

0 RECURSO AO JOGO DIDÁTICO COMO
ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DE
GRAMÁTICA NO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

Ana Isabel Andrade Martins

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

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

O RECURSO AO JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Isabel Andrade Martins

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

Orientadora: Professora Doutora Antónia Estrela

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço Àquele que guia sempre todos os meus passos, porque sem Ele nada disto seria possível: **Deus**. Pelo dom da vida, pela fé, esperança, coragem e força que me transmite todos os dias. Por ser presença em mim, por ser luz, por nunca largar a minha mão e por me fazer sentir segura. Esta vitória, para além de minha, é Tua.

À **Professora Doutora Antónia Estrela**, por ter aceitado prontamente o meu convite e por me ter ajudado sempre ao longo deste processo. Não faria sentido de outra forma nem seria possível sem a sua sabedoria e apoio. O meu maior, gigante e profundo obrigada. Há escolhas mesmo certas, e esta foi uma delas.

À mui nobre instituição **Escola Superior de Educação de Lisboa**, que foi a minha segunda casa, que me proporcionou memórias inesquecíveis e que me acolheu da melhor maneira possível.

À minha **família**, que de um modo geral esteve sempre presente na minha vida, mas em particular nestes últimos cinco anos tão decisivos para a minha construção pessoal e profissional: aos meus **avós**, a quem eu dedico este relatório; à minha **mãe**, à minha **tia** e ao meu pai. Serão sempre o mais importante que eu tenho, espero poder e conseguir fazer com que se orgulhem a conquista, que é também vossa.

À minha **loira**, a minha **Ana Catarina**, que é mais que uma melhor amiga para mim. Por todas as conversas, sorrisos, choros, momentos de extrema felicidade e de companheirismo: por todos os segundos inesquecíveis que passamos juntas e que ficarão sempre guardados no meu coração. Nada disto seria possível sem ti, foste o melhor que a faculdade me deu, és um presente de Deus e que sejas o meu maior para sempre. Juntas conseguimos tudo!

Um agradecimento às pessoas que guardo comigo da minha licenciatura, em especial à minha **Patrícia**, que marcou de uma forma única a minha história, que se tornou numa das pessoas mais especiais que eu tenho e que é um porto seguro para mim: obrigada por todos os momentos, levo-te comigo para o resto da vida; e à minha **Daniela**, que se revelou uma pessoa incrível e que está para sempre no meu coração.

A toda a minha turma de mestrado, que ao longo destes últimos dois anos me acompanhou e partilhou as mesmas aventuras e sonhos comigo. Um agradecimento especial aos que se tornaram família, as minhas pessoas luz:

- À minha **Bruna**, que é a minha companheira, a minha parceira de estágio e parceira de todas as horas. Obrigada por todos os momentos, todo o apoio, todas as gargalhadas, as tardes de trabalho e diversão, a sinceridade e o amor. Porque amor é mesmo a palavra que define a nossa amizade. Eu disse-te que íamos ter 20!;

- À minha **Beatriz**, que é das pessoas mais importantes que eu tenho e que se tornou numa irmã de coração, obrigada por estes últimos cinco anos que a teu lado fizeram todo o sentido, és a minha sorte grande;

- À minha **Catarina**, que sem eu esperar se tornou numa das minhas melhores amigas e fez com que estes últimos dois anos fossem inesquecíveis, estaremos sempre juntas, és muito especial;

- À minha **Maria**, minha companheira e meu abrigo, minha 24/7, que é a pessoa mais incrível que existe, a pessoa que nunca larga a minha mão e que será sempre a irmã que Deus escolheu para mim, nada disto seria possível sem ti, é um amor inexplicável aquele que nos une;

- Ao meu **Pedro**, que apareceu na minha vida para me mostrar que existem pessoas genuinamente boas e que há amigos que são para a vida: gosto de ti como gosto de poucas pessoas, és maravilhoso.

- À **Inês**, à **Ana Maria**, à **Rita Coimbra** e à **Carla**: adoro-vos.

Quero-vos, com todo o carinho, para sempre.

Ao **André**, que me apoiou incondicionalmente e que foi fundamental para mim em todo o meu percurso académico e nestes últimos anos. Isto não seria possível sem ti, sou muito grata.

À minha **Mariana**, que esteve sempre a meu lado, festejou comigo as minhas vitórias, apoiou-me nos momentos menos bons e disse sempre as palavras de aconchego e carinho de que eu tanto precisava. Obrigada por todos os momentos e por teres sido uma presença constante nestes últimos anos, és a pessoa da minha vida, o meu porto de abrigo e não há palavras suficientes para te agradecer tudo aquilo que representas para mim. És uma bênção, que sejas um enorme para sempre meu amor.

Aos amigos que fazem parte dos meus dias e que sempre me acompanharam: O **Miguel**, que é o meu melhor amigo e que partilhou a maior parte dos anos da sua vida a meu lado; a **Diana**, que é a pessoa mais especial que eu conheço, minha *best*; o **Pedro Pinto**, que será sempre o meu irmão e companheiro; o **Pedro Guerra**, que é um grande amigo; a **Ana Rodrigues**, a **Cátia Messias** e o **Magalhães**, que são os amigos da vida e para a vida; a **Cátia**, que eu adoro; a **Olívia** e o **David**, que sempre me

apoiaram e me deram força; ao **Patitas e família**, que estiveram sempre lá; à **Nucha**, que é como uma avó para mim; à **Judite**, que é a minha segunda mãe. E a todos os outros que fazem parte de mim, obrigada por **tudo**.

A todos os **professores** que passaram pelo meu percurso e que me transmitiram os conhecimentos necessários que me ajudaram a chegar até aqui, um gigante obrigado.

Por último, embora não menos importante, um agradecimento a todas as **crianças** que fizeram parte dos estágios realizados, que me ajudaram a crescer e a tentar ser cada dia melhor. Obrigada por me fazerem ter ainda mais certezas de que é isto que quero todos os dias do meu futuro. Marcaram a minha vida e o meu coração.

“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)*

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do período de intervenção que decorreu no seguimento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, 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, realizado em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Do período de intervenção surgiu uma investigação que se realizou em ambas as turmas.

A partir da identificação das fragilidades e potencialidades dos alunos, foi realizado um estudo que se foca na abordagem da gramática através de jogos didáticos. A problemática da presente investigação centra-se na questão: ***Em que medida é que a implementação de jogos em sala de aula facilita o desenvolvimento de competências de Gramática no 2.º CEB?***. Como objetivo geral de atuação, visou-se *Desenvolver competências de Gramática*, tendo sido projetados quatro objetivos específicos do estudo: (i) conhecer os conteúdos gramaticais; (ii) desenvolver as competências gramaticais através de jogos; (iii) desenvolver uma relação de interesse pela gramática com recurso aos jogos; (iv) desenvolver competências de cooperação e respeito.

Neste sentido, e tendo em consideração o objeto de estudo, utilizou-se uma metodologia de natureza mista, sendo esta na sua maioria qualitativa e com procedimentos similares aos da investigação-ação, e também quantitativa, na medida em que se procedeu à análise de dados relativos à realização de um pré-teste e de um pós-teste.

Os resultados obtidos permitem observar uma evolução significativa no que respeita à aquisição de conteúdos gramaticais através do recurso ao jogo didático, uma vez que existem dados estatísticos que suportam esta afirmação e que demonstram a evolução dos conhecimentos dos alunos, tornando-se possível afirmar que esta é uma estratégia positiva no que concerne à aquisição de gramática.

Palavras-chave: Aprendizagem; gramática; jogo didático.

ABSTRACT

The present report concerns the intervening period which occurred following the Supervised Teaching Practice II Curriculum Unit of Primary School and Portuguese History and Geography, in the Second Cycle of Basic Education Master. My investigation took place in two 5th grade classes.

Drawing on the analysis of the student's weaknesses and potential, I performed an accurate study, focused in the grammar approach through didactic games. The nature of the present investigation focuses on the question: ***In what extent does implementing classroom games facilitate the development of Grammatical competences in the Second Cycle of Basic Education?*** Developing grammatical competences was the main goal, so four specific study objectives were established: (i) knowing grammatical contents; (ii) developing grammatical competences through gaming; (iii) developing an interest in grammar using games; (iv) developing and encouraging cooperation and mutual respect skills.

Having in mind the main goal of this study, a dual methodology was used, being mostly qualitative and making use of similar procedures to those of the action-investigation stage; as well as a quantitative methodology, when analysing the data of the pre and post evaluation assessment outcomes.

The results that have been achieved show a significative improvement in what concerns to learning grammatical contents using didactic games, once there are statistic data that support this statement and prove the students' knowledge improvement. Therefore, it is possible to say this is a positive strategy when it comes to grammar learning.

Keywords: Apprenticeship; grammar; didactic game.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
1. ^a PARTE	3
2. A prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB	4
2.1. Caracterização do contexto	5
2.1.1. A Instituição.....	5
2.1.2. A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem	7
2.1.3. As turmas	8
2.3. Análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB	15
2. ^a PARTE	22
3. Apresentação do estudo	24
4. Fundamentação teórica	27
4.1. A aprendizagem de Gramática.....	28
4.1.1. Conceito de Gramática.....	28
4.1.2. O ensino da Gramática nos dias de hoje.....	29
4.1.3. A importância da Gramática	31
4.1.4. Dificuldades na aquisição de conteúdos gramaticais por parte dos alunos....	32
4.2. O Jogo na Educação.....	33
4.2.1. Breve contextualização e conceito de Jogo.....	33
4.2.2 O Jogo no processo de Ensino-aprendizagem	36
4.2.3. Vantagens dos jogos	41
4.2.4. O papel do professor na implementação do Jogo.....	42
5. Metodologia	45
5.1. Participantes.....	46
5.2. Natureza do estudo	46
5.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	47

5.4. Estratégias utilizadas.....	50
5.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	51
6. Apresentação e discussão dos resultados do estudo.....	52
6.1. Análise dos resultados	53
6.2. Discussão dos resultados.....	59
7. Conclusões.....	63
8. Reflexão final	67
Referências	72
Anexos.....	78
Anexo A.....	79
Ficha de comportamento	79
Anexo B.....	83
Ficha de inscrição na rotina de leitura.....	83
Anexo C.....	85
guião de entrevista.....	85
Anexo D.....	88
Entrevista aos professores.....	88
Anexo E.....	98
síntese da intervenção.....	98
Anexo F.....	101
Teste Diagnóstico/Final	101
Anexo G.....	105
Respostas do teste diagnóstico	105
Anexo H.....	108
respostas do teste final	108
Anexo I.....	111
Grelhas de avaliação dos objetivos específicos	111

Anexo J.....	116
Jogos realizados.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados obtidos no teste diagnóstico pela turma A.....	54
Figura 2. Estatísticas descritivas SPSS dos resultados diagnósticos da turma A.....	54
Figura 3. Resultados obtidos no teste diagnóstico pela turma B.....	55
Figura 4. Estatísticas descritivas SPSS dos resultados diagnósticos da turma B.....	55
Figura 5. Resultados obtidos no teste final pela turma A.....	56
Figura 6. Estatísticas descritivas SPSS dos resultados finais da turma A.....	56
Figura 7. Resultados obtidos no teste final pela turma B.....	57
Figura 8. Estatísticas descritivas SPSS dos resultados finais da turma B.....	57
Figura 9. Resultados da turma A.....	58
Figura 10. Resultados da turma B.....	58
Figura 11. Média das duas turmas.....	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Desenvolvimento das estratégias em função dos objetivos.....12

Tabela 2. Relação entre objetivos gerais e indicadores de avaliação.....13

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
FUC	Ficha da Unidade Curricular
HGP	História e Geografia de Portugal
PES	Prática de Ensino Supervisionada
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), e no decorrer do 2.º ano 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 (CEB), desenvolvido na Escola Superior de Educação e Lisboa (ESELx), surge o presente relatório que tem como base a prática realizada apenas no contexto de 2.º CEB.

A UC possui, como principais objetivos, “compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º Ciclo do EB (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento); conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico; analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; refletir sobre a ação” (FUC PES II, p. 1, 2019-2020), sendo o presente trabalho desenvolvido neste campo de ação.

Neste seguimento, é pertinente salientar que o presente relatório possui um estudo investigativo realizado em duas turmas do 5.º ano do Ensino Básico, que se denomina de *O recurso ao jogo didático como estratégia para a aprendizagem de gramática no 2.º Ciclo do Ensino Básico*, tendo como objetivo geral o de desenvolver competências de gramática, e como objetivos específicos os seguintes: (i) conhecer os conteúdos gramaticais; (ii) desenvolver as competências gramaticais através de jogos; (iii) desenvolver uma relação de interesse pela gramática com recurso aos jogos; (iv) desenvolver competências de cooperação e respeito.

Deste modo, o relatório divide-se em duas grandes partes: (i) a primeira parte, que contempla uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida, encontrando-se presentes as finalidades educativas da instituição, os princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes, a caracterização dos grupos turma, os processos de regulação e avaliação, a problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção e, por fim, encontra-se ainda uma análise crítica da prática ocorrida no 2.º CEB; (ii) a segunda parte, que se foca no estudo investigativo acima mencionado, com a respetiva apresentação, seguida da revisão da literatura referente ao tema escolhido (abordando os principais conceitos e os dados relativos a estudos associados à problemática), a metodologia utilizada (que contempla a natureza do estudo e as técnicas de recolha e tratamento de dados), a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por fim, as conclusões alcançadas através da implementação do estudo.

Por último, e relativamente ao corpo do trabalho, encontra-se também neste relatório uma reflexão final, que apresenta uma ponderação crítica acerca do contributo da experiência desenvolvida na PES II, bem como da experiência no processo de investigação e alguns aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional no exercício da prática docente.

À reflexão final seguem-se as referências bibliográficas citadas no relatório, bem como os anexos, que complementam o trabalho.

1.ª PARTE

| ' ' | | ' |
3

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO CONTEXTO
DO 2.º CEB

Na presente secção será apresentada, de forma sucinta, a instituição cooperante em que se realizou a prática de 2.º CEB, os princípios orientadores da ação educativa (dando principal enfoque à organização e gestão pedagógica e à avaliação dos processos e aprendizagem), bem como uma breve caracterização das duas turmas em que ocorreu toda a ação da PES II relativa a este ciclo de ensino. Encontra-se também presente, nesta mesma secção, a problematização dos dados recolhidos, especificando-se os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e de regulação da aprendizagem, e ainda uma análise crítica relativa ao período de intervenção.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

2.1.1. A Instituição

A Instituição em que decorreu o período de intervenção do 2.º CEB faz parte de um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizado em Lisboa, e reúne alunos desde o Jardim de Infância até ao 3.º CEB.

Relativamente à população escolar, esta é uma instituição que possui uma grande diversidade cultural, sendo possível encontrar alunos de várias nacionalidades e também de diferentes etnias, o que surge da proximidade da instituição a alguns bairros sociais. Através desta mesma adjacência, a instituição em questão possui alunos provenientes de meios bastante desfavorecidos, originando assim uma grande heterogeneidade no que concerne aos registos culturais e socioeconómicos.

Existem, nesta instituição, várias famílias “de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos, exigindo de todos uma atuação conjunta, rentabilizando os recursos já existentes nos bairros e obrigando a uma constante aferição no tipo de respostas educativas” (Projeto Educativo, 2017, p. 4). Assim sendo, o Agrupamento em que a presente escola se insere tem como visão a de se tornar num conjunto de escolas públicas de referência, possibilitando a toda a população escolar uma educação de qualidade, fomentando a interação, a comunicação e a colaboração entre todos os ativos presentes na comunidade escolar (Projeto Educativo, 2017), combatendo assim as possíveis diferenças sentidas entre elementos deste mesmo núcleo.

Tendo em consideração todas as características presentes, a missão do Agrupamento em que esta Instituição se insere é baseada em cinco princípios base, sendo estes

Diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais dos alunos, com vista à promoção do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal e social; Formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres no exercício da cidadania e pluralismo; Valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; Estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento e o empreendedorismo; Fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano do Agrupamento, promovendo uma cultura de atualização de saberes e partilha (Projeto Educativo, 2017, p. 13).

Importa referir que se verifica ainda, como finalidade escolar, a edificação de oito valores essenciais implementados e reconhecidos em contexto educativo, tais como a “cidadania; respeito pela diferença; responsabilidade; autonomia; empenho; tolerância; solidariedade; excelência” (Projeto Educativo, 2017, p. 13).

No que concerne ao espaço físico, e tendo em consideração a observação realizada, esta instituição oferece ótimas condições aos alunos, quer em sala de aula quer em qualquer outro espaço exterior, como o refeitório, a biblioteca ou o recreio, pois foi um espaço reabilitado há pouco tempo, o que garante assim instalações praticamente novas e bastante adequadas às crianças. Todas as salas de aula possuem projetor, computador, colunas, quadro de caneta e, em alguns casos, ainda um quadro interativo, e todos os alunos têm o seu próprio cacifo, que se encontra no corredor, não sendo assim necessária a existência de um armário em sala de aula. É ainda de salientar que as turmas dispõem da sua própria sala para praticamente todas as aulas, mudando apenas aquando da existência de aulas de educação física, educação visual ou informática.

2.1.2. A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

A ação pedagógica nas duas turmas em que foi realizada a intervenção é bastante semelhante, visto que a professora de HGP é a mesma e os professores de Português articulam a prática e a ação em sala de aula, bem como os conteúdos e o modo de lecionar, utilizando as mesmas estratégias e os mesmos recursos em ambas as turmas.

Relativamente à organização e gestão pedagógica, os alunos encontram-se dispostos em mesas de dois elementos, e em ambas as turmas todas as aulas começavam sempre pela abertura da lição no quadro, tendo os alunos que a copiar para o seu caderno diário. O sumário era apenas escrito no final da aula e todos os discentes participavam na sua elaboração.

A metodologia adotada pelos docentes era, maioritariamente, expositiva, tendo como base o manual da disciplina e os recursos fornecidos pela sua editora, sendo as aulas centradas na figura do professor, embora com pequenos momentos de diálogo acerca das temáticas lecionadas. O procedimento era bastante rotineiro, começando sempre pela introdução do tema da aula por parte do docente, prosseguindo com a leitura do manual e, por fim, com a realização dos exercícios sugeridos. Eram utilizados, por vezes, *PowerPoints* facilitadores da exposição de conteúdos e, no caso da disciplina de HGP, eram apresentados alguns vídeos representativos da matéria abordada e eram introduzidas, pela docente, algumas fichas de trabalho.

No que refere à avaliação dos conhecimentos dos alunos, ambos os professores recorriam à diferenciação pedagógica aquando da realização dos testes, fazendo sempre alguns ajustes para que fosse alcançado o sucesso mínimo escolar. Para além deste elemento de avaliação, os professores possuíam grelhas de observação em que classificavam os alunos quanto ao seu comportamento, o que servia para ter uma noção da sua prestação em sala de aula. Na área do Português, e embora existissem estas grelhas, era sem dúvida o domínio cognitivo que mais influência tinha na nota final, sendo a classificação obtida pelos alunos no final de um período letivo apenas o reflexo das suas notas obtidas nos dois testes de avaliação realizados. Em HGP, a docente tinha também em consideração as atitudes e os valores dos alunos em contexto escolar, valorizando, para além das classificações obtidas nos testes, o seu desempenho em sala de aula e o seu interesse e empenho na disciplina.

2.1.3. As turmas

No que concerne à caracterização das turmas, e de modo a facilitar a sua identificação, estas encontram-se denominadas por turma A e turma B. Ambas pertencem ao 5.º ano de escolaridade.

As duas turmas em questão são bastante heterógenas, tanto na sua composição como entre si, embora apresentem algumas semelhanças, principalmente ao nível do aproveitamento escolar.

Relativamente à turma A, esta é composta por 20 alunos, entre os quais 9 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, sendo a maior parte dos alunos pertencente a um bairro social que se encontra próximo da escola.

No seio do grupo, é possível referenciar alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente com perturbações do espectro do autismo, dislexia, hiperatividade e ainda com dificuldades de aprendizagem (fator este alargado à maior parte das crianças). Ao nível do comportamento, esta é uma turma que requer bastante entrega por parte do docente, pois é um grupo que, apesar de ter dificuldades de atenção e de interesse face aos conteúdos abordados, possui um comportamento correto em sala de aula e, se motivado, revela uma participação bastante ativa e pertinente em contexto escolar. Esta turma possui inúmeras dificuldades associadas às duas disciplinas nas quais esteve presente (Português e HGP), verificando-se uma apreciação menos positiva relativa à área do Português, na qual as dificuldades passam por conteúdos e domínios não consolidados do 1.º CEB, influenciando assim os resultados positivos nas restantes disciplinas. Estas dificuldades refletem-se também pela falta de métodos de estudo, pela fraca assiduidade nas aulas e ainda por possuírem um ritmo de trabalho bastante lento e pouco estruturado (o que foi possível verificar durante o período de observação e através de conversas mantidas com os docentes).

Ao nível social, estes são alunos que se relacionam particularmente bem com os professores, são crianças que mantêm uma relação de proximidade e de confiança sem nunca faltar ao respeito ao docente e, se a relação for mutuamente fomentada, é possível garantir não só um ótimo relacionamento professor-aluno, mas também aluno-aluno.

Relativamente à turma B, esta é composta por 7 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, originando assim um total de 19 alunos, com idades compreendidas

entre os 10 e os 16 anos. À semelhança da turma A, também a maioria destes alunos é proveniente do mesmo bairro social que se localiza perto da escola em que estes se encontram.

As crianças que integram esta turma possuem também algumas especificidades, encontrando-se referenciadas com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, entre elas dislexia, disortografia, hiperatividade, dificuldades de aprendizagem (também alargada a uma percentagem elevada de alunos) e ainda perturbações emocionais. Este grupo difere bastante do anteriormente apresentado no que refere ao comportamento, pois são alunos que possuem uma postura inadequada em sala de aula, proferem comentários bastante inapropriados e têm intervenções desnecessárias (verificado durante o período de observação). Contudo, e quando motivados, são alunos participativos, apesar de ser, para os mesmos, bastante complicado identificar de forma clara o que é ou não relevante expor em sala de aula. As suas maiores dificuldades encontram-se igualmente na área do Português, estando estes alunos bastante debilitados no que concerne aos conteúdos e aos domínios desta mesma área, o que interfere de um modo negativo no aproveitamento das restantes. À semelhança da turma A, também estes alunos apresentam falta de métodos de trabalho, são muito pouco assíduos (na sua generalidade) e, para além de possuírem um ritmo de trabalho lento, é também muito pouco estruturado. Considero pertinente salientar que, nesta mesma turma, existe um aluno que não sabe ler nem escrever, o que condiciona o correto funcionamento das aulas.

A nível social, e contrariamente à turma A, estes alunos não mantêm um relacionamento próximo com os professores, ultrapassando por vezes os limites e chegando mesmo a atingir o nível da falta de respeito perante os mesmos. Entre si, e enquanto grupo, apresentam vários momentos menos positivos, existindo, por vezes, situações de violência e, conseqüentemente, suspensão escolar.

Por fim, importa referir que estas duas turmas pertencem ao programa Fénix, que visa combater as dificuldades de aprendizagem e o conseqüente insucesso escolar, encontrando-se presente na disciplina de Português e de Matemática. Este projeto tenta promover um ensino mais individualizado e adequado às necessidades de cada grupo no geral e de cada aluno em particular, na medida em que as turmas são divididas em dois níveis de aprendizagem, ficando a metade da turma que tem os alunos com os níveis de rendimento escolar mais baixos e com o comportamento mais inadequado a ser acompanhada pelo docente titular da turma e por outro docente que fornece apoio

individualizado no decorrer das aulas, e a outra metade dos alunos que possuem níveis superiores encontra-se a ter aula noutra sala e com outro docente. Os conteúdos lecionados em cada parte da turma são os mesmos, variando apenas o nível de exigência exercido pelo professor, bem como o grau de dificuldade dos elementos de avaliação apresentados, tendo a metade da turma com mais dificuldades um teste de avaliação adaptado e mais facilmente exequível do que a outra metade.

2.2. PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Após o período de observação, e tendo em conta toda a análise realizada e todos os dados recolhidos no seu decurso, foi possível identificar uma problemática de intervenção norteadora de todo o percurso a realizar face às especificidades das duas turmas em questão. Para facilitar e clarificar o processo de trabalho a adotar, e de modo a colmatar todas as fragilidades presentes nos dois grupos, surgiram várias questões orientadoras, sendo estas:

- Como criar um ambiente educativo que corresponda à heterogeneidade da turma? Como criar um ambiente educativo que promova a atenção e a concentração?
- Que tipo de atividades e de temáticas podemos desenvolver de modo a conseguir captar o interesse e atenção dos alunos?
- Que tipo de estratégias podemos adotar de modo a fomentar a responsabilidade nos alunos?
- Que tipo de atividades podemos implementar de modo a estimular a entreajuda e a cooperação entre os alunos?
- Que estratégias podemos adotar de modo a que os alunos se interessem pela área curricular do Português?
- Que estratégias podemos adotar de modo a que os alunos se interessem pela área curricular da História e Geografia de Portugal?

Tendo em consideração todas as questões acima apresentadas, foi definida a seguinte problemática central:

Em que medida é que a promoção de estratégias de cooperação e a implementação de rotinas facilitam o processo de desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de leitura, escrita e gramática?

Neste seguimento, foi essencial desenvolver e definir objetivos gerais de atuação, conseguindo-se assim delinear a prática, mas foi também essencial pensar previamente no plano de atuação, pois era importante dar continuidade à dinâmica de turma sendo, por outro lado, bastante pertinente introduzir novas rotinas de trabalho em sala de aula. Deste modo, foram pensados três objetivos gerais considerados imperativos tendo em conta as características das duas turmas:

- Objetivo Geral A – Manifestar comportamentos e atitudes de entreajuda e cooperação;
- Objetivo Geral B – Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia;
- Objetivo Geral C – Desenvolver as competências de leitura, escrita e gramática.

Por conseguinte, e na tentativa de facilitar o desenvolvimento e o cumprimento destes mesmos objetivos, foram pensadas e elaboradas cinco principais estratégias de ação de modo a garantir o seu sucesso e alcance:

- Estratégia A- Implementação da rotina da ficha de comportamento da turma (cf. Anexo A);
- Estratégia B- Realização de jogos e atividades dinâmicas que ajudem a captar a atenção e o interesse dos alunos;
- Estratégia C- Implementação do momento de leitura (cf. Anexo B);
- Estratégia D- Mobilização da metodologia de trabalho de projeto;
- Estratégia E- Organização de momentos colaborativos, como atividades em grupo. (cf. Anexo E)

Tabela 1

Desenvolvimento das estratégias em função dos objetivos

Obj. \ Est.	EA	EB	EC	ED	EE
A	X	X	X	X	X
B		X		X	X
C		X	X	X	X

Ainda respeitante ao presente âmbito, e tendo em conta todas as estratégias mobilizadas para garantir o cumprimento dos objetivos, foram criados indicadores de avaliação esclarecedores dos parâmetros a cumprir, apresentados na seguinte tabela:

Tabela 2

Relação entre objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivo Geral	Indicadores de avaliação
A- Manifestar comportamentos e atitudes de entreajuda e cooperação.	1.Coopera com os colegas na realização de atividades propostas em grupo; 2.Auxilia os colegas na concretização de tarefas em grupo e/ou individuais. 3.Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo; 4. Respeita as regras de sala de aula; 5. Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo.
B- Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia.	1.Utiliza vocabulário adequado e específico no que refere à História e Geografia de Portugal; 2.Comunica de forma clara, audível e com ritmo adequado; 3. Realiza corretamente apresentações orais, expondo de forma clara as suas ideias.
C- Desenvolver as competências de leitura, escrita e gramática.	1.Lê corretamente um texto; 2.Escreve, de forma estruturada, pequenos textos; 3.Identifica e aplica corretamente regras gramaticais.

Os objetivos gerais e as estratégias de ação utilizadas aliaram-se, inevitavelmente, aos conteúdos propostos pelo programa de Português e de HGP do 2.º CEB e também às indicações fornecidas pelos professores de cada turma, que clarificaram tudo aquilo que já teria sido abordado e o que era suposto lecionar durante as sete semanas seguintes. Contudo, foi dada liberdade de intervenção e de

reordenação dos conteúdos, não necessitando assim de seguir uma ordem específica, o que facilitou o processo da prática.

No que refere à área do Português, a leitura de textos fornecidos pelo manual foi uma dinâmica que se manteve em sala de aula, visto já ser utilizada pelos docentes, bem como a interpretação desses mesmos textos. Foi introduzida, como já referido anteriormente, uma rotina de leitura assente num dia específico da semana, proporcionando-se assim aos alunos o treino da leitura, a sua prévia preparação e ainda um alargamento do seu conhecimento face a inúmeras obras literárias.

Para a exposição de conteúdos gramaticais e sua consolidação, as atividades utilizadas basearam-se em jogos interativos (individuais, a pares e em grupos), em que os alunos participavam ativamente e competiam entre si para ver quem acertava mais e quem ganhava o jogo.

Relativamente ao desenvolvimento da escrita, foram privilegiados alguns momentos essenciais tendo em consideração as três etapas do processo deste mesmo domínio: (i) momentos de redação individual, como na escrita de uma carta, em que existiu um momento prévio de planificação do texto; (ii) redação em grupo, como na produção de um texto narrativo, antecedida pela planificação do mesmo; e, em ambas as atividades, (iii) foi realizada a revisão do texto de modo a aperfeiçoá-lo e a corrigir possíveis erros.

Na área da HGP, e consoante a prática exercida pela professora, foi mantido o uso do manual, embora com a criação de momentos mais dinâmicos, como a visualização de vídeos acerca dos conteúdos, a análise de mapas (a pares e em grande grupo) e a realização de fichas (a pares e em pequenos grupos). Estas atividades realizaram-se no âmbito da unidade abordada em seis das sete semanas da intervenção - Reconquista Cristã -, o que permitiu ainda a realização de alguns jogos de consolidação de conhecimentos.

Os processos de avaliação e de regulação basearam-se, maioritariamente, na observação direta participante e no preenchimento de grelhas de observação semanais, mas também nas produções realizadas pelos alunos e nos resultados obtidos, por exemplo, nos jogos. Os resultados obtidos através destes instrumentos de avaliação foram espelhados em grelhas de avaliação finais, preenchidas no último dia de intervenção, em que foram classificados todos os indicadores de avaliação de cada objetivo geral, conseguindo assim avaliar o projeto de intervenção e as aprendizagens alcançadas pelos alunos.

2.3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA NO 2.º CEB

De modo a realizar uma leitura crítica e reflexiva sobre a intervenção realizada no 2.º CEB, considero pertinente analisar alguns fatores essenciais acerca da mesma, tais como: (i) o desenvolvimento da prática e as competências esperadas pelos alunos; (ii) os métodos de ensino/aprendizagem, entre estes os processos de organização e de desenvolvimento do currículo; (iii) a relação pedagógica mantida; e, por último, (iv) os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Relativamente ao primeiro aspeto em análise, referente ao desenvolvimento da prática, considero que de um modo geral esta foi um pouco trabalhosa e complicada de gerir, pois os alunos das duas turmas em questão possuíam bastantes dificuldades ao nível das aprendizagens e dos comportamentos, mas foi também igualmente desafiante e enriquecedora, visto ter sido essencial arranjar estratégias facilitadoras de intervenção que conseguissem captar e garantir a atenção e o interesse dos alunos.

Neste sentido, e abordando o segundo ponto de reflexão – métodos de ensino/aprendizagem -, foi primordial tentar colocar sempre o aluno no centro da sua própria aprendizagem, garantindo assim que o seu envolvimento e a sua motivação se encontrassem sempre assentes em contexto escolar. Apesar de terem sido, por vezes, adotadas aulas um pouco mais expositivas, visto ser esta uma dinâmica já presente em aula por parte dos docentes, aquando da finalização dessa mesma exposição foram sempre proporcionados momentos em que os alunos assumiram um papel ativo na sua aprendizagem pessoal através da realização, por exemplo, de atividades individuais de descoberta, como a pesquisa de informação para o preenchimento de uma ficha, bem como na gestão da aquisição do seu conhecimento, realizando atividades de consolidação de conteúdos.

Sendo estas duas turmas maioritariamente orientadas pelo manual escolar, tendo-se consciência de que “o manual continua a constituir um dos principais recursos de trabalho, não só de alunos, mas também de professores” (Gonçalves, 2011, p. 31), uma das opções metodológicas tomadas foi a de manter a sua utilização, embora de uma maneira mais dinâmica, pois durante o período de observação foi possível verificar, através da observação direta e do *feedback* dado pelos docentes, que os alunos gostavam de aprender através do manual e que, de certa forma, eram alcançadas aprendizagens positivas. A sua utilização passou, assim, por ser um método de alicerçar aprendizagens no final da aula, realizando um confronto de ideias após a sua leitura e, conseqüentemente, a sua consolidação. É de notar que Gonçalves (2011) destaca que

o “manual escolar cumpre várias funções de acordo com o seu utilizador, a disciplina e o contexto” (p. 32), sendo algumas delas a transmissão de saberes, o desenvolvimento de capacidades e competências e a consolidação de aquisições bem como o auxílio à sua integração. (Gonçalves, 2011)

Foram ainda realizadas constantes sistematizações de conhecimentos, maioritariamente elaboradas no quadro, que foram essenciais não só na consolidação de saberes, mas também na promoção da interação em grande grupo e na construção de uma aprendizagem coletiva.

Devido ao facto de serem grupos com grandes dificuldades cognitivas, tentou-se sempre que os mesmos procurassem colmatar os seus aspetos menos positivos através de métodos mais lúdicos, como o recurso a jogos, visualização de vídeos e de imagens, momentos de interação em grande grupo e o recurso à aplicação de fichas, facilitando assim o acesso aos conteúdos e o conseqüente desenvolvimento positivo das aprendizagens. A este propósito, Lopes (2013) refere que “é muito importante recorrer a estratégias, entre as quais as estratégias que recorrem ao lúdico, para elevar o interesse dos estudantes, a participação na sala de aula e, em consequência, os resultados escolares.” (p. 18) Considerou-se também essencial que, numa turma com grande déficit de atenção, todos os alunos devessem estar incluídos na atividade a realizar no momento, defendendo Lima (2014) que, quando estamos perante um “modelo interativo, estamos a dar a possibilidade de todos participarem, trocar ideias entre si e levantar hipóteses, chegando a conclusões que os ajudem a perceber que são parte de um processo dinâmico de construção” (p. 19)

A tipologia de trabalho utilizada com estes alunos foi diversificada, uma vez que o recurso ao trabalho em pares e em pequenos grupos foi também um fator bastante presente no decorrer do período de estágio. Sendo um dos objetivos gerais do projeto de intervenção baseado no desenvolvimento da cooperação e da entreajuda, a sua aliança com a construção de conhecimento foi uma estratégia muito usual, o que funcionou bastante bem e originou resultados extremamente satisfatórios, visto que a aprendizagem cooperativa tem como principal enfoque o “trabalho em equipa, com o objetivo de melhorar o desempenho das tarefas escolares e a integração de todos os alunos na formação no sentido de atingirem metas comuns.” (Moreira, 2012, p. 17). Importa referir que todos os pares e/ou grupos foram estrategicamente formados, de modo a garantir um bom aproveitamento do trabalho, sendo que os processos adotados

promoveram a inclusão de todos os alunos, procurando sempre tirar o melhor partido de todas as suas características para conseguir alcançar os resultados pretendidos.

Outra medida adotada passou pela implementação de rotinas, consideradas por Moura (2005) como “actividades regulares desenvolvidas na sala de aula, actividades que são organizadas de acordo com os objectivos oficiais do ensino, mas que estão dependentes de opções pedagógicas do professor” (p. 304). No presente contexto foram introduzidas duas rotinas em sala de aula, consideradas de extrema relevância para os alunos e que funcionaram bastante bem, sendo estas: (i) a rotina de leitura, referente à área do Português, que teve como objetivo o de fomentar o gosto dos alunos pela leitura e que ocorreu num dia estabelecido por semana durante todo o período de intervenção, alcançando assim a entrega e os resultados previamente pensados; e (ii) a rotina da ficha de comportamento, em que um aluno por aula ficou encarregado de preencher o comportamento dos colegas, conseguindo deste modo aumentar o nível de responsabilidade por parte dos alunos e um melhor e mais correto comportamento em sala de aula.

Ainda relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem, e tendo em consideração todas as medidas apresentadas, penso ser importante reforçar que a implicação dos alunos neste processo foi evidente, tendo sido tomada, desde cedo, a decisão de os envolver de forma ativa e central na aquisição do seu próprio conhecimento, garantindo que ambas as turmas conseguissem ultrapassar as suas fragilidades, tendo como base métodos suportados pelos seus interesses e gostos pessoais.

No que refere aos processos de organização e de desenvolvimento do currículo, e apesar de o 2.º CEB ser um ciclo lecionado em pluridocência, o que implica existir mais do que um professor para cada turma, é relevante destacar a introdução suave de uma abordagem interdisciplinar entre o Português e a HGP nas duas turmas, conseguindo assim trabalhar conteúdos e domínios das duas disciplinas em conformidade, como a interpretação de textos, a leitura, a escrita e a oralidade. A interdisciplinaridade visa “promover uma transferência de conhecimentos entre as várias áreas do saber, com o intuito de promover aprendizagens globalizadoras e significativas nos alunos” (Gomes, 2014, p. 24), tornando-se assim um fator bastante positivo relativamente ao desenvolvimento do currículo. Visto que as aulas deste ciclo de ensino são, por vezes, organizadas em blocos de quarenta e cinco minutos, o que dificulta o avanço significativo da matéria neste mesmo período de tempo, através desta

complementaridade criada foi possível atingir, de forma bastante positiva, alguns dos objetivos inicialmente propostos face a determinados conteúdos. Embora a limitação horária tenha sido um fator condicionante, pois em aulas pensadas para trabalhos de grupo, e visto que a disposição das salas teve de ser um pouco reajustada, a produtividade foi menor e o avanço do trabalho foi relativamente lento. Contudo, a organização do currículo em espiral foi um fator essencial na intervenção. Segundo Marques (s.d.), e tendo como base a pedagogia de Bruner,

O conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde. (p. 4)

Esta organização curricular foi fundamental, pois permitiu que os conteúdos fossem trabalhados de uma forma mais aprofundada e, principalmente, porque possibilitou que os mesmos fossem retomados sempre que necessário, podendo-se avançar na matéria ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

A planificação da prática docente foi também um recurso constantemente utilizado, pois “é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem” (Barroso, 2013, p. 3), embora as planificações tivessem sido alteradas, como já referido anteriormente, em concordância com as necessidades dos alunos.

Quanto à relação pedagógica mantida, a interação existente entre o aluno e o docente é extremamente importante, tornando-se num fator determinante para o sucesso escolar das crianças. Segundo Lima (2019),

Os professores têm uma grande influência na maneira em como os seus alunos irão viver e experienciar determinadas situações. Por isso, é importante conhecer bem os seus alunos, não só no aspeto cognitivo, mas também, e principalmente, de forma afetiva e emocional. (p. 56)

Deste modo, é essencial que o professor consiga manter uma relação próxima com os seus alunos, delineando estratégias e métodos adequados às características dos grupos, conseguindo assim criar um ambiente de respeito e disciplina mas, ao mesmo tempo, de confiança, disponibilidade, empatia e de entrega.

No decorrer do período de intervenção, a relação pedagógica mantida foi um ponto bastante favorável, tendo conseguido criar uma relação empática com os dois grupos, com um ensino baseado na proximidade e na cumplicidade e sem nunca descuidar o respeito e as regras de sala de aula. As formas de relacionamento pedagógico adotadas passaram pela regular interação com os alunos, pela partilha simultânea de conhecimentos e de pontos de vista (relembrando sempre que é a errar que se aprende) e pelo constante feedback positivo dado face às suas intervenções e aos seus comportamentos. Todas estas medidas foram implementadas e recebidas com bastante agrado por parte dos discentes, o que facilitou o processo da sua aprendizagem. Sobre este assunto, Lima (2019) reforça que “uma relação de afetividade entre professor e aluno é fundamental e imprescindível para que haja sucesso no processo ensino-aprendizagem.” (p. 57)

Em consequência, considero possível afirmar que não existiu qualquer tipo de dificuldade no que concerne à relação pedagógica mantida, ressalvando ainda que a relação criada foi crucial no sucesso das sessões e no percurso adotado durante as sete semanas de estágio, originando resultados bastante positivos e satisfatórios.

Por último, e no que diz respeito aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, penso ser pertinente referir que os mesmos foram baseados em vários elementos que surgiram no decorrer do período de intervenção, uma vez que a avaliação é um fator essencial no que refere à prática pedagógica, mas não deve ser um momento isolado, considerando-se assim primordial a existência de um processo de avaliação contínuo, visto que “a aplicação de um único instrumento e dispositivo para atestar todas as funções limita a avaliação tornando-a redutora” (Silva, 2014, p. 26).

Tendo em conta as características dos dois grupos, uma das opções tomadas foi a de recorrer à avaliação formativa, pois esta “suporta a regulação do processo ensino-aprendizagem no período do seu decurso” (Silva, 2014, p. 26). Neste tipo de avaliação, “a relação e a comunicação são essenciais para a concepção e conservação de um bom nível de motivação nos alunos, fundamental para que o saber seja introduzido neste processo.” (Silva, 2014, p. 28)

No mesmo seguimento, e de modo a obter algum tipo de informação acerca dos conhecimentos dos alunos, foram apresentados, em ambas as áreas curriculares, elementos de avaliação diagnóstica, conseguindo-se assim alcançar uma noção mais fina relativa aos fatores positivos e aos menos conseguidos por parte dos alunos, norteando-se de uma forma mais estruturada a prática. Segundo Silva (2014), a “avaliação diagnóstica e prognóstica – fundamenta as decisões (seleção e orientação) abrangendo uma antecipação do futuro próximo do aluno, relativamente às suas competências para a progressão em níveis de estudo posteriores” (p. 26). Para realizar esta avaliação, foram criadas grelhas de observação, que foram preenchidas no último dia deste mesmo período, bem como testes diagnósticos, que foram apresentados no primeiro dia de intervenção em cada uma das disciplinas.

À semelhança do anteriormente referido, também no decorrer do período de intervenção, foram preenchidas grelhas de observação semanais, que permitiram avaliar, para além dos conhecimentos, também os comportamentos sociais dos alunos, e que se revelaram de extrema pertinência devido à sua complementaridade face aos restantes elementos avaliativos, permitindo compreender, de uma forma mais evidente, o sucesso ou não dos indicadores de avaliação pressupostos para cada aula planificada.

Para além da avaliação formativa, também a sumativa esteve presente neste período de tempo, sendo caracterizada por Pinhal (2000) como “a avaliação que se realiza no termo de uma aprendizagem e que fornece dados sobre o nível da aprendizagem dos alunos” (secção 2- a avaliação sumativa). Neste sentido, outro dos elementos em consideração foram os testes de avaliação, que já se enquadravam na dinâmica das turmas e nas opções metodológicas dos docentes, e que permitiram ter uma perceção das aprendizagens dos alunos face às estratégias apresentadas. De modo a complementar os resultados obtidos através deste elemento, foram também consideradas e avaliadas todas as produções dos alunos, ou seja, todas as fichas, os resultados alcançados nos jogos entre outras atividades realizadas, conseguindo-se assim uma maior perceção dos conhecimentos dos alunos, o que contribuiu também para a avaliação final da disciplina.

Por último, e aquando do fim do período de intervenção, foi realizada uma avaliação final, tendo como objetivo o de perceber se todos os conteúdos abordados teriam sido apreendidos e compreendidos pelos alunos, bem como os conteúdos de maior perceção e os de maior dificuldade. Para este efeito, foram novamente entregues

os mesmos testes de avaliação diagnóstica, tendo sido assim possível verificar a evolução ocorrida das últimas sete semanas de aulas.

Por fim, é importante ressaltar e reforçar que todas as estratégias implementadas foram delineadas tendo em conta os interesses e as potencialidades dos alunos, tentando-se deste modo criar um percurso enriquecedor e bem definido que fosse ao encontro das fragilidades sentidas e dos fatores a melhorar em sala de aula. Consciencializar os alunos de que estes possuem um papel vital e fundamental na sua aprendizagem foi essencial, pois tal garantiu que os mesmos se empenhassem e se motivassem na aquisição de conhecimentos, na melhoria das suas fragilidades e na construção de um perfil de respeito, entrega e responsabilidade.

2.a PARTE

Na segunda parte do presente relatório, será apresentado o estudo realizado no contexto de 2.º CEB, encontrando-se definida a problemática, as questões orientadoras de investigação e os objetivos gerais e específicos. Será também apresentada a fundamentação teórica relativa ao tema, focando aspetos relevantes que se destacam nos estudos de referência mais recentes, a metodologia utilizada durante todo o processo, os resultados obtidos através da investigação desenvolvida e, por último, encontram-se as conclusões retiradas de todo este processo.

3. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da PES II, no decorrer do período de intervenção no 2.º CEB, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, e tem como tema *O Recurso ao jogo didático como estratégia para a aprendizagem de Gramática no 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

Este tema emergiu de uma das maiores fragilidades sentidas em ambas as turmas – o desenvolvimento do domínio da gramática -, e teve como ponto de partida as potencialidades e os interesses dos alunos. Tentou-se, deste modo, colmatar as dificuldades sentidas através dos seus gostos pessoais, procurando alcançar aprendizagens significativas e resultados positivos no que respeita à aquisição de conteúdos gramaticais. Assim sendo, o pressuposto deste estudo passa pelo desenvolvimento de competências gramaticais através da criação e utilização de jogos em sala de aula.

Foram formuladas, tendo em conta as fragilidades observadas, questões orientadoras de investigação, sendo estas:

- Como desenvolver competências de Gramática em sala de aula?
- Quais os métodos que poderão facilitar o ensino e a aprendizagem da Gramática?
- Que tipo de atividades podem ser implementadas para desenvolver nos alunos o domínio da Gramática?
- Será o jogo didático uma boa estratégia a aplicar em sala de aula de modo a garantir a atenção, o interesse e a posterior aprendizagem dos conteúdos gramaticais?

Através da elaboração das questões acima mencionadas, foi possível definir uma problemática de investigação que norteou todo o processo de intervenção:

Em que medida é que a implementação de jogos em sala de aula facilita o desenvolvimento de competências de Gramática no 2.º CEB?

Para esta questão de investigação foi formulado um objetivo geral - Desenvolver competências de Gramática – e, conseqüentemente, foram criados quatro objetivos específicos de modo a dar resposta às questões formuladas:

- Conhecer os conteúdos gramaticais;
- Desenvolver as competências gramaticais através de jogos;

- Desenvolver uma relação de interesse pela gramática com recurso aos jogos;
- Desenvolver competências de cooperação e respeito.

Considera-se assim pertinente aprofundar e clarificar alguns conceitos, como o conceito de jogo, de aprendizagem e de gramática, bem como especificar a importância dos jogos no ensino, as dificuldades dos alunos face à aquisição de competências de gramática e, por fim, qual a importância e o impacto da aprendizagem de gramática através dos jogos.

4 . FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente secção, destinada à revisão de literatura e posterior fundamentação teórica,

tem como objectivo a consulta e recolha de informação pertinente relativa à área de investigação em geral e à problemática da investigação em particular. Basicamente, tem como objectivo a aquisição de conhecimento científico na área da investigação, que seja relevante e permita “ajudar” a encontrar a(s) resposta(s) para a problemática em estudo (Baptista & Sousa, 2011, p. 33).

Esta encontra-se dividida em dois grandes grupos: (i) a aprendizagem de gramática, destinado a clarificar o conceito de gramática e algumas questões acerca da sua presença em contexto escolar; e (ii) o jogo na educação, dedicado a abordar o conceito de jogo e, na mesma linha pensamento, algumas questões emergentes relativas a esta temática que surgiram através da elaboração da problemática.

4.1. A APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA

4.1.1. Conceito de Gramática

A língua é uma componente que se encontra presente em todas as circunstâncias da vida, surgindo através da mesma a possibilidade de comunicar, expor pensamentos e criar relações com os outros. Quando se fala no estudo da língua, é inevitável não pensar em gramática.

Segundo Ribeiro (2019), “a origem da palavra gramática encontra-se no vocábulo grego “grammatiké! (gramma! “letra” +tékhne “arte”) e, se analisarmos a origem da palavra, podemos concluir que se trata da arte da escrita, ou seja, da arte de bem escrever.” (p. 3)

Garcia (2018) define gramática como “um conjunto de regras que descreve e prescreve o funcionamento da língua.” (p. 651)

Nesta mesma sequência, para Travaglia (1996), “a gramática é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente.” (p. 24) O autor encaminha esta definição para a gramática normativa, que é a usual em contexto educativo, rematando que gramatical “será aquilo que obedece, que segue as normas de bom uso da língua, configurando o falar e o escrever bem.” (p.24)

Na ótica de Leite e Figueiredo (2010), e à semelhança de Travaglia, atualmente entende-se por gramática “o livro que dita a forma correta de falar e escrever em determinada língua” (p. 46), complementando que a gramática normativa “tem como função prescrever o que se deve ou não usar na língua” (p. 46), sendo a sua finalidade pedagógica.

Perini (2001) classifica a gramática como um conhecimento interiorizado da língua, utilizando este conceito para designar uma área do conhecimento e ainda para se referenciar a um conjunto de regras. O autor menciona ainda que a gramática, em concordância com todas as áreas científicas, se ocupa do estudar de um aspeto presente no mundo, sendo neste caso a estrutura e funcionamento da língua.

4.1.2. O ensino da Gramática nos dias de hoje

Com o passar do tempo, e no que refere à educação, surgiram algumas alterações terminológicas, entre elas a substituição do termo *conhecimento explícito da língua* pelo conceito de gramática, que assim se encontra designado nos documentos orientadores oficiais e em vigor do ensino da Língua Portuguesa. Estes documentos norteiam a prática docente nos dias de hoje e facilitam a organização do ensino, sendo primordial, através dos mesmos, clarificar as intenções assentes face ao domínio da gramática. No documento orientador *Aprendizagens Essenciais* (2018) dos alunos, e tendo como foco o 2.º Ciclo do Ensino Básico, é considerado que “o conhecimento gramatical dos alunos, no final deste ciclo de ensino, deverá estar sistematizado quanto aos aspetos básicos da estrutura e do funcionamento da língua” (p. 3). Toma-se como essencial a presença da gramática nas aulas de Português, encontrando-se referido no mesmo documento que estas serão direcionadas para o desenvolvimento de várias competências, entre elas “competência gramatical por meio de um progressivo conhecimento sobre aspetos básicos de diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico, textual-discursivo)” (p. 4). Já no documento em vigor *Programa e das Metas Curriculares de Português no Ensino Básico* (2015), o domínio da gramática encontra-se presente, sendo um dos principais objetivos elencados o de “mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos” (p. 6). O Programa visa ainda que, no final do 2.º Ciclo do Ensino Básico, os

alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e aplique m esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica. (p. 20)

Reconhecendo a gramática como domínio essencial a abordar em contexto educativo, é importante também referir que a utilização da língua é algo recorrente na prática quotidiana, sendo assim utilizadas, embora sem qualquer tipo de consciência da sua mobilização, constantes regras gramaticais. Deste modo, é possível evidenciar que a gramática não é novidade quando abordada em sala de aula, mas é necessária, na medida em que os alunos irão conseguir tornar conscientes regras e conhecimentos que já possuem mas de que não têm consciência. Torna-se necessário distinguir aqui o conhecimento implícito do explícito. Enquanto o primeiro diz respeito ao domínio de “níveis gramaticais de forma inconsciente e eficiente” (Costa et al., 2011, p. 8), havendo um uso da língua que revela um conhecimento de regras de gramática ainda que não tenhamos essa consciência, o segundo refere-se à consciencialização desse conhecimento. Nesta perspetiva, “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa et al., 2011, p.9).

Assim, considera-se importante que o professor aproveite

sempre a gramática implícita (que o aluno já domina), para, a partir dela, estabelecer ligações com a gramática a ser ensinada/aprendida. Deste modo, o aprendente pode passar a incorporar as novas aprendizagens ao seu conhecimento linguístico, ampliando-o e tornando-se capaz de construir frases mais complexas e coesas (Pinto, 2010, p. 16).

Com uma reflexão sobre a língua feita de forma consistente, o aluno aprenderá gramática mais facilmente.

4.1.3. A Importância da Gramática

A gramática – domínio da Língua Portuguesa – possui um papel fundamental na vida do ser humano, “devendo a escola desafiar os alunos a conhecerem aspetos da sua língua” (Gorgulho, 2016, p. 156). Saber e ter conhecimento acerca das regras gramaticais é fundamental, uma vez que é esse carácter normativo que permite o domínio da língua materna, na medida em que é possível estruturar corretamente uma frase e/ou um texto, e que possibilita a compreensão, o pensamento lógico, a expressão escrita e o melhoramento da comunicação. Gorgulho (2016) defende que é importante que

uma pessoa tenha que conhecer como é a sociedade na qual se insere, a sua cultura, para se poder relacionar com os outros e que é a linguagem que reflete a forma como as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam. Ora, é a linguagem que possuímos que nos permite manter uma interação comunicativa dentro dessa sociedade. (Gorgulho, 2016, p. 156)

É essencial que os alunos aprendam gramática, uma vez que esta é uma condicionante para formar bons leitores, escritores e falantes, sendo que “a gramática está relacionada com os padrões, as formas da língua e com a nossa habilidade para produzir discursos de forma variada” (Pinto, 2010, p. 2). Ler, escrever e comunicar são ações que se encontram presentes na vida quotidiana do ser humano, o que revela ainda uma maior importância no que concerne à sua aprendizagem, pois as suas regras são articuladas nas mais diversas situações, quer sejam formais ou informais.

Garcia (2018) enfatiza que ensinar gramática “é importante para garantir ao cidadão um maior acesso aos bens sociais, culturais e económicos. A gramática é uma valiosa ferramenta pedagógica que auxilia na interpretação, reflexão sobre os mais variados recursos linguísticos, produção de textos e na oralidade.” (p. 655) A autora completa, dizendo que o ensino “através da metodologia adequada e realizada de forma bem orientada é muito importante para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, facilitando assim a aprendizagem efetiva de novos saberes.” (p. 655)

Deste modo, é possível compreender, à partida, que a importância da gramática, e tendo em consideração todas as definições já acima evidenciadas, reflete-se principalmente na interação comunicativa, podendo assim “influenciar a qualidade de

vida do indivíduo, já que o desempenho linguístico de um falante dependerá dos recursos e mecanismos que dominar.” (Gorgulho, 2016, pp. 156-157) Esta autora salienta ainda que a presença do indivíduo em sociedade será condicionada pela maneira como o mesmo usa a língua, sendo que quanto melhor a utilizar “mais fácil será a sua relação com os outros.” (p. 157)

4.1.4. Dificuldades na aquisição de conteúdos gramaticais por parte dos alunos

Atualmente, é possível afirmar que os alunos apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem no que concerne à Língua Portuguesa. Tratando-se da sua língua materna, segundo Lopes (2013), seria expectável que as crianças gostassem “de saber mais, de ler e escrever bem, de compreender bem um texto, de conseguir argumentar, de saber utilizar as estruturas gramaticais corretamente e, tudo isto, com muita motivação” (p. 32). Contrariamente a estas expectativas, e focando a atenção no domínio da gramática, não é o que acontece em contexto escolar, pois os alunos não demonstram interesse nem gosto pelo seu ensino/aprendizagem devido ao facto de ser uma estrutura formada principalmente por regras e por normas. De um modo geral, segundo Santos (2013), os alunos consideram as aulas aborrecidas e apresentam um papel demasiado passivo, o que causa o desinteresse face aos conteúdos abordados.

Tendo em consideração todas as definições de aprendizagem já anteriormente elencadas, Andrade (2015) salienta que “a escola deve proporcionar às crianças ambientes favoráveis à sua aprendizagem, ou seja, o professor tem de encontrar estratégias propícias à aprendizagem de todos os alunos.” (p. 25)

A este propósito, Garcia (2018) refere que “o ensino da gramática deve ter como foco a utilização da língua nas práticas sociais articuladas com a produção e leitura de textos.” (p. 652) A autora, nesta mesma sequência, aborda como sendo um dos maiores problemas da gramática a desvalorização que existe face à sua funcionalidade nas práticas quotidianas, bem como o menosprezo que se apresenta em relação à sua eficácia no desenvolvimento da aprendizagem. É essencial que “que o professor tenha formação adequada para que ele possa reinventar a sua prática, perceber as necessidades dos alunos e poder intervir sobre elas” (p. 653), visto que “hoje em dia a maioria dos alunos não consegue identificar um substantivo ou um verbo no texto, ou até utilizá-los de maneira coerente em suas produções textuais.” (p. 654) A autora

assume, como o principal entrave à aquisição de conteúdos gramaticais, a maneira como o docente expõe este domínio, referindo que nem “todas as aulas expositivas não são adequadas, mas que existem outros métodos e sequências didáticas que podem ser aplicados em sala de aula; e conseqüentemente obter êxito.” (p. 658) Santos (2013) corrobora, mencionando que “os alunos reagem habitualmente mal aos métodos expositivos e aos exercícios repetitivos, cujo objetivo é melhorar a sua competência gramatical” (p. 26).

Para Costa (2010), a principal “fragilidade do ensino tradicional da gramática advém do insucesso do seu principal objectivo: bem falar e bem escrever. De facto, o conhecimento da gramática numa abordagem tradicional consome-se num único fim, que é instrumental - dominar a norma” (p. 32). O autor justifica, de certo modo, o insucesso da aprendizagem da gramática devido à existência de uma “distância significativa entre os conteúdos gramaticais abordados numa perspectiva tradicional e a gramática do oral e da escrita que os alunos reconhecem nos textos que lêem e que escrevem e na língua com que comunicam” (p. 33).

Tendo em consideração as dificuldades acima enunciadas, seria importante que a escola tentasse proporcionar aos alunos momentos mais prazerosos de aprendizagem, nomeadamente relativos ao domínio da gramática, aproximando-os do seu estudo e fomentado o gosto e interesse pessoal para esta componente tão importante da língua portuguesa. Uma das possíveis estratégias a adotar seria o recurso ao jogo educativo.

4.2. O JOGO NA EDUCAÇÃO

4.2.1. Breve contextualização e conceito de Jogo

Há muitos anos que o ser humano utiliza o jogo como uma forma de diversão e entretenimento, fazendo este parte da vida desde os tempos mais antigos e encontrando-se presente não só na infância, mas também em outros momentos vitais e nas mais diversas faixas etárias.

Sendo essencial à vida humana, o jogo conquistou, no decurso da História, as diferentes gerações e marcou presença nas diferentes épocas, tornando-se objeto de estudo ao longo dos tempos. Focando a atenção na relação estabelecida entre o jogo e a educação, é possível afirmar que esta aliança se verifica desde cedo, retirando-se

como conclusão a de que o jogo é uma importante ferramenta para educar e ensinar as crianças (Baranita, 2012)

O jogo e a educação encontram-se ligados desde a Grécia Antiga, evidenciando Baranita (2012) que “já Platão dizia que os jogos educativos deveriam fazer parte dos jogos de desporto” (p. 35), passando pelos egípcios, pelos romanos e pelos maias, que utilizavam os jogos “para transmissão de conhecimentos e valores, das gerações mais antigas para as gerações mais novas” (p. 35), chegando aos humanistas, no século XVI, que “deram novo valor aos jogos educativos e desenvolveram novas propostas pedagógicas com a utilização dos jogos e brinquedos.” (p. 35). Neste mesmo século, e colocando em destaque o jogo educativo, é o surgimento da Companhia de Jesus, através de Ignacio de Loyola, que compreende a importância dos jogos na educação e na formação do ser humano, aconselhando a sua utilização nas escolas como recurso a empregar no ensino.

Com inúmeros objetivos e com uma presença efetiva na história do mundo e da sociedade, o jogo apresenta-se como um fenómeno complexo, de cariz amplo e global, tornando-se difícil conseguir uma definição única e concisa acerca do seu verdadeiro significado.

O jogo, palavra proveniente do latim, *iocus* ou *jocus*, tendo como significado brincadeira e divertimento e associado a *ludus*, que significa lúdico, é definido pelo Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2004) como sendo uma atividade lúdica dedicada ao divertimento; uma habilidade; atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas e em que os praticantes se opõem; exercício ou um passatempo entre duas ou mais pessoas em que existe um vencedor. Etimologicamente, o jogo expressa diversão, brincadeira, um passatempo que possui regras que devem ser respeitadas enquanto os participantes se encontram a jogar.

Uma grande parte dos estudiosos que tentaram definir o jogo e que procuraram estabelecer as suas particularidades coincidiu no facto de abordar o jogo como sendo uma atividade que proporciona ação ao jogador, desprendida de qualquer contingência e com um objetivo subentendido.

Para Antunes (1999), o jogo compreende-se “como uma atividade que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria na aridez da caminhada humana.” (p. 36) O mesmo autor realça ainda que “o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual” (p. 37).

Já na ótica de Brougère (2003), o jogo é uma atividade lúdica que surge da cultura lúdica, ou seja, o ser humano participante da cultura vai conseguir aprender a jogar, surgindo a noção de jogo como um fator social proveniente dos diferentes contextos existentes em que a pessoa se insere. Este mesmo autor evidencia três particularidades do jogo, caracterizando-o como uma atividade lúdica, como uma estrutura ou sistema de regras, e ainda como um material ou um objeto, sendo-lhe deste modo associado o conceito de brinquedo.

Huizinga (2003) realça a ideia de que definir o jogo não é uma tarefa fácil, visto que cada um pode entendê-la de modo diferente. Contudo, o mesmo caracteriza o jogo como uma

atividade que se desenvolve dentro de certos limites de tempo e de espaço, numa ordem visível, de acordo com regras livremente aceites, e que se situa fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. A disposição para o jogo é de entusiasmo e arrebatamento, sendo sagrada ou festiva de acordo com a ocasião. A acção é acompanhada por um sentimento de exaltação e de tensão, a que se seguem o regozijo e o relaxamento (p. 8).

Na perspetiva deste mesmo autor, o jogo é uma atividade com uma função significativa na vida do ser humano, pois esta mesma prática possui características complementares às necessidades quotidianas, o que revela que todo o jogo tem e faz sentido para o Homem.

Para Chateau (1954), e tendo em consideração que, na sua visão, a infância é uma aprendizagem essencial à idade adulta, o jogo é uma atividade prazerosa e de cariz dinâmico que desenvolve “as possibilidades que emergem da sua estrutura particular” (p. 14). É através do jogo “que crescem a alma e a inteligência” (p. 14), realçando ainda que “uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar.” (p. 14) O autor defende ainda que “o ser mais bem-dotado é também aquele que joga mais.” (p. 14)

Os jogos foram também abordados por Piaget (1978) e por Vygotsky (1988), considerando este último que os jogos e as brincadeiras surgem através do imaginário e das influências sociais que a criança tem e recebe com base na ligação existente com o meio envolvente, sendo possível, com recurso ao jogo, criar situações e momentos

que possam vir a influenciar e projetar a sua ação em situações reais, tornando-se assim primordial no seu desenvolvimento ao nível afetivo, social e cognitivo. Vygotsky (1988) salienta que “a ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários á participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos.” (p. 53)

Na perspectiva de Piaget (1978), o jogo tem como base a assimilação funcional ou de reprodução, salientando que qualquer comportamento se pode converter em jogo sempre que se repetir por assimilação, ou seja, por prazer funcional. Na sua visão, os jogos ajudam no desenvolvimento intelectual e, à medida que a idade avança, tornam-se mais significativos para o ser humano. Este autor refere ainda que os jogos e as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da criança, pois são o berço das atividades intelectuais da mesma, tornando-se assim imprescindíveis à prática pedagógica.

Os dois últimos teóricos, à semelhança de outros, realçam a importância dos jogos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor da criança, bem como o seu contributo face à aquisição de regras, à apropriação de conhecimento, ao desenvolvimento do imaginário e ainda à descentralização individual.

Transversalmente a outras concepções, Vygotsky considera que o jogo não é necessariamente sinónimo de prazer, afirmando que existem atividades que promovem e desencadeiam mais prazer do que os jogos. Através do jogo, o prazer apenas surge quando a criança consegue obter o inicialmente pretendido, isto é, o prazer surge quando se atinge um resultado agradável face à atividade a realizar.

Com base nas referências acima elencadas, pode considerar-se o jogo como sendo uma atividade essencial ao desenvolvimento da criança, pois permite desenvolver as suas apetências individuais e também sociais. Visto que, através do jogo, a criança consegue ser mais produtiva devido à elevada atenção que possui, será possível afirmar que este é um bom recurso a aplicar em contexto escolar, uma vez que fomenta o desenvolvimento cognitivo e aumenta a aquisição de conhecimentos.

4.2.2 O Jogo no processo de Ensino-Aprendizagem

Nos dias de hoje, e contrariamente aos tempos passados, em que a educação era transmitida em contexto familiar sem a necessidade do recurso às instituições educativas, a escola possui um papel essencial na vida das crianças. Segundo Moreira

(2012), ao longo dos anos, a “escola enfrenta o desafio de acompanhar as transformações de uma sociedade que se apresenta cada vez mais complexa” (p. 13). Esta instituição é determinante na construção das aprendizagens das crianças, na introdução ao envolvimento e ao contacto com meio social e, acima de tudo, é um lugar que garante e fomenta um cidadão ativo e correto em sociedade, livre, autónomo, responsável e dotado de conhecimentos e cultura (Ministério da Educação, 2017).

Com o avançar dos anos, os meios de comunicação e as tecnologias apresentam-se cada vez mais desenvolvidos, o que fascina e prende a atenção das crianças, ficando a escola fora do seu primeiro plano de interesses. Em sala de aula, o método de ensino maioritariamente utilizado é o expositivo, tornando-se este processo de transmissão de conteúdos desmotivador para as crianças, que se apresentam desatentas e desinteressadas face à matéria abordada. Segundo Santos (2014), encontrando-se o “método expositivo inserido numa pedagogia tradicional de ensino, na qual a educação é centrada no professor . . . não favorece o desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais que levem o educando a pensar sobre o que aprendeu.” (p. 16) É essencial que a prática docente vá ao encontro do interesse dos alunos, conseguindo assim motivá-los para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências essenciais à sua vida futura enquanto estudantes e cidadãos. Neste contexto, entendemos por competência “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (Perrenoud, 1999, p. 30).

Deste modo, considera-se imperativo que a escola acompanhe os interesses dos alunos e que, através de diferentes recursos, consiga motivá-los para a aprendizagem e consiga reter o seu gosto pelo aprender. Para Lopes (2013),

quando se aprende de forma agradável, de forma mais descomprimida, por norma conseguem-se melhores resultados. Na realidade, é necessário recorrer a ferramentas que possam ser uma mais valia no que concerne à aprendizagem dos nossos alunos, ao seu interesse e motivação por aquilo que estão a aprender. (p. 21)

A utilização de recursos de cariz lúdico torna-se, assim, fundamental neste processo, na medida em que permite promover, em sala de aula, momentos de concentração e participação por parte dos alunos, referindo o mesmo autor que “é muito

importante recorrer a estratégias, entre as quais as estratégias que recorrem no lúdico, para elevar o interesse dos estudantes, a participação na sala de aula e, em consequência, os resultados escolares.” (Lopes, 2013, p. 18)

Moura (2014) aborda, de forma bastante positiva, a inserção de jogos em contexto escolar. Para esta autora, existem vários argumentos a favor da ligação entre o jogo e as práticas educativas, sendo um deles o facto de “que podem ajudar a desenvolver habilidades de pensamento de ordem elevada, como resolução de problemas, trabalho de equipa e pensamento crítico” (p. 1) Salienta ainda que “há evidências em estudos baseados no uso de jogos educativos que mostram que os jovens estão interessados em usar jogos na sala de aula porque quando o lúdico se alia à aprendizagem esta torna-se mais agradável e apelativa” (p. 1)

Segundo Kishimoto (1994), “qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil.” (p. 22) Farias (2015) complementa, referindo que se deve “recorrer ao jogo como estratégia de aprendizagem, quando este for planificado, orientado e com o objetivo de se aprender algo. Assim, o jogo assume duas vertentes, a educativa e a lúdica.” (p. 15)

Assim, os jogos podem ser excelentes recursos educativos para garantir aprendizagens positivas através da motivação sentida e da atenção alcançada por parte das crianças. Segundo Fialho (2008), “Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.” (p. 2)

A aplicação de jogos em sala de aula para promover a aquisição de competências sociais e para facilitar a aquisição de conhecimentos é, na perspectiva de Lima (2014), bastante importante, visto que “o jogo representa um meio pelo qual a criança desenvolve valores pessoais e sociais” (p. 21). A mesma autora refere que a prática desta atividade “é sem dúvida, uma parte integrante no desenvolvimento das crianças, proporcionando não só momentos de divertimento e alegria, mas sendo um grande potencial para a aprendizagem.” (Lima, 2014, p. 17) Moratori (2003) completa a ideia, referindo que o jogo pode ser apreciado “como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia,

criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes.”
(p. 9)

É fundamental que em qualquer contexto educativo, mas principalmente em turmas com um grande déficit de atenção, todos os alunos estejam incluídos na atividade que se está a realizar no momento, defendendo Lima (2014) que, quando estamos perante um “modelo interativo, estamos a dar a possibilidade de todos participarem, trocar ideias entre si e levantar hipóteses, chegando a conclusões que os ajudem a perceber que são parte de um processo dinâmico de construção” (p. 19), tornando-se assim esta uma estratégia basilar a implementar nestes contextos. Entende-se, como definição de estratégia de ensino, “o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 57) Quando as crianças estão a jogar estão também a desenvolver inúmeras competências, tornando-se assim estes momentos em aula “verdadeiras oportunidades de uma participação ativa durante as aprendizagens” (Lima, 2014, p. 24). As crianças, quando se encontram em momento de jogo em sala de aula, estão a interagir com o grupo, e

em diversos jogos, as crianças tem de saber respeitar o outro e cooperar para partilhar conhecimentos, sendo que está definitivamente a comunicar. O jogo faz parte integrante da vida da criança, pois é uma forma de sair da rotina, levando a que as crianças se desenvolvam de forma saudável e, ao mesmo tempo, tirar delas aprendizagens significativas. (Lima, 2014, p. 28)

O jogo pedagógico ou didático tem também como função a de melhorar o desempenho dos alunos na aquisição de conteúdos de difícil aprendizagem e compreensão. “O educador/professor poderá ver o jogo nas suas práticas pedagógicas, como uma forma de motivar as crianças para a aprendizagem, nomeadamente nas áreas que apresentam mais dificuldade.” (Lima, 2014, p. 25)

Para Costa (2011), no jogo prevalece “um forte valor educativo, pois este ajuda a criança a expressar-se, uma vez que a ajuda a registar fatos a cerca do mundo que a rodeia, desenvolve a imaginação, desenvolve a oralidade e estimula a organização de ideias” (p. 9). Esta autora acrescenta ainda que

O lúdico assume fundamental papel na formação cognitiva, afetiva e social do educando de modo que, através dele, é possível possibilitar a socialização e a integração do aluno na sociedade. Nesse sentido, é importante incorporar o aspecto lúdico nas atividades diárias de sala de aula. (p. 9)

Com o recurso aos jogos, as escolas podem promover a integração dos alunos de uma forma mais criativa e produtiva, conseguindo assim alicerçar mais facilmente novos conteúdos à sua estrutura cognitiva, enriquecendo-a. Para vários autores, o jogo é uma atividade de extrema relevância para o Homem visto que, para além de terem que atingir um determinado objetivo, têm que seguir as regras existentes, criando assim um sentido de autodisciplina nos alunos que se manifesta primordial na vida sua vida futura.

Citando Kishimoto (1994),

se a escola tem objectivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos. (p. 14)

Direcionando o presente tema em estudo para a gramática, e como já referido anteriormente, esta possui um papel de grande importância na vida dos alunos, embora o seu ensino e a sua aprendizagem sejam um grande e constante desafio. Para Santos (2013), e tendo em consideração a falta de entrega por parte das crianças em momentos dedicados a este domínio,

é necessário que as aulas se tornem mais interativas, para que os alunos mantenham o interesse . . . Neste sentido . . . quando os alunos se deparam com problemas na aquisição de uma língua, quaisquer que eles sejam, compete ao professor recorrer a métodos alternativos que lhe permitam tornar as aulas mais adequadas às dificuldades dos alunos e

produtivas. Os jogos são . . . uma forma de ajudar os alunos a aprender, consolidar e interiorizar as várias estruturas gramaticais. (p. 26)

Visto que o ensino/aprendizagem da língua é tão complicado no presente momento, e sendo esta uma componente essencial à vida pessoal e social do ser humano, considera-se pertinente que a aplicação de jogos em sala de aula seja um fator recorrente, na medida em que facilita a aquisição de conteúdos por parte dos alunos, envolve-os na sua própria aprendizagem e garante a sua atenção e interesse, tornando-os melhores falantes e seres mais conscientes da estrutura da sua língua materna.

4.2.3. Vantagens dos Jogos

A implicação dos jogos em sala de aula, apesar de reunir algumas desvantagens, tais como o ruído causado, a ansiedade, a indisciplina, o excesso de tempo despendido para a sua realização e uma possível obrigatoriedade em participar, detém inúmeras vantagens que são enunciadas por Grando, citado por Moratori (2003), sendo estas:

fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; o jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe; a utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; as atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. (p. 13)

Todas as vantagens acima enunciadas são imensamente positivas para a realização de jogos em sala de aula, visto que é possível, através dos mesmos, alcançar aprendizagens significativas e ativas, promover a retenção de matéria, alcançar a motivação por parte dos alunos, manter um ambiente favorável em sala de aula e incentivar à interação entre alunos. Ao incluir este recurso em contexto escolar, o professor consegue transmitir aos alunos a confiança de que aprender é bom e é fácil, fomentando qualidades como a autonomia, a criatividade e o respeito. Contudo, torna-se primordial que os alunos compreendam que o jogo não é só diversão, é também uma forma de trabalho e que da sua realização se obtém resultados que podem fazer parte da sua avaliação, sendo assim de extrema importância a consciencialização deste fator por parte do professor.

4.2.4. O papel do Professor na implementação do Jogo

Atualmente, o papel do professor possui características que antes não lhe eram atribuídas. Durante muitos anos, o professor passou por ser apenas um intermediário entre os alunos e os conteúdos, sendo a sua presença em sala de aula direcionada unicamente para a transmissão de conhecimentos. Com as mudanças implementadas na educação, esse papel foi sofrendo alterações e, no presente momento, é possível considerar a presença do professor como um fator essencial ao desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver as suas capacidades, as suas competências e o seu ser integral e individual. Albuquerque (2010) adverte que o professor “deve possuir conhecimentos suficientes para trabalhar, não apenas, os aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.” (p. 62)

O ensino centrado exclusivamente no docente mudou, ou seja, alguns dos métodos de aprendizagem utilizados passam por colocar o aluno no centro da ação, fazendo assim com que o mesmo detenha um papel mais ativo na aquisição do seu próprio conhecimento. Denominada de humanista, a presente abordagem “dá primazia ao aluno, uma vez que o ensino está centrado nele” (Estrada, 2013, p. 16), procurando incentivar “os alunos a tornarem-se autoconfiantes, que procurem a autodescoberta e autodeterminação. Esta perspetiva procura dar condições aos alunos para que sejam autónomos e responsáveis” (Estrada, 2013, p. 16). Esta conduta encontra-se presente aquando da implementação dos jogos em sala de aula, visto que o professor deixa de ter o papel central e passa a ser um mediador entre a aprendizagem e os alunos. Costa (2015) refere que “através do jogo, o professor procura garantir que as crianças estão

interessadas e motivadas a fim de lhes possibilitar a construção e o aprimoramento de seu saber, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos.” (p. 12)

Para que os jogos sejam bem-sucedidos e para que os alunos consigam obter aprendizagens positivas, o professor tem de realizar uma planificação estruturada e organizada, tendo como base objetivos bem definidos, conseguindo assim que a aplicação deste recurso seja proveitosa e não uma atividade perdida (Moratori, 2003). Deste modo, é importante que o professor promova momentos de partilha e de consolidação de conhecimentos, incentivando a sua aquisição através de momentos mais lúdicos. Este deve observar as crianças e a sua participação, deve orientar as suas intervenções quando necessário e, em impreterivelmente, deve dirigir a atividade e explicitar e/ou criar as suas regras. Segundo Costa (2015),

De acordo com os objetivos que o professor pretende que os alunos alcancem, deve: sugerir regras ao invés de impô-las, permitindo assim que o aluno as elabore e tome decisões; promover a troca de ideias de modo a chegar a um acordo sobre as regras; permitir julgar que regra deve ser aplicada a cada situação; motivar o aluno no sentido da tomada de iniciativa, agilidade e confiança e contribuir para o desenvolvimento da autonomia. (p. 12)

Costa (2015), tendo como base a teoria de Piaget, refere também que o professor deve estar preparado para esta utilização em sala de aula, possuindo assim um papel limitado de modo a promover a cooperação entre alunos, “desenvolvendo a autonomia e as capacidades intelectual e social.” (p. 14)

O papel do professor na aplicação deste método de ensino-aprendizagem é crucial e o seu conhecimento acerca do desenvolvimento dos alunos deve ser exímio, adaptando o jogo aos alunos e às suas características para que a atividade alcance o sucesso pretendido (Moratori, 2003). Posto isto, e citando Costa (2015), é essencial que “desde o planeamento da atividade ao estabelecer os objetivos, o professor tenha conhecimento do nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram. Por este motivo, é fundamental que os professores estejam em constante aprendizagem e atualização de conhecimentos” (p. 15).

Moratori (2003) remata dizendo que é essencial que o professor explore e adapte as situações cotidianas dos alunos às atividades a implementar em contexto escolar, e que é de

suma importância que domine as ideias e os processos que deseja trabalhar, a fim de que o aluno possa construir seu próprio conhecimento e, mais do que isto, tenha consciência de que os jogos e atividades que propuser são meios para atingir seus propósitos e não fins em si mesmo.
(p. 10)

Em suma, é possível afirmar que o papel do professor é muito importante na aplicação dos jogos didáticos em sala de aula, pois a sua posição é uma forte condicionante no sucesso ou insucesso desta estratégia, uma vez que para além de mediador e orientador, é também determinante na correta prestação dos alunos face à atividade proposta.

5. METODOLOGIA

| | ' ' | | | ' ' |

Nesta secção, e tendo em consideração que se trata da metodologia que, segundo Coutinho (2015), “analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (p. 25), é de extrema importância referir de que modo foram recolhidos os dados para a realização da presente investigação, bem como todas as técnicas utilizadas para a recolha e tratamento desses mesmos dados. Deste modo, serão referidos os participantes, a natureza do estudo, as técnicas de recolha e tratamento de dados e, por último, os princípios éticos do processo de investigação.

5.1. PARTICIPANTES

No âmbito da PES II, e para a realização do presente estudo, os participantes foram alunos de duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB, tendo a turma A 20 alunos e a turma B 19 alunos. No entanto, e como já referido anteriormente na primeira parte deste relatório, estes grupos pertenciam ao programa Fénix na disciplina de Português, o que reduziu o número de elementos do estudo. A turma A ficou com 11 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, e a turma B com 12, com idades entre os 10 e os 16 anos, originando um total de 23 participantes. Considera-se pertinente reforçar que os alunos demonstravam um grande desinteresse e bastantes dificuldades na área do Português, evidenciando problemas mais preocupantes ao nível do domínio da gramática.

5.2. NATUREZA DO ESTUDO

A presente investigação, e tendo em consideração as suas características e finalidades, é de natureza mista, essencialmente qualitativa, mas havendo também recurso a metodologia quantitativa.

A opção de recorrer a um estudo de natureza qualitativa passou pelas suas características, entre as quais o facto de se focar na interpretação do real e nas experiências dos participantes, o que se tornou indispensável face às particularidades encontradas nas duas turmas em questão já anteriormente mencionadas. Segundo Sousa e Baptista (2011), “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (p. 56). Neste sentido, e tendo em consideração a sua similaridade, esta natureza interligou-se com a metodologia de investigação-ação, que se assume como sendo uma investigação de

carácter contínuo e colaborativo, ressaltando Coutinho (2015) que “investigar implica interpretar ações” e “a interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes” (p. 18). Esta metodologia permitiu-me acompanhar as turmas de um modo mais preciso e pessoal, investigando as suas potencialidades e fragilidades e conseguindo assim delinear a ação educativa indicada às mesmas. Sousa e Baptista (2011) referem que

a investigação-acção é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo ainda a participação de todos os implicados . . . a investigação-acção é participativa e colaborativa no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (p. 65).

Segundo Silva (2014), “A aplicação de um único instrumento e dispositivo para atestar todas as funções limita a avaliação tornando-a redutora” (p. 26). Deste modo, e considerando que ambos os tipos de estudo se complementam, o recurso à metodologia quantitativa também se encontra presente neste estudo. Para Sousa e Baptista (2011), “a investigação quantitativa integra-se no paradigma positivista, apresentando como objectivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis” (p. 53). O cariz quantitativo surge da emergência em realizar uma comparação com base em números, sendo necessário criar um lado estatístico para corroborar todas as técnicas utilizadas e para tirar conclusões gerais da pesquisa feita, uma vez que é um método “preciso e fiável através da validação científica” (Sousa & Baptista, 2011, p. 54).

5.3. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

No que respeita às técnicas de recolha de dados, foram utilizadas algumas no âmbito da natureza qualitativa, entre as quais a observação direta, a entrevista e as conversas informais realizadas com os professores e também com os alunos, e no

âmbito da natureza quantitativa foram realizados testes diagnósticos que originaram dados tratados estatisticamente (produções dos alunos).

A observação “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88). O recurso à observação direta foi essencial, na medida em que permitiu que se estabelecesse um contacto direto com o contexto em questão, conseguindo assim ter noção das características presentes nos grupos. Para Campenhoudt e Quivy (1995), a observação direta, que é “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos . . . apela diretamente ao seu sentido de observação” (p. 164). É de ressaltar que a observação direta foi, maioritariamente, participante, uma vez que existiu sempre interação, referindo-se que “a participação tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88). Estes autores ressaltam ainda que, neste tipo de observação, “o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspectiva/leitura” (p. 89). A observação participante constituiu-se como uma técnica fundamental, uma vez que permitiu compreender melhor o contexto socioeducativo e possibilitou uma maior e melhor integração no mesmo.

Os dados obtidos através da observação direta foram organizados em grelhas de observação e avaliação, dispostas através dos indicadores ainda não alcançados e os a atingir, sendo assim possível interpretá-los de uma forma mais clara e evidente, e os dados finais dos testes aplicados surgem em forma de tabela e, posteriormente, gráfico.

Relativamente à entrevista, esta foi realizada ainda no decorrer do período de observação aos professores de Português das duas turmas (cf. Anexo D), com o intuito de conseguir perceber quais as maiores dificuldades dos alunos e qual a melhor maneira de intervir perante os mesmos. A entrevista é semiestruturada (cf. Anexo C), visto ter questões abertas às quais os professores puderam responder honestamente, com vocabulário corrente e num ambiente descontraído. Este tipo de entrevista baseia-se no facto de já possuir “um guião com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema” (Sousa & Baptista, 2011, p. 80), tendo-se revelado um método bastante importante que permitiu complementar toda a informação recolhida anteriormente. Segundo Barbosa (2012), “o entrevistado deve sentir-se à vontade e ser levado a ocupar o lugar central durante a entrevista. Daí que seja ele a tomar, em muitos momentos, a

iniciativa do discurso.” (p.81). Para Campenhoudt e Quivy (1995), “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores”, conseguindo-se assim “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (pp. 191-192).

Durante todo o período de observação e de intervenção foram mantidas ainda conversas informais com os professores e com os alunos, embora estratégicas, o que ajudou a ter uma maior percepção das fragilidades e potencialidades das turmas, e ainda das particularidades em que seria pertinente intervir. Neste seguimento, foi possível construir um plano de intervenção seguro e com base no necessário, ou seja, com base nas principais necessidades dos grupos, principalmente no respeitante ao domínio da gramática.

Quanto à natureza quantitativa, esta assenta no facto de terem sido realizados, aquando do início do período de intervenção, testes diagnósticos (cf. Anexo F), que permitiram ter uma noção do patamar em que se encontravam os alunos, e a aplicação destes mesmos testes no último dia da prática, conseguindo assim ter uma percepção da sua aprendizagem face às estratégias aplicadas no decorrer das aulas (produções dos alunos). Segundo Silva (2014), a “avaliação diagnóstica e prognóstica – fundamenta as decisões (seleção e orientação) abrangendo uma antecipação do futuro próximo do aluno, relativamente às suas competências para a progressão em níveis de estudo posteriores.” (p. 26) Estes testes originaram dados que foram quantificados e analisados. Os resultados obtidos pelos alunos nos dois momentos acima enunciados permitiram realizar uma comparação estatística do sucesso do estudo, visto que tornou possível verificar os conhecimentos prévios e os conhecimentos posteriormente adquiridos.

O teste realizado encontra-se em anexo (cf. Anexo F), apresentando uma classificação máxima de 100%, tendo sido cotadas as respostas da seguinte maneira: pergunta 1- 12 pontos (cada alínea vale 2 pontos); pergunta 2- 21 pontos (cada alínea vale 3 pontos); pergunta 3- 9 pontos (cada quadro vale 3 pontos); pergunta 4- 28 pontos (cada alínea vale 4 pontos); pergunta 5- 15 pontos (cada alínea vale 5 pontos); pergunta 5.1.- 15 pontos (total de 15 pontos). Esta distribuição foi feita consoante o nível de dificuldade das perguntas face aos conhecimentos dos alunos, uma vez que as crianças apresentavam bastantes dificuldades no que refere aos conteúdos já anteriormente abordados em contexto de 1.º CEB e ainda tendo em consideração os conteúdos novos.

Os conteúdos trabalhados no teste e no período de estágio foram os propostos pelos docentes das duas turmas da área do Português, relativos ao domínio da gramática, uma vez que no calendário escolar iriam ser estes os pontos a focar durante as 7 semanas de intervenção.

A natureza quantitativa permite a “explicação dos fenómenos e estabelecimento de relações causais . . . verificação das hipóteses mediante a utilização de análise estatística dos dados recolhidos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 55). É ainda pertinente salientar o surgimento inevitável da análise de dados, uma vez que todas as produções dos alunos foram analisadas, mais precisamente os resultados que os mesmos obtiveram através das atividades propostas para a realização do estudo e dos testes, reforçando os números finais obtidos. Esta análise permitiu retirar conclusões do trabalho realizado pelos alunos, bem como do seu nível e progresso na aprendizagem.

5.4. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

No seguimento das técnicas de recolha e tratamento de dados, considero pertinente referir, de forma breve, as estratégias usadas no decurso do período de intervenção de modo a alcançar os resultados que irão ser posteriormente apresentados neste relatório.

Tendo em consideração o tema de estudo escolhido, para conseguir desenvolver competências de gramática nos alunos das duas turmas, foram desenvolvidos vários jogos didáticos nas aulas de Português com o intuito de consolidar a aquisição de conhecimentos gramaticais a abordar naquele período de tempo e ainda de introduzir conteúdos nunca dados. Os jogos aplicados em sala de aula foram criados consoante os gostos e interesses dos grupos, tendo sido possível alcançar esta noção através das conversas informais mantidas com os mesmos, tentando sempre apresentar-se atividades dinâmicas e divertidas e recorrendo ao trabalho individual e também em grupo (cf. Anexo J).

Foram realizados sete jogos, ou seja, foi aplicado um jogo em cada semana de intervenção, e apenas um não possui formato digital. Os conteúdos abordados através dos jogos foram dispostos da seguinte maneira: 1.^a semana- verbos e adjetivos; 2.^a e 3.^a semana- pronomes possessivos e demonstrativos (abordados em dois jogos); 4.^a semana- verbos e adjetivos; 5.^a semana- determinantes artigos definidos e indefinidos; 6.^a semana- família de palavras; 7.^a semana- revisão de todos os conteúdos. A sua

duração foi, em grande parte, de 45 minutos, e apenas o jogo de revisão ocupou toda uma aula de 90 minutos.

Aquando da realização dos jogos foram sempre expostas as suas regras, foi realizado um esclarecimento de possíveis dúvidas e, no fim, foi realizado um balanço da atividade em grande grupo.

5.5. PRINCÍPIOS ÉTICOS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer de todo o processo investigativo, e em todas as suas etapas, foram garantidos todos os princípios éticos do processo de investigação, na medida em que a realização deste estudo tem como base os “valores da sociedade, incluindo a estabilidade entre os direitos e a privacidade dos indivíduos e o bem-estar geral” (Sousa & Baptista, 2011, p. 12). A identidade do contexto educativo e dos alunos não se encontra mencionada em qualquer momento do presente relatório, garantindo-se deste modo a sua confidencialidade e privacidade, uma vez que “toda a informação prestada pelos/as participantes no contexto de investigação deve ser tratada confidencialmente e, quando publicada, não deve ser identificável” (Código de Conduta Ética na Investigação, 2016, p. 5), estando as turmas designadas por A e B e os alunos por letras. Neste sentido, importa salientar que a utilização de todos os dados abordados e fornecidos pelos professores teve o seu consentimento, visto que “ninguém pode ser obrigado ou coagido a participar num estudo” (Código de Conduta Ética na Investigação, 2016, p. 4). Por fim, ressalvo que “todos os dados recolhidos no âmbito da investigação devem ser armazenados e mantidos de forma segura e acessível” (Código de Conduta Ética na Investigação, 2016, p. 7), garantindo-se a sua confidência.

6. APRESENTAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS
DO ESTUDO

De forma a apresentar claramente os resultados obtidos através do presente estudo, e tendo em consideração os testes realizados para obtenção de dados, esta secção será dividida em duas partes fundamentais: (i) resultados obtidos no teste diagnóstico; (ii) resultados obtidos no mesmo teste apresentado após as atividades realizadas em sala de aula. O recurso à entrevista, à observação direta e às conversas informais possibilitou uma maior e melhor compreensão do plano de intervenção a adotar, bem como as estratégias a privilegiar, sendo os dados seguidamente apresentados focados nos resultados obtidos através da realização dos dois testes, complementados com as grelhas de avaliação dos objetivos do estudo preenchidas.

6.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação e análise dos resultados serão baseadas em grelhas de avaliação e nos dados obtidos através dos testes implementados em ambas as turmas, tendo sido o primeiro de cariz diagnóstico, visto ter sido aplicado no início da intervenção, e outro um teste final (cf. Anexo G, H e I). Ambos foram semelhantes, tendo a sua utilização permitido aferir a evolução dos alunos no que diz respeito aos seus conhecimentos gramaticais no decorrer do período de intervenção. Os conteúdos abordados foram distribuídos por 6 questões, encontrando-se na presente ordem: (i) determinantes artigos definidos e determinantes artigos indefinidos; (ii) classe de palavras; (iii) verbos e a sua conjugação; (iv) pronomes possessivos e demonstrativos; (v) e (vi) família de palavras.

Iniciando a apresentação e análise dos dados, e no que refere ao teste diagnóstico realizado pela turma A, os resultados obtidos foram fracos, encontrando-se a média da turma abaixo dos 50%, tendo alcançado um valor de 49,82. A nota mais alta obtida nesta turma foi de 69%, sendo a mais baixa cotada com 34%. É possível verificar que um elevado número de alunos se encontra na casa dos 50% (5 elementos), existindo apenas um valor acima dos 60% e 5 abaixo dos 50%, como mostra a figura 1:

Figura 1

Resultados obtidos no teste diagnóstico pela turma A

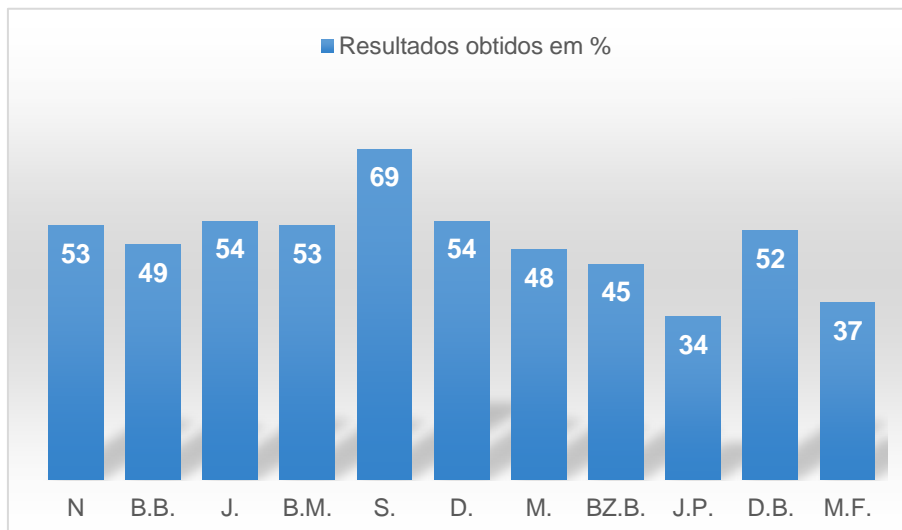


Figura 2

Estatísticas descritivas SPSS dos resultados diagnósticos da turma A

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Nota	11	34	69	49,82	9,325
N válido (de lista)	11				

Aquando da análise dos resultados individuais a cada resposta, como é possível verificar no anexo E, notou-se uma similaridade no que concerne à pergunta com piores resultados: a pergunta número 4, respeitante aos pronomes possessivos e demonstrativos.

Relativamente à turma B, os resultados foram ligeiramente mais baixos em comparação com a turma A, alcançando uma média negativa de 40,92. A nota mais alta deste grupo foi, de igual forma, 69%, mas no que concerne à nota mais baixa, esta foi cotada com 15%. Os dados desta turma são um pouco mais controversos, uma vez que existem valores bastante díspares, encontrando-se apenas um aluno com uma nota acima dos 60% e 8 alunos com notas inferiores a 50%, contando 3 crianças que possuem notas inferiores a 30%, tal como se pode ser no gráfico:

Figura 3

Resultados obtidos no teste diagnóstico pela turma B

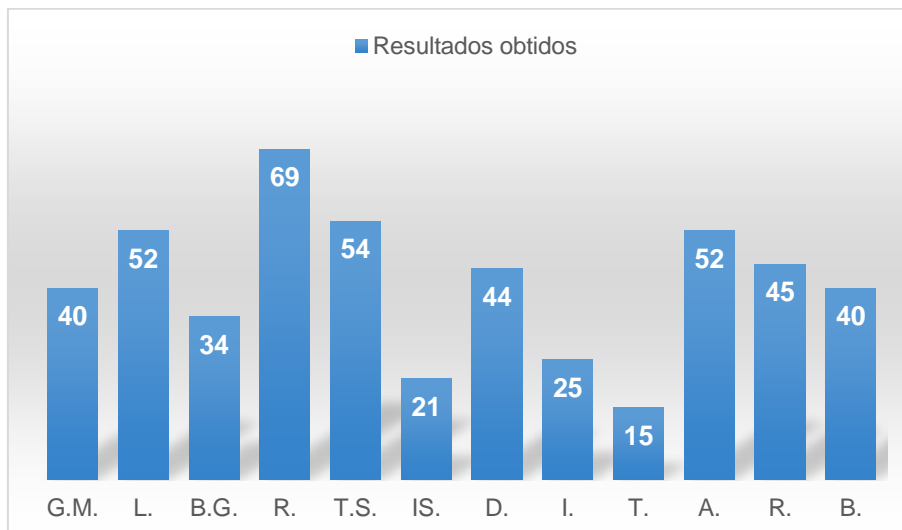


Figura 4

Estatísticas descritivas SPSS dos resultados diagnósticos da turma B

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Nota	12	15	69	40,92	15,383
N válido (de lista)	12				

À semelhança da turma A, também neste grupo se verificou uma maior dificuldade em responder à pergunta 4 (Os pronomes possessivos indicam posse. Os pronomes demonstrativos situam coisas e/ou pessoas. Liga os pronomes da coluna I à sua classe na coluna II: demonstrativos ou possessivos.), que conta com várias cotações de nível 0, e ainda às perguntas 5 e 5.1. (cf. Anexo G).

Após a implementação das atividades relativas ao estudo (cf. Anexo J), foi, como já referido anteriormente, aplicado o mesmo teste aos alunos, tentando perceber se as estratégias adotadas surtiram resultados significativos.

Deste modo, e analisando os dados relativos à turma A (cf. Anexo H) no que respeita ao teste final, é de salientar que a média das notas aumentou bastante, passando de um resultado negativo para 78,36%. Nota-se, desta forma, apenas um resultado negativo – 36% -, encontrando-se os restantes resultados acima dos 50%. A

nota mais alta obtida neste teste final é de 100%, o que significa que o aluno em questão acertou todas as respostas presentes no teste, estando os restantes elementos classificados, maioritariamente, com valores superiores a 70% (8 dos 11 alunos).

Figura 5

Resultados obtidos no teste final pela turma A



Figura 6

Estatísticas descritivas SPSS dos resultados finais da turma A

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
NotaA	11	36	100	78,36	18,586
N válido (de lista)	11				

À semelhança da turma A, também a turma B aumentou a sua média, embora neste caso o aumento tenha sido bastante superior. A turma contava com uma média de cerca de 40%, obtendo, no teste final, uma média de 83,45%. Nenhum dos elementos deste grupo registou resultados negativos, tendo sido o resultado mais baixo cotado com 61% e o resultado mais alto com 100%. A grande maioria dos alunos regista notas acima dos 80% (8 alunos), o que representa uma melhoria bastante significativa. É de

salientar que um dos elementos não realizou este teste final pois foi transferido para outra escola, não tendo estado presente na realização das atividades (cf. Anexo H).

Figura 7

Resultados obtidos no teste final pela turma B



Figura 8

Estatísticas descritivas SPSS dos resultados finais da turma B

Estatísticas descritivas					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
NotaB	11	61	100	83,45	13,888
N válido (de lista)	11				

De modo a estabelecer uma comparação entre resultados, e tornando-se mais clara a melhoria existente em ambas as turmas, apresentam-se os seguintes gráficos alusivos às notas do teste diagnóstico e do teste final, por aluno.

Figura 9

Resultados da turma A

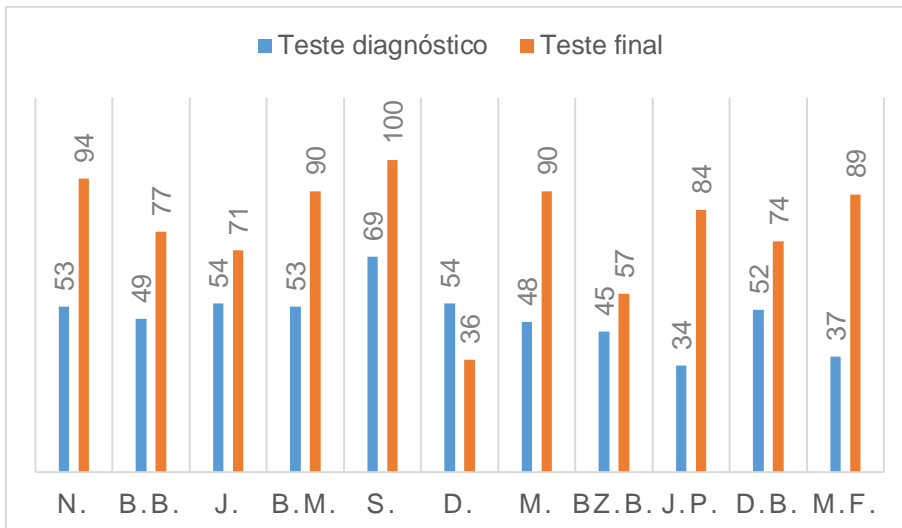
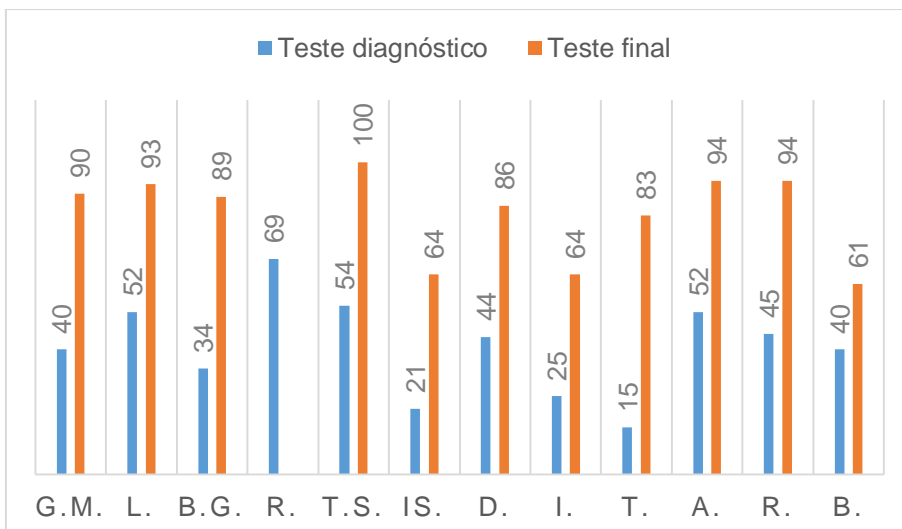


Figura 10

Resultados da turma B



Num âmbito geral, apenas um aluno baixou a sua classificação, tendo todas as restantes crianças aumentado significativamente as suas notas.

Calculou-se, com a intenção de tornar esta melhoria explícita, a percentagem de aumento verificada, sendo esta:

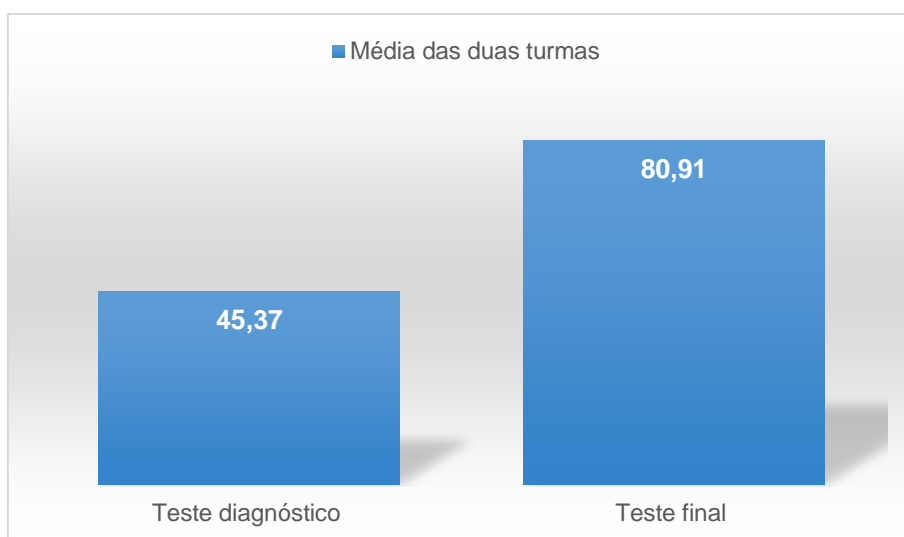
- Percentagem de aumento verificada na turma A: 28,54%

- Percentagem de aumento verificada na turma B: 42,53%

Assim sendo, foram reunidas todas as notas de ambos os elementos das duas turmas, visto terem sido aplicados os mesmos testes e as mesmas estratégias de ensino, realizando-se o cálculo das médias globais obtidas. Na junção das notas dos testes diagnósticos, a média obtida pelos dois grupos é de 45,37. Já no teste final, a média alcançada pelos alunos foi de 80,91.

Figura 11

Média das duas turmas



A partir dos gráficos acima apresentados, podemos ver que a percentagem de aumento global verificada nas duas turmas é de 35,54%.

Para além dos testes realizados, foram preenchidas grelhas de avaliação com os objetivos específicos inicialmente propostos para a execução deste estudo. Estas grelhas mostram os bons resultados obtidos em ambas as turmas (cf. Anexo I).

6.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em consideração a disposição acima apresentada, penso ser importante apresentar a discussão dos resultados na seguinte ordem: (i) resultados do teste diagnóstico; (ii) resultados do teste final.

Relativamente aos resultados obtidos no teste diagnóstico (cf. Anexo G), e de certa forma, estes já seriam os esperados em ambas as turmas, uma vez que foi

possível observar todas as dificuldades existentes nos grupos, o que não permitiria melhores classificações. Os alunos sempre demonstraram um grande desinteresse face ao domínio da gramática, existindo uma grande apreensão aquando da sua abordagem em sala de aula. As médias negativas espelham as suas dificuldades, surgindo na turma B uma média mais baixa, uma vez que estas crianças sempre demonstraram total desapego à área do Português. A turma A, embora com as mesmas dificuldades, apresenta melhores resultados, pois o seu comportamento e atenção em sala de aula permitiram que apreendessem um pouco mais dos conteúdos lecionados pelos professores (o que não aconteceu na turma B devido ao seu constante e incorreto comportamento). Esta diferença pode ser corroborada pela ideia salientada por Rodrigues (2011), no sentido em que “a distração parece interferir com a perceção e, subsequentemente, com a aprendizagem” (p. 62).

No que concerne ao teste final, os resultados foram claramente melhores e ocorreram evoluções bastante notórias, tendo passado as duas médias negativas para médias positivas altas. Os alunos conseguiram acompanhar, apreender e aprender os conteúdos gramaticais apresentados durante todo o período de intervenção, tendo ocorrido uma grande melhoria nas respostas dadas e, principalmente, no que respeita à pergunta número 4 (cf. Anexo H) que se revelou no teste diagnóstico como sendo a de maior complexidade. Os resultados obtidos nas respostas às perguntas melhoraram significativamente em ambos os grupos, sendo pertinente ressaltar que todos os alunos se revelaram autónomos na realização deste teste, o que pode permitir perceber uma correta compreensão dos conteúdos presentes no teste. Assim sendo, é possível evidenciar que o objetivo específico *Conhecer os conteúdos gramaticais* foi atingido, como é possível verificar nas tabelas com as respostas detalhadas (cf. Anexo H) e nas grelhas de avaliação (cf. Anexo I).

Para este efeito, e tendo como objetivo o de garantir resultados fidedignos e verdadeiramente expressivos da realidade, recorri ao programa de estatística SPSS, através do qual foram realizados vários testes, entre os quais o teste da significância, podendo assim afirmar que houve um aumento significativo dos resultados devido ao estudo implementado em sala de aula (aplicação de jogos didáticos para desenvolver competências de gramática).

A análise da distribuição e da assimetria às variáveis dependentes (Pré-teste/Pós-teste) revelou que a distribuição era normal no pré-teste ($z < 1.96$) e muito ligeiramente assimétrica no pós-teste ($z = 2.4$). Por esta razão, usou-se um teste não-paramétrico,

para amostras emparelhadas (Wilcoxon), para analisar a significância das diferenças de médias entre o pré e o pós-teste. O resultado ($Z = -4.01$, $p < .001$) mostrou que havia uma diferença muito significativa, sendo os conhecimentos médios das crianças, após a intervenção, significativamente superiores ($M = 80.91$, $dp = 16.22$) aos verificados no início do estudo ($M = 44.09$, $dp = 12.60$). Pode assim concluir-se que houve um efeito muito significativo da intervenção, tendo os conhecimentos medidos quase duplicado. Para verificar se não haveria um efeito da turma nos resultados anteriores, realizaram-se testes não-paramétricos (Mann-Whitney U) para dois grupos independentes. O resultado mostrou que não havia quaisquer diferenças significativas, quer no pré-teste ($Z = -1.64$, $p = .102$) quer no pós-teste ($Z = -.63$, $p = .531$). Podemos assim concluir que não houve um efeito da turma, tendo ambas beneficiado igualmente com a intervenção. Para além do já referido, penso ser importante salientar que não houve um grupo de controlo e que o efeito do professor não pôde ser controlado, uma vez que só se avaliaram os resultados obtidos nos testes. No entanto, são apresentadas evidências estatísticas de que houve um impacto muito significativo da intervenção nestas duas turmas.

Na base desta evolução parece ser possível apontar, como sendo o seu principal fator, as estratégias implementadas no decurso das sete semanas de estágio. Neste contexto, revelou-se primordial “desenvolver estratégias, com vista ao sucesso de todos os alunos” (Andrade, 2015, p. 37). A abordagem do domínio da gramática foi feita através de momentos de descoberta em grande grupo como método de introdução aos conteúdos gramaticais e, seguidamente, de jogos didáticos. Para Pereira (2013), “o ensino deve ser realizado de uma forma motivadora e que estimule o interesse do aluno. Assim, o jogo pode ser considerado um auxiliar educativo e uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem” (p. 21). Os jogos implementados possibilitaram que os alunos direcionassem toda a atenção para a sua realização, uma vez que a vontade de aprender para poderem ganhar era bastante evidente. Como tal, e tendo em consideração o interesse das crianças face à utilização de jogos, foram construídas e consolidadas aprendizagens (que não existiam) e que se refletem nos resultados obtidos no teste final, originando o sucesso dos objetivos específicos *Desenvolver as competências gramaticais através de jogos* e *Desenvolver uma relação de interesse pela gramática com recurso aos jogos*, visto que as crianças estavam sempre a pedir mais jogos e mais momentos de gramática. “O jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se

melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem” (Pereira, 2013, p. 22) (cf. Anexo H). É precisamente esta ideia, assumida por Pereira, que pode ajudar a explicar as melhorias verificadas nas turmas analisadas. Ainda segundo Pereira (2013), “O jogo implica que haja esforço, trabalho, disciplina, originalidade e respeito entre «jogadores»” (p. 21). Deste modo, ressalvo que a utilização desta estratégia permitiu ainda desenvolver, de forma bastante acentuada, o objetivo específico referente às competências de cooperação e respeito, uma vez que os alunos conseguiram adotar uma correta postura em sala de aula, respeitando todos os intervenientes e ainda ajudando os colegas aquando da realização de jogos em grupos (cf. Anexo I)

7. CONCLUSÕES

Para a realização do presente estudo foram formuladas questões orientadoras de investigação, sendo estas: (i) como desenvolver competências de Gramática em sala de aula?; (ii) quais os métodos que poderão facilitar o ensino e a aprendizagem da Gramática?; (iii) que tipo de atividades podem ser implementadas para desenvolver nos alunos o domínio da Gramática?; e (iv), será o jogo didático uma boa estratégia a aplicar em sala de aula de modo a garantir a atenção, o interesse e a posterior aprendizagem dos conteúdos gramaticais? Posteriormente, e tendo em consideração as questões enunciadas, foi criado um objetivo geral - Desenvolver competências de Gramática - e foram delineados quatro objetivos específicos de investigação: (i) conhecer os conteúdos gramaticais; (ii) desenvolver as competências gramaticais através de jogos; (iii) desenvolver uma relação de interesse pela gramática com recurso aos jogos; (iv) desenvolver competências de cooperação e respeito.

Relativamente ao primeiro objetivo específico - conhecer os conteúdos gramaticais -, é possível afirmar que este foi atingido, uma vez que os resultados obtidos pelos alunos de um teste para o outro aumentaram significativamente, o que comprova que o seu conhecimento gramatical se edificou e aumentou. O segundo objetivo específico - desenvolver as competências gramaticais através de jogos – encontra-se ligado ao primeiro, sendo deste modo possível afirmar que ambos foram alcançados, o que é de extrema importância pois “a gramática está relacionada com os padrões, as formas da língua e com a nossa habilidade para produzir discursos de forma variada” (Pinto, 2010, p. 2), e pode “influenciar a qualidade de vida do indivíduo, já que o desempenho linguístico de um falante dependerá dos recursos e mecanismos que dominar” (Gorgulho & Teixeira, 2016, p. 156), tornando-se a sua aprendizagem imprescindível aos alunos.

No que concerne ao terceiro objetivo específico - desenvolver uma relação de interesse pela gramática com recurso aos jogos -, é possível concluir que o mesmo foi alcançado com sucesso, pois através da implementação de jogos, verificou-se um aumento do interesse dos alunos face aos conteúdos gramaticais, uma vez que foi possível fomentar uma aprendizagem baseada nos seus interesses e gostos pessoais. A este propósito, aproveitamos as palavras de Lima (2014), que defende que o jogo é “uma forma de motivar as crianças para a aprendizagem, nomeadamente nas áreas que apresentam mais dificuldade” (p. 25). Os alunos demonstravam bastante empenho sempre que se realizavam jogos didáticos e, após a sua finalização, eram criados momentos de conversa em grande grupo, o que permitia ter uma maior perceção da

aprendizagem e dos pontos positivos e negativos do momento anteriormente realizado. As crianças raramente evidenciaram pontos negativos e sempre demonstraram aprendizagens positivas, o que era notório também na aula seguinte, pois conseguiam responder prontamente a questões colocadas acerca dos conteúdos trabalhados através do jogo (conclusões que se interligam com os dois primeiros objetivos específicos).

O quarto objetivo específico criado para a realização deste estudo - desenvolver competências de cooperação e respeito – foi igualmente atingido, uma vez que estas turmas não possuíam valores de respeito e cooperação em sala de aula (verificado através da observação direta e das conversas realizadas com os professores, revelando-se um constrangimento) e, através da aplicação e implementação de jogos didáticos, os alunos foram desenvolvendo o sentido de responsabilidade e competitividade, o que fomentou a cooperação entre si (aquando da realização de jogos em grupo) e o respeito, visto que todos queriam estar atentos e, para atingir o seu objetivo final, necessitavam de respeitar os colegas e o professor, referindo Lima (2014) que “o jogo representa um meio pelo qual a criança desenvolve valores pessoais e sociais” (p. 21). O autor salienta ainda que “em diversos jogos, as crianças têm de saber respeitar o outro e cooperar para partilhar conhecimentos” (p. 28), o que se verificou ao longo das semanas de intervenção, sendo possível garantir o sucesso do objetivo elencado (cf. Anexo I)

Em suma, e de um modo geral, é pertinente e possível afirmar que os objetivos específicos foram atingidos e que o estudo implementado teve efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Por um lado, os dados estatísticos suportam esta afirmação, evidenciando que o aproveitamento escolar dos alunos aumentou significativamente; por outro lado, o preenchimento de grelhas de avaliação permite também constatar o mesmo (cf. Anexo I)

Embora não tenha sido fácil, devido às características associadas aos dois grupos, houve uma intervenção em sala de aula, durante sete semanas, que comprovou que a aplicação de jogos didáticos fomenta a aprendizagem dos alunos no domínio da gramática, corroborando-se, assim, a ideia de Santos (2013) de que “os jogos são . . . uma forma de ajudar os alunos a aprender, consolidar e interiorizar as várias estruturas gramaticais” (p. 26). Nesta perspetiva, os jogos assumem-se como recurso de valor considerável, que pode potenciar as aprendizagens dos alunos. Especialmente em contextos em que os alunos não revelam grande apetência pela aprendizagem de

conteúdos gramaticais, torna-se fulcral apostar na diversificação de estratégias que os mobilizem para o reconhecimento da importância do seu domínio no próprio sucesso académico e pessoal.

8. REFLEXÃO FINAL

No final do presente relatório, considera-se pertinente refletir sobre a sua realização, focando quatro aspetos principais: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II no 2.º CEB; (ii) o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional; (iv) as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. Para Santos (2011), é “a partir da *reflexão* sobre a *reflexão na acção* que o professor consegue chegar mais longe, atingir novos patamares de entendimento, desenvolver novas formas de agir e de pensar os problemas.” (p. 23)

Relativamente ao primeiro ponto, o contributo da experiência desenvolvida na PES II no 2.º CEB, considero pertinente salientar que este foi, sem dúvida, o período de intervenção que mais me fez crescer enquanto futura profissional de educação. No início, e logo após o primeiro contacto com as duas turmas do 5.º ano de escolaridade, foi possível perceber que a intervenção iria ser um constante desafio, na medida em que os grupos apresentavam comportamentos inadequados na sala de aula e o seu nível de aprendizagem ficava aquém do que seria o esperado. Assim sendo, e após realizar as sete semanas de estágio, penso ser possível afirmar que este foi um constante processo de enriquecimento pessoal e profissional, uma vez que foi necessário delinear estratégias que colmatassem as dificuldades assentes nas turmas e que me permitiram desenvolver a capacidade de adaptação face ao contexto em questão e, futuramente, a outros contextos. Esta prática permitiu-me ter uma maior noção da realidade, dos problemas existentes e das dificuldades que precisam de ser trabalhadas e ultrapassadas em situação escolar, tendo optado sempre por colocar os alunos no centro da sua própria aprendizagem, conseguindo assim que estes se focassem nos conteúdos escolares e que alcançassem aprendizagens significativas. A este propósito, Silva (2015) afirma:

Convivemos com as diferenças todos os dias, por maiores que sejam as influências externas a escola mantém esse importante papel para as transformações sociais e o surgimento de novos conceitos relacionais que exigirão diálogo constante, capacidade de adaptação e permanente revisão de crenças. Contudo, não existem fórmulas prontas e cada situação é um desafio único (p. 12).

No que concerne ao segundo aspeto, o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, penso ser relevante referir que o professor deve ser um constante investigador (Alarcão, 2001), deve conseguir mencionar as potencialidades e fragilidades das turmas, criar uma problemática de intervenção e delinear um plano de ação tendo em conta as características dos alunos, tentando colmatar as suas dificuldades com base nos seus principais interesses. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). Segundo Coutinho (2015),

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras. (p. 7)

Deste modo, afirmo que o processo investigativo foi essencial no decorrer da prática do 2.º ciclo, pois permitiu-me agir de forma consciente e estruturada perante alunos que não demonstravam qualquer tipo de interesse face aos conteúdos das disciplinas, conseguindo que as suas fragilidades fossem trabalhadas e ultrapassadas através de um dos seus maiores pontos de interesse – os jogos –, e atingindo resultados bastante satisfatórios. O processo investigativo permite realizar uma reflexão mais detalhada acerca das aprendizagens dos alunos, o que é favorável para conseguir atuar com mais precisão e incisão nos seus pontos menos positivos e tendo como base as suas características individuais e enquanto grupo.

Quanto ao terceiro aspeto reflexivo, respeitante aos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, considero pertinente ressaltar a importância deste período de intervenção ao nível do conhecimento da realidade social existente neste contexto educativo e da relação pedagógica mantida. Para a realização de uma correta prática docente, penso ser essencial o contacto com os alunos e a análise e conhecimento das suas características, de modo a garantir uma relação de respeito mútuo e empatia e originando assim bons resultados. Um dos fatores que abordo com maior agrado foi a relação criada com as turmas, que possibilitou e facilitou o processo de ensino-aprendizagem, visto que me foi possível tratar os conteúdos em sala de aula

de uma maneira mais descontraída, mantendo sempre o respeito e uma correta postura em contexto escolar. A empatia e a criação de elos ao nível social demonstraram ser estratégias bastante agradáveis de trabalho com os alunos, permitindo a compreensão dos seus pontos fortes, dos seus medos, gostos, entre outras tantas características individuais, bem como da melhor forma de as utilizar em situação de sala de aula, nomeadamente quais as possíveis contribuições de cada criança para a aula, como atuar na resolução de conflitos que pudessem surgir entre as mesmas e como as motivar para a aprendizagem. Como refere Olmos (2015), “a empatia – o conectar-se com aquilo que lhe é externo, mas lhe toca profundamente – é uma habilidade chave da vida em sociedade” (p. 10).

As estratégias adotadas e pensadas precisamente para o contexto em questão foram essenciais, particularmente a utilização de recursos didáticos com fins educacionais, a diferenciação pedagógica estabelecida tendo em consideração as características dos alunos e, como já anteriormente referido, a utilização de uma prática centrada no aluno, que me fez perceber a importância de uma aprendizagem pessoal e individual.

Outro fator que considero pertinente referir foi a boa relação estabelecida com os docentes e com os diretores de turma dos dois grupos, que foram apoios essenciais neste percurso e que me fizeram ter uma noção da correta maneira de lidar com os alunos, como intervir e que decisões tomar, munindo-me de ferramentas que posso vir a utilizar no futuro, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Referente ao quarto aspeto, direcionado às dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, e embora referido anteriormente como aspeto positivo, considero que a diferenciação pedagógica é uma estratégia primordial a melhorar, uma vez que é bastante relevante e necessita de alguma entrega e atenção por parte do docente. Segundo Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p.10), ou seja, a diferenciação pedagógica visa atender e ter em consideração as necessidades específicas de cada aluno de forma individual. “O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender” (Heacox, 2006, p. 10). Neste sentido, as opções tomadas podem ter sido poucas face às necessidades das turmas, também devido ao pouco tempo de intervenção, e este deve ser um fator a melhorar e a trabalhar constantemente, pois todos os contextos

possuem alunos com necessidades variadas e é fulcral envolver todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspeto que penso ser essencial melhorar é a gestão da turma e o controle dos seus comportamentos e intervenções, recorrendo a estratégias que possibilitem um correto funcionamento da sala de aula, embora tal seja difícil na totalidade. O professor deve ter como objetivo o de manter a turma envolvida na aula, desviando as suas atenções de aspetos exteriores e paralelos aos que estão a ser lecionados. Para Lopes (2013)

quando se aprende de forma agradável, de forma mais descomprimida, por norma conseguem-se melhores resultados. Na realidade, é necessário recorrer a ferramentas que possam ser uma mais-valia no que concerne à aprendizagem dos nossos alunos, ao seu interesse e motivação por aquilo que estão a aprender. (p. 21)

O professor é um ser humano e, como tal, encontra-se em constante processo de aprendizagem, o que faz com que melhore sempre ao longo da sua vida pessoal e profissional, considerando deste modo que existem sempre fatores a melhorar.

Em suma, e abordando a prática educativa e ainda a investigação realizada, permito-me dizer que estas foram de extrema importância para mim, enquanto futura profissional de educação, uma vez que me possibilitaram o desenvolvimento de competências e conhecimentos essenciais à minha vida futura. O período de intervenção permitiu-me vivenciar experiências diferentes e únicas, num contexto bastante complicado e com situações um pouco indesejadas, que me fizeram crescer bastante enquanto estudante e aprendiz de uma das profissões mais complexas, que me estruturaram enquanto ser humano e que me fizeram aprender muito. Considero essencial que exista sempre a capacidade de dar resposta a todas as adversidades, bem como a todas as características dos alunos, envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem e conseguindo que olhem para o professor não só como um mero transmissor de conhecimentos, mas também como um elemento próximo envolvido neste processo que é mútuo.

Aprendi, essencialmente, que nem tudo o que desejamos é aquilo de que precisamos, e que os desafios, quando são superados, fortalecem muito a nossa estrutura e as nossas convicções.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |
72

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In Cadernos de Formação de Professores (pp. 21-30). Universidade de Aveiro.
- Albuquerque, C., (2010). *Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz*. Millenium, 39: pp. 55-71.
- Anacleto, V., Morais, L., Pereira J. & Pinto, M. (s.d.) *Teorias da Aprendizagem: Os Principais Conceitos e a Relação com o Contexto Escolar. II* Conedu: Congresso Nacional de Educação.
- Andrade, A. (2015). *Dificuldades inerentes à aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Antunes, C. (1999). *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Editora Vozes.
- Aprendizagem* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2003-2020. Consultado a 7 de maio de 2020.
em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aprendizagem>
- Baptista, C. & Sousa, M. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Editora Pactor.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Brougère, G. (2003) *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Chateau, J. (1954). *O jogo e a criança* (4ª ed.). Summus Editorial.
- Código de Conduta Ética na Investigação. (2016). *Ética na investigação: melhores práticas, melhor ciência*. ISCTE-IUL.
- Costa, A. (2010). *Ensino da escrita e ensino da gramática*. Universidade de Lisboa.
- Costa, D. (2015). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem no primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação & Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Eds.).
- Costa, O. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Diogo, S., Vieira A. & Vila, C. (2008). *Aprendizagem*. Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes.
- Escola Superior de Educação de Lisboa. (s.d.) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos, Ficha da Unidade Curricular PES II, (2019-20).
- Estrada, C. (2013). *A compreensão evolutiva do ensino e da aprendizagem como promoção da melhoria da prática docente*. Universidade Católica Portuguesa.
- Farias, S. (2015). *O Jogo: Estratégia de Ensino e de Aprendizagem em Português e Espanhol*. Universidade da Beira Interior.
- Fialho, N. (2008). *Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino*.
- Garcia, J. (2018). *O Ensino de Gramática no Ensino Fundamental: Dificuldades e Possibilidades*. Revista Multidisciplinar e de Psicologia: Volume 12, nº40.
- Gomes, C. (2014). *“A rua onde eu moro...”: Um projeto interdisciplinar no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Gonçalves, J. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gorgulho, A. & Teixeira, M. (2016). *A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita - o uso do laboratório gramatical*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Gramática in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2003-2020. Consultado a 4 de maio de 2020 em: [://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gramática](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gramatica).
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Edições 70.
- Jogo in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2003-2020. Consultado a 2 de maio de 2020 em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/jogo>.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Thomson Pioneira.
- Leite, I. & Figueiredo, J. (2010). *Divergências Conceituais: Gramática Normativa x Descritiva*. Revista Graduando, 1.
- Lima, L. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola*. Universidade dos Açores.

- Lima, V. (2019). *A importância das emoções no processo ensino-aprendizagem*. Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Música.
- Lopes, E. (2013). *O contributo das atividades lúdicas na aprendizagem de L1 e L2*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Marques, R. (s.d.). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação.
- Martelotta, M. (2008). *Manual de Linguística*. Editora Contexto.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.
- Moratori, P. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Universidade Federal do Rio De Janeiro.
- Moreira, D. (2012). *A aprendizagem cooperativa: Aplicação ao 8.º ano de escolaridade na disciplina de História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Moura, A. (2014). *Jogos Eletrónicos Para Aprendizagem Curricular em Língua Materna e Estrangeira*. In Álvaro Rocha, David Fonseca, Ernesto Redondo, Luís Paulo Reis & Manuel Pérez Cota (eds.), atas da 9ª Conferencia Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información, Vol.II, pp.418-422.
- Moura, S. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. Capítulo 6. Universidade do Minho.
- Olmos, A. (2015). *A Importância da Empatia na Educação. Empatia: algumas reflexões*. ASHOKA.
- Pereira, A. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Perini, M. (2001). *Sofrendo a gramática* (3. ed.). Ática.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências Desde a Escola*. Artmed Editor.
- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (3ª ed.). Zahar Editores.
- Piaget, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia* (24ª ed.). Revista. Editions Gonthier S. A. Genève.
- Pinhal, M. (2000). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Consultado a 18 de abril de 2020 em https://area.dge.mec.pt/gramatica/lourdespinhal.htm#_Toc486581847.

- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: Concepções, Teorias e Processos* (4ª ed.). Stória Editores.
- Pinto, J. (2010). *O ensino/aprendizagem da gramática: uma análise do manual caboverdiano de Língua Portuguesa Hespérides 7.º/8.º anos*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Projeto Educativo (2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Benfica*. Consultado a 13 de abril de 2020, em: <https://sites.google.com/a/aebenfica.pt/aebenfica/documentos/20192020/documentos-de-referencia/projeto-educativo>.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Qunying, L. (2019). *Conhecimento Implícito e Explícito da Flexão Nominal e Verbal em Português Língua Não Materna. Um Estudo sobre Aprendentes Chineses*. Universidade do Minho: Instituto de Letras e Ciências Humanas.
- Ribeiro, A. (2019). *O ensino da gramática no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Rodrigues, M. (2011). *Problemáticas Associadas à Aquisição da Competência Leitora e Impacto na Aprendizagem Escolar*. Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. Capítulo IV: Conceção estratégica de ensinar e estratégias de ensino*. Fundação Manuel Leão.
- Santos, J. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. Universidade de Lisboa.
- Santos, A. (2013). *Os Jogos no Ensino da Gramática*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras.
- Santos, I. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Silva, V. M. (2015). *A Diversidade em Sala de Aula: Um desafio sempre Atual*. Universidade Aberta do Brasil.
- Silva, G. (2014). *A (co)avaliação em sala de aula: importância e desafios*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Travaglia, L. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. Cortez. pp. 24- 37.

Vygotski, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |
78

ANEXO A

Ficha de comportamento

| ' ' | | ' ' |

FICHA DE COMPORTAMENTO

Turma A

Data: ____ / ____ / ____

Aluno Responsável: _____

A.S.	
A.M.	
A.G.	
A.Q.	
A.A.	
B.B.	
B.M.	
B.Br.	
B.C.	
C.B.	
D.B.	
D.Ba.	
F.L.	
H.L.	
J.B.	
J.S.	

M.G.	
M.F.	
N.A.	
S.L.	
BOM	SATISFAZ
INSATISFAZ	

FICHA DE COMPORTAMENTO

Turma B

Data: ___ / ___ / ____

Aluno Responsável: _____

A.M.	
B.F.	
B.G.	
D.B.	
G.M.	
I.L.	
I.C.	
I.Lou.	
L.M.	
L.B.	

L.S.	
M.F.	
M.S.	
R.S.	
R.G.	
R.Sa.	
R.M.	
S.M.	
T.S.	
T.G.	
BOM	SATISFAZ
	INSATISFAZ

ANEXO B

Ficha de inscrição na Rotina de Leitura

| ' ' | | ' ' |

Rotina de Leitura

Datas	Nomes

ANEXO C
Guião de entrevista

Tabela A1 *Guião de entrevista*

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista Motivar o entrevistado	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.
Professores	Caracterizar o percurso profissional do professor	- Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino? - Há quanto tempo está nesta escola?
Escola	Conhecer a escola e a inserção do professor nesta	- O que pensa do funcionamento da instituição? - Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto? - Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?
Turma	Caracterizar os alunos enquanto grupo Conhecer o funcionamento da turma	- Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento? - Existem casos especiais? Quais? - Quais as principais potencialidades e fragilidades da turma a Português ou HGP?

Processo Pedagógico	Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Como planifica a sua intervenção? - Quais são as estratégias mais frequentemente usadas? Aspectos positivos e negativos dessas estratégias. - Recorre ao processo metodológico da Diferenciação Pedagógica? Se sim, como? - Sendo uma turma com acesso a variados recursos, criar estratégias inovadoras e diferentes é uma hipótese colocada? Em que medida? - Como realiza a avaliação dos alunos? - No que refere à avaliação, existem casos especiais com avaliações adaptadas? - Se os resultados não forem os esperados, realiza momentos extra de avaliação? Se sim, quais?
Extra		Questionar acerca de informações adicionais que não foram questionadas e que consideram ser pertinentes.

ANEXO D
Entrevista aos professores

Entrevista à Professora de Português da turma B

1. Há quanto tempo está nesta escola?

Há 5 anos.

2. Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino?

Como o curso é de professores do ensino básico com variante de português-francês posso moldar-me ao 1.º Ciclo e ao 2.º Ciclo, e tenho alguns anos de 1.º Ciclo e outros de 2.º Ciclo, mas penso que sejam 5 anos de 1.º Ciclo e 14 anos de 2.º Ciclo. Portanto 14 anos, por aí, talvez. Mas tem sido intercalado.

3. O que pensa do funcionamento da instituição?

Funciona bem, o que funciona menos bem é a comunicação interna. A nível de comunicação interna e de divulgação de informação há falhas, quando são as reuniões, algumas informações, há visitas de estudo que nós não sabemos que existem e eles faltam-nos à aula, informações que não chegam a todos os professores, é isso. A circulação da informação interna.

4. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto?

Não. Penso que na teoria está bem, mas depois na prática nem sempre funciona.

5. Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

Entre alguns sim. Fazemos articulação de planificações, de atividades comuns do plano anual de atividades, às vezes também partilhamos testes, a parte da avaliação.

6. Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento?

O comportamento é extremamente irrequieto, agitado, confuso, há faltas de respeito evidentes, há faltas de educação, há atitudes incorretas, vocabulário impróprio. No aproveitamento a falta de interesse, demonstram muito isso, e o aproveitamento é muito condicionado por essa falta de interesse e por esse comportamento irrequieto. Têm falta de pré-requisitos. À exceção do domínio da oralidade, têm dificuldades em todos os outros domínios, a compreensão, gramática, leitura, escrita. Eles têm interesses muito divergentes dos escolares, o que lhes interessa são outros assuntos e nunca o assunto

da aula, querem sempre interromper e perturbar a aula com outros assuntos, e essa gestão de sala de aula a nível de indisciplina condiciona a aprendizagem.

7. Existem casos especiais? Quais?

Sim, vários. Há alunos com problemáticas de hiperatividade, dislexia, há três alunos repetentes, quatro alunos com medidas seletivas e adicionais. Mas há muita falta de atenção.

8. Quais as principais potencialidades e fragilidades da turma a Português ou HGP?

As fragilidades são todas e mais algumas (risos). Todas as que já falamos são todas fragilidades. As potencialidades, o que é que eu vejo como potencialidades na turma... Dentro desta falta de interesse ainda há uns quantos que vão trabalhando, portanto há um ou outro que vão fazendo. Apesar de ser o grupo fénix, ainda há algum que apesar de ser irrequieto que trabalha. É a única que existe (risos). Muito pouco interesse, atenção, respeito, pouco todo.

9. Como planifica a sua intervenção?

Sigo a planificação do grupo disciplinar, que é proposta pelo manual, e depois diariamente faço uma planificação mais individualizada de forma a ir ao encontro do programa, tendo cumprir o programa com as dificuldades e com o pouco interesse que eles têm. Vou adaptando as planificações, não é a mesma que dou às outras turmas, esta é adaptada. Eu procuro fazer com eles o mesmo das outras turmas, só que sempre em menor quantidade. Na exploração vou sempre mais além e aqui não vou, na compreensão escrita às vezes não a fazemos toda, na compreensão oral dá para fazer com todas, mas a escrita aqui às vezes salto e faço mais a oralidade. Eles não gostam de escrever, não querem escrever, acham que escrevem muito, e é por aí que tenho que ir adaptado. É um trabalho muito adaptado e diferenciado das outras turmas neste sentido em que se faz os mínimos.

10. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas? Aspectos positivos e negativos dessas estratégias.

As de prevenção da indisciplina não temos muitas, é a participação disciplinar, os recados na caderneta, informar o diretor de turma, conversar com eles. Na planificação

é ajustá-la consoante o que é possível fazer. Se não conseguir hoje, tento acabar amanhã se for mesmo importante, se não for passo para outro conteúdo.

11. Recorre ao processo metodológico da Diferenciação Pedagógica? Se sim, como?

Recorro quando é na parte da avaliação. Toda a turma tem uma avaliação diferenciada, e mesmo dentro dessa avaliação diferenciada ainda há alunos que fazem uma avaliação mais simplificada, mediante as medidas seletivas e adicionais que eles têm. Tento também fazer em sala de aula, consoante as potencialidades de cada um. É complicado fazer um ensino mais individualizado com estes alunos, se eu fico ao pé de um os outros já estão a brincar.

12 Sendo uma turma com acesso a variados recursos, criar estratégias inovadoras e diferentes é uma hipótese colocada? Em que medida?

Sim, uso em aula o computador e o projetor, uso as projeções do manual, os áudios, os vídeos.

13 Como realiza a avaliação dos alunos?

Tem em conta os parâmetros definidos em grupo disciplinar. Inclui os testes, a oralidade, a participação, o caderno diário, o empenho, a autonomia, responsabilidade, que é a observação em aula, os trabalhos de casa, a pontualidade, o cumprimento de prazos, a organização do material e o material, e todos os domínios da disciplina, que são através dos testes e da observação direta. Os testes também têm compreensão oral.

14. No que refere à avaliação, existem casos especiais com avaliações adaptadas?

Sim, toda a turma tem avaliação adaptada. Eles fazem testes diferenciados.

15. Se os resultados não forem os esperados, realiza momentos extra de avaliação? Se sim, quais?

Não. Procuo diversificar os elementos de avaliação. Se algum aluno precisar de alguma nota tenho que diversificar os elementos de avaliação de forma a conseguir recuperar alguma nota. Mas tem que haver no mínimo um caderno diário com os registos da aula, assiduidade e cumprir as regras.

16. Há mais alguma coisa que que queria acrescentar, algo que considere pertinente e que nós não perguntámos, algo que pense ser importante e que não focámos?

Não, penso que vocês tocaram em todos os pontos e perguntaram tudo o que era importante.

Obrigada pela atenção, professora.

Entrevista ao Professor de Português da turma A

1. Há quanto tempo está nesta escola?

Estou nesta escola desde de 2010.

2. Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino?

Neste ciclo estou a lecionar há 16 anos.

3. O que pensa do funcionamento da instituição?

Tenho uma ótima opinião sobre o funcionamento desta instituição, em relação a outras escolas onde exerci as minhas funções enquanto professor e diretor de turma, desde do norte ao sul e às ilhas.

É uma escola com excelentes instalações, recursos, salas de aulas, centro de recursos, salas de informática, cantina, existência de clubes/ projetos, coadjuvância e professores da Educação Especial que apoiam o professor titular em contexto de sala de aula.

Temos uma direção e uma coordenação que estão disponíveis para atender os professores, ouvir os professores procurando criar um bom ambiente.

Temos também a Coordenadora de Departamento de Português e a de Línguas e ainda a Coordenadora de Diretores de Turma que são pessoas muito prestáveis o que facilitam também o nosso trabalho.

Destaco também, o trabalho dos diretores de turma, visto que uma boa relação com os Encarregados de Educação espelha uma boa imagem da escola.

O trabalho efetuado pelo Gabinete de Apoio à Disciplina (GAD) e pela Assistente Social, no âmbito do plano de promoção à disciplina tem tido alguns efeitos positivos na dissuasão de comportamentos perturbadores das aprendizagens, em particular nos casos em que é aplicada a medida de ordem de saída dos alunos da sala de aula.

Reconheço também o bom trabalho das assistentes operacionais e técnicos e sublinho o seu bom desempenho no trabalho colaborativo com os professores na manutenção e na ordem para manter a disciplina dos alunos.

4. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto?

Não colaborei neste Projeto Educativo.

Este Projeto Educativo preconiza como visão uma Escola Pública aberta à comunidade, pautada pelo pluralismo e pela inclusão e como missão oferecer a todos os seus alunos um ensino que prima pelo rigor e pela equidade, promovendo atividades e projetos na área do Conhecimento e que desenvolvam competências, assim como, no domínio do Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças e dos jovens, que definem a política educativa do Agrupamento.

Esta tem contribuído para a sua boa imagem no que concerne, designadamente à inclusão e à abertura à comunidade local.

5. Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?

O trabalho colaborativo, a continuidade pedagógica dos docentes e do diretor de turma concorrem para a sequencialidade das aprendizagens. Porém, afigura-se relevante a consolidação das práticas de articulação curricular a nível de ano escolaridade e entre anos, ciclos e níveis de educação e ensino, de modo a potenciar abordagens integradas e sequenciais dos diferentes saberes disciplinares e conferir, assim, mais sentido e significado à aprendizagem, com efeitos não só na melhoria dos resultados escolares como na sua qualidade.

O trabalho colaborativo entre os docentes é promovido pelos contactos informais, pelo desenvolvimento do projeto Fénix e pela realização de reuniões regulares, envolvendo os departamentos curriculares, os grupos de recrutamento e os conselhos de docentes e de turma na elaboração de planificações e de instrumentos de avaliação e na preparação de projetos e atividades.

6. Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento?

De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix e de Ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguirem recuperar ou melhorar aprendizagens, permitindo um ensino mais personalizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo.

Os Ninhos funcionam no mesmo tempo letivo do da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo; assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem.

O 5º2ª é uma turma Fénix, que integra alunos que apresentam muitas dificuldades nas disciplinas de Português e de Matemática, com um ritmo muito lento de aprendizagem, necessitando de apoio e outra qualidade de tempo escolar para que estes alunos atinjam os conhecimentos esperados para o seu ano de escolaridade.

Quanto ao comportamento os alunos são conversadores e são um pouco conflituosos entre si.

7. Existem casos especiais? Quais?

Neste turno 1, em 14 alunos, 6 alunos são abrangidos por medidas universais e seletivas. (autismo, dislexia, disortografia, etc.)

8. Quais as principais potencialidades e fragilidades da turma a Português ou HGP?

Na minha análise as potencialidades são:

-Participação.

As fragilidades são:

-Turma Fénix.

-Cumprimento de regras da sala se aula.

-Organização.

-Registo em tempo útil de apontamentos e realização de atividades.

Ao nível do Português, mais detalhadamente, são na Compreensão e Interpretação da Escrita – na exposição de opiniões, na forma como dão a resposta e na capacidade de

entender o que lhes é solicitado; na Gramática – na classificação de palavras por classes, nos tempos verbais; na Expressão Escrita – na ortografia, na pontuação, na utilização de vocabulário ajustado e diversificado, no domínio de regras de sintaxe, na estrutura do texto e na informação coerente e pertinente sobre aquilo que lhes é pedido. Relativamente à ortografia, a maioria dos alunos dá erros ortográficos. Não distinguem a noção de parágrafo, frase ou período. Alguns alunos leem de forma fragmentada, sem expressividade e não respeitam os sinais de pontuação. No plano da oralidade, os alunos apreendem o sentido da mensagem que lhes é transmitida e conseguem, ainda que com visível dificuldade e com recurso a um registo de língua familiar, apresentar e trocar pontos de vista, não sendo capazes, contudo, de os fundamentar.

9. Como planifica a sua intervenção?

Cada sessão de trabalho exige uma planificação semanal/diária, fruto de um trabalho colaborativo do par pedagógico envolvido, para que os conteúdos abordados e as práticas de aprendizagem desenvolvidas possam ir ao encontro dos objetivos curriculares traçados para o grupo, em dado momento.

10. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?

Aspetos positivos e negativos dessas estratégias.

As estratégias mais frequentemente usadas, e que procuram promover o sucesso são as seguintes: incentivo e valorização da participação oral; recurso às TIC, trabalhos de apresentação à turma, apoio individualizado na sala de aula; realização de fichas de trabalho; reforço de trabalhos de casa; controlo e verificação da organização do caderno diário; utilização da caderneta do aluno e da folha de registo de ocorrências, realização de fichas de autoavaliação e de avaliação formativa; realização de trabalhos de consolidação e sistematização dos conteúdos lecionados. Pontos negativos: São poucos os alunos que fazem os TPC e existem alguns alunos que faltam muito às aulas.

11. Recorre ao processo metodológico da Diferenciação Pedagógica? Se sim, como?

Como o turno 1 no projeto Fénix é composto por 14 alunos, permite ao professor estar mais disponível, porque tem menos alunos e assim consegue dar resposta aos alunos

com ritmos de aprendizagem diferenciados, tendo ainda a ajuda da professora coadjuvante e ainda das professoras da Educação Especial.

12. Sendo uma turma com acesso a variados recursos, criar estratégias inovadoras e diferentes é uma hipótese colocada? Em que medida?

O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

13. Como realiza a avaliação dos alunos?

Antes de mais nada, os processos avaliativos são objeto de reflexão por parte do conselho pedagógico, dos departamentos curriculares e dos grupos de recrutamento, estando definidos critérios, ponderações e instrumentos, que são divulgados junto dos alunos e dos pais e encarregados de educação, nomeadamente na página web do Agrupamento.

No ensino básico, apesar da prevalência da avaliação sumativa, é também valorizada a vertente formativa, em articulação com as outras modalidades.

Não obstante, o recurso à avaliação formativa não está consolidado como veículo informativo aos alunos, acerca do estágio das suas aprendizagens, e como regulador da prática educativa, de forma a diferenciar em sala de aula e, por isso, contribuir para a melhoria do sucesso escolar.

Contudo, a produção de matrizes comuns e a elaboração conjunta de algumas provas e dos critérios de correção têm concorrido para a aferição dos instrumentos e das práticas avaliativas.

Esta dinâmica é acompanhada por um processo de monitorização e avaliação permanentes que determina o agrupamento e transição dos alunos de acordo com o nível de aquisição de conhecimentos, regendo-se pelo princípio de homogeneidade relativa, isto é, o grupo de alunos é constituído com base em critérios de aprendizagem.

14. No que refere à avaliação, existem casos especiais com avaliações adaptadas?

Sim para todos os alunos com medidas universais e seletivas.

15. Se os resultados não forem os esperados, realiza momentos extra de avaliação? Se sim, quais?

Sim, quando nos referimos à avaliação e sobretudo quando os resultados não são os esperados tenho de fazer tudo para que o aluno tenha sucesso escolar, por vezes, valorizo outros instrumentos de avaliação em vez de dar só ênfase aos testes de avaliação.

A avaliação é contínua e diária.

16. Há mais alguma coisa que que queria acrescentar, algo que considere pertinente e que nós não perguntámos, algo que pense ser importante e que não focámos?

Penso que o importante já foi questionado.

Obrigada, então, professor, pela sua participação e ajuda.

ANEXO E
Síntese da Intervenção

Tabela C1

Síntese da Intervenção

<p>Potencialidades</p> <ul style="list-style-type: none">-Vontade de participar quando motivados;-Oralidade;-Justificação de opiniões/ideias;-Interesse pelos conteúdos de História e Geografia de Portugal;-Interesse por recursos visuais.	<p>Fragilidades</p> <ul style="list-style-type: none">-Respeito para com os colegas e professores;-Correta participação e comportamento em sala de aula;-Colaboração com a professora;-Regras de sala de aula;-Autonomia;-Motivação e interesse;-Dispersão e distração;-Atrasos;-Organização;-Responsabilidade;-Entreajuda;-Cooperação;-Erros ortográficos;-Leitura em voz alta;-Caligrafia;-Gramática;-Compreensão oral;-Compreensão escrita;-Pontuação;-Léxico;-Seleção de informação;-Adequação de vocabulário.
<p>Objetivos Gerais</p> <p>OG A - Manifestar comportamentos e atitudes de entreajuda e cooperação.</p>	<p>Indicadores de avaliação</p> <p>OG A (indicadores)</p> <p>1.Coopera com os colegas na realização de atividades propostas em grupo;</p>

<p>OG B - Melhorar o desempenho da competência de comunicação em História e Geografia.</p> <p>OG C - Desenvolver as competências de leitura, escrita e gramática.</p>	<p>2. Demonstra auxílio para com os colegas na concretização de tarefas em grupo e/ou individuais.</p> <p>3. Participa ativamente e de forma ordeira nas atividades de grupo;</p> <p>4. Respeita as regras de sala de aula;</p> <p>5. Respeita a professora e os colegas em atividades de grande grupo.</p> <p>OG B (indicadores)</p> <p>1. Utiliza vocabulário adequado e específico no que refere à História e Geografia de Portugal;</p> <p>2. Comunica de forma clara, audível e com ritmo adequado;</p> <p>3. Realiza corretamente apresentações orais, expondo de forma clara as suas ideias.</p> <p>OG C (indicadores)</p> <p>1. Lê corretamente um texto;</p> <p>2. Escreve, de forma estruturada, pequenos textos;</p> <p>3. Identifica e aplica corretamente regras gramaticais.</p>
<p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EA- A implementação da rotina da ficha de comportamento da turma; • EB- A implementação de jogos e atividades dinâmicas que ajudem a captar a atenção e o interesse dos alunos; • EC- A implementação do momento de leitura; • ED- A implementação do trabalho de projeto; • EE- A implementação de momentos colaborativos, como atividades em grupo. 	

ANEXO F
Teste Diagnóstico/Final

FICHA DIAGNÓSTICA DE PORTUGUÊS

2.º PERÍODO - GRAMÁTICA

ANO LETIVO 2019/2020

Nome: _____

Data: ___/___/___

1. Completa o seguinte texto com os **determinantes artigos definidos** e **determinantes artigos indefinidos** que conheces.

O João viu _____ carro à porta de casa. Ao lado do carro estava _____ bola de futebol e o João foi chamar _____ amigos para jogarem com ele. A Mariana veio jogar à bola e trouxe _____ caneta para marcarem os golos de cada um. A Joana também veio e trouxe _____ bolachas para o lanche de todos. O Pedro foi o último a chegar e trouxe _____ CD's para ouvirem música ao mesmo tempo que jogam.

2. Rodeia a classe a que pertence a palavra assinalada.

- 2.1. **Jogar** às cartas é um dos passatempos preferidos do João. (Verbo / Adjetivo)
2.2. O Rio Tejo é um rio tão **bonito**. (Verbo / Adjetivo)
2.3. Não devemos **comer** muitos bolos porque faz mal à saúde. (Verbo / Adjetivo)
2.4. A Joana está sempre a **sorrir**! (Verbo / Adjetivo)
2.5. O cão do Martim é muito **engraçado**, tem sempre uma bola na boca. (Verbo / Adjetivo)
2.6. A Maria é tão **inteligente**, teve 100% no teste de Português! (Verbo / Adjetivo)
2.7. O pai da Luna gosta tanto de **dormir**, até adormece a ver televisão! (Verbo / Adjetivo)

3. Escreve os **verbos no infinitivo** na caixa relativa à **conjugação** a que pertence.

Dormir

Comer

Falar

Cantar

Sorrir

Beber

1.^a Conjugação

2.^a Conjugação

3.^a Conjugação

4. Os **pronomes possessivos** indicam posse. Os **pronomes demonstrativos** situam coisas e/ou pessoas. Liga os pronomes da coluna I à sua classe na coluna II: demonstrativos ou possessivos.

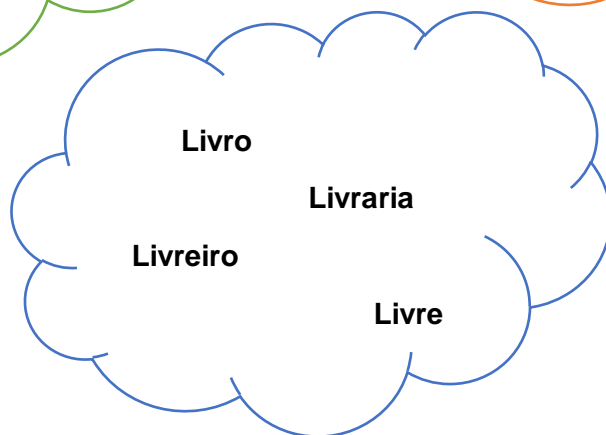
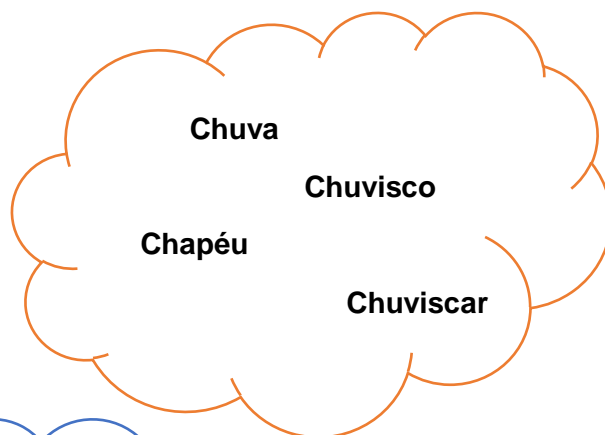
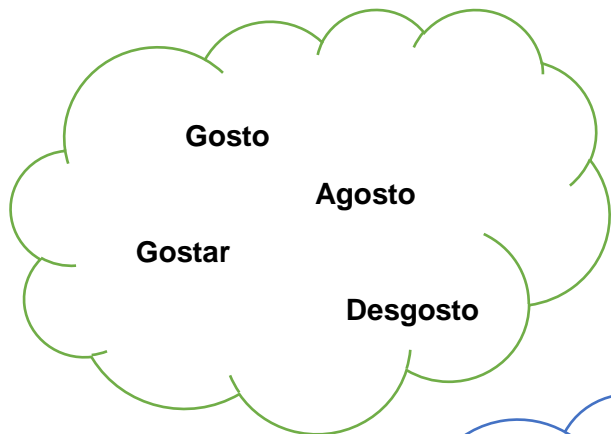
Coluna I

Meu
Esta
Nossas
Aquela
Esse
Teu
Nosso

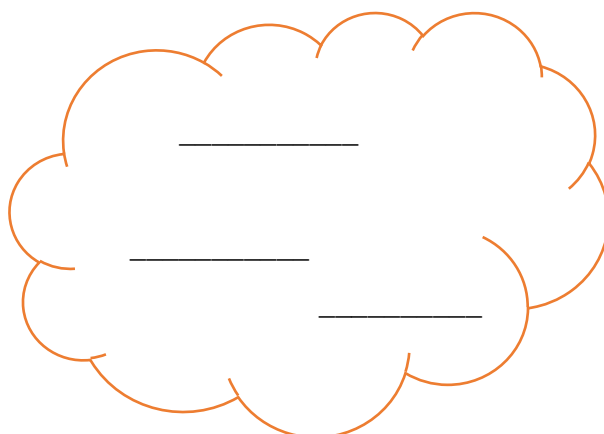
Coluna II

- DEMONSTRATIVOS
- POSSESSIVOS

5. Rodeia o intruso da **família de palavras**.



5.1. Dá mais um exemplo de **família de palavras** que conheças.



Chegaste ao fim. Parabéns!!

ANEXO G
Respostas do Teste
Diagnóstico

Tabela E1*Resultados obtidos pela turma A*

ALUNO Pergunta	N.	B.B.	J.	B. M.	S.	D.	M.	BZ. B.	J.P.	D.B.	M.F.
1	4	4	10	8	12	10	4	6	4	10	8
2	18	18	18	21	15	15	15	15	6	18	15
3	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
4	12	8	12	0	8	0	0	0	0	0	0
5	10	10	5	10	10	15	15	15	15	10	0
5.1.	0	0	0	5	15	5	5	0	0	5	5
TOTAL	53	49	54	53	69	54	48	45	34	52	37

Tabela E2*Resultados obtidos pela turma B*

ALUNO Pergunta	G. M.	L.	B. G.	R.	T.S.	IS.	D.	I.	T.	A.	R.	B.
1	10	12	10	12	10	8	10	6	4	10	0	6
2	21	21	15	18	21	0	15	12	3	15	21	15
3	9	9	9	9	9	9	9	3	3	9	9	9
4	0	0	0	0	4	4	0	4	0	18	0	0
5	0	10	0	15	10	0	10	0	5	0	15	10
5.1.	0	0	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	40	52	34	69	54	21	44	25	15	52	45	40

ANEXO H

Respostas do Teste Final

|' '' | | ''
108

Tabela F1*Resultados obtidos pela turma A*

ALUNO Pergunta	N.	B.B.	J.	B.M.	S.	D.	M.	BZ.B	J.P.	D.B.	M.F.
1	6	10	10	10	12	12	10	12	10	12	12
2	21	21	18	21	21	15	21	21	15	18	15
3	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
4	28	12	24	20	28	0	20	0	20	20	28
5	15	10	10	15	15	0	15	15	15	15	10
5.1.	15	15	0	15	15	0	15	0	15	0	15
TOTAL	94	77	71	90	100	36	90	57	84	74	89

Tabela F2*Resultados obtidos pela turma B*

ALUNO Pergunta	G. M.	L.	B.G.	R.	T.S.	IS.	D.	I.	T.	A.	R.	B.
1	12	12	12		12	10	12	12	12	12	6	10
2	21	18	18		21	15	15	12	12	21	21	15
3	9	9	9		9	9	9	9	9	3	9	6
4	28	24	20		28	20	20	16	20	28	28	20
5	5	15	15		15	10	15	15	15	15	15	10
5.1.	15	15	15		15	0	15	0	15	15	15	0
TOTAL	90	93	89		100	64	86	64	83	94	94	61

ANEXO I
Grelhas de avaliação dos
Objetivos Específicos

Tabela G1

Grelha de avaliação turma A

Alunos	OBJETIVO GERAL- Desenvolver competências de Gramática										
	N.	B.B.	J.	B.M.	S.	D.	M.	BZ.B.	J.P.	D.B.	M.F.
Conhecer os conteúdos gramaticais;	Green	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Desenvolver as competências gramaticais através de jogos;	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green
Desenvolver uma relação de interesse pela	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green

gramática com recurso aos jogos;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Desenvolver competências de cooperação e respeito;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabela G2

Grelha de avaliação turma B

Alunos Objetivos	OBJETIVO GERAL- Desenvolver competências de Gramática											
	G.M.	L.	B.G.	R.	T.S.	IS.	D.	I.	T.	A.	R.	B.
Conhecer os conteúdos gramaticais;	Verde	Verde	Verde	Preto	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Desenvolver as competências gramaticais através de jogos;	Verde	Verde	Verde	Preto	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Desenvolver uma relação de interesse	Verde	Verde	Verde	Preto	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo

pela gramática com recurso aos jogos;	BOM	BOM	BOM	NÃO SATISFAZ	BOM	SATISFAZ	SATISFAZ	SATISFAZ	BOM	BOM	BOM	SATISFAZ
Desenvolver competências de cooperação e respeito;	SATISFAZ	BOM	BOM	NÃO SATISFAZ	BOM	BOM	BOM	BOM	SATISFAZ	BOM	BOM	SATISFAZ

Legenda

BOM	SATISFAZ	NÃO SATISFAZ
------------	-----------------	---------------------

ANEXO J
Jogos realizados

Figura J1.

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos



Figura J2.

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos



Figura J3.

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos

1. *Tens o teu caderno? Não encontro o _____.*

2. *Que casa linda! A _____ também tem um grande jardim.*

3. *Adorei conhecer o teu cão! Logo à noite também vais conhecer os _____.*

Figura J4.

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos

4. *Que jardim lindo. _____ era diferente dos outros.*

5. *Que casa tão grande. _____ é a tua?*

6. *Adoro a tua tarte! Mas a _____ é melhor.*

Figura J5

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos

7. Se não gostas desta caneta leva _____ da loja.

8. A tua mala é maior que a _____!

9. Paris é uma cidade linda! Mas a _____ é maravilhosa.

Figura J6

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos

10. Adorei a escola da Maria, mas a _____ é a melhor!

11. Olha! Que ténis lindos! Gostava de comprar _____!

12. Avó, não encontro a minha borracha. Posso usar a _____?

Figura J7

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos

13. Todas as mães são lindas! A _____ também é.

14. A minha caneta estragou-se. Vou usar _____.

15. Olha o meu telemóvel! É igual ao _____.

Figura J8

Jogo dos pronomes possessivos e demonstrativos

16. Aquele fato era bonito! Não era preciso _____!

17. Que temporal. Nunca vi nada como _____.

Figura J9

Jogo da família de palavras

Família...



... de Palavras!

Figura J10

Jogo da família de palavras



Figura J11

Jogo da família de palavras



Figura J12

Jogo da família de palavras



Figura J13

Jogo da família de palavras

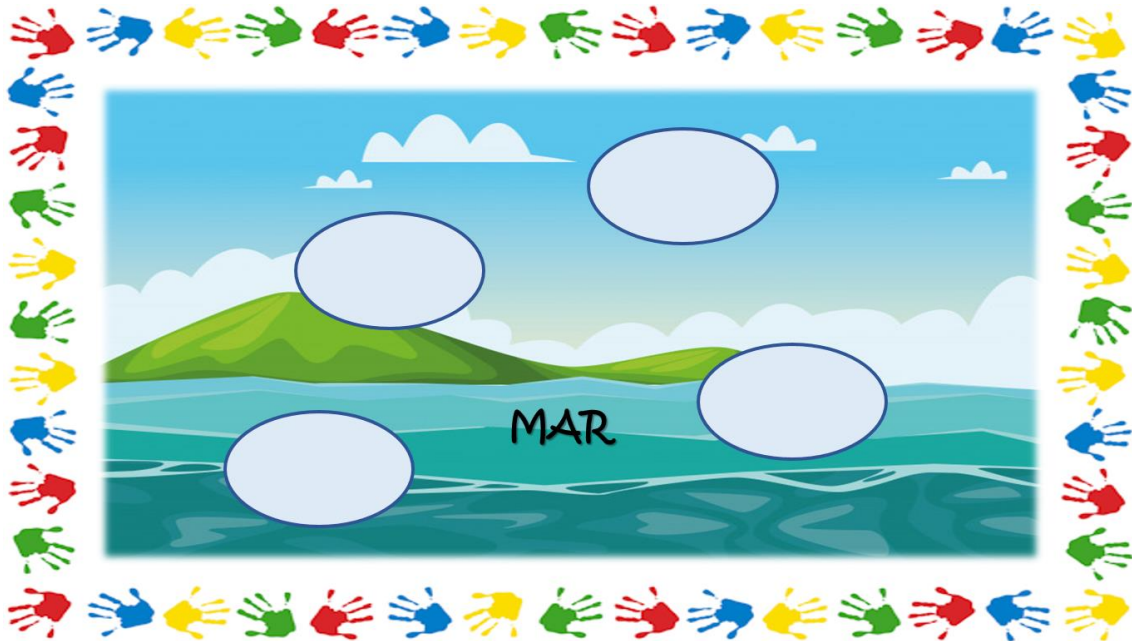


Figura J14

Jogo da família de palavras

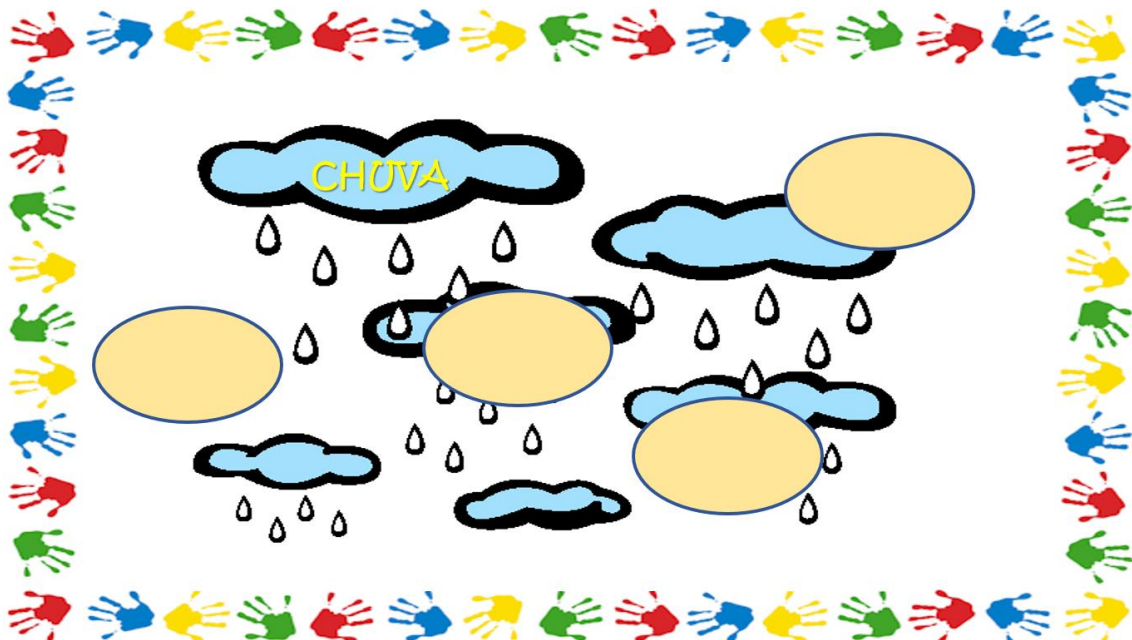


Figura J15

Jogo da família de palavras

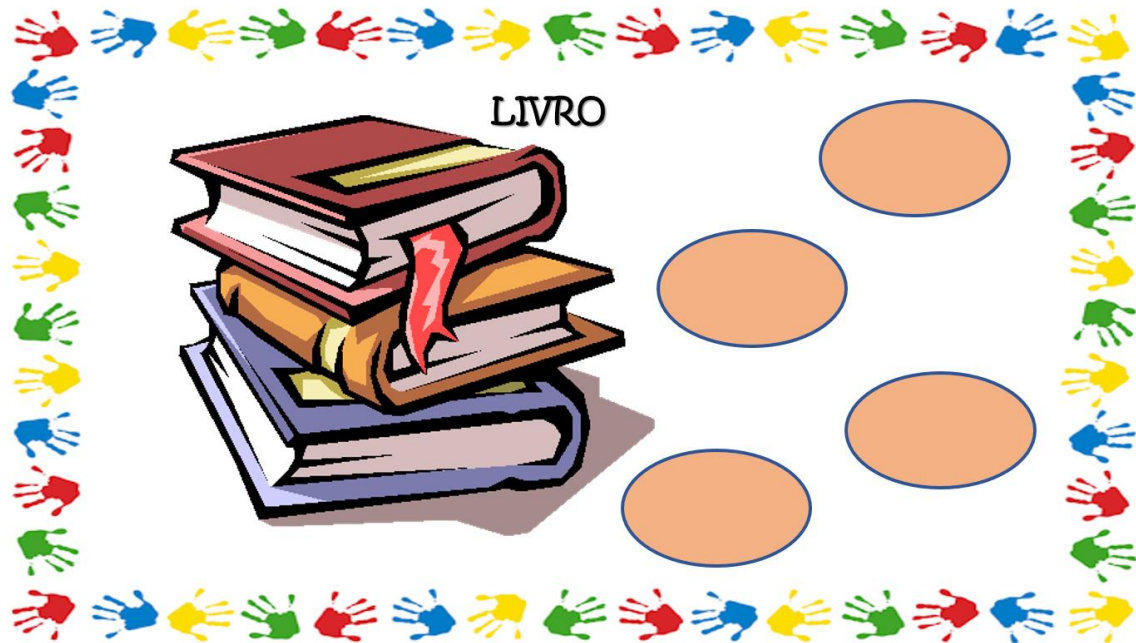


Figura J16

Jogo da família de palavras

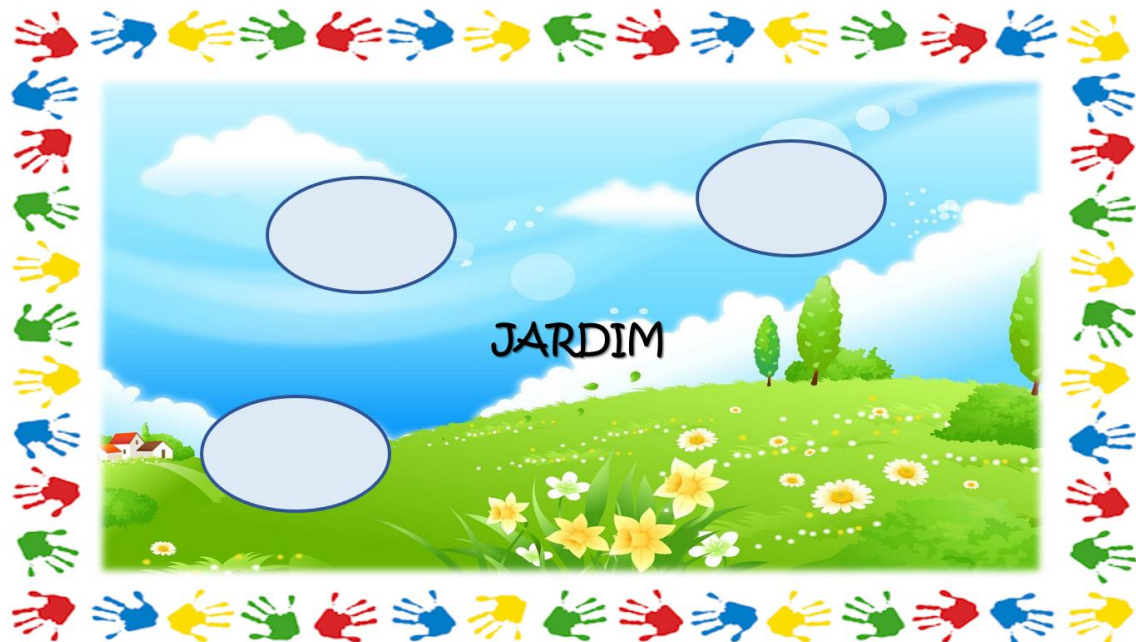


Figura J17

Jogo da família de palavras

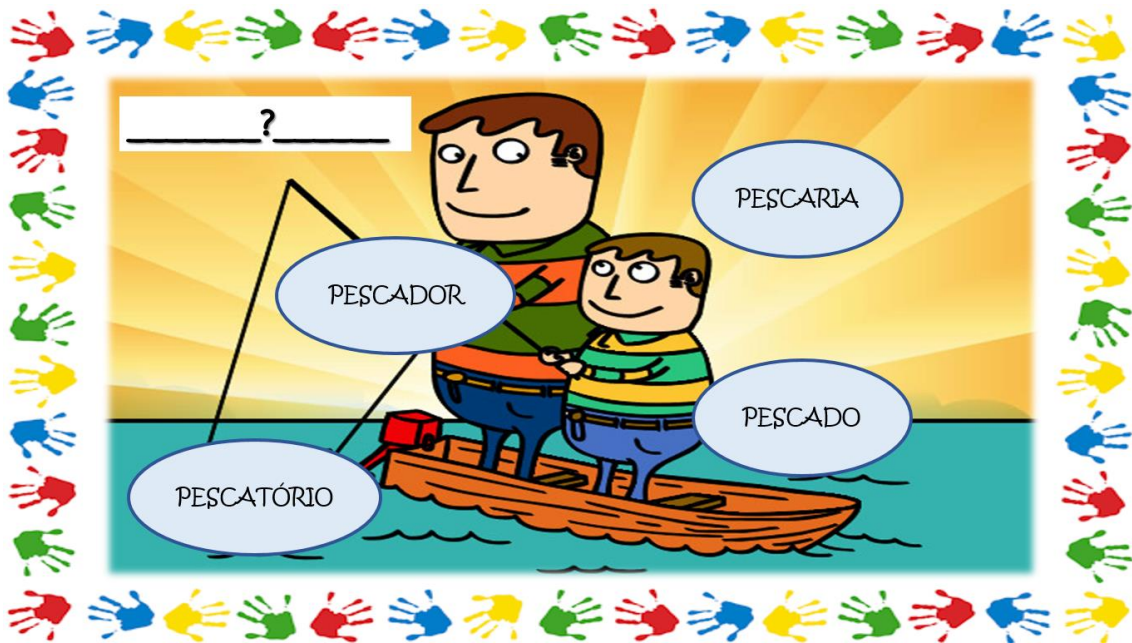


Figura J18

Jogo da família de palavras

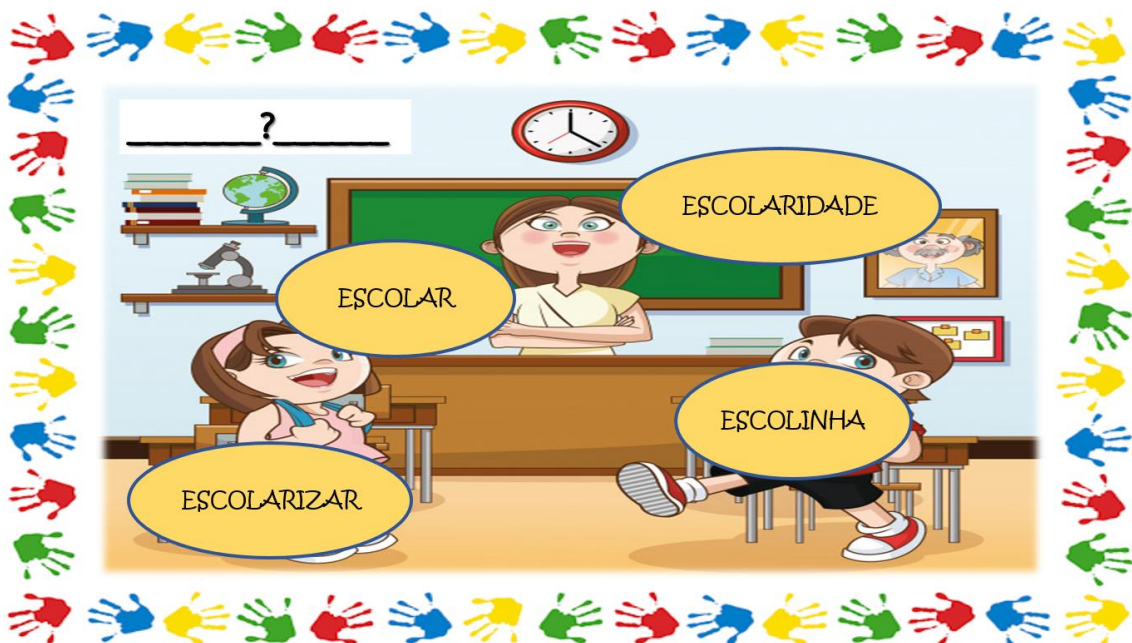


Figura J19

Jogo da família de palavras

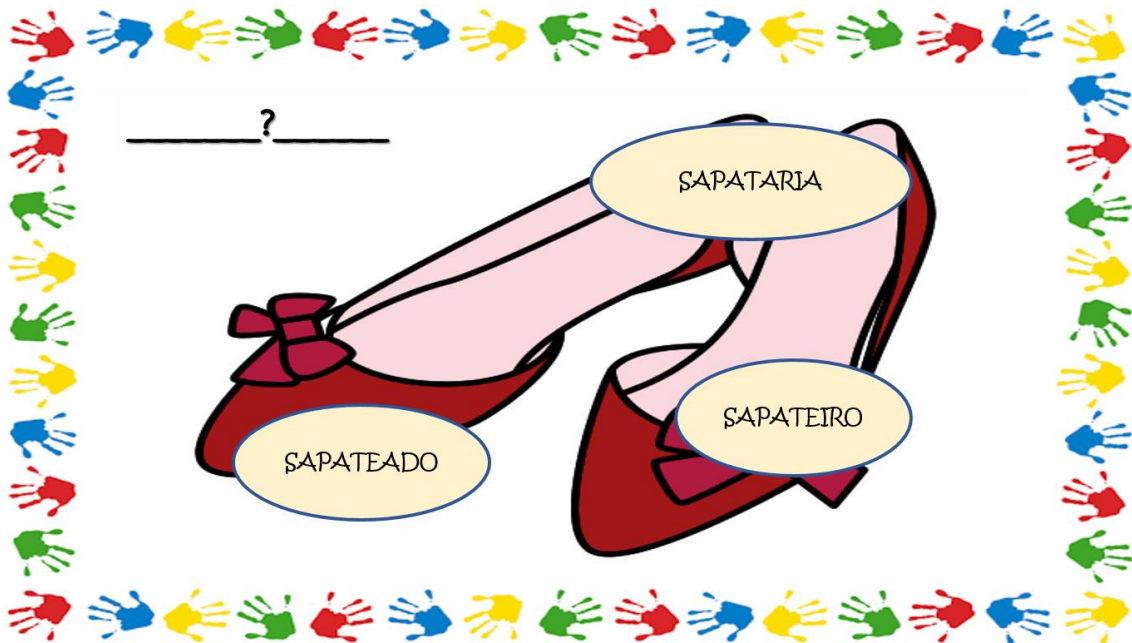


Figura J20

Jogo da família de palavras



Figura J21

Jogo da família de palavras

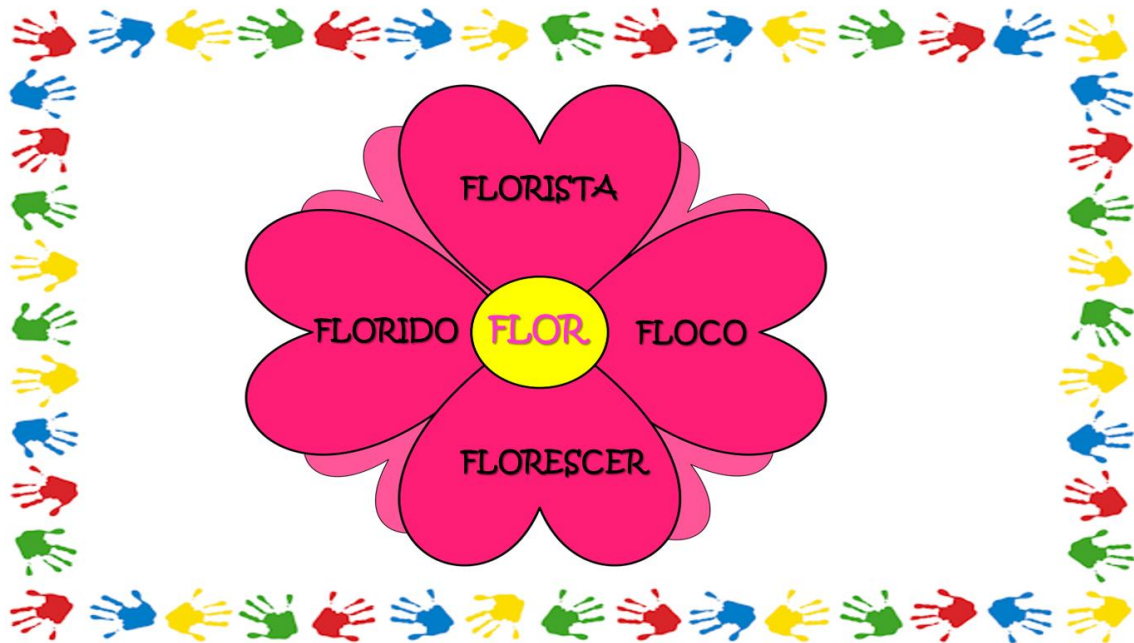


Figura J22

Jogo da família de palavras



Figura J23

Jogo da família de palavras

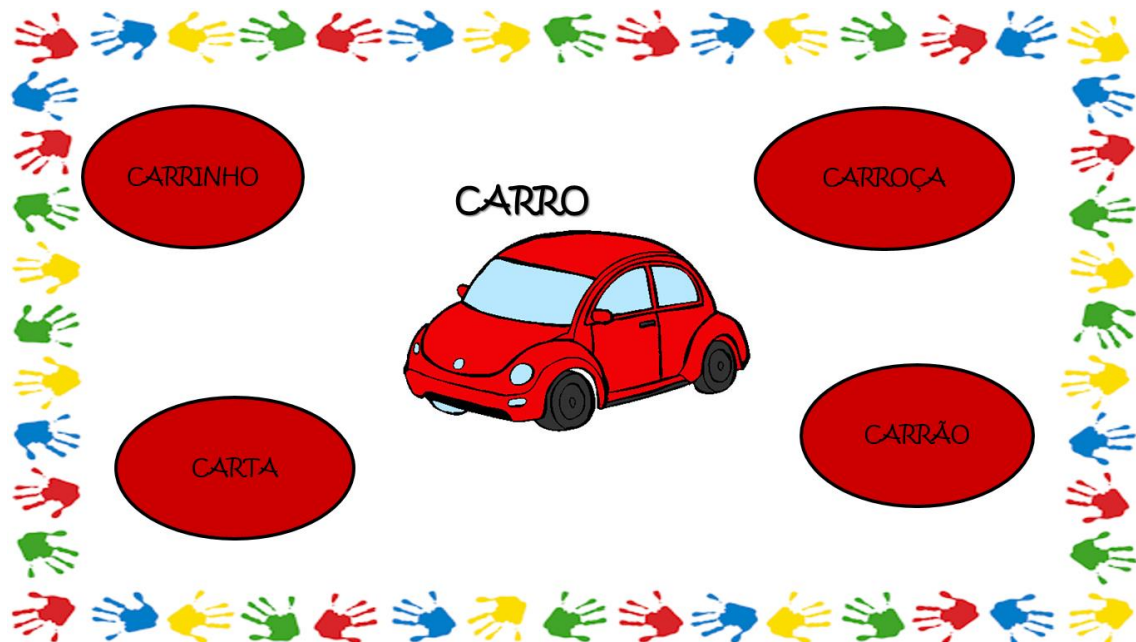


Figura J24

Jogo da família de palavras

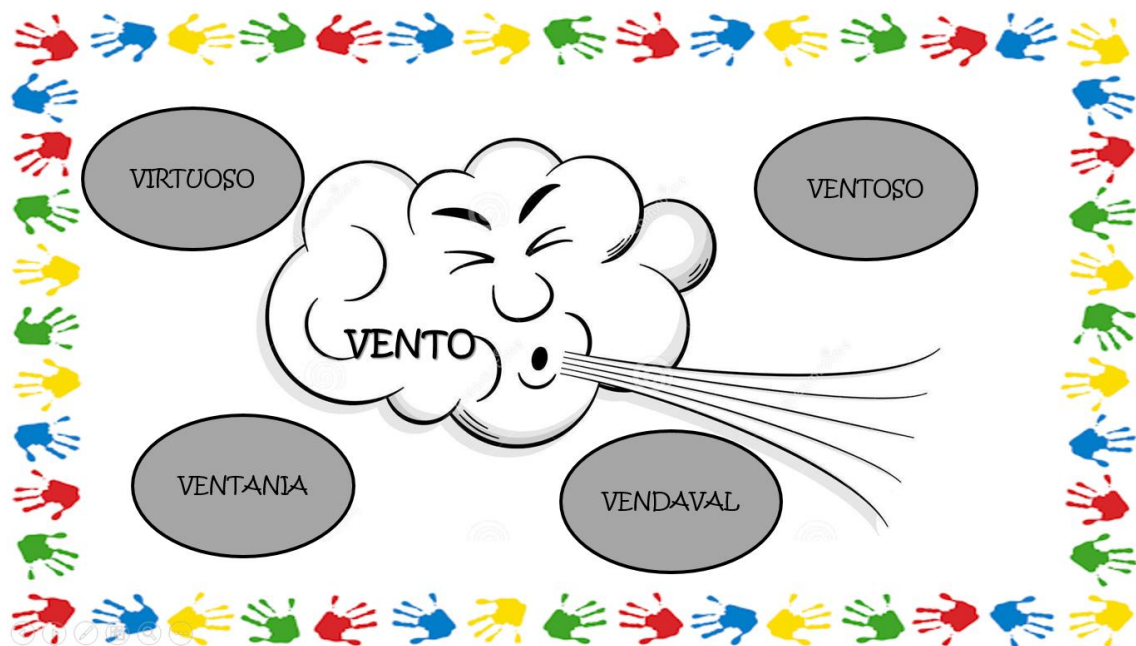


Figura J25

Jogo da família de palavras

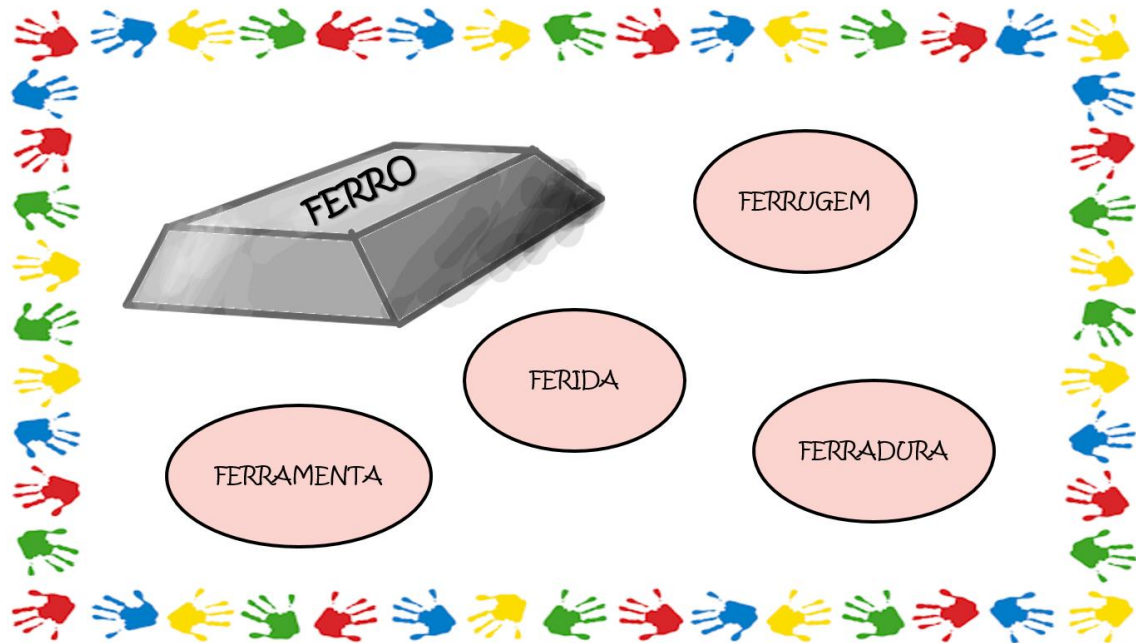


Figura J26

Jogo da família de palavras



Figura J27

Jogo da família de palavras

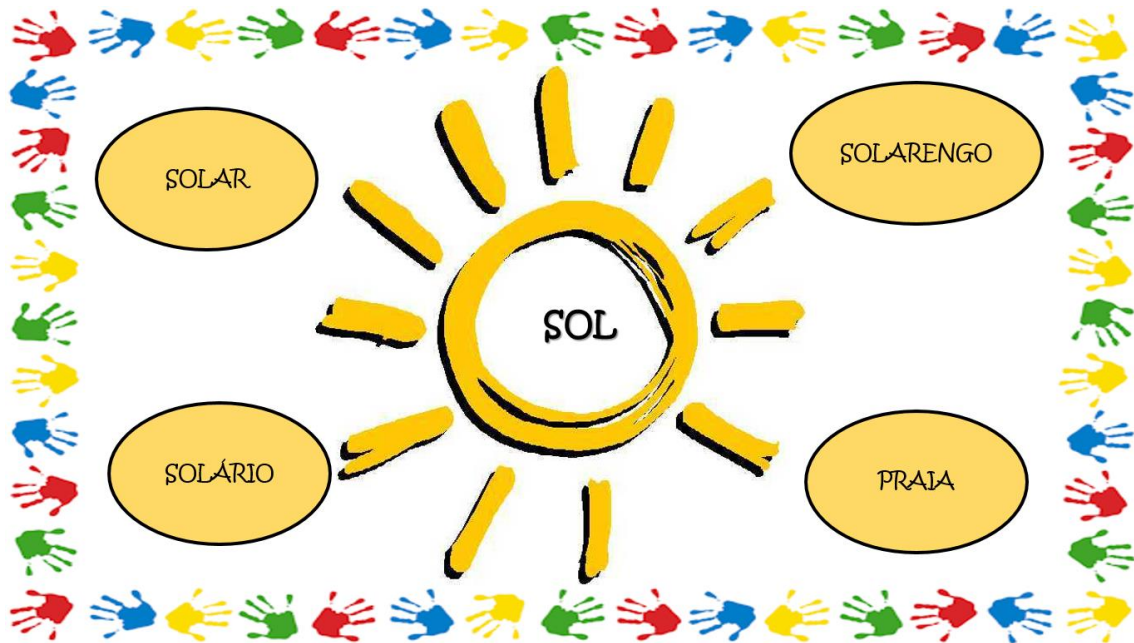


Figura J28

Jogo da família de palavras



Figura J29

Jogo do Quem é quem?



Figura J30

Jogo do Quem é quem?



Figura J31

Jogo do Quem é quem?



Figura J32

Jogo do Quem é quem?



Figura J33

Jogo do Quem é quem?

Alínea b)



A

Figura J34

Jogo do Quem é quem?

Alínea c)



UMA

Figura J35

Jogo do Quem é quem?

Alínea d)



Figura J36

Jogo do Quem é quem?

Alínea e)



Figura J37

Jogo do Quem é quem?

Alínea f)



Figura J38

Jogo do Quem é quem?

Alínea g)

UNS



Figura J39

Jogo do Quem é quem?

Alínea h)



Figura J40

Jogo do Quem é quem?

Alínea i)



Figura J41

Jogo do Quem é quem?

Alínea j)



UMAS

Figura J42

Jogo do Quem é quem?

Alínea k)



OS

Figura J43

Jogo do Quem é quem?

Alínea I)



Figura J44

Jogo do Quem é quem?

Alínea m)



Figura J45

Jogo do Quem é quem?

Alínea n)



AS

Figura J46

Jogo do Quem é quem?

Alínea o)



Figura J47

Jogo do Quem é quem?

Alínea p)



Figura J48

Jogo do Quem é quem?

Alínea q)



Figura J49

Jogo do Quem é quem?

Alínea r)



Figura J50

Jogo do Quem é quem?

Alínea s)



UM

Figura J51

Jogo do Quem é quem?



Figura J52

Jogo do Quem quer ser bom português?



Figura J53

Jogo do Quem quer ser bom português?

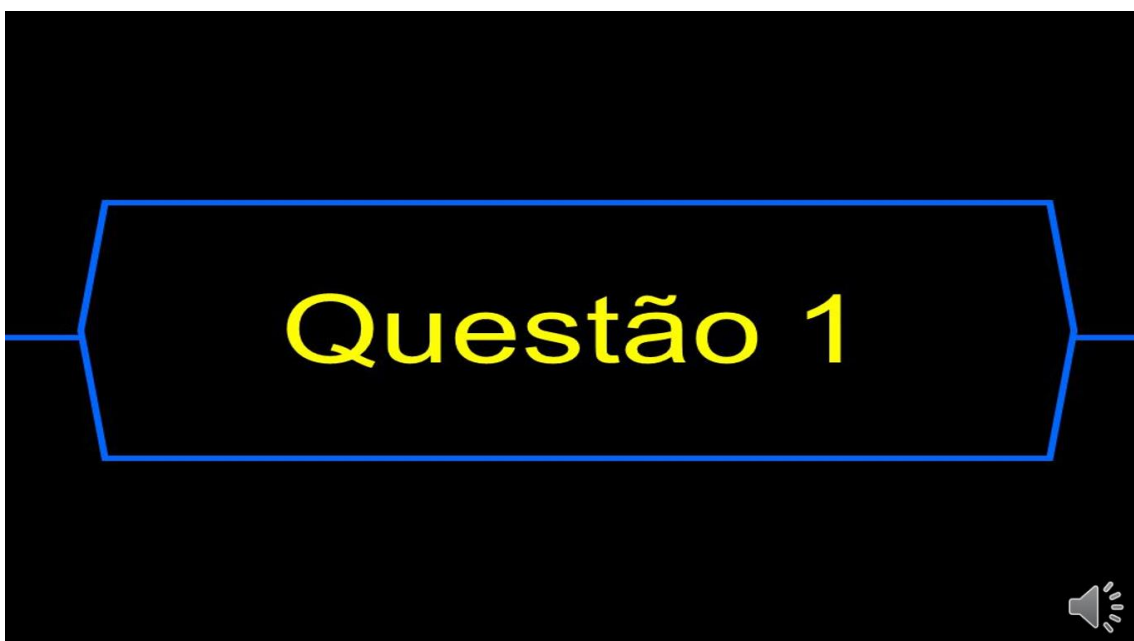


Figura J54

Jogo do Quem quer ser bom português?

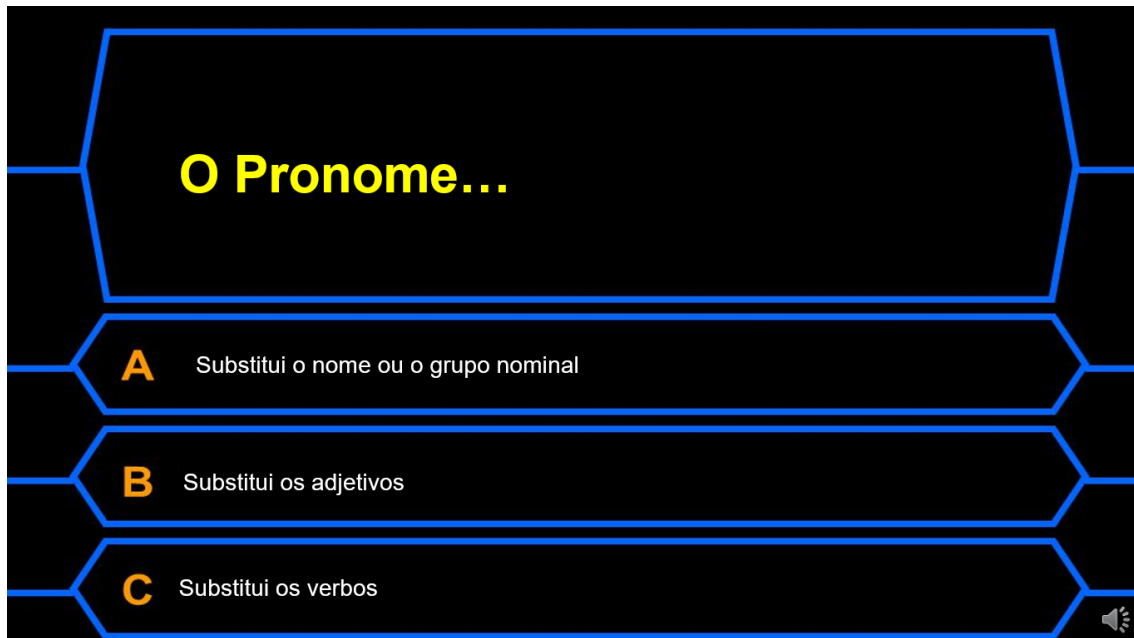


Figura J55

Jogo do Quem quer ser bom português?

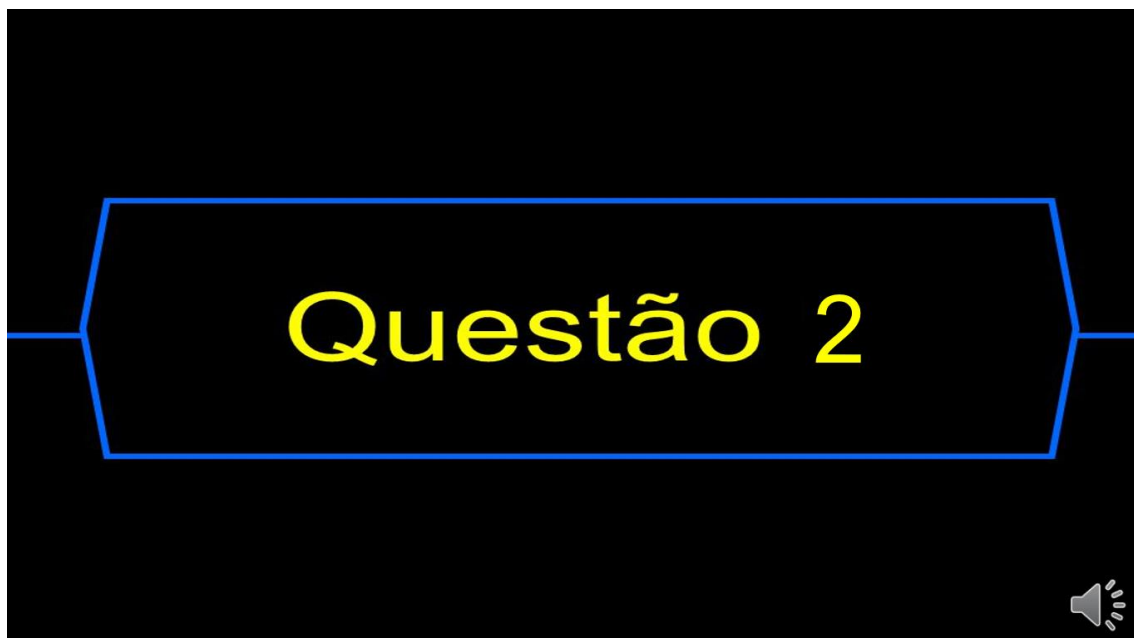


Figura J56

Jogo do Quem quer ser bom português?

Os Pronomes podem variar em...

- A** Género e cor
- B** Género e Número
- C** Número e local

A slide with a black background and blue borders. The title 'Os Pronomes podem variar em...' is in yellow. Below it are three options labeled A, B, and C, each in a blue-bordered box. Option A is 'Género e cor', B is 'Género e Número', and C is 'Número e local'. A small speaker icon is in the bottom right corner.

Figura J57

Jogo do Quem quer ser bom português?

Questão 3

A slide with a black background and blue borders. The title 'Questão 3' is in yellow. A small speaker icon is in the bottom right corner.

Figura J58

Jogo do Quem quer ser bom português?

Os Determinantes...

- A** Antecedem os verbos
- B** Antecedem os adjetivos
- C** Antecedem o nome ou o grupo nominal

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J59

Jogo do Quem quer ser bom português?

Questão 4

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J60

Jogo do Quem quer ser bom português?

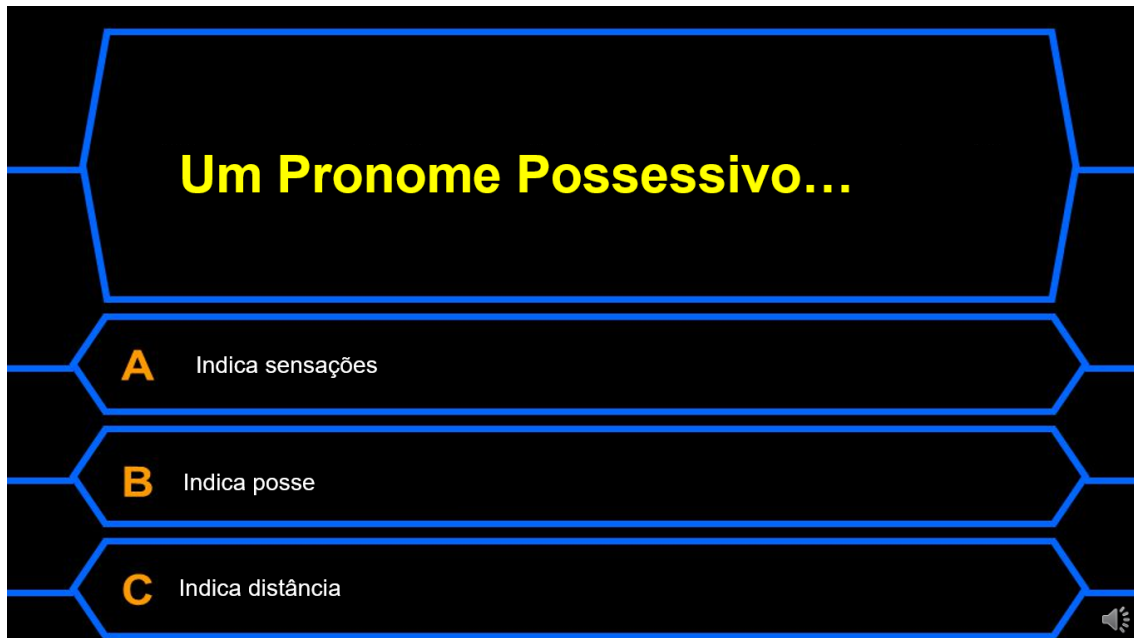


Figura J61

Jogo do Quem quer ser bom português?

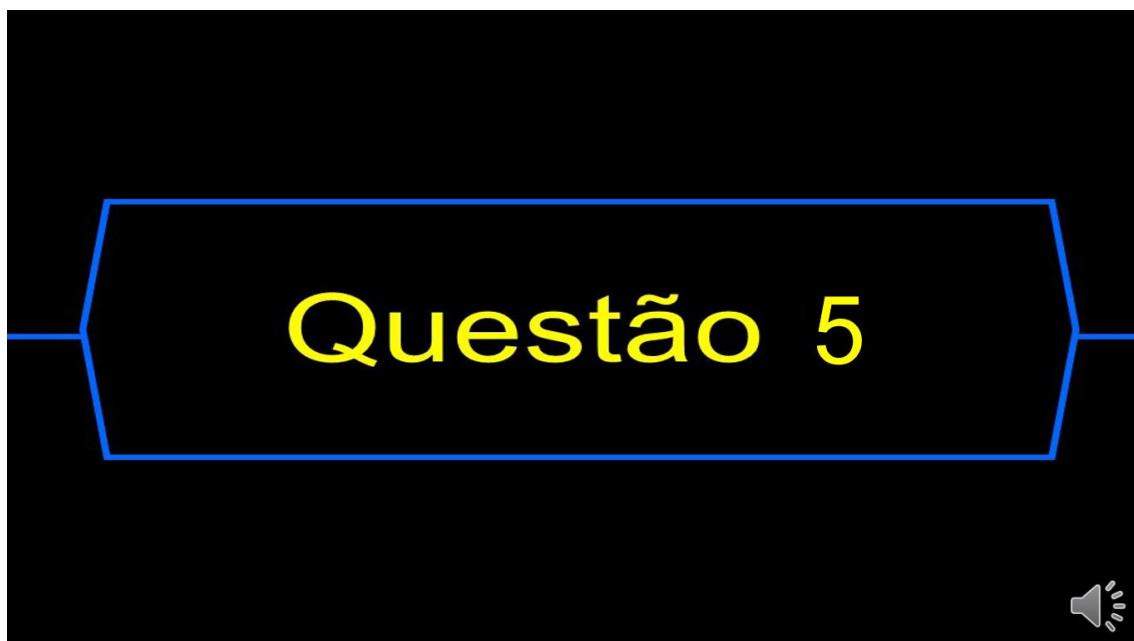
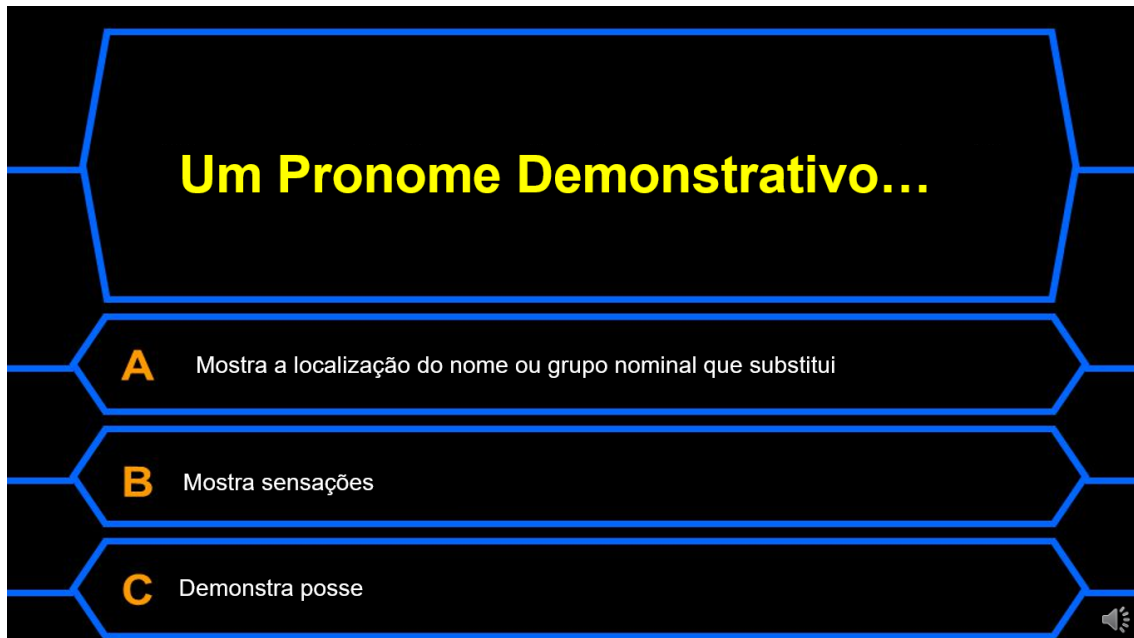


Figura J62

Jogo do Quem quer ser bom português?



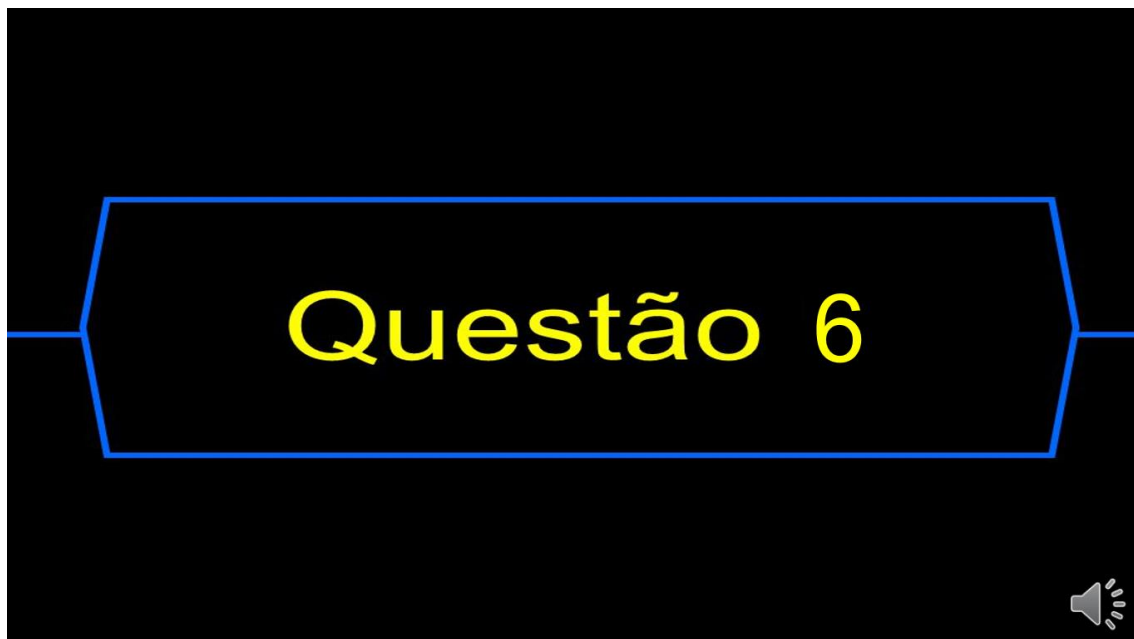
Um Pronome Demonstrativo...

- A** Mostra a localização do nome ou grupo nominal que substitui
- B** Mostra sensações
- C** Demonstra posse

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J63

Jogo do Quem quer ser bom português?

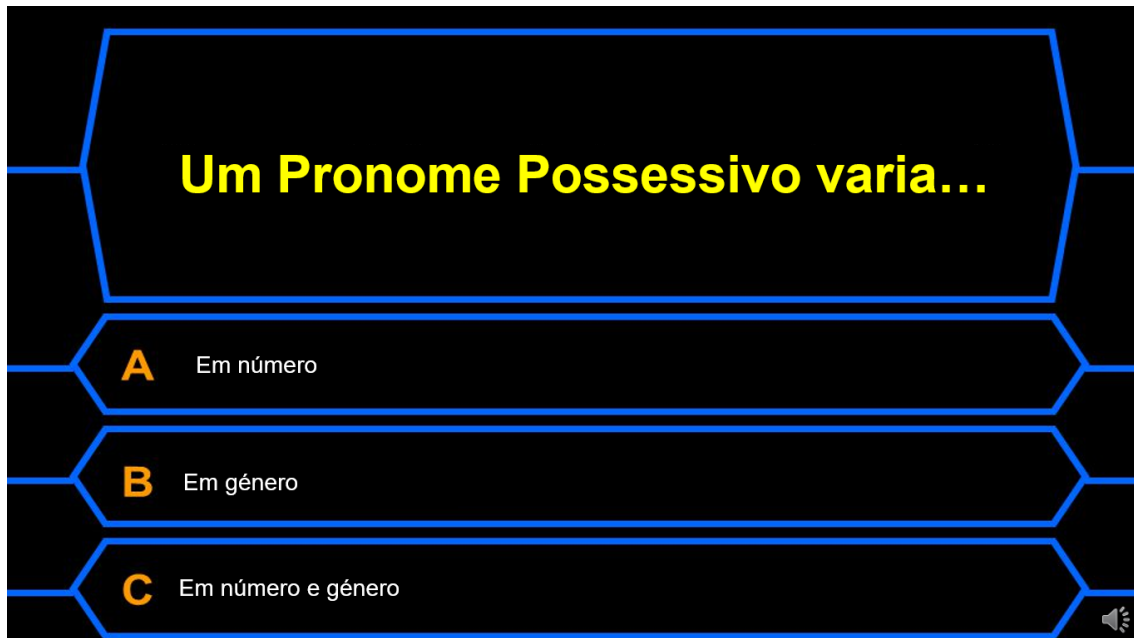


Questão 6

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J64

Jogo do Quem quer ser bom português?



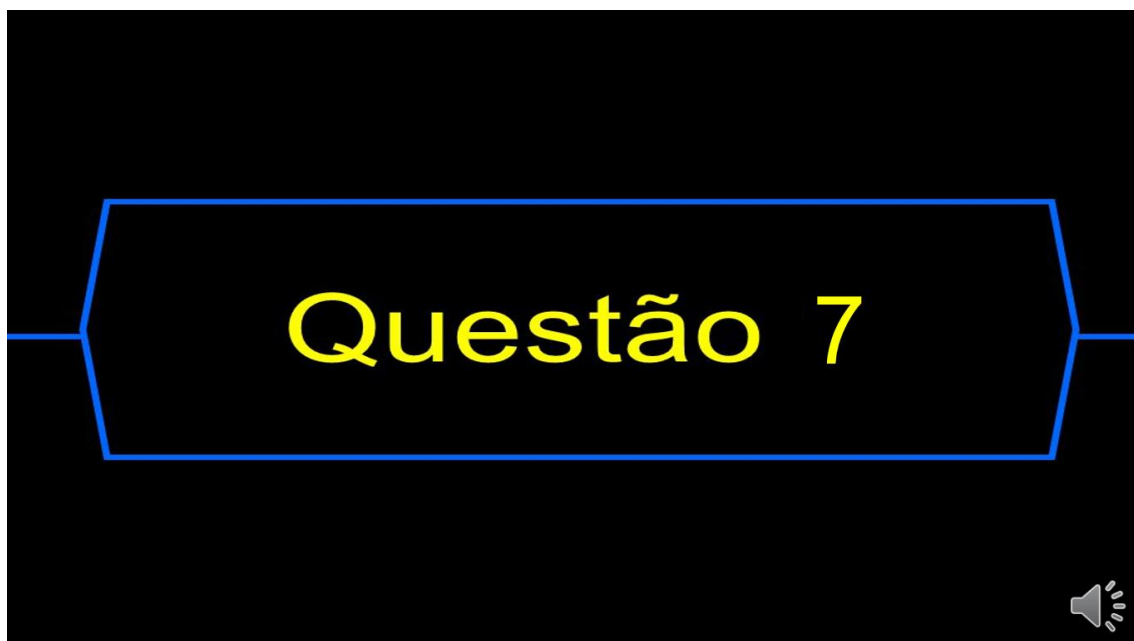
Um Pronome Possessivo varia...

- A** Em número
- B** Em género
- C** Em número e género

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J65

Jogo do Quem quer ser bom português?



Questão 7

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J66

Jogo do Quem quer ser bom português?

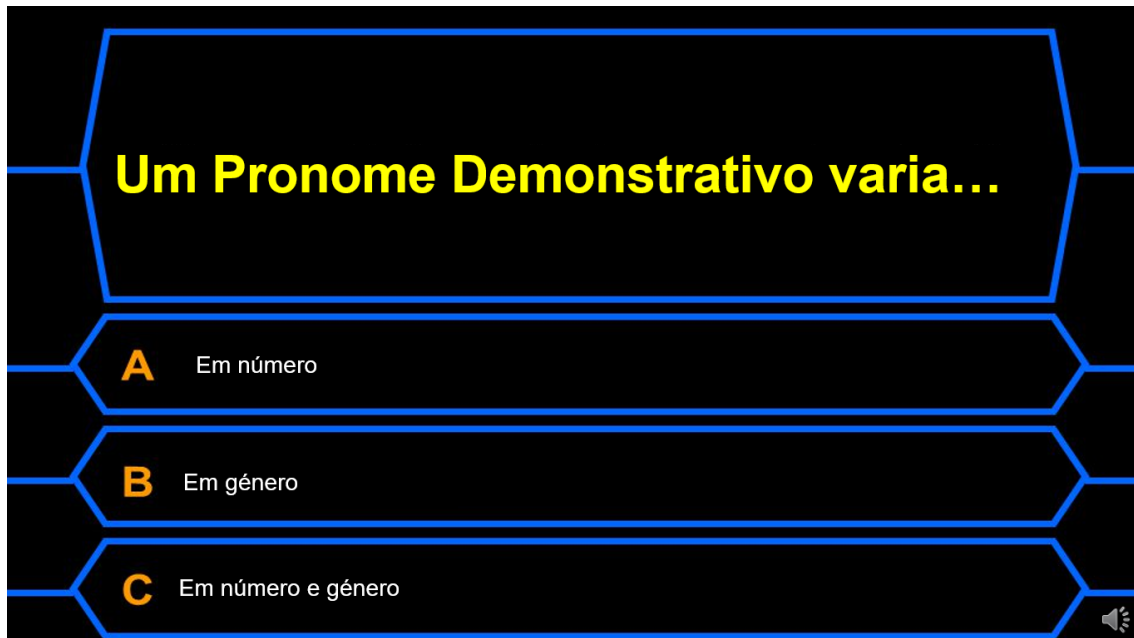


Figura J67

Jogo do Quem quer ser bom português?

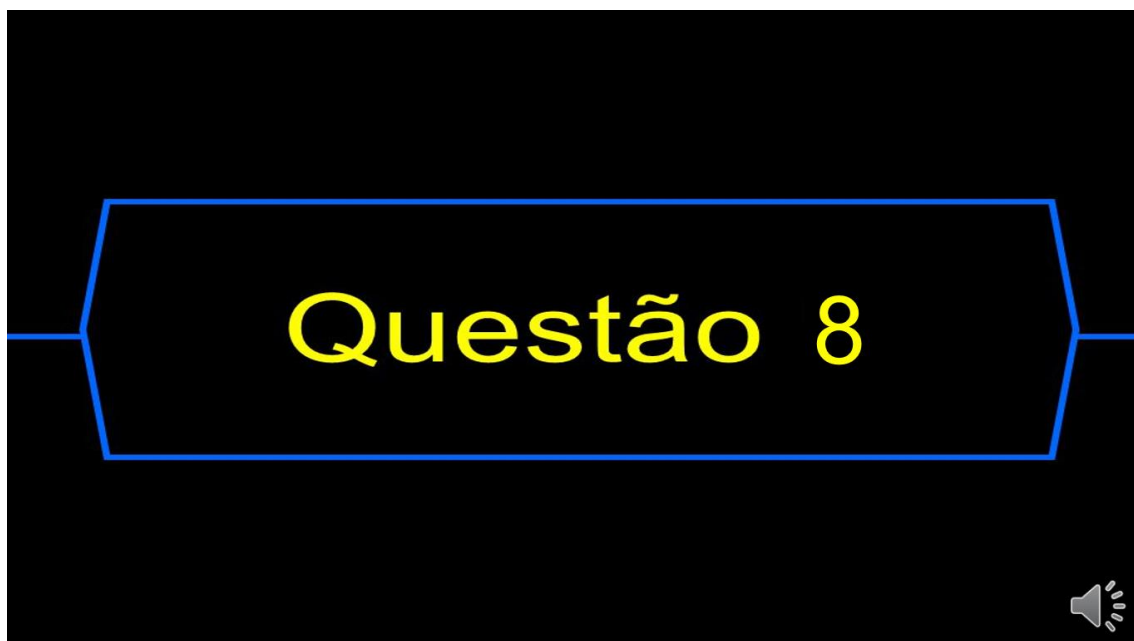
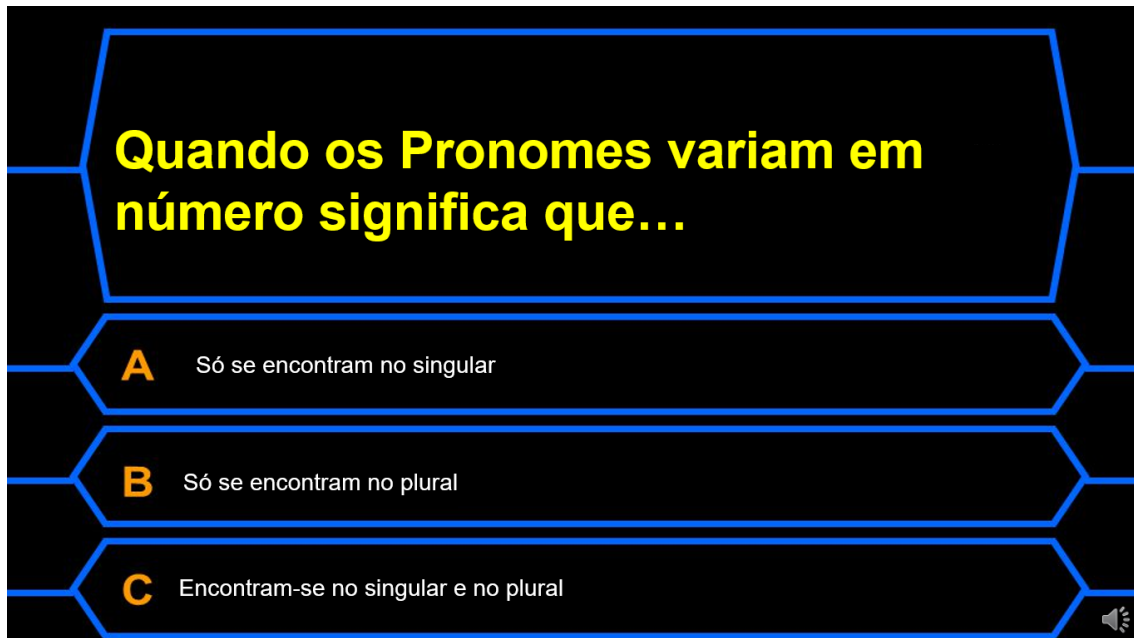


Figura J68

Jogo do Quem quer ser bom português?



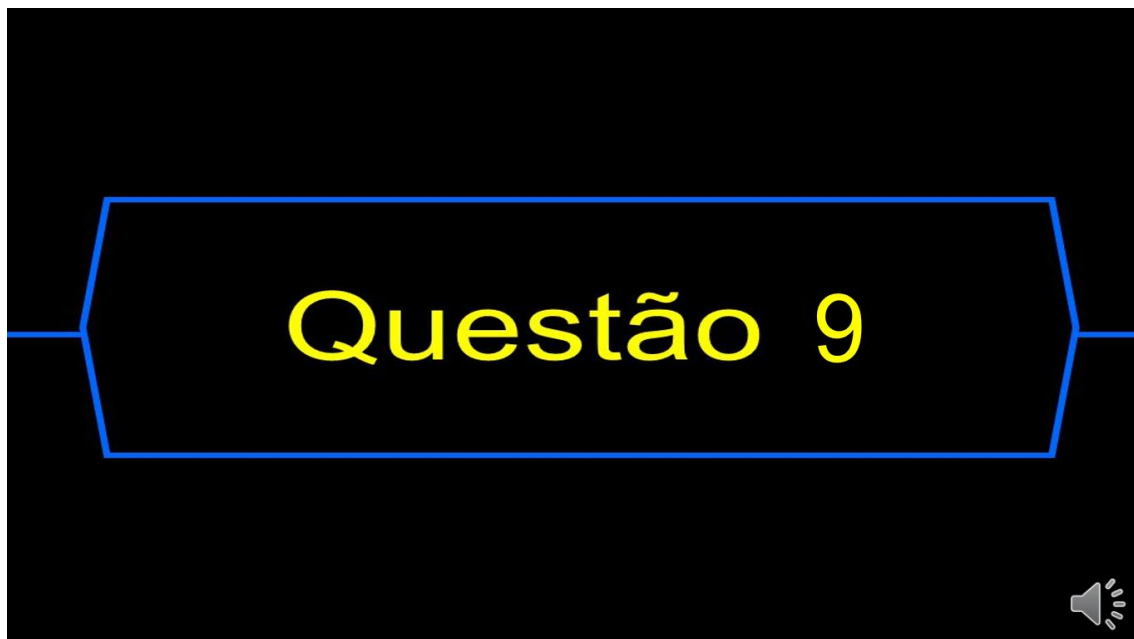
Quando os Pronomes variam em número significa que...

- A** Só se encontram no singular
- B** Só se encontram no plural
- C** Encontram-se no singular e no plural

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J69

Jogo do Quem quer ser bom português?

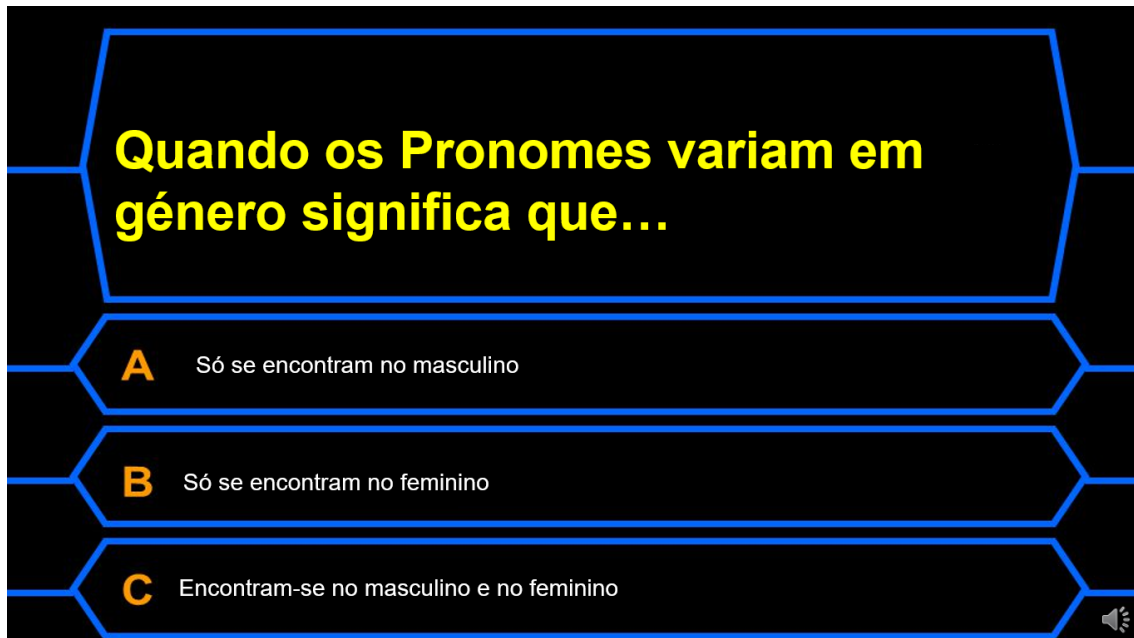


Questão 9

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J70

Jogo do Quem quer ser bom português?



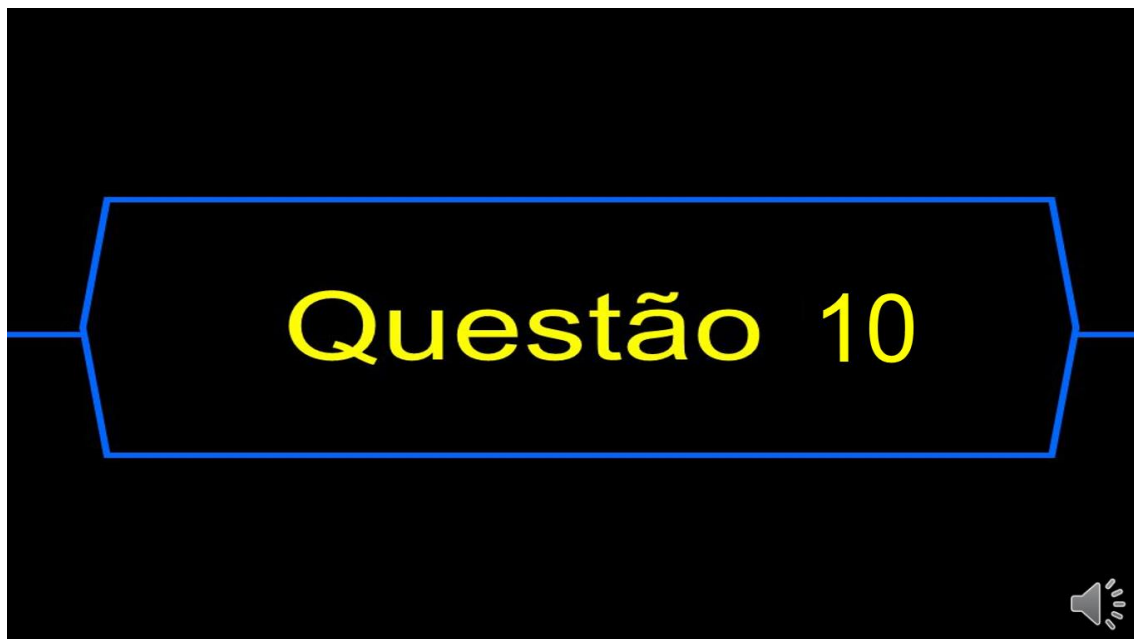
Quando os Pronomes variam em género significa que...

- A** Só se encontram no masculino
- B** Só se encontram no feminino
- C** Encontram-se no masculino e no feminino

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J71

Jogo do Quem quer ser bom português?

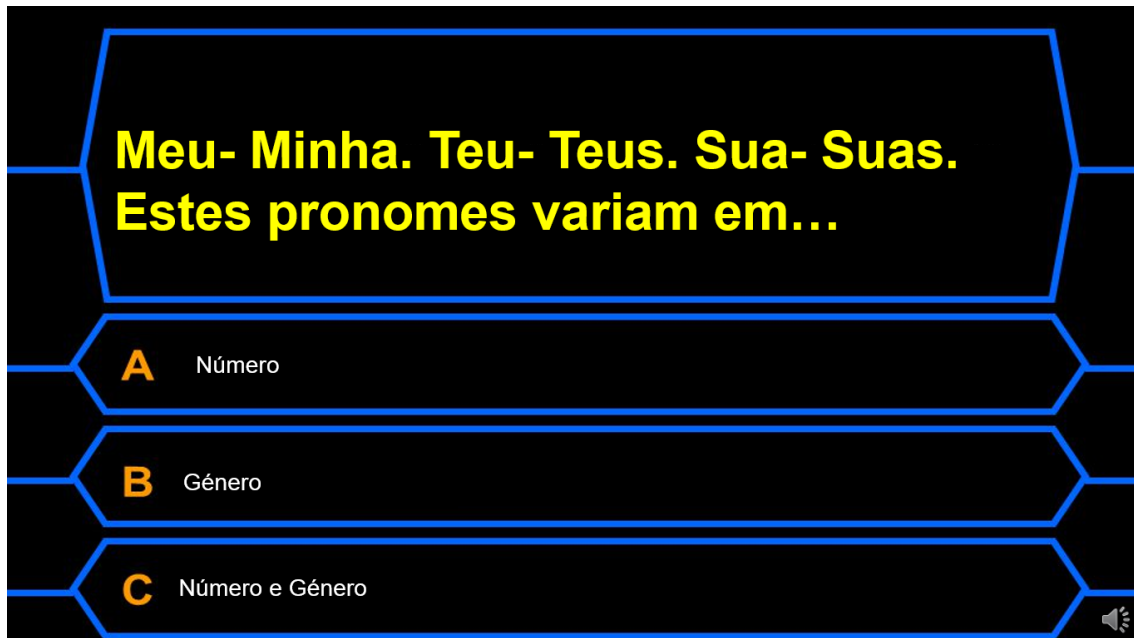


Questão 10

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J72

Jogo do Quem quer ser bom português?



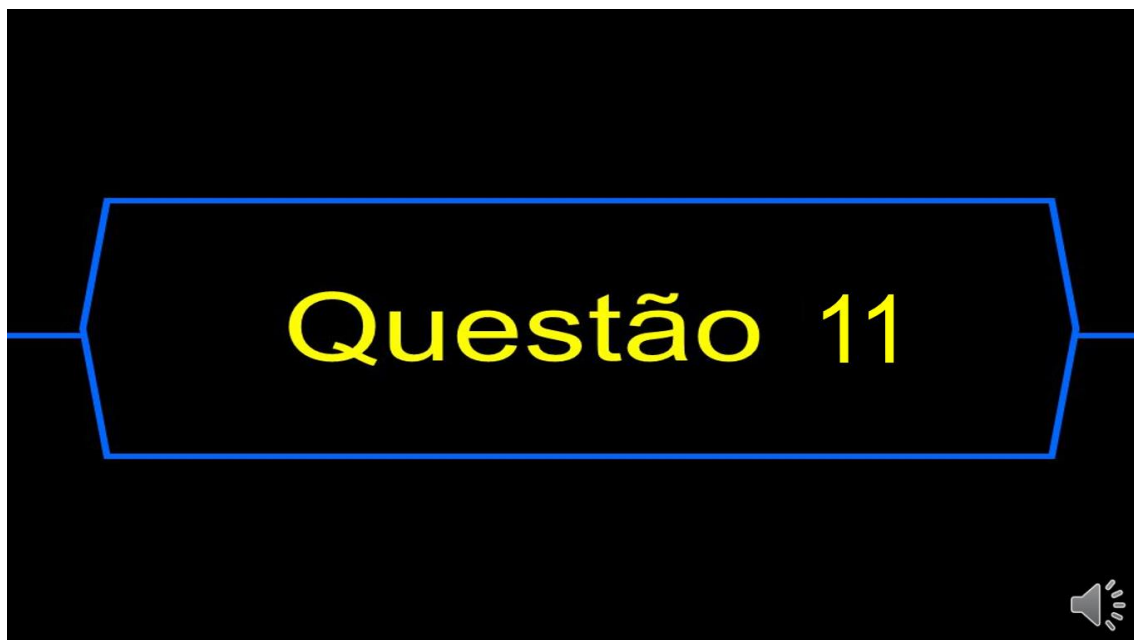
**Meu- Minha. Teu- Teus. Sua- Suas.
Estes pronomes variam em...**

- A** Número
- B** Género
- C** Número e Género

A slide with a black background and blue borders. The main text is in yellow. Below the main text are three options, each in a blue-bordered box with a yellow letter and white text. A small speaker icon is in the bottom right corner.

Figura J73

Jogo do Quem quer ser bom português?

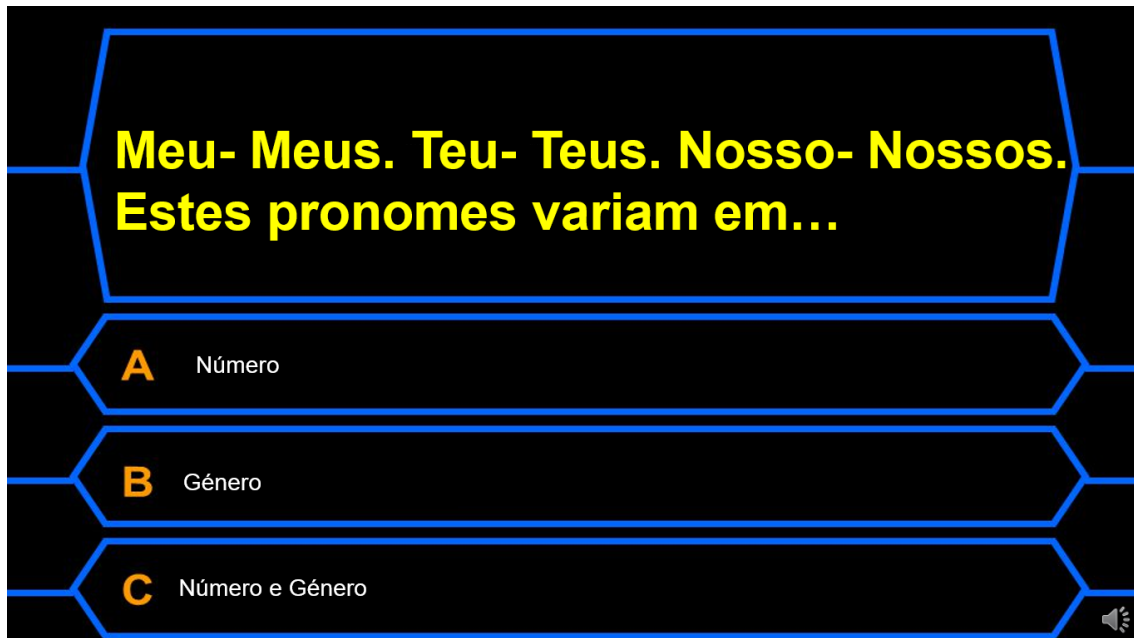


Questão 11

A slide with a black background and blue borders. The text is in yellow. A small speaker icon is in the bottom right corner.

Figura J74

Jogo do Quem quer ser bom português?



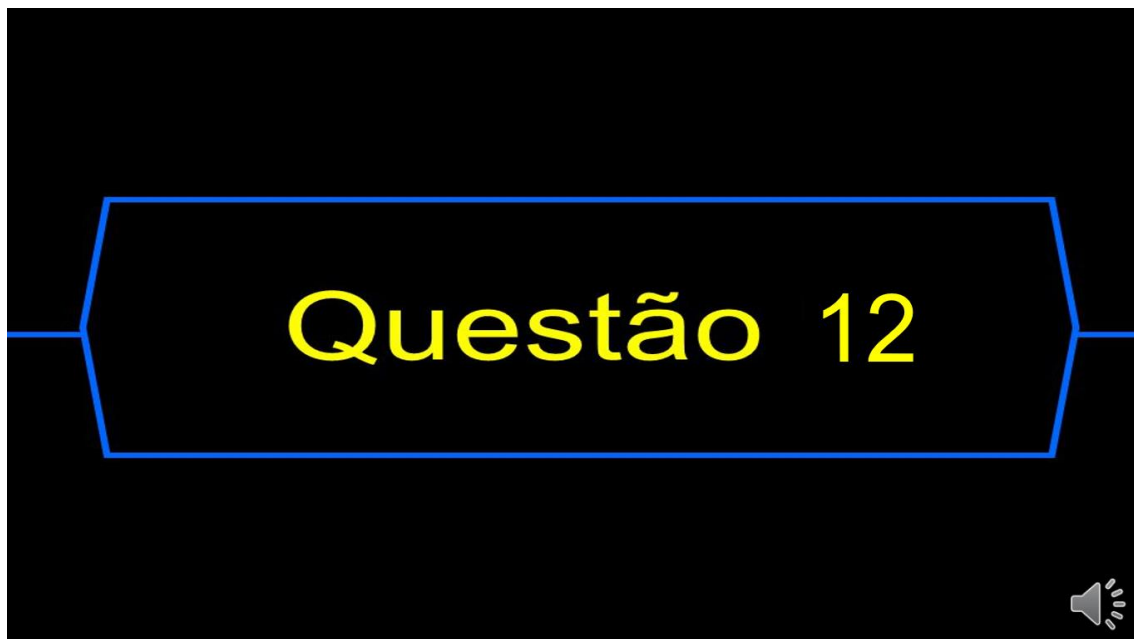
**Meu- Meus. Teu- Teus. Nosso- Nossos.
Estes pronomes variam em...**

- A** Número
- B** Género
- C** Número e Género

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J75

Jogo do Quem quer ser bom português?



Questão 12

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J76

Jogo do Quem quer ser bom português?

**Seu- Sua. Teu- Tua. Meu – Minha.
Estes pronomes variam em...**

- A** Número
- B** Género
- C** Número e Género

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J77

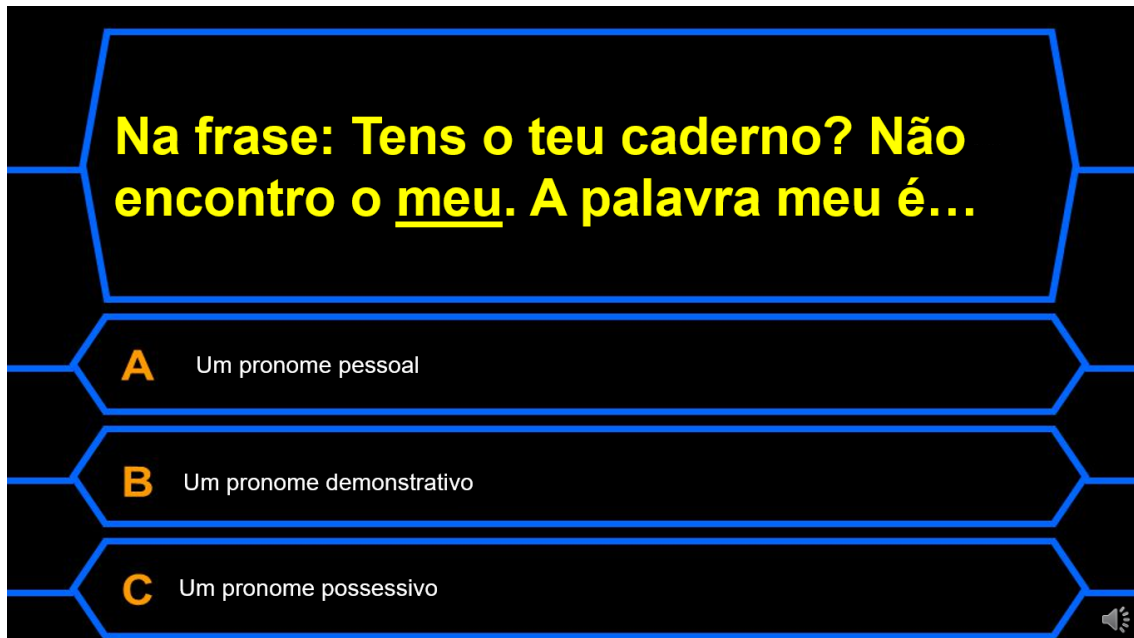
Jogo do Quem quer ser bom português?

Questão 13

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J78

Jogo do Quem quer ser bom português?



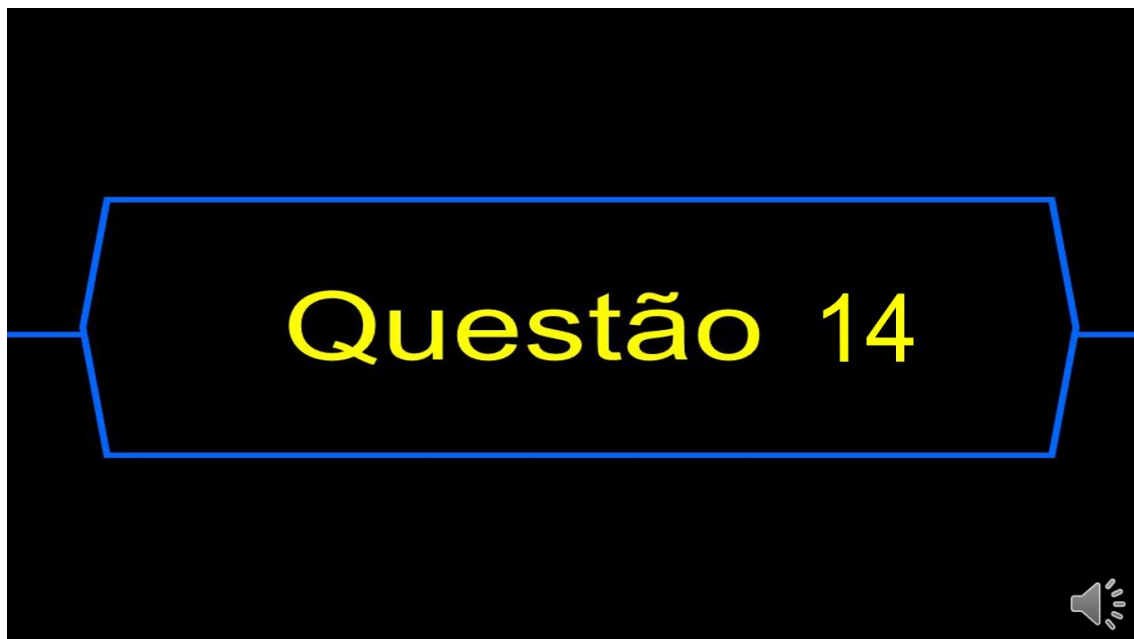
Na frase: **Tens o teu caderno? Não encontro o meu. A palavra meu é...**

- A** Um pronome pessoal
- B** Um pronome demonstrativo
- C** Um pronome possessivo

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J79

Jogo do Quem quer ser bom português?

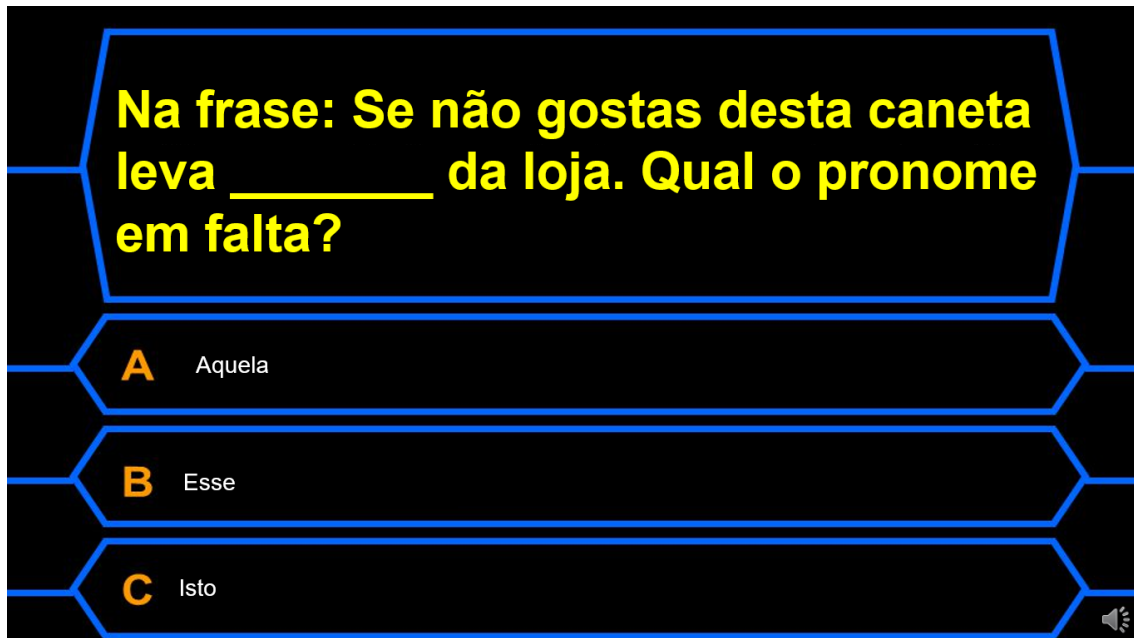


Questão 14

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J80

Jogo do Quem quer ser bom português?



**Na frase: Se não gostas desta caneta
leva _____ da loja. Qual o pronome
em falta?**

A Aquela

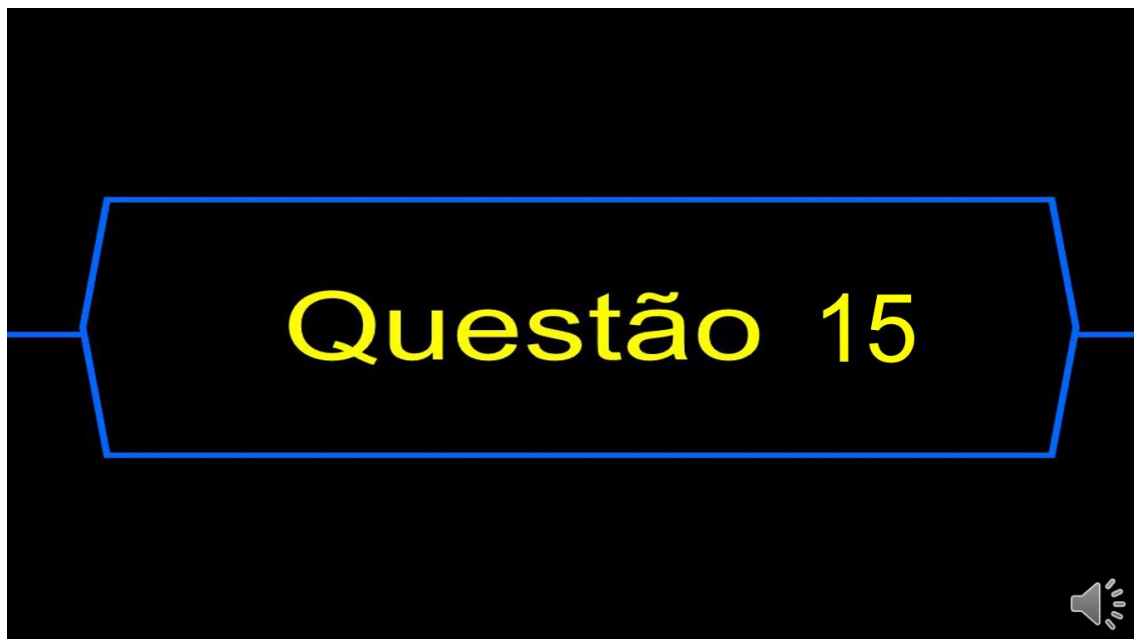
B Esse

C Isto

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the interface.

Figura J81

Jogo do Quem quer ser bom português?

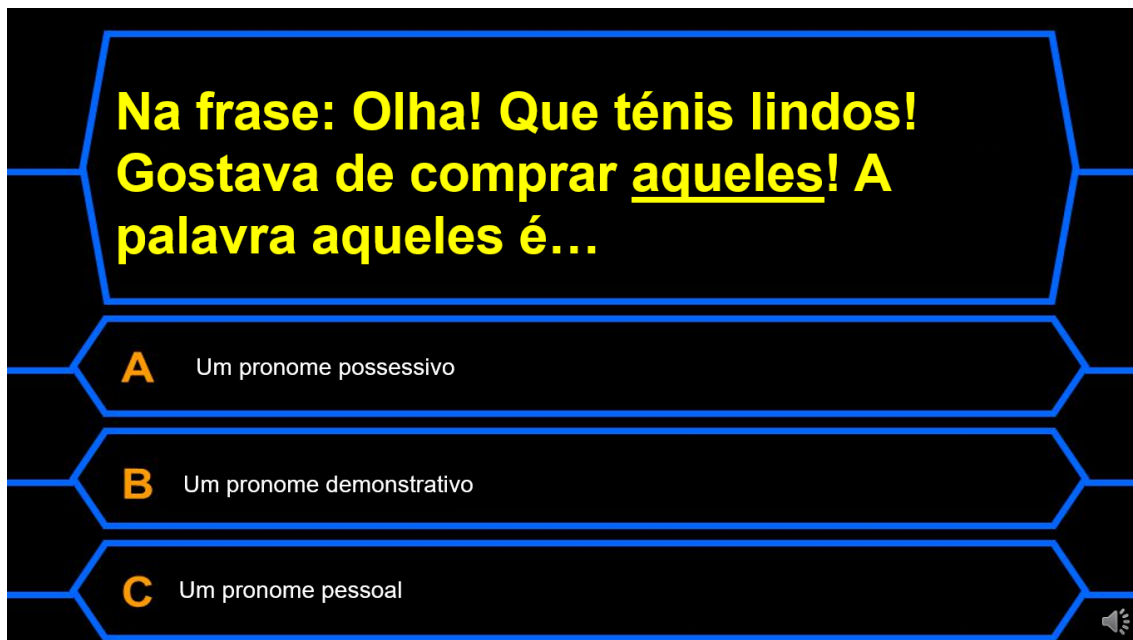


Questão 15

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the interface.

Figura J82

Jogo do Quem quer ser bom português?



**Na frase: Olha! Que ténis lindos!
Gostava de comprar aqueles! A
palavra aqueles é...**

A Um pronome possessivo

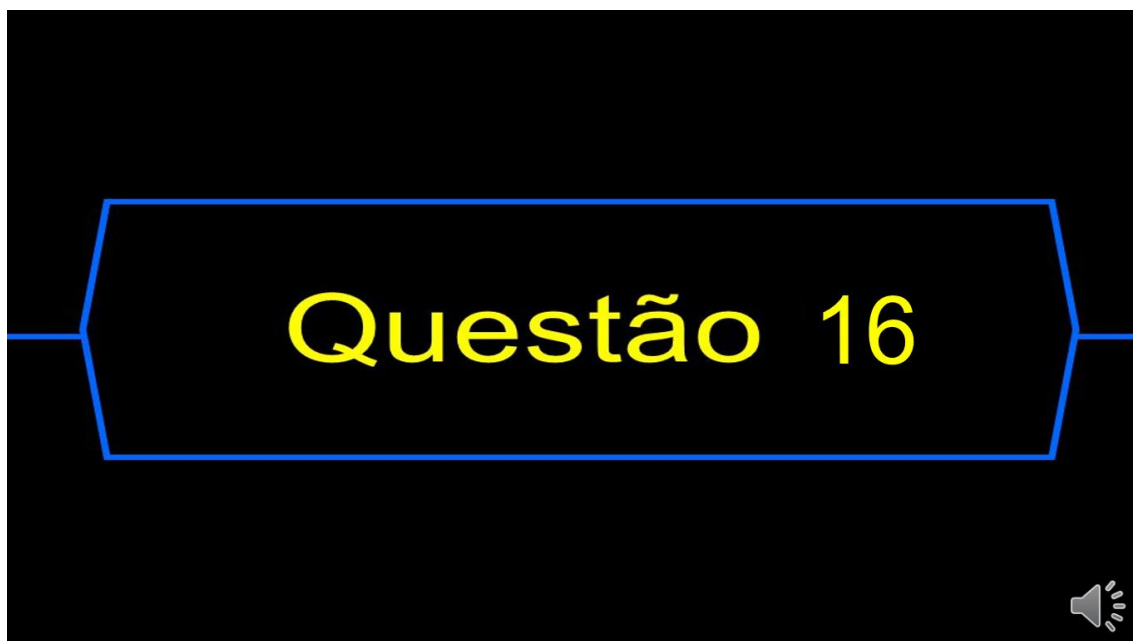
B Um pronome demonstrativo

C Um pronome pessoal

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J83

Jogo do Quem quer ser bom português?

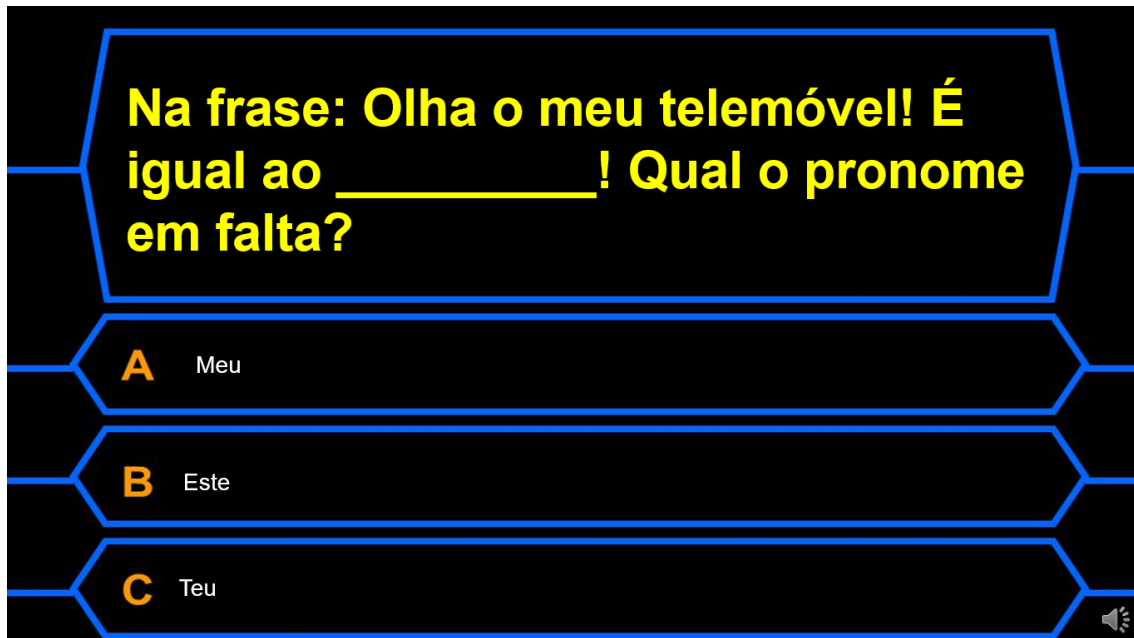


Questão 16

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J84

Jogo do Quem quer ser bom português?



Na frase: Olha o meu telemóvel! É igual ao _____! Qual o pronome em falta?

A Meu

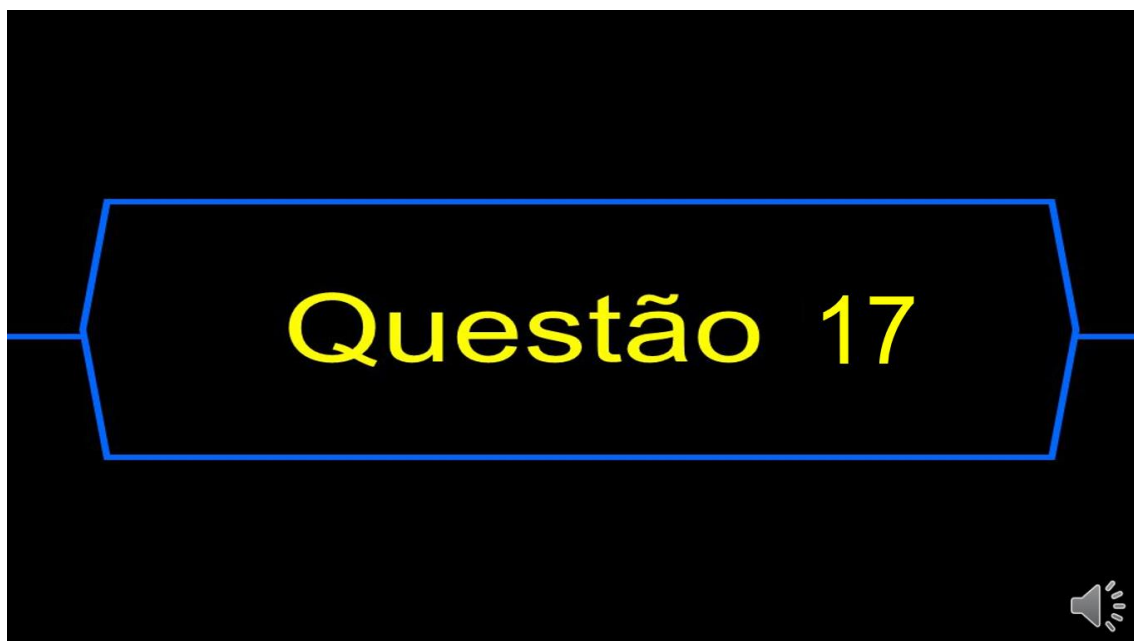
B Este

C Teu

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J85

Jogo do Quem quer ser bom português?

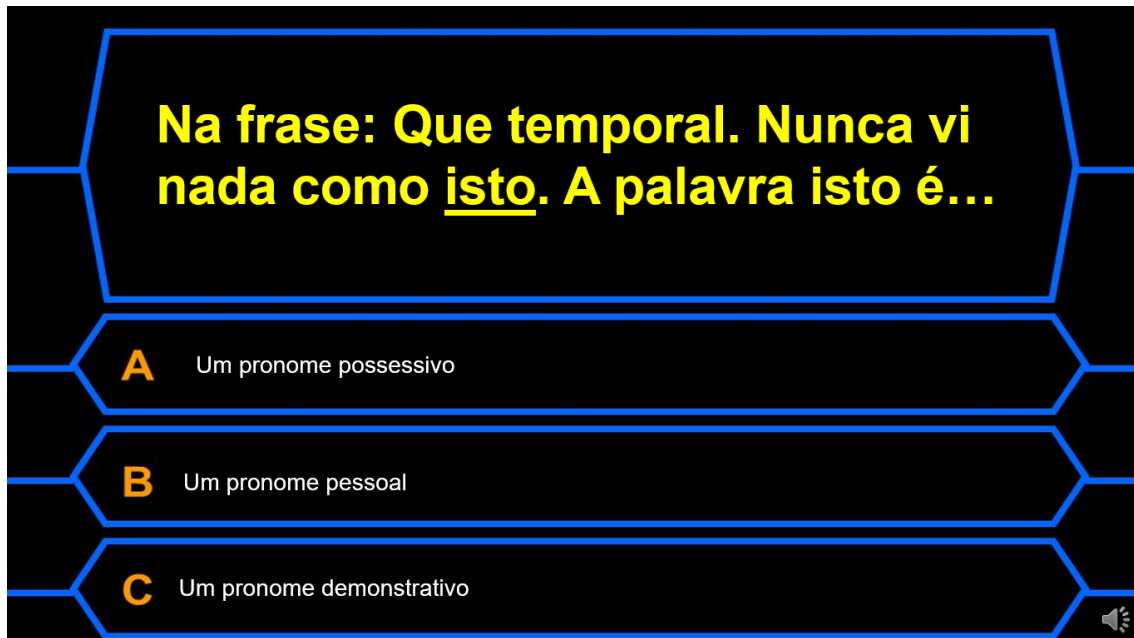


Questão 17

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J86

Jogo do Quem quer ser bom português?



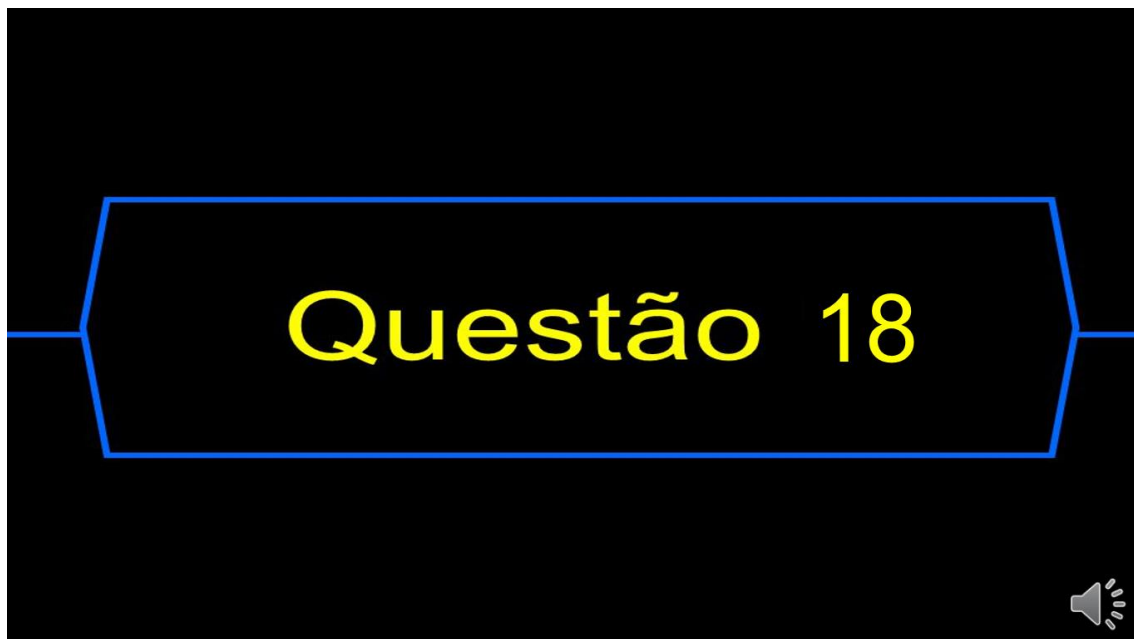
Na frase: **Que temporal. Nunca vi nada como isto. A palavra isto é...**

- A** Um pronome possessivo
- B** Um pronome pessoal
- C** Um pronome demonstrativo

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J87

Jogo do Quem quer ser bom português?

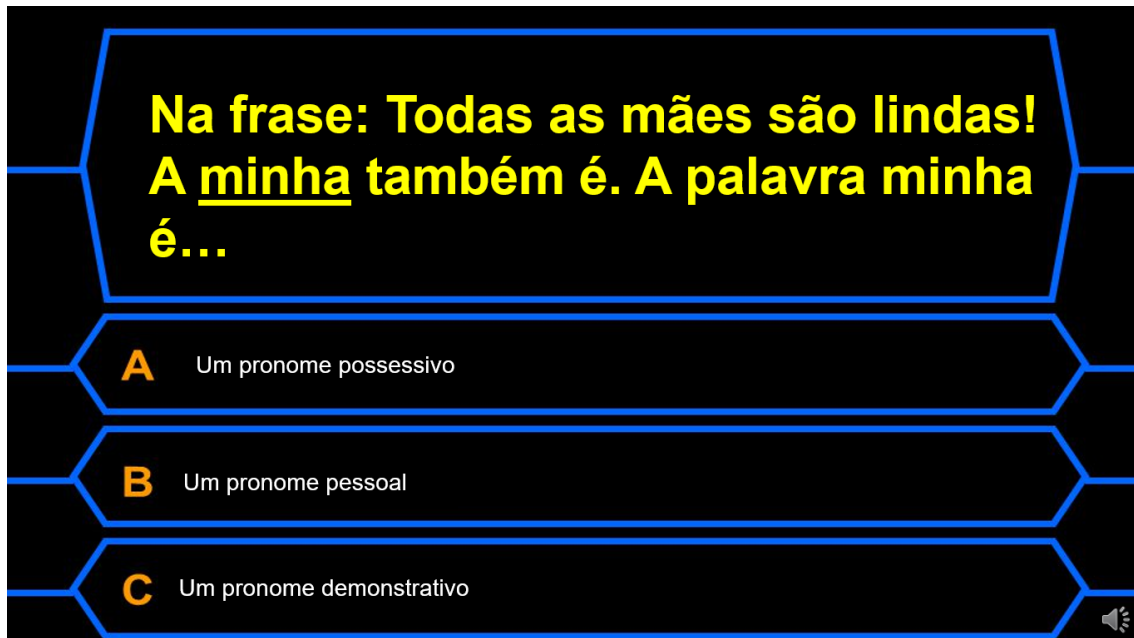


Questão 18

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J88

Jogo do Quem quer ser bom português?



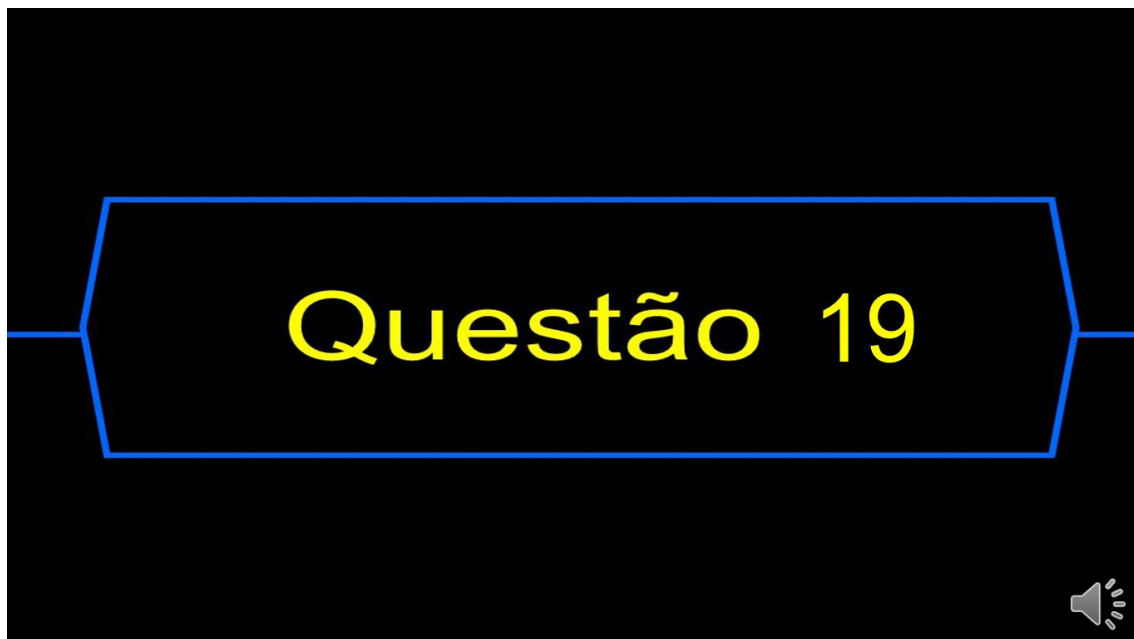
**Na frase: Todas as mães são lindas!
A minha também é. A palavra minha
é...**

- A** Um pronome possessivo
- B** Um pronome pessoal
- C** Um pronome demonstrativo

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J89

Jogo do Quem quer ser bom português?

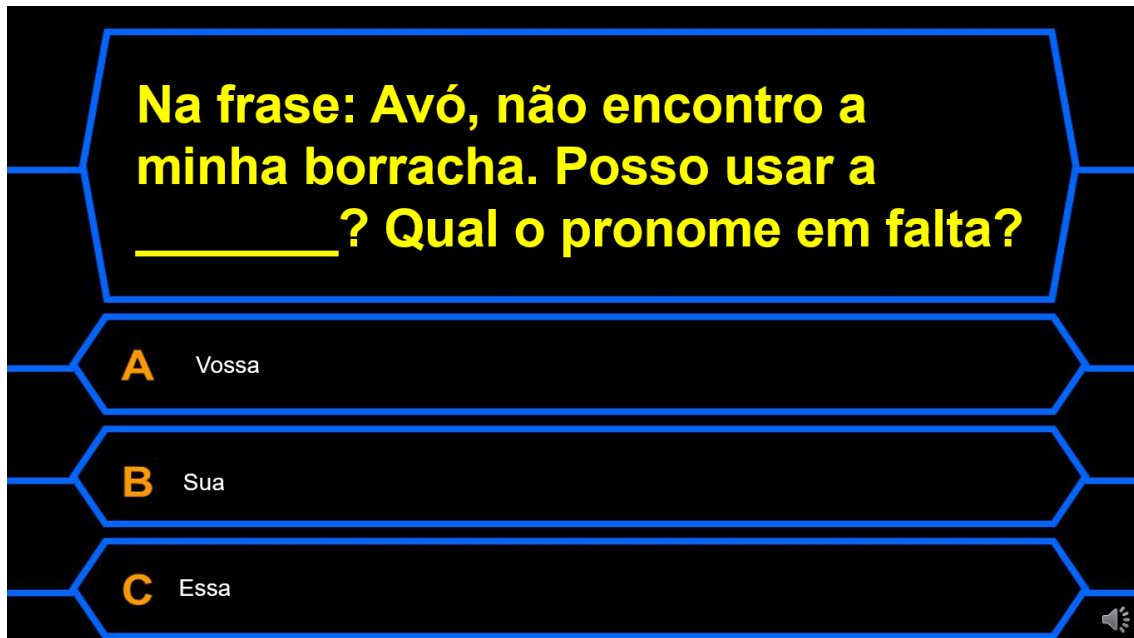


Questão 19

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J90

Jogo do Quem quer ser bom português?



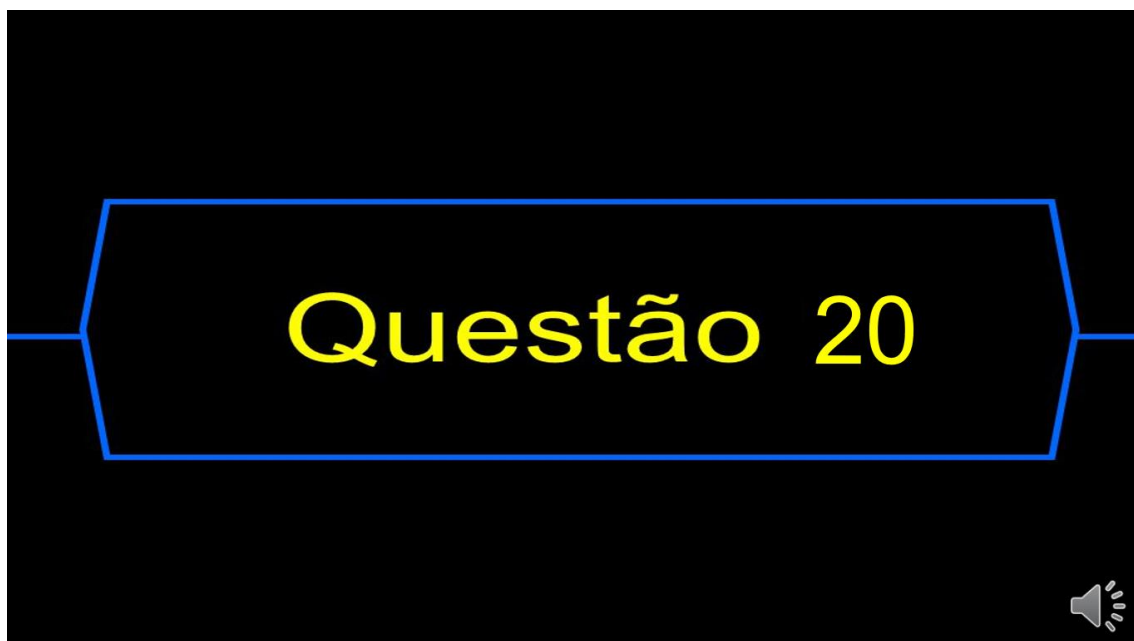
Na frase: **Avó, não encontro a minha borracha. Posso usar a _____? Qual o pronome em falta?**

- A** Vossa
- B** Sua
- C** Essa

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J91

Jogo do Quem quer ser bom português?

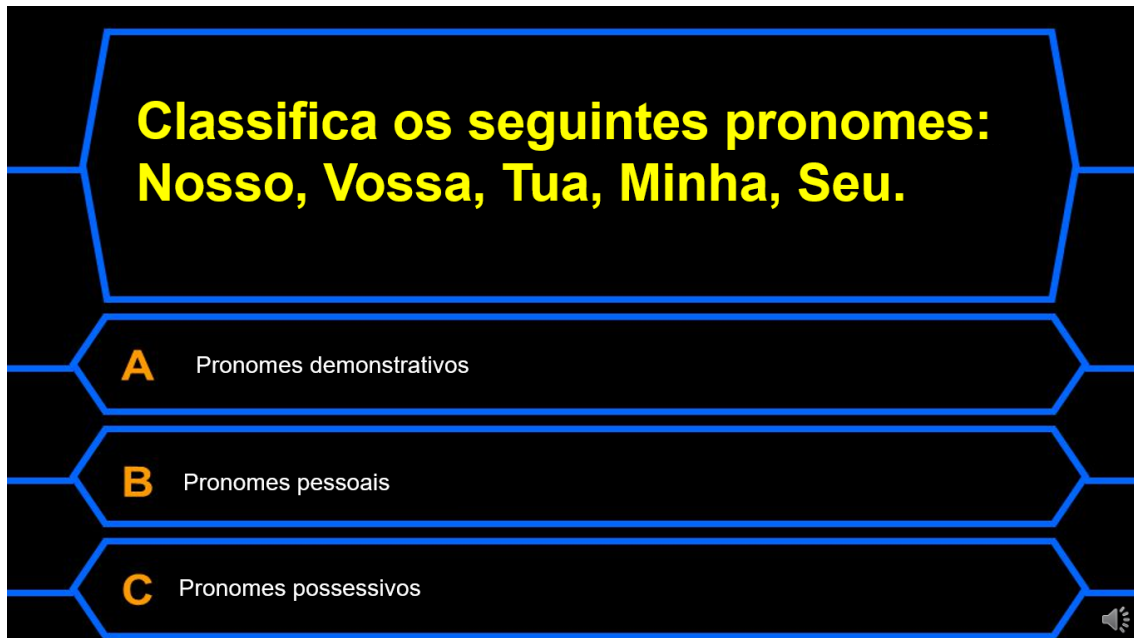


Questão 20

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the slide.

Figura J92

Jogo do Quem quer ser bom português?



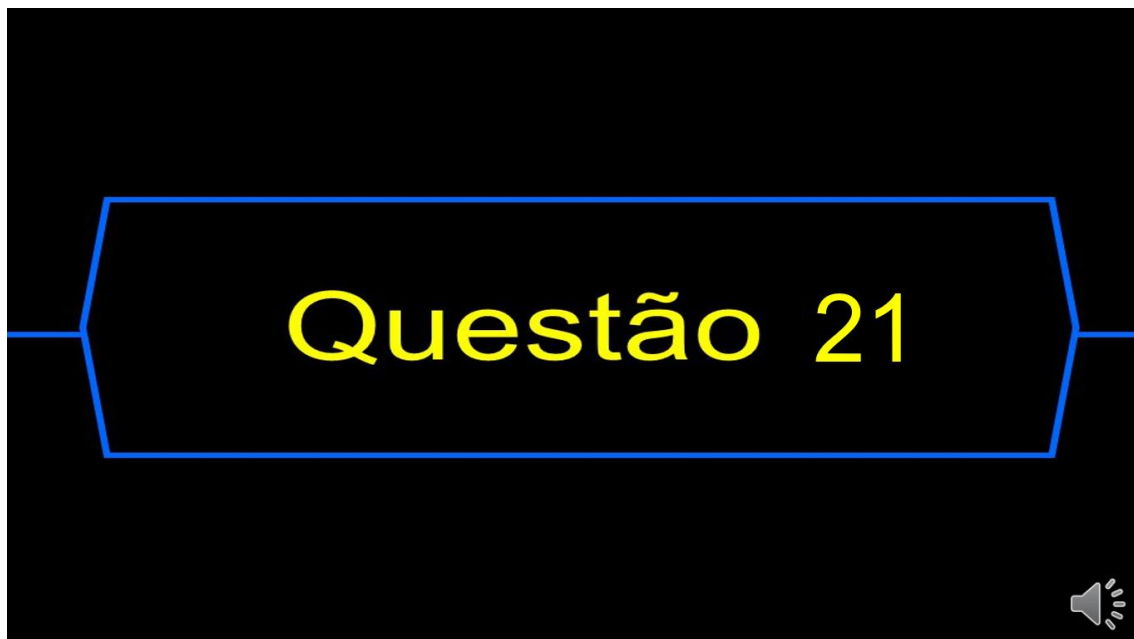
**Classifica os seguintes pronomes:
Nosso, Vossa, Tua, Minha, Seu.**

- A** Pronomes demonstrativos
- B** Pronomes pessoais
- C** Pronomes possessivos

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J93

Jogo do Quem quer ser bom português?



Questão 21

A small speaker icon is located in the bottom right corner of the slide.

Figura J94

Jogo do Quem quer ser bom português?

**Classifica os seguintes pronomes:
Aquele, Aqueles, Isso, Isto, Essa.**

A Pronomes demonstrativos

B Pronomes pessoais

C Pronomes possessivos

A small speaker icon is visible in the bottom right corner of the interface.

Figura J95

Jogo do Quem quer ser bom português?

QUEM QUER SER BOM PORTUGUÊS?

FIM

A large circular logo with the text 'QUEM QUER SER' is centered on the screen. The logo features a stylized yellow and blue design. A small speaker icon is visible in the bottom right corner.

Figura J96

Jogo do Mega Quizz (buzz)

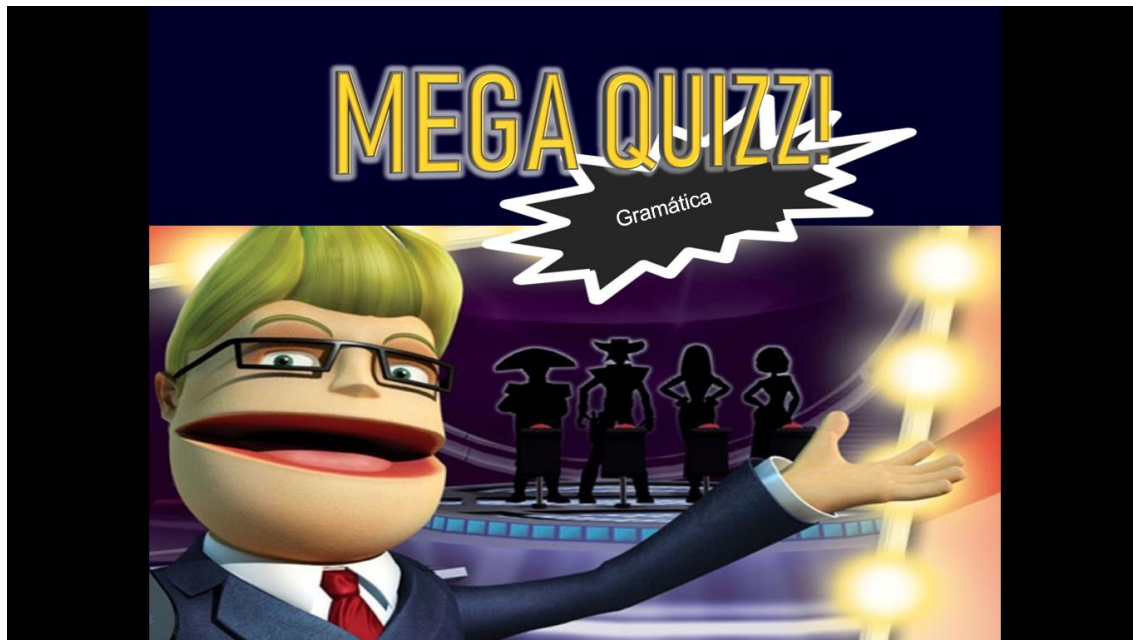


Figura J97

Jogo do Mega Quizz (buzz)

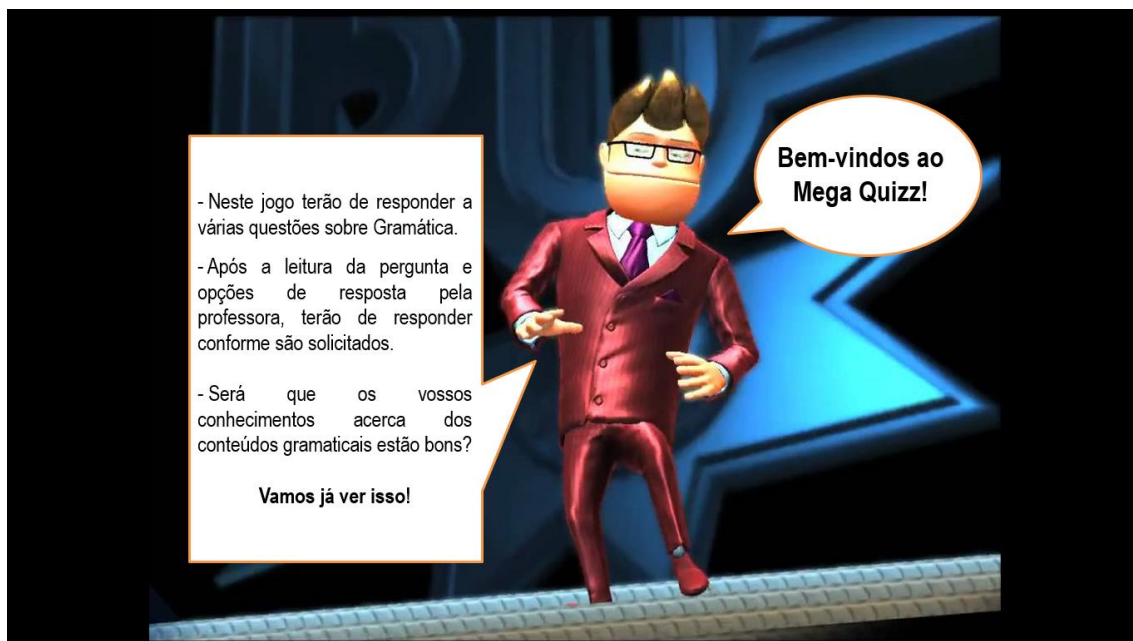


Figura J98

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J99

Jogo do Mega Quizz (buzz)

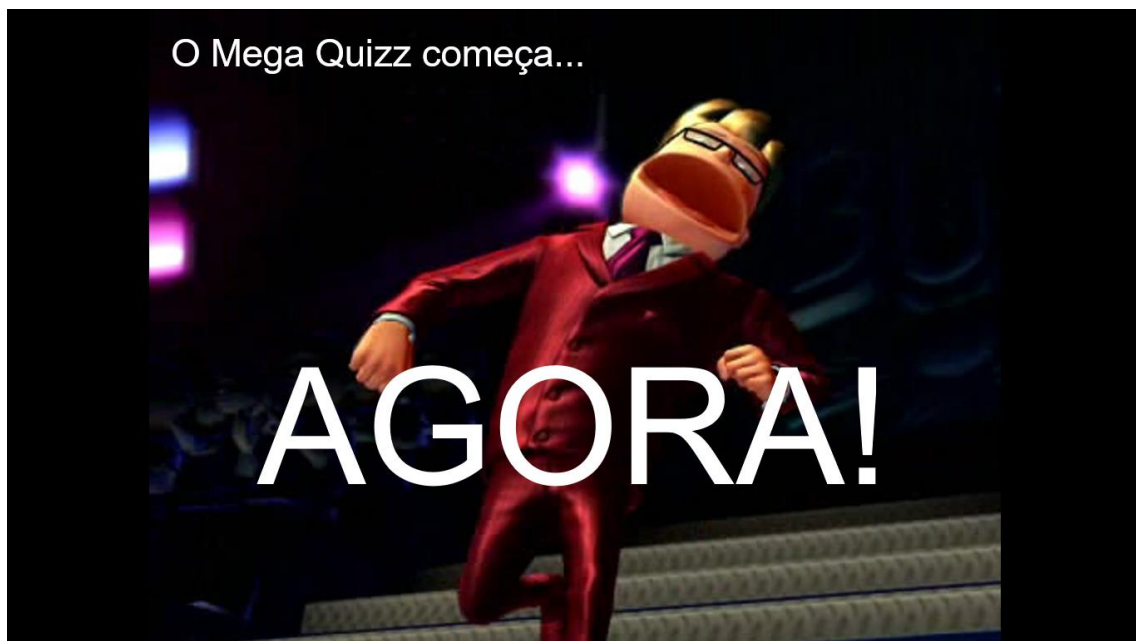


Figura J100

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J101

Jogo do Mega Quizz (buzz)

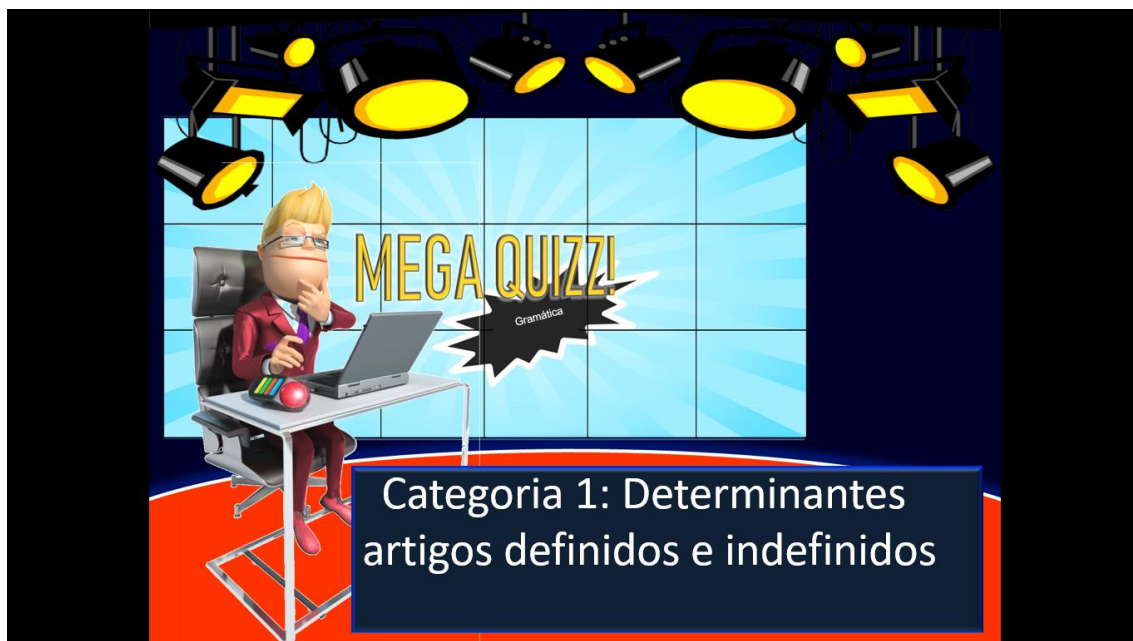


Figura J102

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J103

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J104

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J105

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J106

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J107

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J108

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J109

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J110

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J111

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J112

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J113

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J114

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J115

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J116

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J117

Jogo do Mega Quizz (buzz)

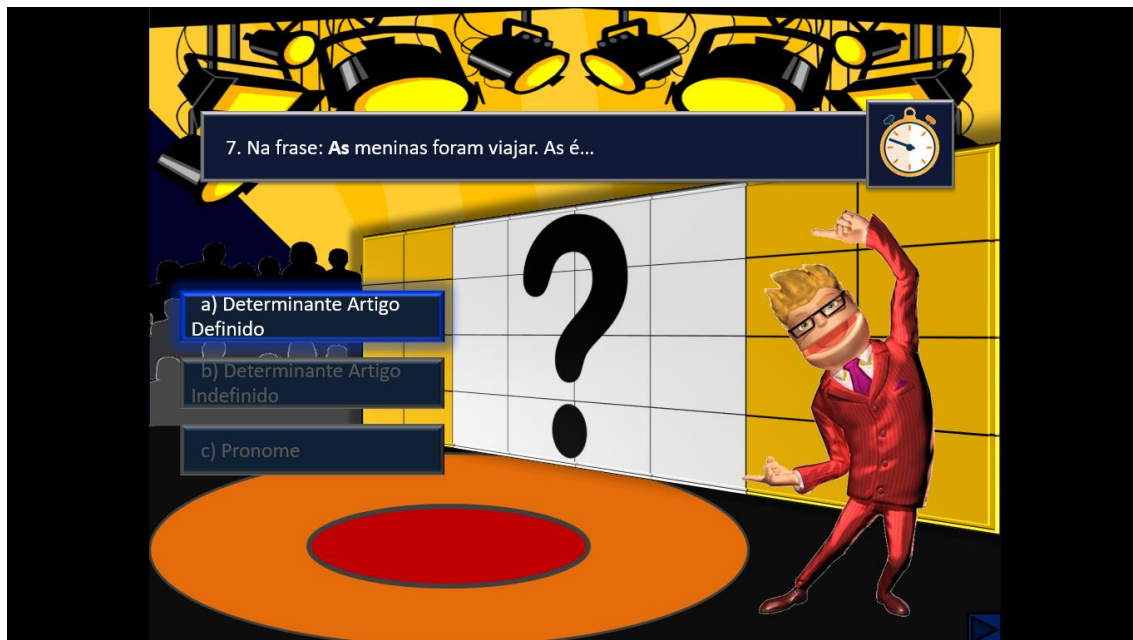


Figura J118

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J119

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J120

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J121

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J122

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J123

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J124

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J125

Jogo do Mega Quizz (buzz)

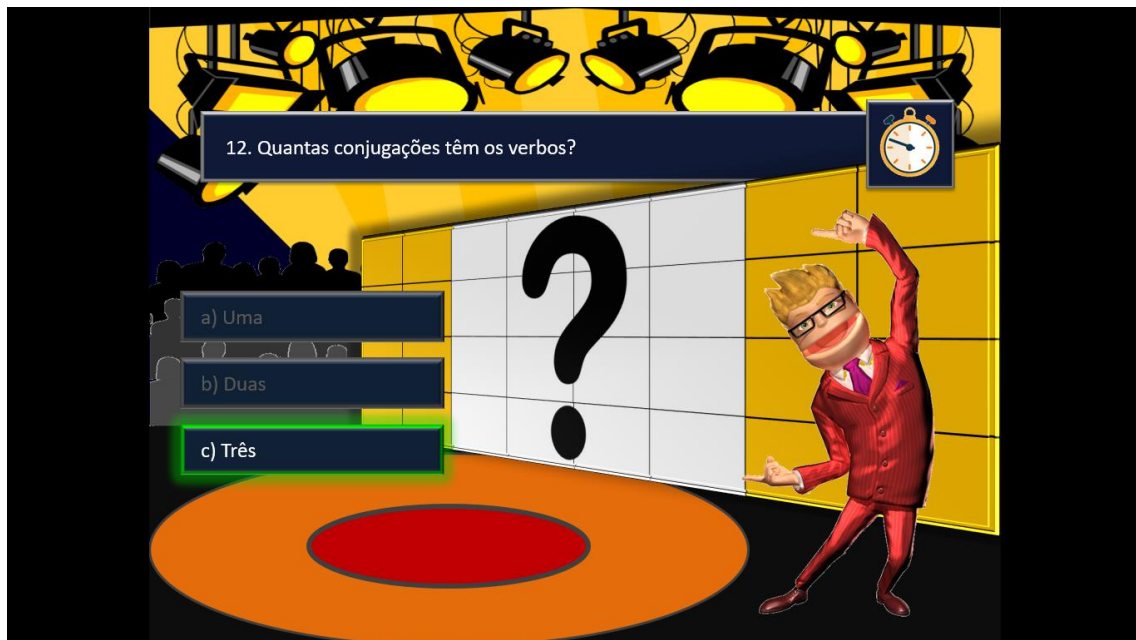


Figura J126

Jogo do Mega Quizz (buzz)

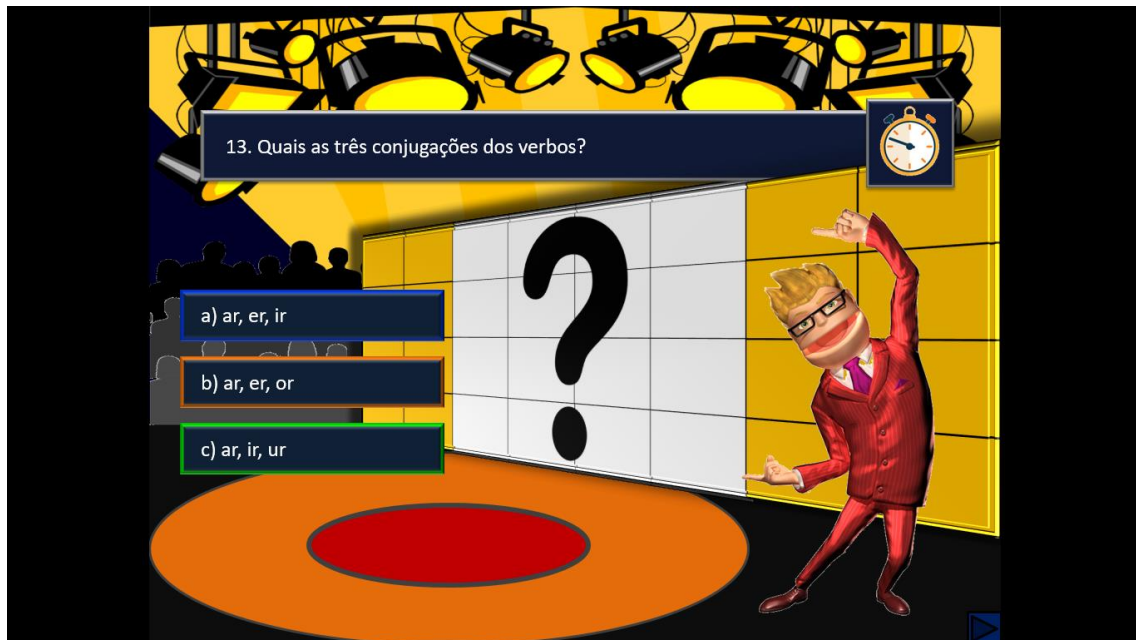


Figura J127

Jogo do Mega Quizz (buzz)

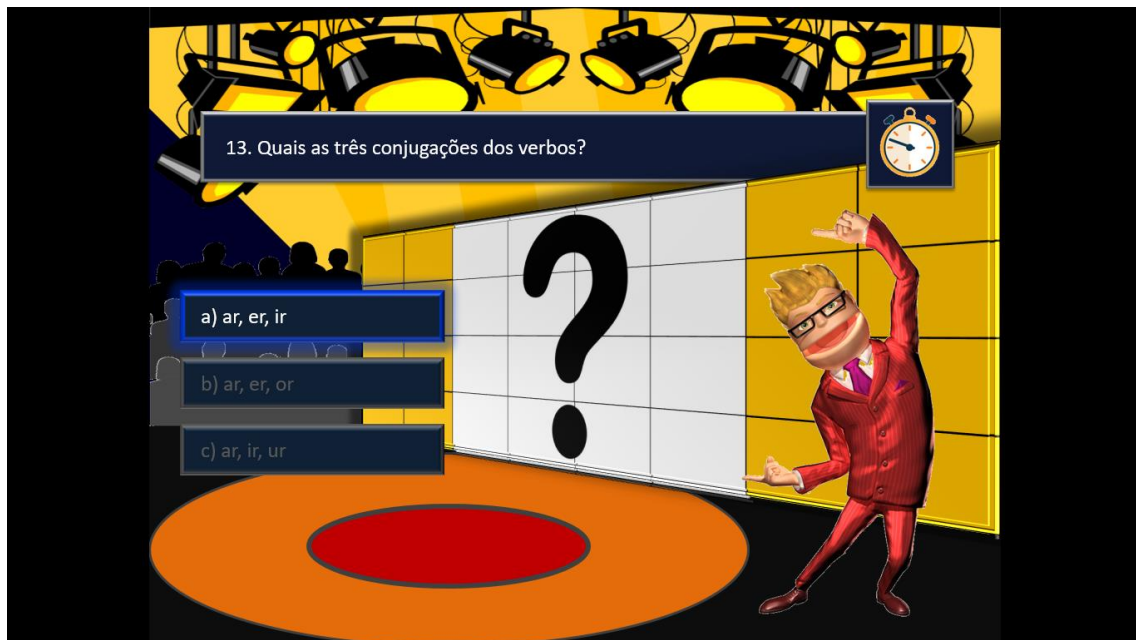


Figura J128

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J129

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J130

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J131

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J132

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J133

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J134

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J135

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J136

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J137

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J138

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J139

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J140

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J141

Jogo do Mega Quizz (buzz)

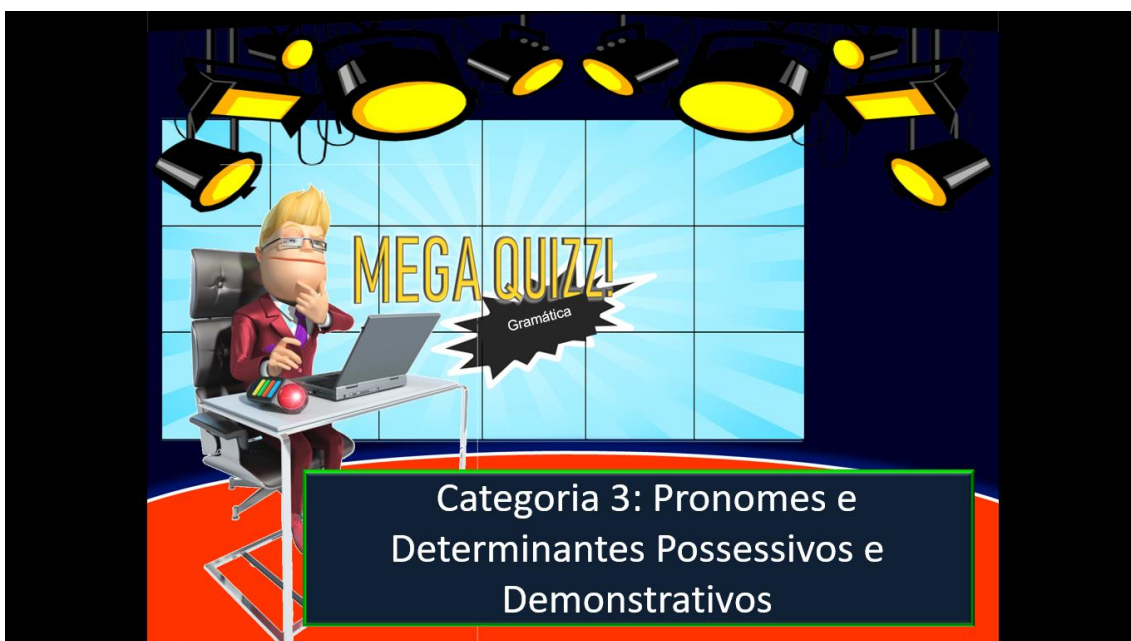


Figura J142

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J143

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J144

Jogo do Mega Quizz (buzz)

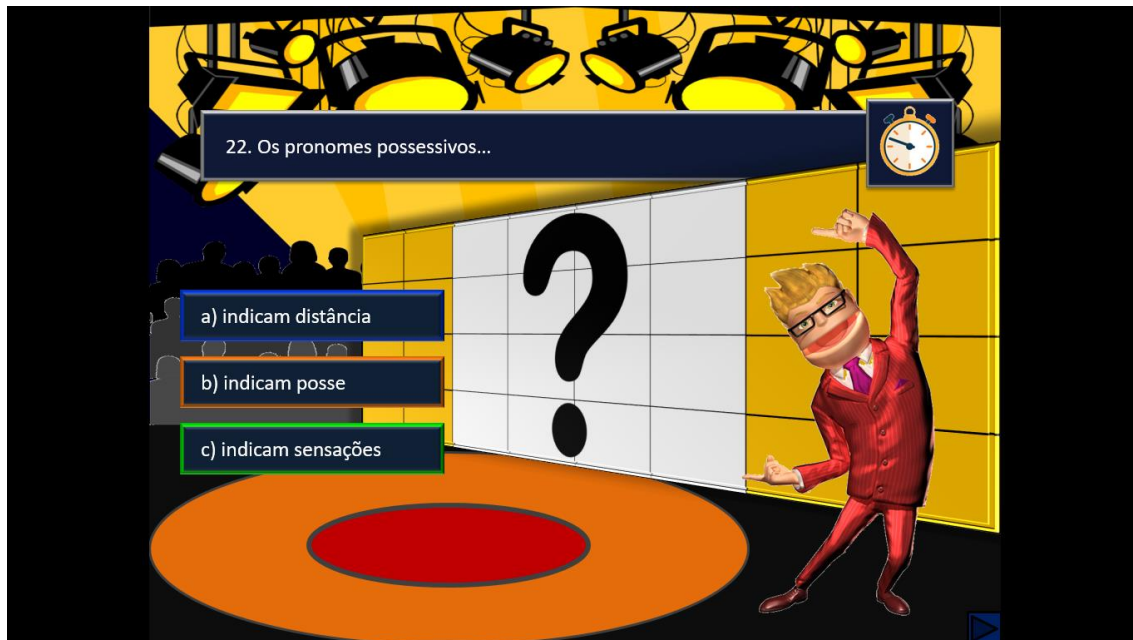


Figura J145

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J146

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J147

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J148

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J149

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J150

Jogo do Mega Quizz (buzz)

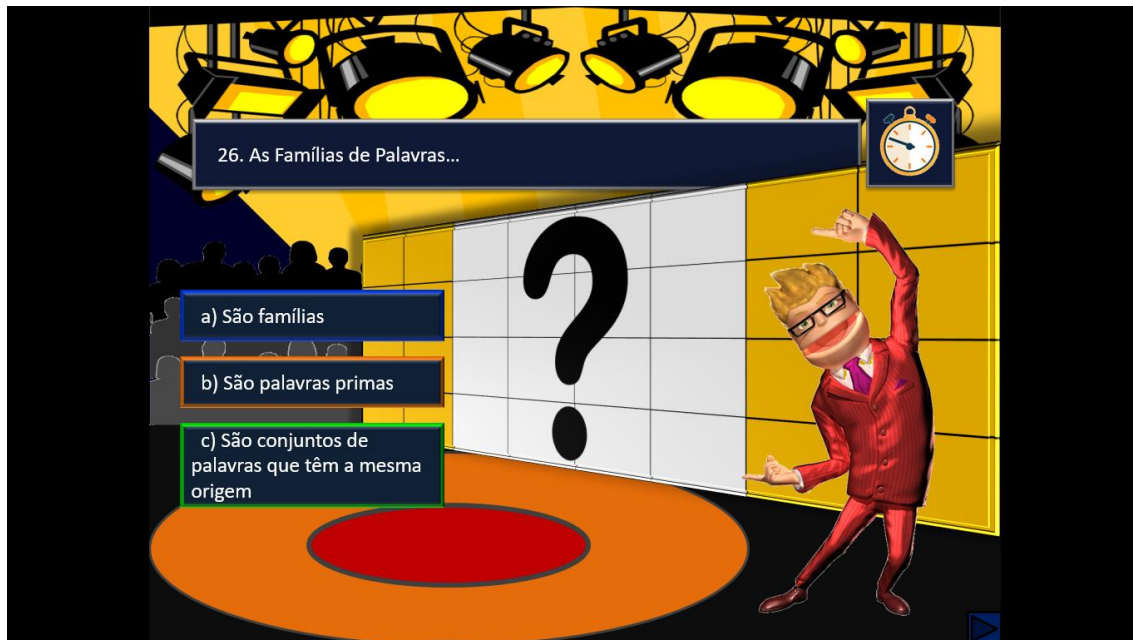


Figura J151

Jogo do Mega Quizz (buzz)

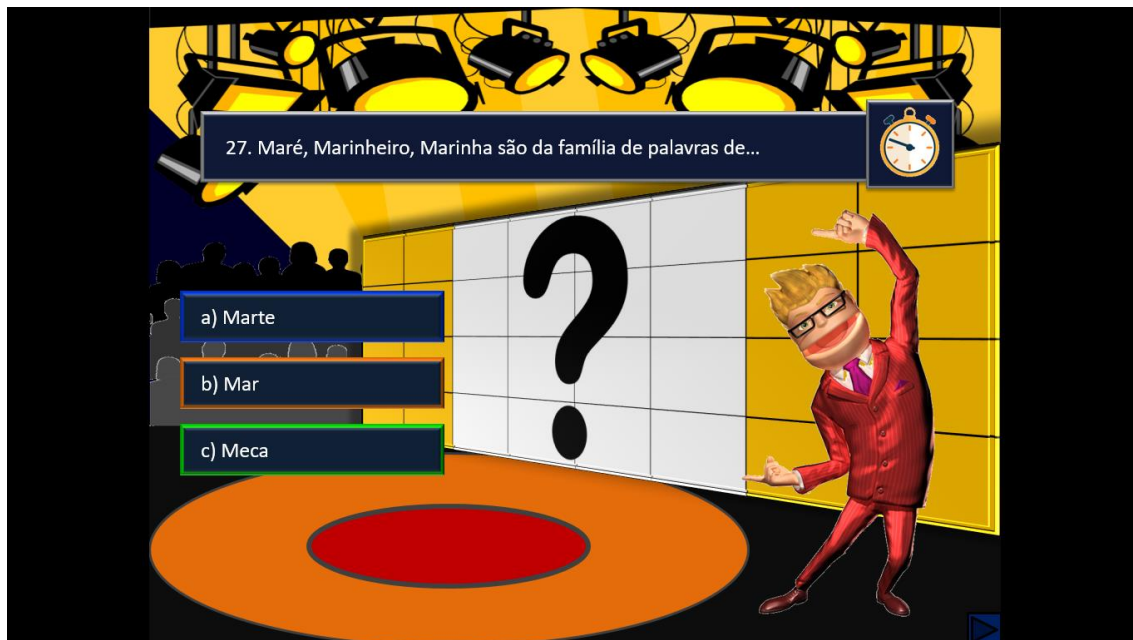


Figura J152

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J153

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J154

Jogo do Mega Quizz (buzz)



Figura J155

Jogo do Mega Quizz (buzz)

