falar

sabes onde me encontrar.

Frio ou gelado

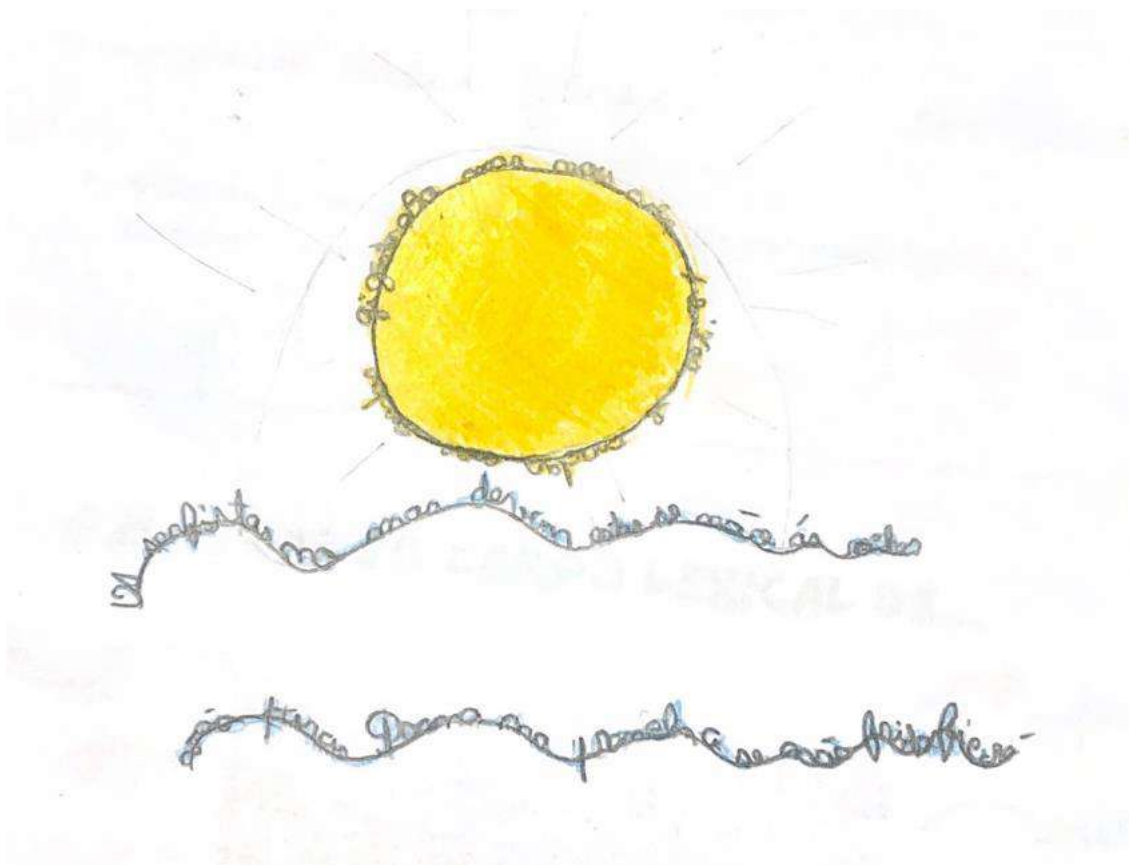
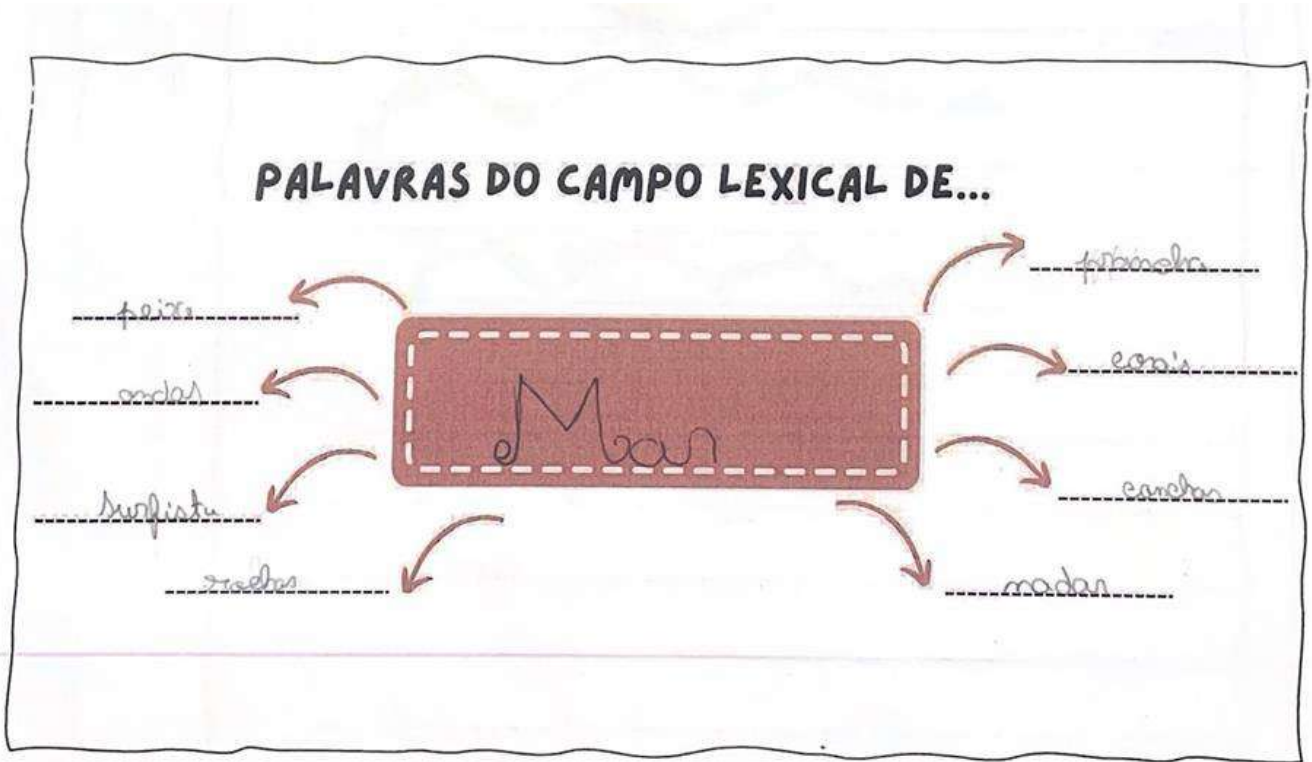
Ficará sempre agradado.

Vou à Nazaré

de carro ou a pé

e levo a Companhia

do meu amigo André.



o Mar

Onde mar e vai vai paizos

e mar de mar ondas gigantes.

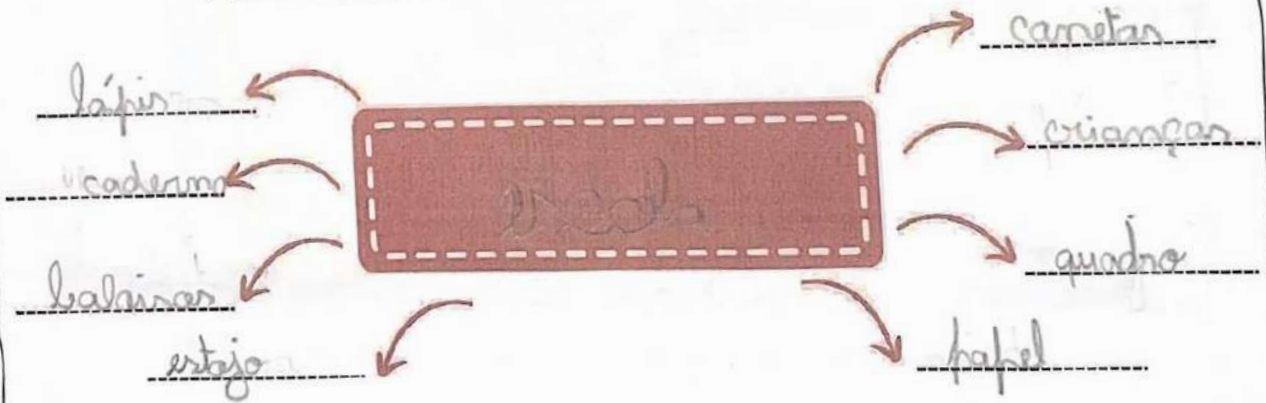
Os surfistas no mar, deves, estão

se não é as rochas não para.

Quero no praia se não

a terra fide fide.

PALAVRAS DO CAMPO LEXICAL DE...



A colorful drawing with text. At the top left is a green cloud with text: "fui que é felizo e que", "comto a dingo nem", "da minha escola", "seu nam", "fara", "aprender a". To the right is a yellow sun with text: "... como se chama", "com os meus", "os meus", "meu a", "fazer...". Below the sun are two wavy lines, one yellow and one pink. At the bottom is a purple table with a yellow top and legs. Text around the table includes: "comto a dingo nem", "da minha escola", "seu nam", "fara", "aprender a".

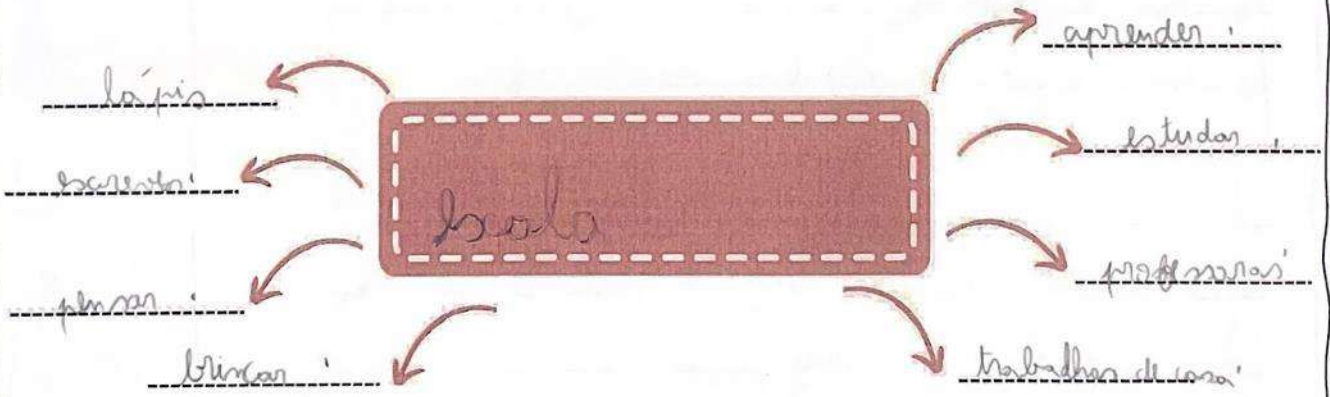
Escola

da minha escola
eu vou para aprender
a escrever, a cantar e a ler

da recreio faço amigos
canta e dança sempre
que é pedido e quando
vou brincar chamo sempre um amigo.

Sempre que é pedido para trabalhar
eu quero sempre descansar mais...
quero ter boas notas e por isso
não vou parar...

PALAVRAS DO CAMPO LEXICAL DE...



Escola é para aprender

Na minha escola aprender é divertido

quando vamos brincar chamamos sempre um amigo.

Escrevemos textos sem parar

mas para isso precisamos de pensar.

Seguimos no nosso lápis para estudar

mas quando chegamos a casa queremos brincar.

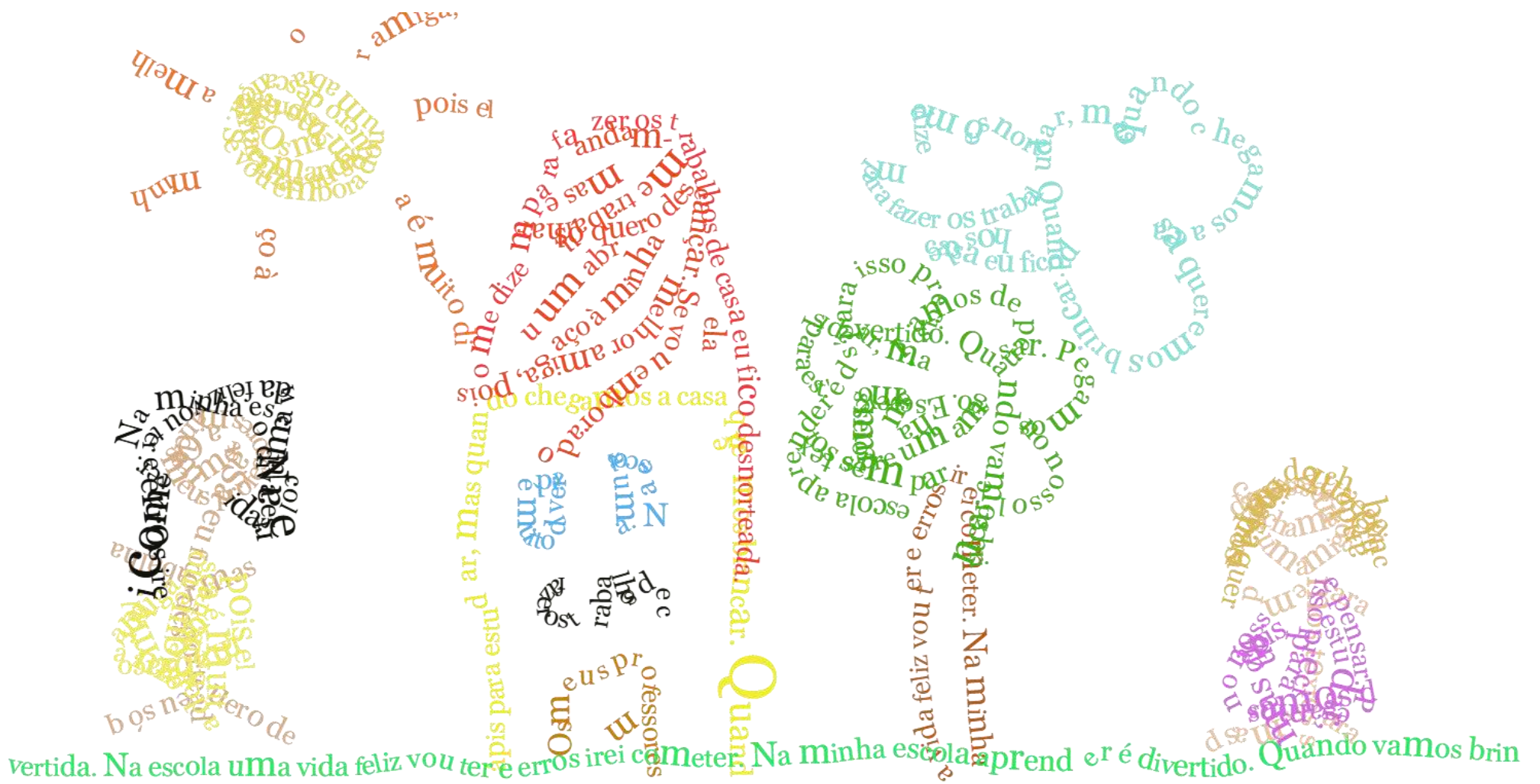
Quando me dizem para fazer os trabalhos de casa
eu fico desanimada.

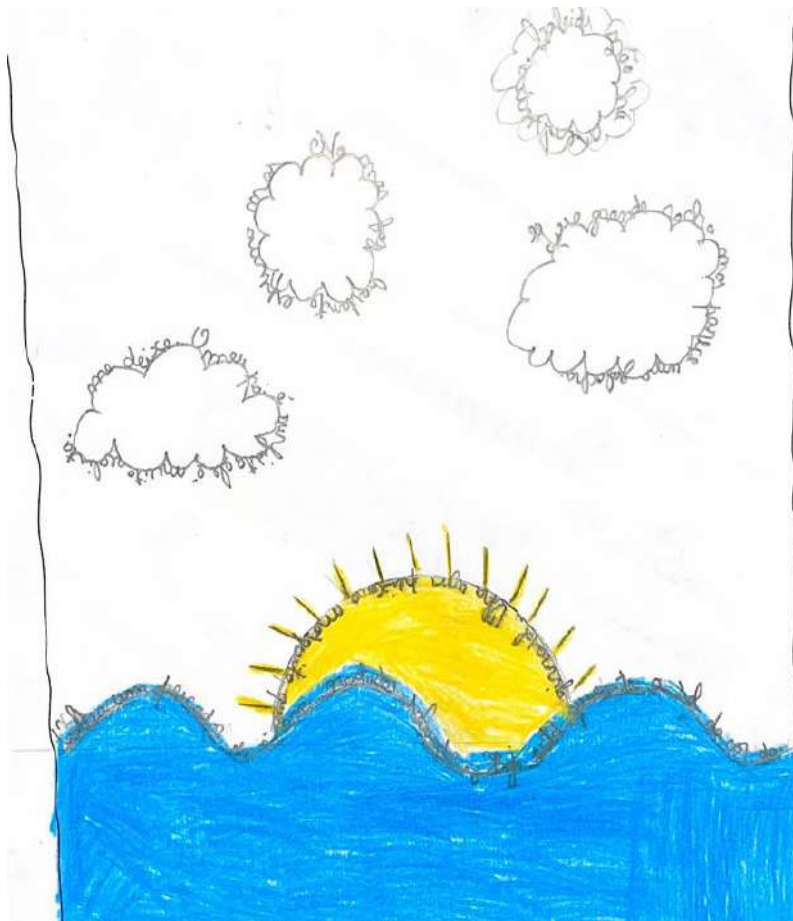
Os meus professores mandam-me trabalhar
mas eu só quero descansar.

to vou embora dou um abraço à minha melhor amiga
pois ela é muito divertida.

na escola uma vida feliz vou ter
e erros sei cometer.

Exemplo do poema da aluna MM transformado em poesia visual





O mar

Olha um pescador
ou é um medador sabrador.

Hoje está quente o sol
da cor do girassol.

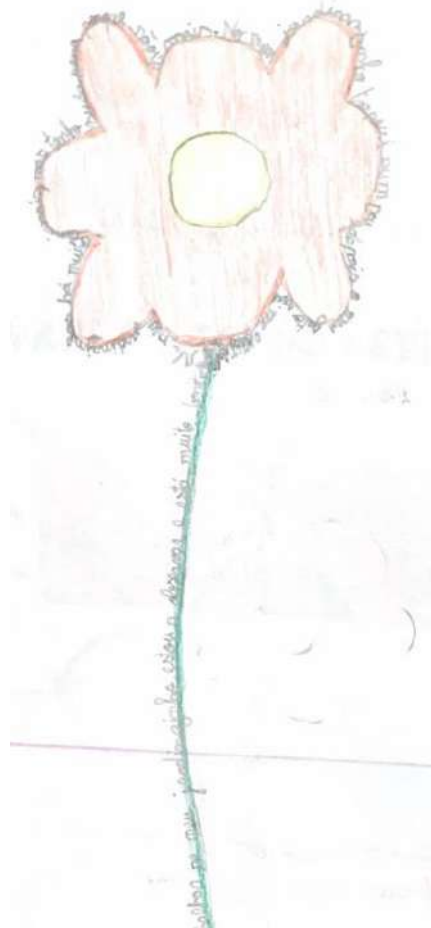
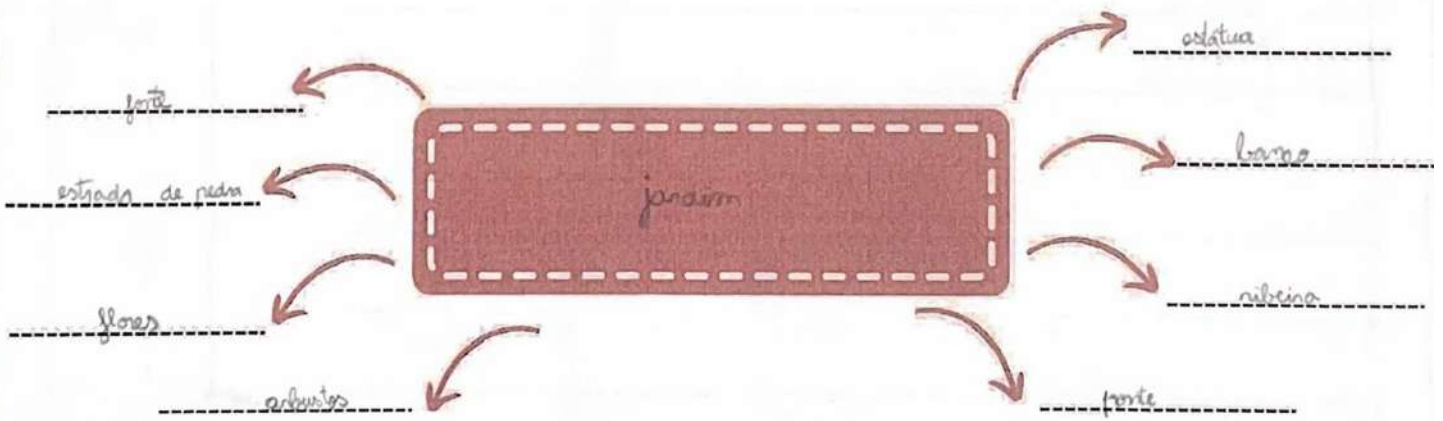
Olha um peixe
o mosquito que me deixa.

O meu pai é surfista
ele é muito radista.

Que grande esta rocha
mas parece uma galocha.

No mar faz bastante espuma
mas baleias não há nenhuma.

PALAVRAS DO CAMPO LEXICAL DE...



O meu lindo jardimzinho

Estou a trabalhar

No meu jardimzinho

Estou a observar

Está muito bonito.

No meu jardimzinho

Há muitos animais

Mas tenho muita pena

Porque não há mais.

No meu jardimzinho

Trapei num pau

Depois o meu gato

Viu-me e disse:

"Miau!"

PALAVRAS DO CAMPO LEXICAL DE...



A minha mãe

Dedico este poema à minha Mãe

O nome dela é Suzana.

É linda e também gosta muito de banana

Às vezes até parece uma boneca africana

A minha mãe é uma mulher carinhosa

É forte, é lutadora

É muito sorridente e amorosa

A minha mãe é especial, uma mulher

encantadora.

Anexo GGG- Produções dos alunos Missão 7- Convite

Texto 1- Aluno P

Caro M



Venho convidar-te Para Vires ao cinema do Colombo Ver o filme do "diário de um banana" que irá ocorrer no próximo sábado dia 25 de maio das 13h00m às 14h30m

Se gostas do "Diário de um banana", vais gostar deste filme. Por favor dirige-te a minha casa (Rua

5º D Barco do 1º Volta das 12h30m Para conseguirmos chegar a horas.

Trás roupa confortável e de fácil vestir.

Podes trazer também uma mochila com uns 20€ e golaseimas, ou fruto do resto

Confirma a tua presença até dia 23 de maio ligando à minha mãe (93 1)

Cordialmente,



P.M.



Olá :-:

Venha convidar - te para o cinema que irá ser realizado dia 3 de julho das 10:00 às 12:00 na Escola Filhada na 3ª piso.

Vem comigo ao cinema vai ser super divertido não percas esta oportunidade de passar o dia amigo. Podes vir com a roupa que quiseres, se quiseres vir confortável podes vir, assim como te apitcer.

Não precisas de trazer comida porque eu compro as bebidas. O filme vai ser "do pequeno seric"

Até ao grande dia! D

O compromisso da tua presença é até dia 26 de maio número: 196

Olá Ti

Venho convidar-te para ver um cinema "As histórias dos melhores jogadores do mundo"

Que irá realizar-se na próxima sábado,

dia 25 de maio, das 10h às 14h, 1 hora e meia

o filme, meia hora almoço no Mc Donalds

e 2h para brincar.

Leva roupa de futebol e confirma até

ao dia 23 de maio contacto para o número

9-
4.

Até breve

Li



Uá! :)

Penho convidar-te para irer ao cinema
comigo no dia 10 de julho. Vamos ver o filme
"ariel". Começa às 16:00 e acaba às 17:30 no
cinema.

Te gostas de te divertir e de ver filmes radicais
vem passar este dia comigo.

Trás roupa confortável com a qual te cintas bem

Até ao grande dia Sofia.

Confirma a tua presença até dia 28 de junho
manda mensagem ao Luís.

Adiez querida amiga



Olá Professora

Quero convidar-te para a minha festa de anos que irá ser realizada, no dia 23 de julho, das 7:00 às 9:35.

A minha festa de anos vai ser no Cinema de Lisboa, no Salento.

Trazer roupa normal

Não é necessário trazer comida.

Confirma-me a sua presença no dia 1 de junho.

Deixa para o número 996, para confirmar a sua presença.

Cinema dos bff

Queridos!

Podemos convidar-te para ir ao cinema vermos o
no sábado, dia 25 de maio, das 13:00 às 14:30,
no cinema da vila da escrita.

Se gostas de ver filmes com a tua melhor amiga
vais adorar e o filme vai ser o "Wish o mundo
dos desejos."

Até te preocupas com a comida e bebida porque
eu levo pipocas e iça.

Até ao grande! Até

confirmar até ao dia 22 de maio para
o número do meu pai (6: ...)



Olá

Venho convidar-te para ir ao cinema ver o filme do "Garfield" dia 29 de maio das 14:30h às 16:00h, no cinema da Vila da Lucrécia.

Este filme é novo e deve ser bastante engraçado.

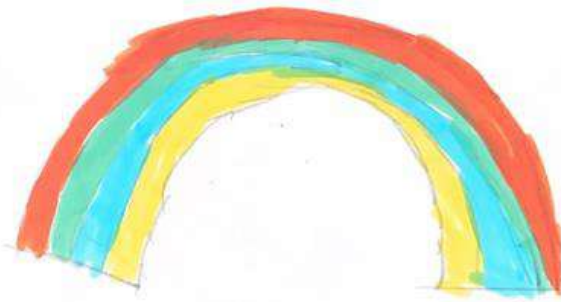
Traz a roupa que tu quiseres e não leres comida, traz tênis confortáveis.

Confirma a tua presença até 25 de maio para o número da minha mãe (91.....)
Até ao grande dia! 😊



Texto 8- Aluno R

Querido Pedro vou ao cinema queres vir comigo ver a séri inteira de one pince?
Vou lá ver one pince dia 10 de junho a séri demora 5 dias, queres ir?
As comidas fica por minha conta. O filme comeca as 15:30 de dia 10 de junho e termina a 15 de junho no cinema de benfica no colombo perto do nosso colégio confirma a tua afirmação dia 1 de junho, este é um número de telefone da minha mãe (929)
Até breve



Transcrição do texto:

Querido Pedro vou ao cinema queres vir comigo ver a séri inteira de one pince?

Vou lá ver one pince dia 10 de junho a séri demora 5 dias, queres ir?

As comidas fica por minha conta. O filme comeca as 15:30 de dia 10 de junho e termina a 15 de junho no cinema de benfica no colombo perto do nosso colégio confirma a tua afirmação dia 1 de junho, este é o número de telefone da minha mãe.

Até breve.

CINEMA

Olá

Venho convidar-te para uma ida ao cinema que irá realizar-se no próximo sábado, 25 de maio das 14:30 às 16:30 no cinema do Colombo para ver "One Piece: Red Film".

Se gostas de te divertir e de filmes engraçados vem passar este dia comigo e com os meus pais.

Traz qualquer tipo de roupa para aguentar uma hora e meia. As pipocas compram os meus pais.

Até ao grande dia! Si

Confirma a tua presença até ao dia 23 de maio para o número da minha mãe: (021) 123456789

