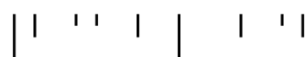


O TEXTO INSTRUCIONAL E O SUCESSO EM
ATIVIDADES PRÁTICAS DE DIFERENTES
ÁREAS DISCIPLINARES: DA COMPREENSÃO
À PRODUÇÃO ESCRITA

Débora Pereira

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

2023-2024



O TEXTO INSTRUCCIONAL E O SUCESSO EM ATIVIDADES PRÁTICAS DE DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES: DA COMPREENSÃO À PRODUÇÃO ESCRITA

Débora Pereira

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

Orientador: Professora Doutora Susana Pereira

Júri

Presidente: Professora Doutora Teresa Pereira
Arguente: Professora Doutora Adriana Cardoso
Orientador: Professora Doutora Susana Pereira

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Tenho em mim todos os sonhos do mundo.

- Fernando Pessoa

Para o cumprimento deste desígnio, quero agradecer, especialmente, à minha **família**, pelo sólido suporte que revelaram ser, tornando-se um pilar indispensável nesta caminhada. Agradeço profundamente à minha **mãe**, que sempre apoiou este sonho, segundo um esforço imensurável para me proporcionar tão valiosa oportunidade. Obrigada pelo pilar que representas para a nossa família. À minha **irmã**, por me acompanhar nas mais variadas fases de vida e ensinar desde cedo valores únicos, transmitidos pela relação próxima que se esforça diariamente por alimentar. Ao meu **tio** e **avó**, pela generosidade com que sempre me receberam, acolheram e compreenderam. Representam casa, serão sempre um porto de abrigo. Ao **Tiago**, eterno companheiro, pela disponibilidade e disposição incansáveis, pela companhia e conselhos acertados, um obrigado por caminhares sempre a meu lado, inquestionavelmente. O teu acompanhamento e compreensão foram basilares a todo o processo. Guardo, com carinho, todo o teu apoio, em especial ao longo desta fase exigente.

Registo uma palavra de apreço pela **Professora Doutora Susana Pereira**, pelo apoio e disponibilidade exímios prestados ao longo deste percurso académico. Agradeço as diretrizes sábias, bem como os momentos de partilha e diálogo, basilares para o alcance desta conquista.

Às **amigas** que a faculdade uniu, com as quais desejo enfrentar os futuros desafios e manter uma relação próxima. Vocês constituíram parte integrante deste caminho, agradeço-vos pelo suporte incondicional nos períodos desafiantes e de celebração. Jamais esquecerei os momentos que vivenciámos, em especial os risinhos, repletos de felicidade.

Em especial, agradeço à primeira amizade que criei neste percurso académico e que até aos dias de hoje se mantém, **Carolina Vila Verde**. Pelas inúmeras experiências partilhadas que superaram o ambiente onde nos conhecemos, passando a fazer parte integrante da minha vida pessoal. O teu carinho, preocupação e companheirismo revelaram ser fulcrais nesta caminhada.

A ti, **Rita Silva**, por seres a personalidade que faltava a este grupo de amigas. A tua presença e forma de ver a vida ensinou-me a olhar com tranquilidade e confiança para

os momentos mais exigentes, trazendo paz e muitas risadas aos mesmos. Foi um privilégio conhecer-te enquanto amiga e descobrir o teu lado docente, através da vivência de momentos desafiantes ao longo de um estágio exigente que fortaleceu a nossa relação.

Agradeço-te, **Carolina Rodrigues**, pela tua doce amizade espelhada no sorriso contagiante que adornava os nossos dias. Contigo mantenho uma ligação especial por partilharmos o dia de aniversário, o que tornou este dia mais bonito por ser vivido a teu lado. Relembro com carinho as palavras de apoio e as risadas profundas.

Dedico, em particular, algumas palavras de carinho à **Beatriz Luvumba**, a minha companhia incansável dos últimos meses, com quem partilhei esta fase desafiante. A tua presença ensinou-me o verdadeiro significado de trabalhar colaborativamente, com dedicação e preocupação procuraste sempre privilegiar um percurso no qual as nossas visões se encontrassem. Neste processo, a resiliência que te caracteriza, clareza e objetividade iluminaram o meu caminho, sem este auxílio nos períodos mais controversos esta caminhada teria sido dificultada. Assim, quero agradecer o suporte, carinho e a amizade demonstrada com afeto, palavras acertadas e comemorações nos momentos de felicidade, é com apreço que recordo todos os teus gestos, que espero ter sido capaz de retribuir ao longo desta jornada.

Em seguida, agradeço aos **professores** da ESELx, que marcaram o meu percurso com a sua sapiência, sendo um exemplo inspirador de vocação e paixão pelo ensino.

Finalmente, recordo com apreço as **crianças** com as quais tive oportunidade de trabalhar, que sempre me receberam e trataram de forma calorosa. Foi um privilégio poder ensinar e aprender em contextos repletos de riqueza humana, palco de momentos formativos inigualáveis.

RESUMO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, pertencente ao último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, que contempla, para além da concretização de dois momentos de intervenção, um no 1.º e outro no 2.º CEB, a concretização de um estudo na ótica de prática investigativa.

O estudo abordado no presente documento decorre da problemática *A compreensão do texto instrucional aliada à concretização de atividades práticas em diferentes áreas disciplinares contribui para o desenvolvimento de competências de produção escrita*, a partir da qual se formalizaram três objetivos gerais: i) Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas; ii) Compreender a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED; iii) Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas.

Para a concretização do estudo, recorreu-se a uma metodologia mista, articulando a análise quantitativa e qualitativa. A primeira foi mobilizada durante o processo de análise estatística descritiva dos dados recolhidos através do guião de compreensão e questionário aplicados, por outro lado, recorreu-se à análise de conteúdo das Notas de Campo e da última pergunta do questionário aplicado.

Com os resultados obtidos é possível reconhecer i) a relação entre a compreensão e a realização, com sucesso, de atividades, nomeadamente as de cariz prático; ii) a abordagem do currículo através dos Recursos Educativos Digitais traduz-se em benefícios, no que concerne à motivação e, por conseguinte, ao acesso às aprendizagens, na perspetiva dos alunos e, iii) o ensino da língua através da exploração focalizada em géneros textuais promove o domínio de competências de escrita no âmbito do texto estudado.

Palavras-chave: Compreensão de leitura; Texto instrucional; Atividades interativas; Integração curricular; Competência de escrita.

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

The present final report emerges within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit, inserted in the last semester of the Master's degree in Teaching for the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal for the 2nd Cycle of Basic Education at the Higher School of Education in Lisbon. This course involves the implementation of two intervention phases, one in the 1st Cycle and another in the 2nd Cycle of Basic Education, aiming to conduct a study from an investigative practice perspective.

The study addressed in this document is centered on the issue of how the comprehension of instructional texts for carrying out practical activities from different subject areas contributes to the development of written production skills. From this, three general objectives were formalized: i) To analyze the relationship between the comprehension of instructional texts and success in carrying out practical activities; ii) To comprehend students' perceptions regarding the evolution of their learning in the recipe text genre using the Digital Educational Resources; iii) To evaluate the contribution of instructional text exploration activities to the improvement of recipe text production.

To conduct the study, a mixed methodology was employed, combining quantitative and qualitative analysis. The first one was utilized during the process of descriptive statistical analysis of the data collected through the comprehension guide and applied questionnaire. Conversely, content analysis was applied to the Field Notes and to the last question of the administered questionnaire, with categories being defined post hoc.

The results obtained allow us to recognize i) the maintained correlation between comprehension and successful completion of activities, particularly practical ones; ii) the curriculum approach through Digital Educational Resources translates into benefits regarding motivation and, consequently, access to learning from the students perspective; and iii) the teaching of the language through focused exploration of textual genres promotes the mastery of writing skills within the studied text genre.

Keywords: Reading comprehension; Instructional text; Interactive activities; Curricular integration; Writing skills.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| PARTE I..... | 4 |
| 1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB | 5 |
| 1.1. Caracterização do contexto socioeducativo | 6 |
| 1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção..... | 8 |
| 1.3. Avaliação | 10 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB | 14 |
| 2.1. Caracterização do contexto socioeducativo | 15 |
| 2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção..... | 17 |
| 2.3. Avaliação | 18 |
| 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS..... | 22 |
| PARTE II..... | 30 |
| 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO | 31 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 35 |
| 2.1. A compreensão de leitura como competência basilar ao ensino..... | 36 |
| 2.2. A transversalidade do português e a sua influência na interdisciplinaridade | 39 |
| 2.3. A centralidade da sequência textual instrucional no currículo e o trabalho a partir de géneros textuais..... | 40 |
| 2.4. A utilização de Recursos Educativos Digitais em sala de aula..... | 45 |
| 3. METODOLOGIA..... | 49 |
| 3.1. Caracterização do contexto e dos participantes | 50 |
| 3.2. Opções metodológicas | 51 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.1. Natureza do estudo | 51 |
| 3.2.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados | 51 |
| 3.2.3. Princípios éticos do processo de investigação..... | 55 |
| 3.3. Planificação e implementação da intervenção didática | 55 |
| 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS..... | 58 |
| 4.1. A compreensão de textos instrucionais para a concretização de atividades práticas | 59 |
| 4.1.1. Análise das respostas ao guião de compreensão do jogo “Ludo” | 60 |
| 4.1.2. Análise das atividades práticas..... | 65 |
| 4.1.2.1. Análise da atividade de realização do jogo “Ludo” | 65 |
| 4.1.2.2. Descrição e análise da construção do Origami..... | 67 |
| 4.1.2.3. Descrição e análise da atividade laboratorial | 67 |
| 4.1.2.4. Descrição e análise da atividade de confeção do salame | 68 |
| 4.2. Perceção dos estudantes sobre o uso do RED para a aprendizagem do género textual receita. | 69 |
| 4.3. Análise comparativa das duas produções textuais | 82 |
| 5. CONCLUSÕES | 91 |
| REFLEXÃO FINAL | 96 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 101 |
| ANEXOS | 109 |
| Anexo A. Entrevista Professora Cooperante 1.º CEB | 110 |
| Anexo B. Estratégias gerais em articulação com os OG do PI (1.ºCEB) | 117 |
| Anexo C. Grelhas de avaliação dos OG do PI de 1.º CEB | 119 |
| Anexo D. Entrevistas Professoras Cooperantes 2.º CEB..... | 120 |
| Anexo E. Estratégias gerais em articulação com os OG do PI (2.ºCEB) | 144 |
| Anexo F. Laboratório Gramatical – Recursos expressivos..... | 146 |

| | |
|---|-----|
| Anexo G. Desafio da Semana | 155 |
| Anexo H. Grelhas de registo da participação (2.ºCEB)..... | 157 |
| Anexo I. Grelhas de avaliação dos OG do PI de 2.ºCEB | 161 |
| Anexo J. Guião de compreensão do jogo “Ludo” | 162 |
| Anexo K. Regras do jogo “Ludo” | 163 |
| Anexo L. Notas de Campo..... | 164 |
| Anexo M. Questionário RED “Cozinhar a aprender” | 175 |
| Anexo N. Indicadores de avaliação das produções textuais | 180 |
| Anexo O. Recursos atividades encadeadas – texto instrucional | 182 |
| Anexo P. Lista de verificação texto instrucional | 194 |
| Anexo Q. Guião da atividade experimental (solos)..... | 195 |
| Anexo R. Receita de salame de chocolate | 196 |
| Anexo S. Exemplos de produção textual 1 (salame de chocolate) | 197 |
| Anexo T. Exemplos de produção textual 2 (creme de legumes) | 201 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 Guião de compreensão: respostas à questão 1, em percentagem..... | 60 |
| Figura 2 Guião de compreensão: respostas à questão 2, em percentagem..... | 61 |
| Figura 3 Guião de compreensão: respostas à questão 3, em percentagem..... | 62 |
| Figura 4 Guião de compreensão: respostas à questão 4, em percentagem..... | 62 |
| Figura 5 Guião de compreensão: respostas à questão 5, em percentagem..... | 63 |
| Figura 6 Guião de compreensão: respostas à questão 6, em percentagem..... | 64 |
| Figura 7 Guião de compreensão: respostas à questão 7, em percentagem..... | 64 |
| Figura 8 Questionário: respostas à questão 1, em percentagem..... | 70 |
| Figura 9 Questionário: respostas à questão 2, em percentagem..... | 71 |
| Figura 10 Questionário: respostas à questão 3, em percentagem..... | 72 |
| Figura 11 Questionário: respostas à questão 4, em percentagem..... | 73 |
| Figura 12 Questionário: respostas à questão 5, em percentagem..... | 74 |
| Figura 13 Questionário: respostas à questão 6, em percentagem..... | 75 |
| Figura 14 Questionário: respostas à questão 7, em percentagem..... | 76 |
| Figura 15 Questionário: respostas à questão 8, em percentagem..... | 76 |
| Figura 16 Questionário: respostas à questão 9, em percentagem..... | 77 |
| Figura 17 Questionário: respostas à questão 10, em percentagem..... | 78 |
| Figura 18 Questionário: respostas à questão 11, em percentagem..... | 79 |
| Figura 19 Questionário: respostas à questão 12, em percentagem..... | 80 |
| Figura 20 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 1..... | 83 |
| Figura 21 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 2..... | 83 |
| Figura 22 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 3..... | 84 |
| Figura 23 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 4..... | 85 |
| Figura 24 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 5..... | 86 |
| Figura 25 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 6..... | 87 |
| Figura 26 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 7..... | 88 |
| Figura 27 Avaliação das produções textuais, análise do indicador 8..... | 89 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI (1.º CEB)..... | 11 |
| Tabela 2 Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI (2.º CEB)..... | 19 |
| Tabela 3 Relação entre OG, instrumentos de recolha e técnicas de análise do estudo .. | 53 |
| Tabela 4 Calendarização da intervenção didática..... | 56 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| ASE | Ação Social Escolar |
| EE | Encarregado de Educação |
| HGP | História e Geografia de Portugal |
| LG | Laboratório Gramatical |
| LGP | Língua Gestual Portuguesa |
| OG | Objetivo Geral |
| P1 | Produção 1 |
| P2 | Produção 2 |
| PASEO | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória |
| PC | Professor Cooperante |
| PES II | Prática de Ensino Supervisionada II |
| PI | Plano de Intervenção |
| RED | Recurso Educativo Digital |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UC | Unidade Curricular |

INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório final emerge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), pertencente ao último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Numa primeira instância, cumpre-se o propósito de descrever e analisar, crítica e reflexivamente, as práticas pedagógicas concretizadas nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino básico (CEB), sendo posteriormente apresentado o estudo empírico desenvolvido durante a intervenção em contexto de 1.º CEB, com uma turma de 4.º ano, alusivo à compreensão do texto instrucional tendo em conta a sua relação com o sucesso em atividades práticas de diferentes áreas e com a promoção de competências de produção escrita, resumido na seguinte problemática: *A compreensão do texto instrucional aliada à concretização de atividades práticas em diferentes áreas disciplinares contribui para o desenvolvimento de competências de produção escrita.*

No que concerne à estrutura e organização do documento, este é composto por duas partes que se encontram relacionadas. Na primeira parte, concretiza-se a descrição e análise crítica e reflexiva sobre as práticas educativas realizadas, encontrando-se a mesma segmentada em três capítulos, nomeadamente *Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB; Descrição sintética da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB;* e, por último, *Análise crítica da prática em ambos os ciclos de ensino.* No que diz respeito à segunda parte, procede-se à apresentação do estudo implementado, pelo que, no ponto 1. *Apresentação do estudo,* se expõe a problemática e os objetivos do estudo, sustentadas pela literatura que o enquadra, presente no capítulo 2. *Fundamentação teórica.* Segue-se o capítulo 3. *Metodologia,* no qual se clarificam as linhas metodologias orientadoras do estudo, tal como os instrumentos de recolha e técnicas de análise dos dados. No capítulo 4. *Apresentação dos resultados,* estrutura-se e analisa-se a informação recolhida, segundo uma perspetiva crítica e reflexiva, com o intuito de responder aos objetivos de investigação. Por fim, no capítulo 5. *Conclusões,* apresentam-se os resultados obtidos com a implementação do estudo, de acordo com a problemática e objetivos de investigação definidos.

O relatório abrange, ainda, uma *Reflexão final* na qual se considera o contributo da experiência ocorrida na PES II, atendendo aos dois ciclos de ensino e ao

desenvolvimento de um processo investigativo, na promoção de competências pessoais e profissionais, culminando na ponderação sobre os aspetos significativos vivenciados que se traduzem em aprendizagens coadunadas com a construção de um perfil docente. Finalmente, apresentam-se os anexos que ilustram a sequência de trabalho basilar à investigação, mobilizados de forma integrada na redação.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, apresenta-se uma descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Com o intuito de clarificar os contornos desta intervenção, primeiramente, caracteriza-se o contexto educativo, contemplando a instituição cooperante e a turma. A partir destes dados, expõe-se o problema identificado, basilar ao trabalho realizado e conducente à problemática definida. Para além disso, evidenciam-se os objetivos gerais (OG), as estratégias e atividades implementadas, bem como os processos de regulação e de avaliação.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O estágio curricular em estudo, desenvolvido no âmbito da UC PES II, realizou-se numa escola pública, situada na zona de Lisboa, com valências de Pré-escolar e 1.º CEB.

A **instituição cooperante** almejava servir a comunidade segundo os princípios de inclusão e de qualidade, dispondo de meios humanos e materiais diversificados. Reconhecida como *Escola Bilíngue de Alunos Surdos* no ano letivo de 2008/2009 (Projeto Educativo, 2021), o ensino assentava na modalidade *bilíngue*, com o propósito de suprir as necessidades da população que serve. Neste sentido, a oferta educativa contemplava o ensino de Língua Gestual Portuguesa (LGP) de forma a promover a autonomia dos alunos com défices auditivos e a fortalecer o envolvimento destes com os restantes, munindo-os com as competências comunicativas necessárias.

No sentido de cumprir esta visão, verificava-se uma aposta num corpo docente especializado e multidisciplinar, composto por professores de LGP, de Educação Especial, intérpretes de LGP, terapeutas da fala, terapeuta ocupacional e psicometrista. Aliada a estas valências, a estreita relação mantida entre agentes educativos, bem como a comunicação com instituições estabelecidas na envolvente, a comunidade e famílias, fortalecia a educação dos discentes através da construção de uma rede sólida e coesa.

A **população escolar** caracterizava-se como multicultural, existindo alunos provenientes de países e ambientes culturais diversificados. Apesar de ser priorizada a inscrição de crianças surdas (profundas ou parciais), o número de alunos ouvintes era superior. No que concerne à classe socioeconómica, verificava-se igualmente variedade, prevalecendo a classe média.

A intervenção decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade, cujo horário letivo se desenvolvia entre as 9h e as 17h. A oferta formativa centrava-se nas áreas curriculares da Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês, Apoio ao Estudo e Educação Física, em coadjuvação. A LGP funcionava em regime de desdobramento de turma, alternando semanalmente o grupo de estudantes. No horário da professora cooperante (PC), ocorriam variados projetos, nomeadamente, “Brilha”, “Sistema Solar” e “Pequenos empreendedores”. No que diz respeito às atividades extracurriculares, eram dinamizadas no período da tarde oficinas musicais, artes plásticas e atividades desportivas. Concomitantemente, desenvolvia-se a oficina de escrita e o laboratório experimental de Ciências pela docente responsável por estes momentos semanais, que realizava um trabalho conjunto com a PC.

No que diz respeito à **ação pedagógica da orientadora cooperante**, a sua intenção educativa visava promover a autonomia e o desenvolvimento pessoal, priorizando estratégias pedagógicas individualizadas e adequadas às necessidades dos estudantes (Cf. Anexo A). Esta diferenciação pedagógica concretizava-se diariamente, quer na exploração de conteúdos, materiais construídos ou acompanhamento do currículo por parte dos discentes. Valorizava um método de trabalho misto, alternando entre o ensino expositivo e metodologias ativas. Apostava na exploração de recursos digitais e na organização dos alunos nos momentos de trabalho explorava as várias dinâmicas: grande e pequeno grupo, bem como individual.

Para a compreensão do trabalho realizado, importa apresentar a **turma** e as suas características. Composta por 21 alunos, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, contava com idades que variavam entre os nove e os doze anos. A maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, dos quais cinco eram de etnia cigana, existindo apenas um aluno natural do Brasil. O grupo caracterizava-se por ser bastante heterogéneo, devido à particularidade de se tratar de uma turma com ensino misto (3.º e 4.º ano de escolaridade) e de incluir crianças com necessidades de saúde distintas, que se somam ao quadro esperado de competências, capacidades e personalidades que coabitam numa sala de aula.

Importa clarificar que um dos alunos apresentava um diagnóstico clínico sensível, com Síndrome de Noonan, que se traduz num nível de incapacidade de cerca de 80%,

justificando a implementação de medidas adicionais ao abrigo de Decreto-Lei n.º 54, homologado em 2018. Existiam, também, duas alunas surdas com aparelho auditivo coclear implantado desde cedo, um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e outro discente com um atraso no desenvolvimento da língua falada e escrita.

Relativamente às **potencialidades** do grupo, destacaram-se o interesse, a participação e o comportamento em sala de aula. Revelaram ser um grupo unido e autónomo, em especial na utilização dos recursos digitais. A nível da área do Português, realçaram-se os hábitos de leitura, criatividade e a expressão oral. No Estudo do Meio, dominava a curiosidade e a mobilização de vocabulário específico, em grande parte devido ao amplo conhecimento do mundo e experiências vivenciadas fora da sala de aula. Em relação à Matemática, sublinha-se a apresentação de resultados e o cálculo mental. Nas áreas de Educação Física e Artística demonstravam empenho, sendo fortes na resistência e deslocamentos, assim como na pintura e criatividade, respetivamente.

No polo oposto, identificaram-se **fragilidades** no que concerne à assiduidade e na manutenção de relações entre pares, segundo os ideias de respeito e colaboração, sendo a capacidade de negociação uma lacuna. Nas áreas curriculares, realçavam-se, a Português, dificuldades na leitura em voz alta e em alguns aspetos da competência de escrita (estrutura frásica, pontuação), no Estudo do Meio, a seleção de informação relevante e esquematização de conceitos e, na Matemática, a interpretação de problemas e a recolha de dados dos enunciados. No Desporto e nas Artes, surgiam dificuldades no equilíbrio e manuseamento de objetos de pequena dimensão, bem como no recorte e no desenho (em alguns casos).

Perante o contexto descrito, surgiu a necessidade de desenhar um Projeto de Intervenção (PI) que colmatasse as fragilidades enumeradas e fosse ao encontro das potencialidades realçadas, que é sumariamente apresentado na secção seguinte.

1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Com o intuito de desenvolver um trabalho adequado às características da turma, construiu-se a seguinte **problemática**: *De que modo as atividades interativas e de*

reflexão promovem o desenvolvimento das capacidades de negociação e de resolução de conflitos?

Na fase seguinte, definiram-se três **objetivos gerais** que permitiram trabalhar em congruência com a questão central do PI:

- I) *Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos.*
- II) *Adotar atitudes de respeito, aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas.*
- III) *Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.*

Posteriormente, formularam-se **estratégias gerais** a concretizar ao longo do período de intervenção, relacionadas com os objetivos estipulados, tendo sido sistematizada esta informação numa tabela (Anexo B).

No seguimento deste processo, foram implementadas **atividades** em concordância com as estratégias e OG definidos, com a finalidade de dar resposta à problemática. Assim, elaboraram-se tarefas de tipologia diversificada, coadunadas com as orientações curriculares e de acordo com o trabalho desenvolvido pela PC, no sentido de privilegiar as metodologias ativas, garantindo o papel central do discente no processo de aprendizagem.

Implementou-se o Diário e o Conselho de Turma semanalmente como espaço privilegiado para o registo e debate das experiências vivenciadas entre os alunos, bem como resolução de conflitos. Neste momento de conselho, eram partilhadas as interações registadas no Diário de Turma, positivas (“Gostámos”) ou negativas (“Não gostámos”) e explanadas as decisões tomadas em turma para solucionar os constrangimentos (“Decidimos que”).

Na sequência do trabalho que se pretendia concretizar, recorreu-se a diferentes organizações da turma na concretização das atividades, sendo o pequeno grupo ou pares a disposição privilegiada. Após estes momentos, realizaram-se reflexões em grande grupo, debatendo-se as dificuldades ou facilidades sentidas nestas modalidades de trabalho, encontrando-se estratégias com os discentes para ocasiões futuras. Paralelamente, incutiu-se o hábito do preenchimento de tabelas de Auto e Heteroavaliação

para promover a introspeção alusiva ao envolvimento do discente e respetivos colegas nos trabalhos de grupo.

Atendendo aos conteúdos programáticos, proporcionou-se algum destaque à área de Português com a incidência na compreensão de enunciados, na ótica de trabalhar o texto instrucional. Foram desenhadas atividades interativas (entre pares e com diferentes materiais), algumas vezes realizadas por estações, de forma encadeada. Na área do Estudo do Meio, apostou-se em atividades laboratoriais, na leitura e interpretação de mapas e figuras e na exploração de conteúdos por parte dos discentes. Relativamente à área da Matemática, propôs-se a realização de *quizzes* para a sistematização de conteúdos, maioritariamente através de recursos digitais.

O trabalho desenvolvido nesta área (competências digitais) foi recorrente, tendo sido mantido o horário destinado ao uso dos computadores. Também no sentido de dar continuidade ao trabalho da PC, mantiveram-se as apresentações diárias, dinamizadas pelos estudantes, e o trabalho autónomo como forma de treinar e consolidar as aprendizagens.

Por último, transversal às várias disciplinas, recorreu-se a um sistema de verificação das resoluções das atividades que permitisse o envolvimento ativo dos discentes. De acordo com o exercício realizado, era solicitado que os pares trocassem as propostas entre si ou que, em pequeno grupo, partilhassem as ideias, com o intuito de alcançar uma resposta comum.

Finalmente, no que concerne à **avaliação e processos de regulação da aprendizagem dos alunos**, apostou-se em instrumentos variados, privilegiando a avaliação formativa. O principal intuito desta metodologia prende-se com a tentativa de suprir as dificuldades da turma e adequar os instrumentos aplicados, de modo a servir com propósito quer o grupo, quer o PI.

1.3. Avaliação

Com o intuito de aferir os resultados da implementação do PI, concretizou-se a análise dos registos nos Diários de turma, das notas de campo referentes aos momentos do Conselho de Turma, bem como das produções dos alunos. Ademais, optou-se pela construção de grelhas de observação, balizadas com os indicadores do PI, de modo a

possibilitar a quantificação dos resultados da intervenção e, desta forma, a obtenção de valores, que clarificam a avaliação.

De acordo com o estabelecido no PI, consideraram-se, para cada OG, os indicadores apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI (1.º CEB)

| Objetivos Gerais | Indicadores de avaliação |
|--|--|
| Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos. | 1.1. Dá espaço para que os outros se possam exprimir. 1.2. Discute sobre as ações a realizar para contornar os problemas que surgem. 1.3. Comunica de forma respeitosa com as partes do conflito. 1.4. Aceita a decisão do grupo. |
| Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas. | 2.1. Cumpre as regras estabelecidas. 2.2. Cumpre a sua responsabilidade dentro do grupo de trabalho. 2.3. Colabora com os pares nas tarefas propostas. |
| Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos. | 3.1. Participa nos momentos de reflexão, analisando as suas atitudes e as consequências das mesmas. 3.2. Formula uma apreciação atendendo às opiniões dos colegas 3.3. Avalia os seus próprios comportamentos e os dos pares. |

Nota. Adaptado de Plano de Intervenção.

A avaliação da sua eficácia foi concretizada através da análise das diversas **atividades** planeadas, em congruência com o projeto desenhado.

Para o alcance do OG1 *Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos*, analisaram-se os modos e conteúdo das intervenções dos estudantes ao longo das várias sessões semanais, nos momentos do Conselho de Turma, tendo sido aferido o cumprimento do definido nos indicadores do PI. De entre os quatro pilares estabelecidos, através da análise da grelha de avaliação dos OG (Anexo C), é visível que a intervenção gerou resultados positivos, uma vez que o valor mínimo obtido corresponde a 52,39% e diz respeito ao indicador *Discute sobre as ações a realizar para contornar os problemas*

que surgem. Reconhece-se que os indicadores *Dá espaço para que os outros se possam exprimir* e *Aceita a decisão do grupo* foram alcançados de forma positiva, registando uma percentagem de 76,40% e 86,60%, respetivamente. Com um valor menos acentuado que os referidos, surge o indicador *Sabe comunicar de forma respeitosa com as partes do conflito*, com uma taxa de sucesso de 68,24%. Neste prisma, conclui-se que o indicador no qual se obteve um resultado inferior é referente à tomada de decisões ou alcance de soluções para os problemas evidenciados. Compreende-se este valor face à postura passiva de alguns discentes nestes momentos de partilha, bem como à incapacidade demonstrada na formulação de propostas adequadas às situações. Contudo, o OG foi cumprido de forma satisfatória, obtendo uma taxa de sucesso de 70,91%.

Com o intuito de dar resposta ao OG2 *Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas*, planificaram-se tarefas de teor prático, que exigissem trabalho colaborativo entre pares e materiais diversificados. Para tal, procedeu-se a diferentes organizações da turma, variando entre pequenos grupos e a pares para a concretização de atividades como a confeção de salame, os exercícios encadeados e por fases, alusivos ao texto instrucional ou a atividade laboratorial dos solos. Após a análise da grelha de avaliação dos OG (Anexo C), constatou-se que o indicador com maior taxa de sucesso foi: *Participa ativamente nas aprendizagens*, com um valor elevado, situado nos 91%. Os restantes indicadores: *Cumprir as regras estabelecidas*, *Cumprir a sua responsabilidade dentro do grupo de trabalho* e *Colabora com os pares nas tarefas propostas*, obtiveram uma taxa de sucesso com valores acima dos 80% (82,45%, 85,94% e 84,56%, respetivamente). Esta análise permitiu aferir que o objetivo 2 foi alcançado com sucesso, registando uma taxa de 86%. Apesar de as oscilações entre indicadores serem pouco relevantes, é visível que o referente ao respeito pelas regras de sala de aula registou os valores mais baixos, sendo congruente com os comportamentos observados em alguns destes momentos, fruto do entusiasmo pelas tarefas interativas ou de ocorrências que surgiam entre os grupos de trabalho.

Por último, com a intenção de corresponder ao OG 3 *Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos*, concretizaram-se momentos de reflexão e discussão sobre o envolvimento dos estudantes nas tarefas interativas. Neste

sentido, implementaram-se tabelas de auto e heteroavaliação, a ser preenchidas pelos discentes, após a resolução das atividades mencionadas. Com a finalidade de averiguar a evolução neste âmbito, efetuou-se novamente uma leitura cuidadosa dos dados presentes na grelha de avaliação dos OG (Anexo C).

A partir desta análise, conclui-se que, de entre os três objetivos desenhados, este revelou ficar aquém do pretendido, apesar do resultado positivo, uma vez que registou uma taxa de sucesso inferior aos restantes (65,24%). Os indicadores *Reflete sobre as suas atitudes e as consequências das mesmas* e *Avalia os seus próprios comportamentos e os dos pares* foram os que obtiveram valores mais elevados, registando taxas de sucesso situadas nos 70%. Surge, por contraste, o indicador *Formula uma apreciação atendendo à opinião dos colegas* com 49,62% de taxa de sucesso. Apesar do esforço nesta valência, a competência da negociação nos momentos de avaliação e a sua implicação na reformulação da apreciação realizada constituiu uma fragilidade da turma, não sendo possível atingir um valor positivo durante o período de intervenção.

Em suma, considera-se que a intervenção pedagógica, alinhada com o PI desenhado, permitiu alcançar os três OG, ainda que com taxas de sucesso distintas. Acredita-se que o tempo letivo semanal disponível para a implementação do PI revelou ser insuficiente, devido aos inúmeros projetos que ocorriam no horário da PC, somado à duração do período de intervenção neste ciclo que se traduziu numa condicionante para o desenvolvimento de um trabalho prolongado e incidente nos aspetos realçados. Finda a descrição da prática realizada no contexto de 1.º CEB, segue-se uma síntese semelhante alusiva ao trabalho desenvolvido no estágio curricular do 2.º CEB.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

|' '' | | ''

À semelhança do capítulo anterior, na presente secção pretende-se apresentar uma descrição sumária da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB. Para tal, primeiramente, caracteriza-se o contexto educativo, nomeadamente a instituição cooperante e as turmas. De seguida, expõe-se o problema identificado, basilar ao trabalho realizado e conducente à problemática definida. Para além disto, evidenciam-se os OG, as estratégias e atividades implementadas, bem como os processos de regulação e avaliação do PI.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O estágio curricular desenvolvido no âmbito UC PES II realizou-se numa escola pública, situada na zona de Lisboa, com valências de 2.º e 3.º Ciclos.

A **instituição cooperante** pretendia servir a comunidade envolvente segundo os princípios de igualdade e inclusão, tendo como objetivo o cumprimento da escolaridade obrigatória para uma formação completa dos discentes (Projeto Educativo, 2022). Para reduzir o abandono escolar, realizava um trabalho que valorizava as origens e culturas de cada criança, dispondo de parcerias com outras instituições, como a Junta de Freguesia, e dinamizando projetos como a turma de acolhimento para auxiliar no processo de integração.

A **população escolar** caracterizava-se como multicultural, coexistindo diversas nacionalidades e culturas distintas. Verificava-se uma forte adesão à Ação Social Escolar, (ASE), sendo os agregados compostos por tipologias de famílias diversas e, no geral, com baixas habilitações académicas.

A intervenção decorreu em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, cujo horário letivo se desenvolvia entre as 8:10h e as 18:30h, sendo lecionadas, semanalmente, 200 minutos de Português e 160 de História e Geografia de Portugal (HGP), por turma.

A **ação pedagógica das orientadoras cooperantes** centrava-se no método tradicional, com momentos expositivos, de treino e consolidação das aprendizagens (cf. Anexo D). Os materiais utilizados resumiam-se ao manual, na sua versão digital e física, e animações da Escola Virtual, por se tratar de recursos acessíveis aos alunos e que não acarretavam custos adicionais (no caso das impressões) para a escola.

Caracterizando, sucintamente, as turmas com as quais se desenvolveu trabalho ao longo das semanas de intervenção, a **turma A** era constituída por vinte alunos, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades que variavam entre os dez e os doze anos. A maioria dos alunos tinha nacionalidade portuguesa, sendo os restantes provenientes do Brasil, Paquistão e Cabo Verde. A maioria dos alunos da turma beneficiava da ASE e apenas três eram abrangidos por medidas seletivas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54 (2018). A **turma B** era composta por dezoito alunos, estando equilibrada a distribuição por sexos, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Neste grupo, doze alunos eram portugueses, existindo três discentes de nacionalidade cabo-verdiana, dois de origem brasileira e um guineense. Toda a turma beneficiava da ASE e dois alunos de medidas seletivas e adicionais.

Relativamente às **potencialidades e fragilidades**, os grupos apresentam especificidades que os distinguem.

A turma A, a nível de competências sociais, apresentava um comportamento que se coaduna com o contexto de sala de aula, eram interessados e participativos. Na área do Português, revelavam ser leitores proficientes, existindo alunos com bons hábitos de leitura. Não apresentavam dificuldades no âmbito da expressão oral e compreensão de leitura. No que concerne à HGP, a interpretação e recolha de dados de fontes históricas era bem conseguida, no entanto, existiam fragilidades na localização espacial e temporal dos acontecimentos. No âmbito da Língua Portuguesa, os aspetos com menor aproveitamento dizem respeito à correção ortográfica, mobilização de regras gramaticais e a criatividade na elaboração de textos. Por fim, caracterizavam-se como conversadores e pouco autónomos, revelando algumas dificuldades na adequação das intervenções tendendo ao contexto.

No que diz respeito à turma B, na disciplina de Português, apresentava facilidade na expressão oral, enquanto em HGP revelava curiosidade pelos acontecimentos passados e preferiam a exploração de conteúdos a partir de recursos digitais. Nas competências transversais, destacavam-se a capacidade de estabelecer relações interpessoais e o interesse demonstrado nas tarefas concretizadas em grande grupo. Como aspetos passíveis de serem melhorados, ressaltava a correção ortográfica, uso de regras gramaticais e a escrita de texto, ao nível do Português, e a dificuldade na interpretação de

fontes, na localização espacial e temporal e na mobilização de vocabulário específico, a HGP. Por último, na esfera comportamental registavam-se alguns conflitos e provocações, o desrespeito frequente pelas regras de sala de aula e as conversas paralelas. Somava-se a baixa autonomia e assiduidade e pontualidade irregulares.

Finalmente, no que concerne à **avaliação e processos de regulação da aprendizagem dos alunos**, apostou-se nas modalidades sumativa e formativa, com o intuito de aferir de que forma os conteúdos haviam sido adquiridos e, por outro lado, compreender e ajustar a intervenção às necessidades dos discentes.

2.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Com o intuito de desenvolver um trabalho que servisse a turma, atendendo às suas características, construiu-se a seguinte **problemática**: *A competência escrita e a interrogação da realidade histórica e geográfica permitem desenvolver capacidades de participação e pensamento crítico*, que conduziu à definição de três **objetivos gerais**:

- i) *Ser capaz de participar de forma pertinente nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.*
- ii) *Desenvolver as competências de escrita*
- iii) *Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico.*

Posteriormente, formularam-se as **estratégias gerais** a concretizar ao longo do período de intervenção, relacionadas com os OG (cf. Tabela, Anexo E).

De acordo com essas estratégias, foram implementadas **atividades** com o objetivo de dar resposta à problemática. Assim, elaboraram-se tarefas de tipologia diversificada, coadunadas com as orientações curriculares e de acordo com o trabalho desenvolvido pelas PC, no sentido de privilegiar o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

No que concerne à disciplina de Português, implementaram-se laboratórios gramaticais (LG), que permitiram um trabalho exploratório com a língua e a sistematização de regras gramaticais. Destaca-se o LG referente aos recursos expressivos

(Anexo F) que surge do trabalho realizado no âmbito da Educação Literária, contextualizado com a narrativa em estudo. Para além disto, realizaram-se *quizzes*, em plataformas digitais, com o intuito de consolidar as aprendizagens e investiu-se na abordagem do texto narrativo, na planificação e escrita, bem como no melhoramento de produções em grande grupo. Transversalmente às atividades, recorreu-se a diferentes modos de trabalho, alternando entre individual, a pares, pequenos grupos e em turma.

Alusivamente à área de HGP, implementaram-se algumas inovações coordenadas com as estratégias da PC. Neste sentido, privilegiou-se a análise de figuras, mapas e gráficos do manual por parte dos estudantes. Para além do questionamento ativo, o manual era usado em sala de aula com frequência como suporte à aprendizagem. Semanalmente, reservou-se tempo para a resolução do Desafio da Semana (ver anexo G), que consistia na resposta a algumas questões sobre os conteúdos abordados, mobilizando a imaginação histórica. Paralelamente, aplicaram-se as fichas formativas e questões-aula solicitadas, tendo sido construído apenas um elemento pelo par de estágio. Aproveitando esta oportunidade, apostou-se em tipologias de questões diversificadas e na disposição proporcional dos temas, de acordo com o aprofundamento com que cada um foi trabalhado em sala.

Finalmente, no que concerne à **avaliação e processos de regulação da aprendizagem dos alunos**, recorreu-se a instrumentos variados, aferindo os conhecimentos dos alunos a partir de avaliação sumativa e formativa.

2.3. Avaliação

Com o intuito de avaliar os resultados da implementação do PI com as turmas, concretizou-se a análise das resoluções do Desafio da Semana, bem como das produções escritas dos discentes, referentes à duas disciplinas. Simultaneamente, apesar de não terem sido quantificados, recolheram-se dados alusivos à participação e envolvimento em todas as sessões ao longo do período de intervenção. Assim sendo, foi feita uma apreciação da evolução presente nas diversas grelhas de observação. Esta avaliação foi balizada com os indicadores do PI, permitindo compreender o sucesso da implementação do mesmo com as crianças, no tempo disponibilizado.

De acordo com o estabelecido no PI, consideraram-se, para cada OG, os indicadores apresentados na Tabela 4.

Tabela 2

Objetivos gerais e indicadores de avaliação do PI (2.º CEB)

| Objetivos Gerais | Indicadores de avaliação |
|---|---|
| Ser capaz de participar de forma pertinente nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português. | 1.1. Coloca questões nos momentos de reflexão e partilha de ideias, de modo voluntário. 1.2. Respeita a tomada de turno aquando da intervenção dos pares 1.3. Intervém quando a sua participação é solicitada. |
| Desenvolver competências de escrita. | 2.1. Escreve com correção ortográfica 2.2. Respeita a estrutura do texto narrativo. 2.3. Constrói textos coesos e coerentes. |
| Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico. | 3.1. Questiona diferentes situações a partir de narrativas histórico-geográficas. 3.2. Manifesta a sua opinião. 3.3. Argumenta e justifica as ideias que apresenta. 3.4. Mobiliza vocabulário histórico-geográfico de forma adequada. 3.5. Reflete sobre os conteúdos em análise. |

Nota. Adaptado de Plano de Intervenção.

A eficácia da implementação do PI foi avaliada através da análise das diversas **atividades** planeadas, em congruência com o projeto desenhado.

Para o alcance do OG1 *Ser capaz de participar nas aulas de História e Geografia de Portugal e Português*, procedeu-se à análise das grelhas de registo da participação elaboradas (Anexo H). Estes instrumentos eram utilizados diariamente, nas sessões das duas áreas, com o intuito de avaliar a evolução do envolvimento dos estudantes. Conclui-se, com uma leitura geral, que o crescimento da participação espontânea e solicitada foi positivo nas duas turmas, tendo aumentado as posturas de interesse durante o processo de intervenção. Contudo, devido às características dos grupos, distingue-se a turma A, que desde cedo demonstrou ser mais participativa, em contraste com o grupo B que, para além disso, registava uma baixa assiduidade.

No que concerne ao OG2 *Desenvolver as competências de escrita*, planificaram-se duas atividades de escrita de texto, que foram aplicadas em momentos distintos e avaliadas segundo os indicadores do PI. Para tal, procedeu-se ao mesmo modelo de trabalho nas duas sessões, sendo escolhidos, em grande grupo, os elementos centrais da narrativa (personagem principal, espaço e tempo) e concretizada a planificação, antes de ser realizada a produção textual. Analisando os resultados obtidos, de acordo com as grelhas de avaliação dos objetivos do PI (Anexo I), conclui-se que o indicador *Escreve com correção ortográfica* foi o que registou um valor mais baixo de taxa de sucesso (58,37%). Este pode ser justificado pelo trabalho reduzido neste âmbito, em grande parte devido ao curto período de tempo destinado à intervenção que se traduziu num aprofundamento deficitário desta competência que exige treino. Apesar destas dificuldades, nos restantes indicadores (*Respeita a estrutura do texto narrativo* e *Constrói textos coesos e coerentes*) obtiveram-se melhores resultados, sendo estes, 74,40% e 64,88%, respetivamente. Estes valores traduzem-se numa taxa de sucesso bastante satisfatória deste objetivo de 65,88%.

Relativamente ao OG3 *Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico*, analisaram-se as produções dos alunos referentes aos quatro Desafios da Semana aplicados, à luz dos indicadores do PI. Considerou-se que o indicador *Argumenta e justifica as ideias que apresenta* ficou aquém do pretendido, com um valor negativo de 43,73%, uma vez que a maioria dos discentes não aprofundava as suas respostas. Em contraste com o anterior, surge o indicador *Mobiliza vocabulário histórico-geográfico de forma adequada*, com uma taxa de sucesso de 54,24%, o que revela a mobilização dos conceitos explorados durante as aulas. Com valores intermédios, 49,78% e 52,24%, surgem os restantes indicadores: *Manifesta a sua opinião* e *Reflete sobre os conteúdos em análise*.

Com a apreciação realizada, compreende-se que, no geral, este objetivo não alcançou os resultados esperados (49,99%), obtendo um valor negativo, ainda que bastante próximo da positiva. Acredita-se que se deve ao facto de se tratar de uma inovação implementada, distante das práticas da PC e, concomitantemente, ao pouco tempo de exploração da estratégia.

A partir deste processo de avaliação, de um modo geral, considera-se que o trabalho desenvolvido ao longo da intervenção foi bem conseguido, cumprindo o principal propósito de servir as turmas, colmatando as necessidades evidenciadas.

Explanadas as experiências de prática pedagógica em 1.º e 2.º CEB nos respectivos contextos, de seguida, será elaborada uma análise crítica dos dois estágios curriculares.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

Para refletir criticamente sobre períodos de intervenção sumariamente descritos nas secções anteriores, a presente secção será balizada por quatro aspetos centrais, com relevância para a prática educativa vivenciada, sendo estes: i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica e iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Na presente análise da prática desenvolvida nos dois contextos educativos supramencionados, consideraram-se as diferenças entre o público de cada instituição, pertencente, na maioria, à comunidade que reside na envolvente das escolas, que apresenta características socioeconómicas distintas. Considero o reconhecimento das especificidades (potencialidades e necessidades) dos alunos um trabalho elementar na profissão docente. Sabendo que as crianças são a base da escola e o centro do processo de ensino e aprendizagem, trabalhar atendendo ao seu *background* familiar, económico e cultural (entre outros) tem impacto na sua vida académica.

Neste sentido, Nascimento et al. (2021) defendem a importância da manutenção da relação escola-família, potenciando o envolvimento do discente com a instituição e a predisposição para a aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Desta forma, no trabalho do professor torna-se imperioso contactar com os agregados familiares e conhecer as vivências sociais e culturais do grupo de crianças que ensina, com o intuito de trazer para a sala de aula a multiculturalidade que define as turmas atuais. Só assim será possível aceder a cada indivíduo, considerando “as singularidades e as diferenças (...), acolhendo todas as pessoas, sem definição de padrões” (Turci, 2023, p. 228).

No que concerne ao **desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos**, observaram-se diferenças e semelhanças curiosas entre os grupos do 1.º e 2.º CEB, que provavelmente se justificam pela proximidade dos anos de escolaridade.

Neste sentido, a turma que frequentava o 4.º ano de escolaridade apresentava ser um grupo sólido no que concerne aos conhecimentos e capacidades. Neste âmbito, constatou-se que a maioria dos conteúdos eram estabilizados sem grandes dificuldades

nas várias áreas e que detinham inúmeras capacidades, nomeadamente, no manuseamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No entanto, intrincadas com estas duas esferas surgem as atitudes e, neste aspeto, a turma revelava alguma imaturidade que, por vezes, perturbava o normal decorrer das sessões.

Assim, destacaram-se como fragilidades a falta de espírito de grupo, compreensão, negociação e respeito pelo outro durante a concretização de trabalhos com os pares ou momentos de interação em grande grupo. Esta temática surge espelhada no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (2017), que refere a competência do relacionamento interpessoal, devendo esta ser trabalhada a partir da gestão das emoções para uma adequada manutenção das relações com os outros. Nesta perspetiva, considera-se pertinente que os educandos desenvolvam estas competências, uma vez que a vida em sociedade implica o relacionamento interpessoal. Uma vez que a esfera social se considera parte integrante da vivência de cada indivíduo, Novello (2020) sublinha a importância da construção de relações positivas que promovam o bem-estar e, por isso, um ambiente agradável, neste caso, em sala de aula.

Para além disto, apesar de se revelar um grupo autónomo e com hábitos de leitura, que se refletem na proficiência de leitura, não se revelava persistente e consistente na interpretação de enunciados. Neste sentido, a concretização de um trabalho incidente na compreensão de géneros textuais variados prende-se pela construção de ferramentas, como competências comunicativas, que facilitem o acesso ao conhecimento. Ora, uma vez que a sequência instrucional se encontra bastante presente no quotidiano escolar, nomeadamente nos enunciados, torna-se imperativo incidir neste conteúdo (Diniz et al, 2021). A sua importância confere à compreensão um lugar central no quotidiano, quer a nível social, escolar ou profissional, pelo que o trabalho incidente nesta competência revela ser fulcral ao longo do percurso escolar.

Estas fragilidades justificaram a elaboração do PI com incidência na esfera social, com propostas de trabalho colaborativo, e na área do Português no que concerne à compreensão dos enunciados para o sucesso coletivo na realização das atividades.

Comparativamente a este contexto, as turmas de 5.º ano de escolaridade apresentavam algumas lacunas a nível dos conteúdos de Português e HGP. Em certa medida, este desfasamento do currículo estava relacionado com o desinteresse pela aprendizagem e assiduidade irregular. Estes aspetos, somados à dinamização de aulas segundo o modelo tradicional, inspiradas no manual, sortiam pouco efeito na motivação dos discentes.

Neste contexto, verificaram-se alguns comportamentos desviantes mais exigentes e atitudes que não se coadunavam com o ambiente de sala de aula. Contudo, neste ciclo foi evidente que o foco se fixa no currículo, esquecendo-se o trabalho social e emocional, fulcral com crianças nesta fase de formação. Tal como surge espelhado no PASEO, as competências que se pretende que os alunos desenvolvam durante o percurso escolar permitem o desenvolvimento holístico do indivíduo, visando as esferas: “cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (p. 9). Chaves et al. (2022) corroboram esta ideia, afirmando no seu estudo que a escola revela ser um palco privilegiado para o trabalho articulado entre o conhecimento e as emoções (e atitudes), permitindo ampliar as aptidões dos alunos e, conseqüentemente, promover aprendizagens significativas. Desta forma, reconhece-se a importância de realizar um trabalho coeso alusivo a estas duas valências, principalmente com crianças com idades situadas nestas faixas etárias.

Quanto aos **métodos de ensino/aprendizagem**, a diferença sentida foi notória, tendo implicações e exigindo flexibilidade no trabalho do par de estágio, quer por parte das PC, quer pelas dinâmicas dos diferentes ciclos.

No 1.º CEB, desenvolveu-se trabalho interdisciplinar, envolvendo várias disciplinas durante a exploração de um conteúdo, sempre que possível. A flexibilidade horária, sem barreiras entre áreas e com possibilidade de prolongar as tarefas quando necessário, auxiliaram na concretização deste trabalho conexo, mais rico e aprofundado. Desligada da ótica de lecionar “currículos fragmentados e desarticulados” (Santos & Júnior, 2018, p. 28), a interdisciplinaridade oferece a possibilidade de pensar o tema abordado na íntegra contando com a contribuição das várias áreas. Este trabalho em sala de aula revela ser mais interessante para os discentes, motivando, também, para a aprendizagem. Neste âmbito, considerou-se pertinente implementar um Recurso Educativo Digital (RED)

“Cozinhar a aprender” cujos resultados desta intervenção constam na secção do estudo referente à análise dos resultados.

Por outro lado, implementaram-se metodologias ativas, com atividades de exploração, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, o que se coaduna com uma aprendizagem significativa, uma vez que o “aluno interage com o assunto em estudo” (Nascimento & Feitosa, 2020, p. 3). Assim, a correlação entre a prática de metodologias ativas e sucesso escolar decorre de o aluno assumir uma postura de interação com o conhecimento, responsabilidades e autonomia na exploração dos conteúdos, conferindo-lhe sentido, o que, por sua vez, se traduz numa compreensão profunda dos mesmos (Nascimento & Feitosa, 2020).

Este trabalho coordenado entre disciplinas, que possibilita a intervenção do aluno, é possível devido à organização do espaço e da sua adaptação. No 1.º CEB, a sala de aula da turma permite que sejam efetuadas as alterações necessárias ao trabalho diário, bem como a arrumação de material e produções dos discentes que servem estes projetos que envolvem várias áreas disciplinares. Num estudo sobre a participação das crianças na gestão do espaço e materiais da sala de aula, Filipe et al. (2021) defendem a importância de o ambiente refletir as necessidades e curiosidades da turma, uma vez que esta participação envolve e motiva a os alunos para a aprendizagem.

Em contrapartida, no 2.º CEB, a realidade é bastante distante da acima referida devido quer à exigência e extensão do currículo, quer ao regime de pluridocência. A pressão da leção dos conteúdos “resvalou” para um quotidiano ritmado, o que se traduziu, na maioria das vezes, na adoção de uma postura transmissiva, por sugestão das PC. O ensino tradicional subjuga os alunos ao papel reduzido de recetor, pouco participativo e envolvido na produção do próprio conhecimento. Como refere Rossi et al. (2024), o ensino segundo estes moldes pauta-se pela “transferência de informações” (p. 4) e promove a memorização dos conteúdos em detrimento da compreensão. Por consequência, apesar do investimento na inclusão de inovação, conseguido na disciplina de Português, o desinteresse dos alunos nas sessões traduzia-se no aumento de comportamentos desviantes. Esta desmotivação prende-se com a falta de envolvimento dos estudantes que o recurso ao ensino tradicional promove, ao conferir um papel passivo à criança, que é naturalmente curiosa e interessada (Rossi et al., 2024).

Neste âmbito, o maior desafio sentido enquanto estagiária, neste ciclo e contexto, foi referente à gestão do grupo e de comportamentos que não se coadunavam com o ambiente de sala de aula. Durante este percurso, tornou-se necessário adotar, por vezes, uma postura intransigente que permitisse dar resposta aos vários desafios em sala de aula, relacionados com a indisciplina. Neste tema incluem-se o “desrespeito (...), falta de limites [e] maus comportamentos” que interferem no normal decorrer da sessão, bem como no aproveitamento dos estudantes (Bessa et al., 2020, p. 5).

Quanto à organização do currículo, as duas realidades aproximavam-se, ainda que com contornos diferentes devido às metodologias de trabalho adotadas pelas PC. No entanto, em ambos os ciclos, a estruturação da lecionação dos conteúdos era regida pelo manual, tendo existido maior liberdade e flexibilidade no 1.º CEB, comparativamente. Consequentemente, compreende-se que a manipulação de diferentes materiais e a possibilidade de envolvimento das TIC foi superior, também, com a turma de 4.º ano.

Realça-se, ainda neste âmbito, a prática de diferenciação pedagógica durante o período de intervenção. Inicialmente, no contexto de 1.º CEB, a execução desta diferenciação revelou ser um aspeto exigente, por se tratar de uma turma mista com alguns casos que necessitavam de um acompanhamento específico. Dinamizar aulas e construir recursos adaptados aos vários níveis, atendendo às suas especificidades, foi trabalhoso, contudo, conforme refere Pereira (2023), o “sucesso escolar é otimizado pelas experiências intencionalmente estruturadas e planificadas para as práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica” (p. 4). Em contrapartida, no 2.º CEB, a diferenciação verificava-se apenas nos materiais construídos e, necessariamente, ao acompanhamento em sala de aula. No entanto, por se tratar de casos menos díspares entre si, a adaptação realizada era menos exigente.

Abordando agora a esfera da **relação pedagógica**, conclui-se que, no geral e tendo em conta as expectativas iniciais, foi um aspeto que surpreendeu pela positiva, uma vez que foi possível estabelecer boas relações pedagógicas em ambos os ciclos. No 1.º CEB, a ligação construiu-se com alguma facilidade. Habitado a receber estagiárias e ao regime de monodocência, o grupo demonstrou desde cedo apreço e entusiasmos com a presença do par. Assim, construiu-se uma relação afetuosa com as crianças, facilitada, também, pela extensão do horário, que permitiu um contacto prolongado diariamente.

Por oposição, no 2.º CEB, estas particularidades não se verificaram, existindo um horário reduzido e disperso e um grupo adaptado ao regime de pluridocência. Ainda assim, foi possível construir uma relação professor-aluno próxima, com base no diálogo e troca de ideias, demonstrando a confiança do grupo no par de estágio. Contudo, sentiu-se alguma disparidade entre as disciplinas de Português e HGP, pois os discentes adotavam comportamentos distintos de acordo com as PC e esse hábito influenciou a prática educativa. Apesar do esforço realizado, sentiu-se alguma dificuldade em gerir a relação com as crianças, principalmente nos momentos em que o horário das duas áreas era consecutivo.

A atenção conferida a este tópico advém da importância da manutenção de uma relação positiva professor-alunos para o processo educativo. À luz da literatura, esta ligação é basilar, estando estreitamente relacionada com o sucesso dos discentes, em especial nos primeiros anos de escolaridade. Segundo Boutin (2017), deve-se ao facto de a relação construída influenciar o “bem-estar psicológico e emocional do aluno, o clima da classe, a redução de problemas de comportamento, a melhoria da relação escola-família e, enfim, a diminuição da taxa de abandono escolar” (p. 355).

Por fim, analisando os **processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**, considera-se que as diferenças registadas se justificam, em parte, devido à exigência do currículo, que é sentida com a mudança de ciclo. Assim, com o grupo de 4.º ano privilegiou-se a avaliação formativa, com vários momentos ao longo do tempo, procurando acompanhar o percurso do estudante em prol da superação das fragilidades. Ademais, apostou-se no *feedback* frequente, na partilha e resolução conjunta das tarefas, promovendo o diálogo e troca de ideias entre pares e professor-aluno. Com as turmas de 5.º ano, sentiu-se a necessidade de monitorizar os conhecimentos através de avaliações formativas, em Português, e sumativas, por sugestão da PC de HGP. Esta metodologia traduziu-se numa postura de rejeição por parte dos discentes em relação aos momentos de avaliação, que se pautavam pela ansiedade e tensão. Apesar do esforço para manter um equilíbrio entre as duas valências de avaliação, a formativa tornou-se menos recorrente neste ciclo de estudos.

Não obstante, compreendem-se os benefícios de se concretizar uma gestão articulada das duas modalidades de avaliação. A formativa permite uma apreciação

frequente, cujo objetivo é conduzir o aluno ao conhecimento através do *feedback* periódico. Por outro lado, a sumativa surge pontualmente, geralmente associada ao final de uma etapa, e permite avaliar um período extenso de aprendizagens e conteúdos (Andriola & Araújo, 2018). Pelo seu propósito e características distintas, o uso conjunto das metodologias de avaliação permite ao professor compreender os resultados do seu trabalho, devendo proceder a alterações caso necessário, e aos alunos ter uma percepção mais detalhada do seu percurso, gerindo dificuldades e potencialidades.

Na regulação dos comportamentos sociais, teve-se em consideração a importância do ensino para as atitudes e valores em ambos os contextos. Contudo, verificou-se, uma vez mais, que o horário e a extensão currículo revelam ser fatores impeditivos de uma exploração aprofundada neste âmbito no 2.º CEB, ao contrário do sucedido no ciclo de estudos anterior. Assim, com os grupos de 5.º ano foi negociada e aceite pelos alunos uma dinâmica de registo de comportamento, permitindo a reflexão e avaliação destes em cada sessão. Contudo, esta ideia não se concretizou devido à falta de tempo para o preenchimento das tabelas e debate acerca das atitudes.

Por oposição, no 1.º CEB, implementou-se o Diário e Conselho de Turma como forma de fomentar o registo e o diálogo sobre as questões de foro sociocomportamental verificadas. Assim, reservou-se um tempo semanal dedicado ao trabalho incidente nestas valências, com atividades que mobilizavam a reflexão e o debate acerca destes comportamentos, com o intuito de desenvolver a inteligência emocional. Por se tratar de uma área em formação e ter influência no desempenho académico (Tessaro & Lampert 2019), considerou-se imperativo trabalhar no sentido de construir estratégias e ferramentas para auxiliar na gestão de questões desta natureza.

PARTE II

| ' ' | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Com a realização do presente estudo, desenvolvido numa turma de 4.º ano de escolaridade, pretendeu-se refletir sobre a relação entre a compreensão do texto instrucional e a concretização de atividades práticas de diferentes áreas disciplinares, visando tipologias de tarefas diversificadas, numa ótica de integração curricular. Através da sequência de trabalho desenvolvida, considerou-se, também, pertinente analisar a contribuição da sequência de trabalho construída em torno de um género textual específico para avaliar a evolução das competências de escrita dos discentes.

A seleção desta temática resultou, primeiramente, de reflexões pessoais acerca do trabalho realizado sobre a sequência instrucional ao longo do percurso pessoal de formação. Tratando-se de uma sequência textual basilar e omnipresente no quotidiano social, escolar e profissional, desenvolvi interesse em estudá-la, pois acredito que a compreensão deficitária do texto instrucional revela ser uma barreira ao acesso ao conhecimento, às tarefas propostas ou desafios que surgem diariamente. Esta ideia foi sendo progressivamente alimentada pelos estágios curriculares realizados, uma vez que tive a oportunidade de presenciar inúmeros episódios em que as fragilidades na compreensão de instruções interferiram na conclusão das tarefas. Por vezes, estes momentos culminavam em resoluções que não se coadunavam com o solicitado verbalmente ou num enunciado, existindo casos em que, em última instância, não se concretizavam os produtos a realizar. Esta dificuldade traduz-se numa dependência excessiva do par ou adulto, bem como fomenta o aparecimento de frustrações e a sensação de impotência.

Por estes motivos, é fundamental a abordagem do texto instrucional em ambiente escolar, permitindo “oferecer recursos que desenvolvam estratégias de leitura [e compreensão] de gêneros subsistentes e de referência ao universo discente” (Marinello et al., 2008, p.68). Considerando que este trabalho fornece aos alunos competências para a construção de sentidos a partir dos textos lidos (Marinello et al., 2008), desenvolve-se, concomitantemente, a autonomia na decifração e compreensão, logo no acesso ao conhecimento e concretização das tarefas.

Para além da sua pertinência, a temática do estudo revelou ser adequada ao 4.º ano do 1.º CEB em que foi desenvolvida a intervenção devido à planificação curricular do

domínio do Português, uma vez que se coaduna com os conteúdos programáticos, bem como vai ao encontro dos conteúdos que, segundo a PC, faltavam cumprir.

Atendendo a estes aspetos, foi possível desenhar uma sequência de aprendizagem coadunada com o currículo, visando a exploração de temas adequados à faixa etária e ano de escolaridade que, concomitantemente, permitissem cumprir o programa.

Do ponto de vista das motivações de cariz extrínseco, as características do grupo justificaram o avanço do estudo com os contornos definidos. Neste sentido, a fragilidade identificada na entreaajuda e colaboração, somada à pouca persistência na compreensão de enunciados, fator que comprometia a autonomia – considerada como potencialidade do grupo -, resultou na construção de uma intervenção que servisse a turma, pois, nas palavras de Santos e Mendes (2021), “as práticas pedagógicas dos professores precisam responder às necessidades diversificadas dos alunos” (p. 41). No entanto, reconhece-se que o espectro de variáveis que influenciam a aquisição de conhecimentos por parte dos mesmos está, maioritariamente, longe do alcance do professor. Posto isto, torna-se relevante conhecer na íntegra os diversos alunos, de modo a gerir a aprendizagem num percurso que vá ao encontro das necessidades do grupo (Santos & Mendes, 2021).

Conceptualmente, a intervenção desenhada no âmbito do presente estudo enquadra-se no princípio de que deve existir uma intenção clara em tornar a compreensão de leitura um processo autónomo (cf., entre outros, Sousa & Costa-Pereira, 2021). Em simultâneo, reconhece-se a importância de aliar este trabalho à exploração diversificada de géneros textuais para que o aluno “perceba a função social e comunicativa que exercem” (Cavalcanti, 2011, par. 3).

A promoção do desenvolvimento destas competências coaduna-se com a visão curricular em vigência, espelhada no PASEO, no âmbito das “Linguagens e textos” (p. 21). Ademais, nas *Aprendizagens Essenciais de Português* definidas para o ano em questão, surgem sugestões alusivas à leitura de textos de tipologias variadas e a escrita de textos de acordo com a estrutura dos diferentes géneros textuais, as quais foram mobilizadas durante o processo de intervenção.

Segundo os pressupostos supramencionados, que alicerçam a pertinência do estudo, formulou-se a **problemática**: *A compreensão do texto instrucional aliada à*

concretização de atividades práticas em diferentes áreas disciplinares contribui para o desenvolvimento de competências de produção escrita.

Toma-se como ponto de partida que a promoção de atividades de exploração do texto instrucional e o trabalho centrado no género textual receita, com recurso aos RED, pode contribuir de forma significativa para a aquisição de aprendizagens significativas, com implicações na produção escrita do género referido. Neste prisma, com o intuito de dar resposta à problemática elaborada, definiram-se três **objetivos** basilares à investigação:

- a) Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas.
- b) Compreender a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED.
- c) Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas.

No âmbito da investigação desenhada, importa compreender de que forma a sequência de aprendizagem implementada num 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB pode contribuir em termos empíricos para o desenvolvimento das competências esperadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | " | | " |

2.1. A compreensão de leitura como competência basilar ao ensino

A leitura é uma competência basilar ao percurso escolar e à vida quotidiana de qualquer indivíduo. Viana et al. (2010) sublinham a importância de ensinar os estudantes a compreender os textos que leem, referindo ser imperiosa esta abordagem. Tal evidência é fundamentada com a necessidade de privilegiar o foco nos “conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido” (p. 4), distanciando-se da concepção de que a decifração do código que permite aceder à leitura é garantia da aquisição desta competência (Viana et al., 2012). Apesar desta abordagem, o seu alcance revela ser complexo, tal como demonstram os estudos de Giasson (2000; 2005), que apresentam os aspetos que influenciam a compreensão de leitura, nomeadamente a tipologia de texto e estratégias adequadas aos três momentos distintos de leitura – antes, durante e após.

Sousa e Costa-Pereira (2021) definem a leitura como o processo que engloba a compreensão das ideias plasmadas no texto e a sua relação com os significados e sentidos que dele se podem extrair, aliada ao conhecimento do mundo e experiência do leitor. Por sua vez, esta competência é caracterizada como o mapa mental elaborado pelo leitor como produto da integração da informação obtida com os seus conhecimentos prévios, tornando-se um processo complexo. Borges e Viana (2020) acrescentam que esta capacidade de extrair informação do texto lido pode ser verificada através da resposta a questões de interpretação. Por se considerar um procedimento intrincado e moroso, a promoção do desenvolvimento da compreensão de leitura deve estar presente desde o início da escolaridade, concomitantemente com o trabalho ao nível do vocabulário e do conhecimento do mundo, uma vez que estes pilares são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Para além disso, este processo é facilitado quanto maior for a destreza no reconhecimento das palavras. Caso contrário, “a compreensão do que é lido fica altamente comprometida” (Borges & Viana, 2020, p. 14) como acontece com uma leitura silabada, que exige maior foco na identificação do vocabulário e, por isso, maior esforço por parte da criança. Desta forma, existe uma estreita relação entre a leitura autónoma e eficiente e a compreensão, pelo que revela ser importante desenvolver trabalho neste sentido,

principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Um leitor proficiente é capaz de “reconstruir a significação do texto” (Sousa & Costa-Pereira, 2021, p. 363), enquanto um leitor pouco eficiente foca a sua atenção na decodificação da mensagem ou, podendo apresentar fluidez de leitura, não é capaz de reter a ideia global do texto.

O processo de aprender a ler é moroso, complexo e a sua evolução varia de acordo com a criança. No entanto, Chal (1996), citado por Sousa e Costa-Pereira (2021), identificou seis fases que balizam os progressos que se devem registar nos vários níveis ao longo deste processo de aprendizagem. O desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitor corresponde à primeira fase, mais elementar. Nas fases seguintes (1 e 2) a criança já é capaz de ler, primeiramente, textos acessíveis e com vocabulário familiar e, posteriormente, vai aperfeiçoando a sua capacidade de decodificar palavras e desenvolvendo a fluência de leitura. A partir da fase 3, o foco centra-se na leitura para adquirir conhecimento, os textos são mais complexos e o ensino da compreensão deve ser “explícito, sistemático, progressivo e eficiente” (Sousa & Costa-Pereira, 2021, p. 369). Nas fases 4 e 5, o leitor é capaz de compreender os diferentes pontos de vista presentes no texto e de construir conhecimento. Por último, na fase 6, desenvolve-se a competência de analisar criticamente e consolida-se a capacidade de construir o próprio conhecimento a partir das leituras.

De forma a garantir que o leitor compreende o texto que se propõe ler, este deve contemplar um conjunto de conhecimentos e competências, nomeadamente:

- (i) conhecimentos prévios sobre o tópico para que a informação nova encaixe no que já conhece, (ii) um bom conhecimento linguístico, com ênfase no léxico, para que possa entender as palavras novas, integrando-as em redes semânticas complexas de modo a entender os conceitos, para fazer inferências e reconstruir os sentidos locais e globais do texto, (iii) conhecer os gêneros textuais de modo a compreender a finalidade do texto e a estruturação da informação (iv) filtrar a informação relevante e pertinente para a reconstrução da significação, (v) ter capacidade de memória para guardar a informação de que precisa, (vi) interrogar o texto de modo a fazer a relação entre informação nova e informação já conhecida, buscando a coerência do texto (Sousa & Costa-Pereira, 2021, p. 364)

Por sua vez, Sim-Sim (2007) refere quatro fundamentos que se congregam para o alcance da compreensão da leitura, sendo estes:

(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor. (Sim-Sim, 2007, p. 9).

Tendo em conta que a verificação destas valências potencia a compreensão, torna-se imperativo que o ensino desta competência contemple estratégias didáticas que visem o desenvolvimento do léxico, da leitura e do conhecimento do mundo (Sim-Sim, 2007).

Precisamente por se considerar um processo exigente, reconhecem-se níveis de compreensão de leitura distintos, tendo em conta a complexidade que o processo exige e os objetivos que se pretendem servir a partir da leitura do texto.

No entanto, estes estão relacionados entre si, uma vez que o mais elementar serve de fundamento aos restantes, que se desenvolvem a partir dele e se complexificam. Assim, analisando do patamar mais simples para os mais exigentes: i) o nível mais elementar é o da compreensão literal, que consiste na apreensão da mensagem explícita do texto; ii) de seguida, surge a compreensão inferencial, que exige a decifração das ideias implícitas no texto; iii) à qual se segue a compreensão crítica, que se distancia do mesmo e requer o uso dos conhecimentos prévios do leitor para que este se posicione face ao que leu; iv) e, por último, identifica-se a metacompreensão, que consiste na reflexão sobre os processos a utilizar para trabalhar o texto e adquirir conhecimento, ou seja, na ponderação e questionamento sobre as abordagens que o leitor considera pertinente utilizar para cumprir os objetivos definidos para a leitura (cf. Viana et al., 2012).

Caracterizando-se como um processo complexo, importa reter que as fases anteriores à compreensão, nos seus diferentes níveis, também revelam ter impacto nos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, importa reconhecer que ter conhecimentos sobre a tipologia de texto a ler influencia a compreensão, uma vez que o leitor desenha objetivos e estratégias de leitura adequados às suas características. Assim, ter por hábito definir um objetivo de leitura e selecionar estratégias adequadas ao seu cumprimento, tendo em consideração o género textual a abordar, também concorre para uma boa compreensão do texto. Por sua vez, recorrer a estratégias adequadas e variadas para trabalhá-lo revela ser um gesto que potencia a compreensão.

Na sequência do referido anteriormente, o professor tem um papel central na promoção de leituras de géneros textuais diversos e no ensino de “estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, 2007, p. 13).

Este trabalho deve ser explícito com o intuito de se formar alunos capazes de transferir estas aprendizagens (conhecimentos e estratégias) para outros textos lidos e de gerir autonomamente a sua utilização na compreensão da leitura. A relevância e utilidade destas aprendizagens extrapola o meio escolar, sendo diariamente utilizado no quotidiano em inúmeras situações (Sousa & Gonçalves, 2012). Caso este trabalho não se verifique, as dificuldades nesta competência irão persistir, tornando-se visível numa fraca apetência para trabalhar géneros textuais diversos, no deficiente desempenho em tarefas de recolha de informação e na difícil construção de aprendizagens sólidas e significativas adquiridas através da leitura.

2.2. A transversalidade do português e a sua influência na interdisciplinaridade

Considerando o que acima se referiu, compreende-se que o lugar central que a língua portuguesa ocupa no currículo é inquestionável. Os conhecimentos característicos desta área estão presentes durante todo o percurso escolar e ao serviço das diferentes disciplinas, nomeadamente a leitura e a compreensão de textos. Assim, justifica-se uma abordagem transversal da língua, uma vez que esta serve de base ao acesso ao conhecimento e interfere na aquisição das aprendizagens devido às “necessidades e exigências linguísticas que são precisas para aceder aos significados dos textos das diferentes áreas curriculares” (Sousa & Gonçalves, 2012, p. 3).

Realizar uma leitura proficiente permite ao aluno aceder ao conhecimento através dos textos das outras disciplinas, adquirindo novas aprendizagens ao ser exposto a tais perspectivas. Neste contexto, o discente capacitado de estratégias de compreensão de leitura será capaz de, autonomamente, construir o seu conhecimento. Sendo esta uma relação de reciprocidade, por outro lado, as diferentes áreas apresentam inúmeras situações que justificam a escrita de diferentes tipologias de texto, promovendo momentos de escrita com propósito e, por isso, mais significativas para o estudante (Sousa & Gonçalves, 2012).

No que se refere à relação entre as competências desenvolvidas no Português e a aprendizagem da Matemática, esta temática tem sido considerada devido ao insucesso que se verifica nesta área, tendo por base as fragilidades persistentes na “descodificação de vocabulário específico, a que acresce a compreensão parcelar ou incorreta das tarefas solicitadas nos enunciados matemáticos” (Alves & Coimbra, 2017, p. 102).

Num estudo realizado por Costa-Pereira et al. (2015), que analisa as tipologias de texto e as abordagens presentes no manual de Estudo do Meio, os autores concluem que deveria haver uma aposta em atividades de leitura e a mobilização de estratégias e competências da língua portuguesa que facilitasse o acesso à compreensão e, consequentemente, ao conhecimento presente nos textos do manual.

Desta forma, o domínio da língua revela ser fundamental para aquisição de conhecimentos nas várias áreas, sendo importante trabalhá-la de forma transdisciplinar. A disciplina de Português deve munir o discente de ferramentas que lhe permitam “ler o livro de Português, de História, o problema de Matemática ou a questão de avaliação de Geografia” (Sousa & Costa-Pereira, 2021, p. 362).

2.3. A centralidade da sequência textual instrucional no currículo e o trabalho a partir de géneros textuais

De acordo com estes pressupostos, torna-se evidente a pertinência da abordagem da sequência instrucional em sala de aula, realçada por Cavalcanti (2011), quando refere que a sua presença é constante no quotidiano das crianças. Marinello et al. (2008) acrescentam que o texto se espelha em “diversos ambientes discursivos da nossa sociedade” (p. 63), o que se coaduna com a visão de Aldigre et al. (2014) ao mencionar

que “instruir não é um processo exclusivo da escola ou dos manuais mais elaborados” (p. 264), existindo nos mais variados contextos a que as crianças são, desde cedo, expostas. Ora, tal como refere Castro (2013), os primeiros contactos com a sequência textual em estudo são referentes às transmissões de ensinamentos presentes no seio familiar quando se “estabelece o contacto instrucional pela demonstração de relações do que se deve e como se deve proceder” (p. 318) para concluir determinadas ações.

Na esfera educativa, Diniz et al. (2021) apresentam, no seu estudo, evidências de que a abordagem do texto instrucional é deficitária, existindo necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do “tipo textual injuntivo bem como os gêneros que o representam, investigando desde diferentes âmbitos de uso desses textos, [pois] contribuiria para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (p. 28). Ora, a sua relevância neste âmbito é considerada significativa por vários autores, sendo evidenciado por Marinello et al. (2008), que sublinha a importância de ampliar o estudo das várias sequências, especialmente a instrucional. Cavalcanti (2011) acrescenta a vantagem de esta permitir “um trabalho minucioso e extremamente produtivo com a linguagem” (Cavalcanti, 2011, par. 5), de modo a cumprir os princípios de objetividade e clareza nas instruções, bem como especificidade (de vocabulário), que devem ser mobilizados com o intuito de efetivar a sua função.

Neste prisma, surge a relevância do texto instrucional, que faz “parte da vida quotidiana [, contendo,] em muitos casos, a informação de que necessitamos, formatada em esquemas (...) e tabelas, acompanhados de pequenos textos (...), frases ou palavras com funções explicativas” (Sim-Sim, 2007, p.65). Para além disto, na escola torna-se imperativo aceder aos enunciados, exercícios, problemas ou avaliações das mais variadas disciplinas (Sousa & Costa-Pereira, 2021), o que justifica a conveniência em trabalhar este tipo de texto. Por sua vez,

Experimentar uma receita culinária, (...) ler as regras de um jogo, realizar experiências (...) são atividades com que muito cedo as crianças se confrontam [, pelo que é importante] Saber ler as instruções que permitem a realização com êxito destas tarefas (Sim-Sim, 2007, p. 65).

A referência a esta pertinência prende-se, maioritariamente, com a sua influência no quotidiano escolar, no que diz respeito à compreensão de leitura e acesso ao conhecimento (Diniz et al., 2021). Contudo, constata-se a presença de instruções nos mais variados suportes, muitos indissociáveis das mais diversas situações do quotidiano, de que se destacam os “manuais e as instruções de uso e montagem, os textos de orientação (leis de trânsito) (...), os regulamentos, as regras de jogo, os regimentos, as leis, os decretos, (...), as bulas de remédios (...) e as propagandas” (Koche et al., 2009, p. 8).

A centralidade conferida à sequência instrucional na escolaridade está relacionada com a sua função, definida por Koche et al. (2009) como a condução da ação humana no sentido de concluir um objetivo. Tal informação apresenta-se de forma detalhada e com exatidão (Marinello et al., 2008), de forma a instruir o leitor a concretizar os procedimentos conducentes ao produto final, que pode adquirir diversos formatos. Neste sentido, estes textos “caracterizam-se por apresentar uma estrutura linear ordenada temporalmente, constituída por uma sucessão lógica ou cronológica de fases ou etapas de um comportamento ou processo a executar, recomendando ao interlocutor seguir rigorosamente as indicações” (Koche et al., 2009, p. 9).

Importa compreender igualmente a génese transformacional deste texto, uma vez que na mesma produção podem coexistir os pontos “de partida (...) e de chegada” (Marinello et al., 2008, p. 63) que traduzem o propósito da sequência instrucional. Para além disto, distinguem-se os “comandos obrigatórios [dos] (. ...) opcionais”, de acordo com a influência no resultado do produto proposto (Koche et al., 2009, p. 13).

Com o intuito de cumprir as diversas finalidades que pode comportar, tais como “aconselhar o interlocutor (...), ordenar-lhe (...), apelar (...), instruí-lo, ensiná-lo, entre outras” (Diniz et al., 2021, p. 9), o texto instrucional apresenta algumas características que possibilitam cumprir a sua função comunicativa. De entre as várias especificidades, realça-se o foco na ação, demonstrada através do elencar de comportamentos sequencialmente ordenados (Marinello et al., 2008). Predominam verbos de ação conjugados no modo imperativo ou no infinitivo, podendo registar-se o futuro do indicativo. Verifica-se o emprego de vocabulário específico, inserido em construções frásicas simples e acessíveis, com o intuito de não promover quaisquer ambiguidades. O seu conteúdo é introduzido por um título, podendo conter vários subtítulos ao longo da

produção, que revelam a valência organizacional desta sequência. Apresenta, comumente, listas que especificam *os* “elementos que serão manipulados no procedimento” (Marinello et al., 2008, p. 69). De acordo com as características enunciadas, compreende-se a ordenação dos passos que podem surgir enumerados ou articulados segundo expressões temporais que elucidam o seu encadeamento. Por fim, as instruções podem conter ilustrações que clarifiquem o processo descrito (Marinello et al., 2008).

Para a abordagem deste tema é relevante a análise realizada no estudo de Koche et al. (2009), que diferencia o conceito de tipologia, cuja natureza linguística se encontra estabilizada – “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo” (p. 7) e o de gênero textual, que cumpre diferentes funções socio-comunicativas. Os dois conceitos relacionam-se na medida em que as “tipologias dão suporte na composição de um gênero” (p. 8), sendo valorizada aquela que revela ser predominante.

Nesta linha de pensamento, Marinello et al. (2008) sublinham a relevância de se concretizar o trabalho orientado pelos gêneros textuais, uma vez que refletem um processo social comunicativo e são “garantia de via de acesso ao letramento” (p. 65). Aldrigue et al. (2014) corroboram esta ideia, afirmando que os gêneros efetivam as práticas de linguagem utilizadas, de acordo com a sua função socio-comunicativa no cotidiano, pelo que o estudo nestes moldes revela ser profícuo para os estudantes, clarificando os aspetos basilares do gênero textual em estudo. Atendendo aos aspetos supramencionados, consideram-se os pressupostos do interacionismo apresentados por Bronckart (1997) e a ideia de gênero textual abordada por Marcuschi (2008) e Coutinho (2005).

Fundamenta-se, assim, a pertinência de explorar um exemplar de um gênero textual na sequência de trabalho desenhada, tendo em conta as orientações curriculares em vigência. Nestes termos, tratando-se da sequência instrucional, justifica-se a abordagem do gênero textual receita, cuja função visa o ensino da confeção de alimentos (Diniz et al., 2021). Assim, fundamenta-se o enquadramento deste gênero textual na sequência instrucional, uma vez que

o texto tem como macro-objetivo acional instruir o leitor sobre o preparo de uma [receita], por meio de um plano de execução no qual o leitor possa obter o resultado almejado, [efetuando] as ações básicas de acordo com a ordem processual hierárquica indicada (Diniz et al., 2021, p. 21)

Assim como acontece com a tipologia textual que sustenta a receita, este gênero caracteriza-se por uma escrita objetiva e clara, com frases pouco extensas, facilitando a sua compreensão. As etapas surgem ordenadas, podendo ser integradas locuções temporais que expressem essa sequencialidade. O vocabulário específico “pertence ao campo semântico da culinária” (Diniz et al., 2021, p. 22) e podem estar presentes outros aspectos como a “cozinha a que pertence (...), o grau de dificuldade (...), o tempo de preparo (...) e o rendimento” (p. 22).

No que concerne à sua estrutura, reconhecem-se, de entre os elementos característicos, dois conjuntos: os elementares e os dispensáveis. Em relação ao primeiro, destaca-se o título, a lista e quantidade de ingredientes, bem como o modo de preparação para a confecção do produto final. Por outro lado, o tempo de preparação, as porções ou o nível de dificuldade podem não constar nos exemplares do gênero (Diniz et al., 2021; Cardoso et al., 2019).

Segundo Diniz et al. (2021), a receita comprova a presença da sequência instrucional no cotidiano dos discentes. Cavalcanti (2011) corrobora esta ideia e justifica-a afirmando que esta sequência é representada “por todo e qualquer texto destinado a explicar ou regulamentar determinado procedimento” (par. 5).

Deste modo, fundamenta-se a importância de trabalhar este texto, uma vez que, com efeito, “contribuiria para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (Diniz et al., 2021, p. 28). Os autores destacam, precisamente, a necessidade de investir tempo em sala de aula para trabalhar quer a sequência textual quer os gêneros que a representam.

Nesta perspectiva, Marinello (2008) defende a urgência do estudo das diferentes sequências textuais, destacando a instrucional, tornando o ensino coeso e significativo, sendo produtor para os discentes.

No âmbito do Português, reúnem-se diversos autores que suportam esta ideia de trabalho, com o intuito de promover um amplo domínio da língua e a proficiência na mobilização de cada um dos géneros (Marinello et al., 2008). Para além destes aspetos, como surge no estudo de Cardoso et al. (2015), trabalhar a língua a partir de géneros fomenta “(i) a aprendizagem da língua e, nomeadamente do texto, ao serviço da execução de projetos que contextualizam socialmente os escritos e lhes dão sentido, integrando-os em circuitos comunicativos; (ii) o desenvolvimento integrado das diferentes competências linguísticas e textuais” (p. 356).

Desta forma, “o ensino de língua materna, metodologicamente situado na leitura, compreensão, análise e produção de géneros textuais, desponta como um importante caminho para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos” (Koche et al., 2009, p. 5).

Numa visão holística, pretende-se que este trabalho culmine na promoção de ferramentas que permitam ao discente “produzir e compreender textos adequados a cada evento comunicativo” (Marinello, 2008, p. 62). Com base nestas atividades de escrita, desenvolvem-se, concomitantemente, competências alusivas à coesão e coerência textual.

2.4. A utilização de Recursos Educativos Digitais em sala de aula

Tendo em vista o potencial dos conhecimentos das gerações digitais e, concomitantemente, a inovação dos recursos utilizados na educação, surgem opções pedagógicas diversificadas que permitem processos de ensino e aprendizagem mais envolventes para os discentes. Destacam-se neste âmbito os RED, definidos como uma ferramenta digital construída com o intuito de servir a educação (Cardoso et al., 2020).

Com o principal intuito de potenciar aprendizagens significativas, os recursos digitais incluídos no projeto RED.PT – *Recursos Educativos Digitais para o Ensino e Aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico* - visam o cumprimento de alguns fatores basilares, segundo o modelo *Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação* (ADDIE) concebido por Branch (2009), sendo estes:

- i) a adoção de uma perspetiva da aprendizagem centrada no aluno;
- ii) o pressuposto da intencionalidade didática;
- iii) a implementação de uma abordagem inovadora ao nível das práticas pedagógicas adotadas no desenho da

aprendizagem e na utilização da tecnologia para a criação de contextos significativos de aprendizagem (Cardoso et al., 2021, p. 127).

Para a concretização e implementação destes materiais digitais, torna-se necessário converter e adaptar o ensino à era tecnológica em que vivemos. A aposta nestas tecnologias visa, por um lado, o desenvolvimento das competências digitais, cuja forte presença no quotidiano dos estudantes justifica a inserção destes recursos em sala de aula, “com o objetivo primordial de garantir a formação integral das futuras gerações” (Batista et al., 2017, p. 105). Para além disto, em concordância com o mesmo autor, compreende-se as TIC “como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem e como recurso motivador do mesmo” (Batista et al., 2017, p. 105), revelando ser uma ferramenta útil para a promoção de aprendizagens significativas. Nesta perspetiva, importa compreender o leque de possibilidades inerente ao uso do suporte digital. Cardoso et al. (2019) destacam, no seu estudo, diversos aspetos, nomeadamente, a contextualização do conteúdo, o recurso a diferentes linguagens mediáticas e a promoção de atividades de exploração.

Em relação ao primeiro aspeto, valoriza-se o trabalho a partir dos géneros textuais, de forma a contextualizar as atividades de escrita. Com os RED, esta tarefa torna-se possível de forma aprofundada e envolvente, uma vez que se recriam os ambientes de circulação dos géneros em estudo (Cardoso et al, 2019).

Paralelamente, permite aos alunos o contacto com o texto em diferentes suportes, combinando várias linguagens mediáticas. A resolução de tarefas que cumprem este requisito permite o “desenvolvimento integrado de competências de língua como potencia a capacidade de compreender e de comunicar através de imagens, áudio e/ou vídeo” (Cardoso et al, 2019, p. 204).

Para além disto, os RED podem fomentar a autonomia e a exploração da língua segundo os ideais de ensino pela descoberta. Estes fatores são concretizáveis devido à possibilidade de construir sequências de aprendizagem encadeadas, automatizadas pelas ferramentas digitais e que se traduzem numa progressão autónoma e controlada na realização das tarefas, bem como a disponibilização de *feedback* recorrente que garante uma aprendizagem significativa (Cardoso et al., 2019). Neste prisma, o aluno assume um

lugar central no processo de ensino e aprendizagem, sendo instigado a explorar as tarefas de diferentes tipologias (Cardoso et al., 2021).

No que se refere ao recurso *Cozinhar a aprender*, este almeja a exploração do género textual receita a partir da possibilidade de integração curricular. Neste âmbito, surgem aliados benefícios como a mobilização dos recursos digitais, a interdisciplinaridade e uma metodologia de trabalho orientado segundo a “implementação de atividades de práticas de leitura e escrita centradas em géneros textuais” (Cardoso et al., 2020, p. 94). Este aspeto revela ser preponderante por permitir construir uma tarefa de escrita significativa, potenciando o envolvimento do aluno na mesma (Cardoso et al., 2019).

Apesar de o seu principal intuito consistir na exploração do género textual receita, permite igualmente um trabalho de integração curricular. Considerando as áreas disciplinares presentes no currículo do 1.º CEB, este recurso visa a abordagem de temas variados no âmbito do Estudo do Meio, da Matemática e do Português (Cardoso et al., 2020). A partir do género textual receita culinária, propõe-se a abordagem de conteúdos como a “saúde alimentar, a origem dos ingredientes (...) e a escolha [destes] tendo em conta a sustentabilidade do planeta (. ...) números racionais e as medidas de massa e de capacidade, (...) a proporcionalidade e problemas” (Cardoso et al, 2020, p. 93).

As potencialidades da aplicação dos RED nas práticas educativas são inúmeras, pois nos seus fundamentos surgem de forma intrincada elementos que se diferenciam de outras estratégias de ensino. Neste âmbito, verifica-se no recurso em estudo

(i) a adoção de um modelo construtivista da aprendizagem (...); (ii) a transposição para o contexto digital de metodologias reconhecidas como boas práticas na área da didática da língua portuguesa (...); (iii) a exploração de conteúdos de língua portuguesa a partir de contextos significativos de aprendizagem, recriados através da imersão em cenários virtuais; (iv) a exploração do carácter multimodal das tecnologias digitais (Cardoso et al., 2020, p.87).

Expostos os pressupostos teóricos que fundamentam a presente investigação, apresentam-se, no capítulo que se segue, as linhas metodológicas que balizaram a intervenção.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Exposto o quadro teórico basilar ao estudo apresentado, torna-se relevante caracterizar os participantes e a metodologia que conduziu a investigação. Neste seguimento, explicitam-se as técnicas de recolha e análise de dados definidas de acordo com a problemática e objetivos estipulados com o propósito de servir o estudo. Ademais, serão referidos os princípios éticos contemplados ao longo de todo o processo.

3.1. Caracterização do contexto e dos participantes

No que concerne aos participantes, foram considerados para o presente estudo 17 alunos pertencentes à turma de 4.º ano de escolaridade com a qual se desenvolveu a prática educativa. Apesar de o grupo ser composto por 21 alunos, selecionou-se esta amostra por se constatar fragilidades no domínio da competência da leitura e compreensão, por parte deste grupo de 4 estudantes. Um dos discentes apresentava um quadro clínico sensível que interferia com a progressão académica, outro registava um atraso no desenvolvimento da língua falada e escrita, estando, por estes motivos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, por fim, os dois estudantes referidos revelavam uma assiduidade pouco frequente, interferindo na consolidação destes aspetos. Nestes casos, em que se verificava a impossibilidade de analisar equitativamente, de modo a retirar conclusões de acordo com os indicadores definidos para o grupo, as produções dos alunos não eram consideradas.

Deste modo, valorizaram-se as características e capacidades dos quatro alunos mencionados, através da implementação de propostas adaptadas que não foram consideradas para o estudo. Na elaboração destes recursos, privilegiou-se a associação e legendagem de figuras, ordenação de ilustrações e frases curtas, preenchimento de excertos com lacunas assim como a realização de desenhos, por meio de enunciados simples, com o intuito de promover a autonomia destes discentes.

Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sendo 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Ainda assim, devido à assiduidade irregular da generalidade da turma, não foi possível recolher em todas as situações dados relativos à totalidade do grupo, pelo que se justifica a variação da quantidade de produções analisadas. Soma-se a este aspeto o facto de existirem alguns discentes que

acompanhavam o currículo com acomodações consideráveis, pelo que executavam as tarefas adaptadas às suas características e necessidades.

3.2. Opções metodológicas

3.2.1. Natureza do estudo

Atendendo à natureza do estudo, considerou-se adequado privilegiar uma metodologia mista, que articula o método quantitativo e qualitativo, enquadrando-se numa lógica de Investigação-Ação.

A opção pela articulação de metodologias, considerando-se uma vertente mista, visou uma “combinação de técnicas de constituição e de tratamento de dados” (Leite & Carmo, 2023, p. 32), na qual surgem intrincadas a abordagem quantitativa e qualitativa. Souza e Kerbauy (2017) distinguem-nas, centrando a primeira na análise estatística dos resultados e a segunda como a interpretação orientada para a esfera social. Apesar da relação antagónica que originalmente se defendia, são vários os estudos que defendem o recurso integrado às duas metodologias, salientando que a complexidade de uma investigação requer o cruzamento das duas abordagens.

Por se considerar a realidade social basilar aos estudos na área da Educação, abrangente e diversificada, a seleção de uma metodologia mista visa a “combinação (...) [de] dois olhares diferentes, proporcionando uma visão ampla do problema investigado” (Souza & kerbauy, 2017, p. 38). No seguimento desta ideia, pretende-se garantir a fiabilidade, legitimada pelo cruzamento destas técnicas de análise de dados com características distintas e, conseqüentemente, contributos próprios que se traduzem numa ampla “possibilidade de explorar os dados obtidos” (Leite & Carmo, 2023, p. 39).

3.2.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A metodologia quantitativa centra os seus fundamentos na garantia da fiabilidade da investigação segundo os princípios de “objetivação e generalização dos resultados” (Souza & Kerbauy, 2017, p. 27), a partir da manutenção de uma relação distanciada entre o objeto de estudo e o investigador. Neste processo, utiliza-se a estatística para a concretização da análise da realidade, que se formula a partir de dados mensuráveis

(Camayd & Freire, 2020). Para se concretizar esta metodologia, recorreu-se à análise estatística descritiva dos dados recolhidos através do guião de compreensão aplicado e do questionário. Optou-se pela aplicação deste instrumento por permitir a “recolha de informações (...) através da escrita e pela interferência reduzida do investigador” (Fontana & Rosa, 2023, p.194).

Da necessidade de interpretar os dados, sob um olhar social, surge a metodologia qualitativa, que torna viável a análise de dados “circunscritos à ação humana [que] devem ser interpretados a partir de sua singularidade, considerando a particularidade de cada contexto” (Souza & Kerbauy, 2017, p. 30). Nesta perspetiva, consideram-se as aceções dos intervenientes, relativas às suas ações e de acordo com o seu contexto e envolvimento. Segundo Amado (2014), pretende-se compreender os “fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem [dos intervenientes, reconhecendo que a] significação é contextual (...), constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes” (p.41). Ora, a intervenção da análise de conteúdo surge, neste estudo, com o propósito de detalhar as unidades de registo mais frequentes (Gaspi et al., 2023). Esta técnica surge associada aos instrumentos: i) Notas de Campo, utilizadas como suporte de alguns resultados, tendo sido mobilizadas referências concretas registadas durante as sessões; ii) questão de resposta aberta do questionário alusivo ao RED, tendo sido elaboradas as categorias a posteriori.

Com estes pilares definidos, importa compreender os contornos da Investigação-Ação, que caracteriza o modo de trabalho definido para o presente estudo. Para Amado e Cardoso (2014), a principal função da produção de investigações neste âmbito caracteriza-se pela resolução de um problema identificado num ambiente social. A estas ideias, Afonso (2014) acrescenta que o foco destas intervenções se centra na “melhoria da eficácia do grupo ou da organização” (p.75). Para além destes aspetos, deve existir um período de reflexão que sustente a transformação implementada, “proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto investigado” (Amado & Cardoso, 2014, p.188). Este ciclo intercalado entre reflexão e ação pauta-se pela persistência, uma vez que o processo exige a mediação de possíveis práticas a implementar e a análise destas baseadas na reflexão que as originou (Afonso, 2014). Por fim, a vertente pragmática exige

a delimitação de um plano de ação que se coadune com a investigação e que, concomitantemente, se caracterize como flexível, uma vez que existe a possibilidade de sofrer alterações.

No seguimento do trabalho desenvolvido, elegeram-se técnicas de recolha e análise de dados que permitissem averiguar os resultados dos instrumentos implementados e produtos recolhidos, como surge explanado na Tabela 3.

Tabela 3

Relação entre OG, instrumentos de recolha e técnicas de análise do estudo

| Objetivos | Instrumentos de recolha | Técnicas de análise |
|---|--|--|
| 1) Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas. | Guião de compreensão do jogo “Ludo” | Análise estatística descritiva |
| | Notas de Campo – exploração do jogo “Ludo” | Análise de conteúdo |
| | Notas de Campo – atividade laboratorial | Análise de conteúdo |
| | Notas de Campo – confeção da receita | Análise de conteúdo |
| 2) Compreender a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED. | Questionário RED “Cozinhar a aprender” | Análise estatística Análise de conteúdo com categorias definidas a posteriori |
| 3) Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas. | Produção textual 1 (receita salame de chocolate) | Análise de produções escritas |
| | Produção textual 2 (receita creme de legumes) | Análise de produções escritas |

Nota. Da autora.

Para a concretização do OG 1 *Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas*, implementou-se um guião de compreensão (Anexo J) das regras do jogo “Ludo” (Anexo K), de modo a aferir a perceção dos estudantes sobre a informação apresentada no documento analisado. Este instrumento era composto por três questões de escolha múltipla e um exercício de associação de valor às quatro afirmações apresentadas, sendo que todas aludiam a

particularidades distintas do jogo referentes, também, a momentos diferentes. Analisaram-se as respostas às questões, tendo sido submetidas a análise estatística descritiva, sendo os dados, posteriormente, convertidos em percentagem e dispostos em gráficos circulares, facilitando a sua leitura e interpretação.

Para além disto, procedeu-se à análise de conteúdo das Notas de Campo (Anexo L) alusivas às tarefas implementadas, nomeadamente a atividade laboratorial e a confeção do salame de chocolate, de forma a complementar as evidências com dados analisados segundo os princípios da análise qualitativa.

Com o intuito de concorrer para o OG 2 *Compreender a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED*, aplicou-se um questionário, adaptado de Mendes (2023), sobre a utilização do recurso *Cozinhar a aprender* (cf. anexo M). Com a principal finalidade de se compreender a perceção da turma acerca do uso deste RED para a promoção de aprendizagens sobre o género textual receita, formularam-se doze questões de escolha múltipla e uma pergunta de resposta aberta. O questionário encontrava-se segmentado em 3 partes distintas, sendo que se pretendia apurar aspetos alusivos a i) compreensão das questões, no tempo necessário para a concretização, possibilidades de aprendizagem e clareza do recurso; ii) perceção das áreas disciplinares trabalhadas nas tarefas apresentadas; iii) opinião dos discentes no que concerne à utilização dos RED para a aprendizagem. Durante a concretização do mesmo, os discentes dispunham de tempo de reflexão individualizada, confidencialidade durante o registo das respostas, reduzindo a preocupação em relação ao fornecimento da opinião pessoal e fidedigna.

Por fim, com intenção de cumprir o OG 3 *Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas*, procedeu-se à análise das produções escritas dos alunos. Estes produtos assumem um estatuto semelhante à aplicação de um pré-teste e um pós-teste, uma vez que a produção inicial (P1) foi realizada num momento anterior ao trabalho incidente sobre a receita, apesar de já ter sido desenvolvido trabalho acerca da sequência instrucional. Por sua vez, a produção 2 (P2) foi realizada no final da intervenção didática, permitindo a comparação dos dois produtos, em virtude de avaliar a evolução dos alunos no que respeita à competência de escrita deste género.

Os dados recolhidos neste âmbito foram convertidos e analisados estatisticamente, segundo uma escala mensurável (1 –Não; 2 – Parcialmente; 3 –Sim;) e orientados segundo os indicadores definidos para as atividades de escrita do género textual receita (cf. Anexo N). Os resultados provenientes desta análise foram descritos em simultâneo, de modo a promover um olhar comparativo e a tornar clara a evolução ocorrida entre os dois momentos.

3.2.3. Princípios éticos do processo de investigação

Salienta-se que o trabalho de investigação realizado cumpriu os princípios éticos estipulados para esta tipologia de trabalho, nomeadamente a preservação do anonimato e consentimento informado dos participantes. Desta forma, no percurso investigativo e na redação do presente documento foi considerado o Código de Ética na Investigação do CIED-ESELx (2018), que reúne os fundamentos a garantir em estudos deste âmbito. Em concordância com os diferentes valores preservados, privilegiou-se a manutenção de relações respeitadas com os participantes da investigação, segundo os fundamentos de “respeito pela dignidade de cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (SPCE, 2020, p.11).

3.3. Planificação e implementação da intervenção didática

Para a concretização de uma investigação alinhada com os alicerces que a sustentam, desenhou-se a intervenção segundo uma sequência didática coerente, com atividades articuladas centrada nos conteúdos e aprendizagens que se pretendia alcançar, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4*Calendarização da intervenção didática*

| Calendarização | Atividades |
|---------------------------------------|--|
| 1. ^a semana de intervenção | Leitura das regras e preenchimento guião de compreensão do jogo “Ludo” Atividade de exploração do jogo “Ludo” |
| 2. ^a semana de intervenção | Atividades exploratórias: estrutura texto instrucional |
| | Lista de verificação texto instrucional |
| | Desafio quantos queres |
| | Atividade laboratorial: tipos de solo |
| 3. ^a semana de intervenção | Leitura da receita e confeção do salame de chocolate |
| | Escrita da receita elaborada – Produção 1 |
| 4. ^a semana de intervenção | Exploração do RED “Cozinhar a aprender” |
| | Lista de verificação género textual receita |
| | Construção de exemplares do modelo do género receita |
| | “Desafio da culinária” – análise de uma receita escrita numa língua estrangeira e identificação dos elementos da estrutura do género |
| | Escrita da receita presente no RED – Produção 2 |
| 5. ^a semana de intervenção | Devolução e análise das produções escritas (receitas). |

Nota. Da autora.

A descrição das atividades apresentadas será retomada de forma sintética na apresentação dos resultados, pelo que estas não serão aprofundadas nesta secção.

Considerou-se como fase inicial da investigação a exploração das regras do jogo “Ludo”, seguindo-se a resposta ao guião de compreensão e a atividade jogada.

Após este primeiro contacto com a sequência instrucional, realizaram-se atividades encadeadas (cf. Anexo O), em pequeno grupo, com o objetivo de possibilitar a exploração autónoma dos elementos pertencentes à estrutura do género. Neste sentido, apresentaram-se receitas, regras de jogos e instruções de montagem como exemplares, a fim de serem trabalhados aspetos como a sequencialidade de ações, a presença de ilustrações e símbolos, o uso de verbos de ação, seleção de vocabulário específico e a listagem de materiais ou ingredientes. Desta atividade resultou a discussão final, que culminou no preenchimento de uma lista de verificação (Anexo P) que reunia estes aspetos, bem como na abordagem da mobilização do modo imperativo.

Depois da realização do salame de chocolate e da escrita da sua receita, a intervenção assumiu outros contornos. Ao interesse em estudar a evolução da competência escrita após a intervenção centrada na sequência instrucional e género textual da receita, somou-se a necessidade de promover conhecimentos aprofundados acerca destes conteúdos. Neste prisma, considerou-se pertinente abordar a receita com maior detalhe, uma vez que este tema se encontrava contemplado no currículo de Português do ano de escolaridade em questão.

Por conseguinte, aliando uma potencialidade da turma, alusiva à destreza no manuseio das TIC, à sequência de trabalho desenhada, recorreu-se ao RED *Cozinhar a aprender*. Para além destes aspetos, a aposta neste recurso prende-se com a vertente de integração curricular, a motivação para a aprendizagem e a autonomia que confere aos discentes neste processo. Desta forma, tornou-se possível aprofundar conhecimentos sobre o género textual receita, culminando a sua exploração com uma proposta de escrita, que, ao serviço deste estudo, se considerou como pós-teste, permitindo formular conclusões de acordo com a intervenção implementada.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

O capítulo que se segue contempla a apresentação e análise dos resultados da investigação concretizada, delineada pelos objetivos gerais com o intuito de dar resposta à problemática definida, organizando-se em três subcapítulos, que correspondem às questões do estudo que deram origem aos OG, constituindo os alicerces do trabalho desenvolvido. Assim, a apresentação e discussão dos resultados é orientada pela procura de resposta para as seguintes interrogações: *De que forma a compreensão de textos instrucionais potencia a concretização de atividades práticas?*; *Qual a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED?* e *Que implicações se verificam no desenvolvimento da competência escrita do género textual receita?*

4.1. A compreensão de textos instrucionais para a concretização de atividades práticas

Neste subcapítulo pretende-se apresentar a primeira fase da investigação, centrada na relação entre a compreensão de textos instrucionais e a realização de atividades práticas, que se coaduna com o OG 1 - *Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização de atividades práticas*. Para tal, constitui-se como parte integrante desta secção as primeiras atividades de exploração, propostas durante as semanas de intervenção iniciais.

Com o intuito de desenvolver uma sequência de trabalho enquadrada pelos referenciais teóricos apresentados no capítulo 2, a primeira atividade implementada consistiu na leitura individual das regras do jogo “Ludo” (Anexo K), preenchimento do guião de compreensão (Anexo J) e realização do jogo, com o intuito de aferir a compreensão dos alunos após a leitura do texto fornecido.

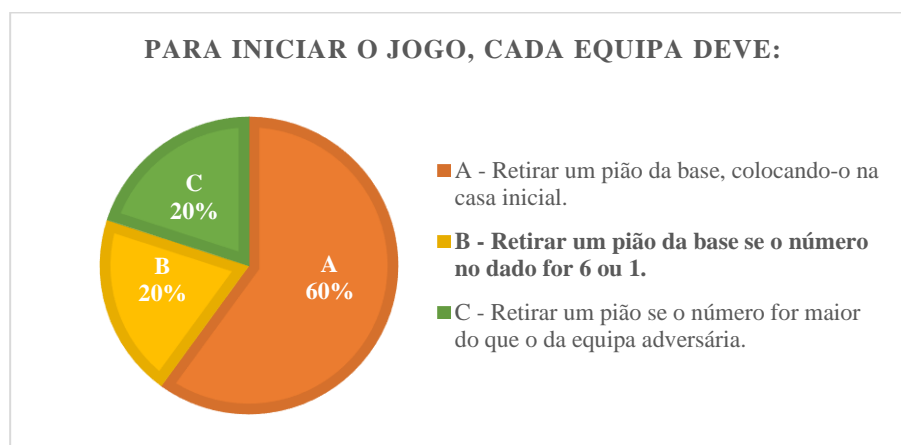
O guião construído contemplava duas secções, a primeira continha questões de escolha múltipla com três hipóteses de resposta, sendo solicitado a seleção daquela que permitia completar a afirmação corretamente. A segunda parte compreendia perguntas nas quais se pretendia que os alunos discernissem o valor das afirmações apresentadas (verdadeiro ou falso).

4.1.1. Análise das respostas ao guião de compreensão do jogo “Ludo”

Na figura 1, são apresentados os resultados relativos à primeira questão - *Para iniciar o jogo, cada equipa deve* – que dispunha de três hipóteses de resposta, sendo a afirmação B a acertada.

Figura 1

Guião de compreensão: respostas à questão 1, em percentagem.



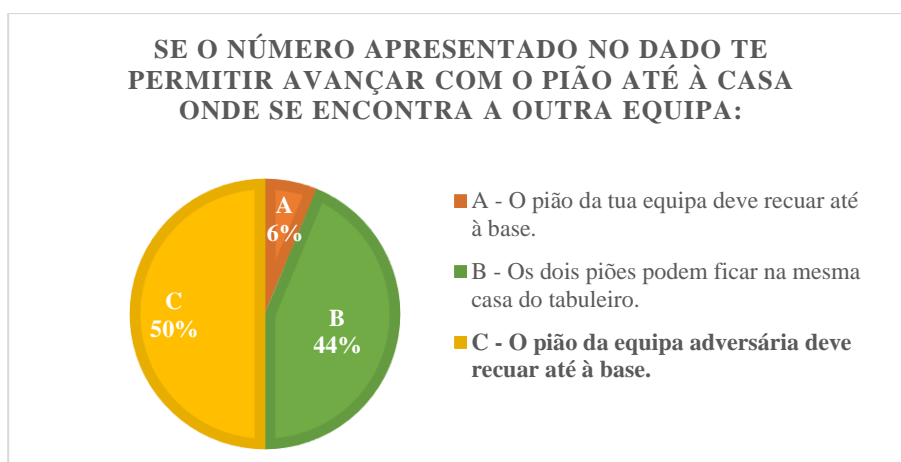
Como podemos observar, as opções B e C registaram, cada uma, 20% de respostas. Por contraste, a afirmação A surge com 60% das respostas. Com estes resultados, é possível verificar que a maioria dos alunos compreendeu a questão como referente à ação que permitia dar início ao jogo, sem atender às especificidades necessárias para que o mesmo aconteça.

Compreende-se o valor obtido na hipótese A, visto que corresponde ao primeiro passo na generalidade dos jogos. Contudo, neste caso e de acordo com as regras fornecidas, a afirmação B continha a particularidade referente aos números que deveriam ser apresentados no dado para permitir o início do jogo da equipa. No que concerne aos valores obtidos na hipótese C, estes justificam-se pela confusão com outra informação presente nas regras do jogo, uma vez que o primeiro passo consistia em lançar o dado para determinar a equipa que começaria o jogo, sendo aquela que obteve um número superior nesta fase.

No que concerne à questão seguinte, *Se o número apresentado no dado te permitir avançar com o pião até à casa onde se encontra a outra equipa*, os dados são apresentados na Figura 2:

Figura 2

Guião de compreensão: respostas à questão 2, em percentagem.

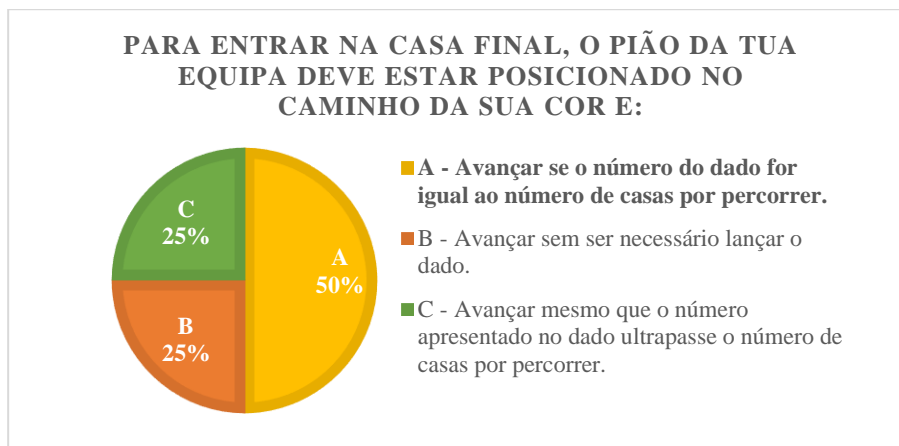


Metade da turma selecionou a opção acertada (C). De seguida, surge com 44% das respostas a hipótese B e com menos expressão (6%) a afirmação A. Analisando os resultados, compreende-se que 50% da turma compreendeu a ação a concretizar no caso de os piões de equipas opostas coincidirem na mesma casa do tabuleiro, apesar de ter sido uma especificidade que gerou algumas dúvidas (cf. secção Análise da atividade de realização do jogo “Ludo”), visto que a opção B foi considerada acertada por um número considerável de crianças.

Ao serem averiguadas as respostas à terceira questão (*Para entrar na casa final, o pião da tua equipa deve estar posicionado no caminho da sua cor e*) reúnem-se os dados presentes na Figura 3:

Figura 3

Guião de compreensão: respostas à questão 3, em percentagem.

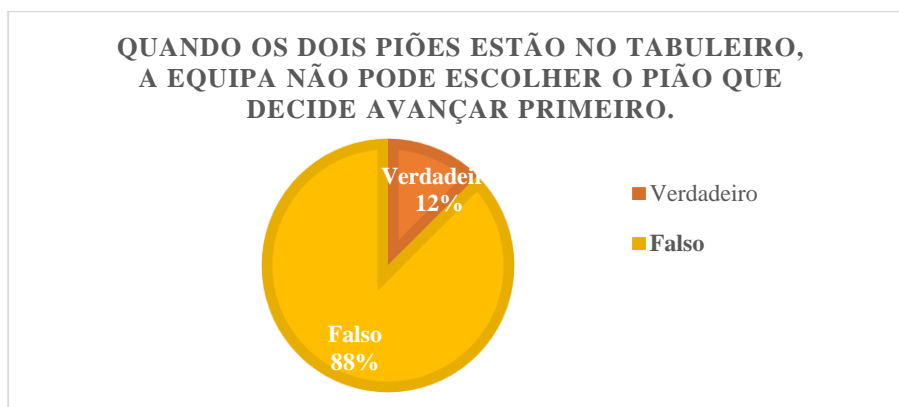


Compreende-se que a maioria da turma (50%) seleciona a hipótese A que corresponde à afirmação correta. Com os mesmos valores (25%) surgem as opções B e C. Estes resultados demonstram que, à semelhança da questão anterior, metade da turma revela ter compreendido a informação presente nas regras de jogo. No entanto, um valor semelhante foi obtido nas restantes duas hipóteses, 25% na afirmação B e C, o que demonstra que esta questão pode não ter ficado bem consolidada com a leituras das regras.

De seguida, na segunda parte do guião, surgem as questões de tipologia verdadeiro/falso. A primeira questão desta tipologia refere *Quando os dois piões estão no tabuleiro, a equipa não pode escolher o pião que decide avançar primeiro* e a distribuição dos dados apresenta-se na Figura 4:

Figura 4

Guião de compreensão: respostas à questão 4, em percentagem.

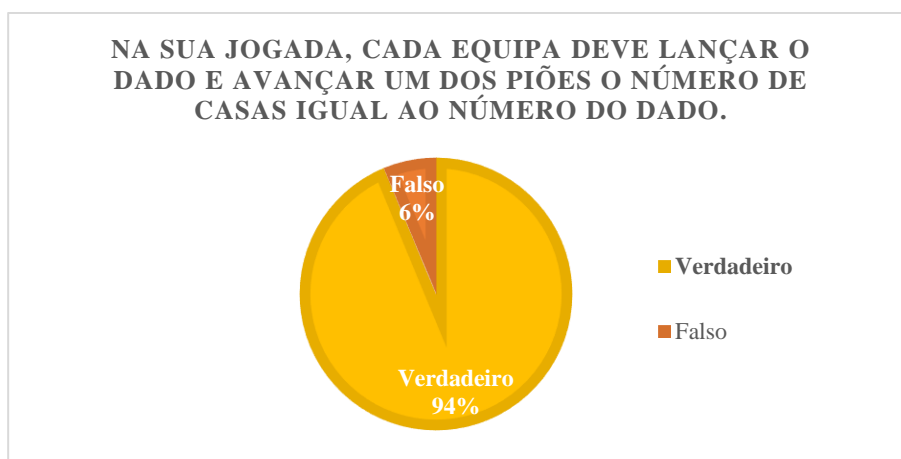


A afirmação em análise obteve um valor considerável de respostas acertadas (88% selecionou a opção *Falso*), o que revela que apenas uma minoria respondeu erradamente. Com estes valores, é possível aferir que esta informação, presente nas regras do jogo, foi interiorizada pela maioria dos alunos.

Na questão seguinte, *Na sua jogada, cada equipa deve lançar o dado e avançar um dos piões o número de casas igual ao número do dado*, as respostas distribuem-se da como se apresenta na Figura 5:

Figura 5

Guião de compreensão: respostas à questão 5, em percentagem.

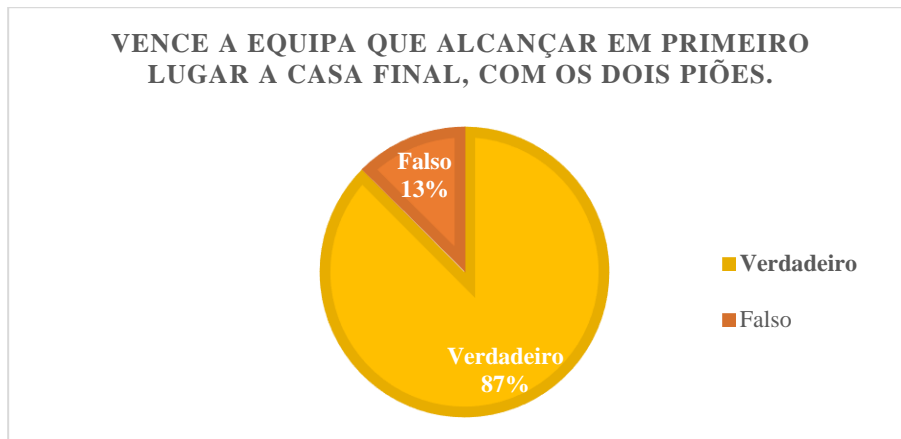


A hipótese *Verdadeiro*, que corresponde à afirmação acertada, obteve um valor notável de respostas (94%). Por oposição, o valor *Falso* registou apenas 6%, o que significa que apenas um aluno teceu esta consideração. Desta forma, conclui-se que a resposta certa foi selecionada pela quase totalidade da turma, sendo esta uma questão basilar à compreensão do jogo. Acredita-se que estes valores se justifiquem devido à semelhança desta ação inicial em variados jogos do género.

No que se refere à questão *Vence a equipa que alcançar em primeiro lugar a casa final, com os dois piões*, verifica-se um posicionamento considerável da turma numa das respostas, como mostra a Figura 6:

Figura 6

Guião de compreensão: respostas à questão 6, em percentagem.

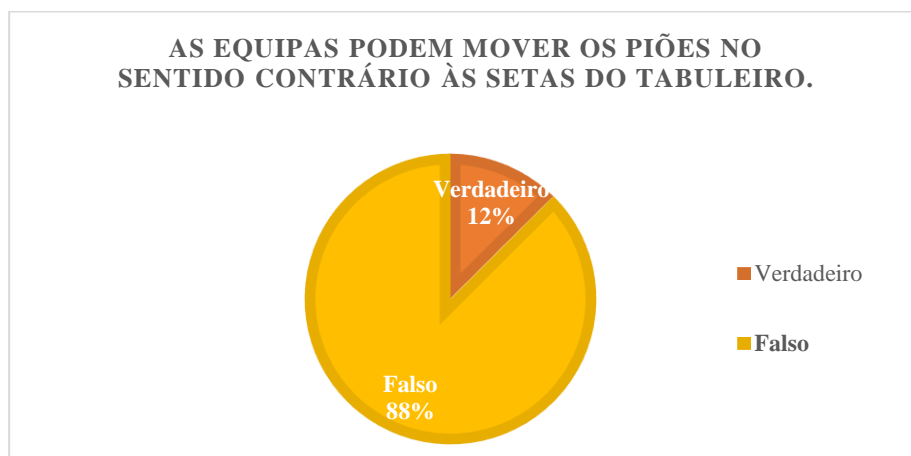


A opção *Verdadeiro* obteve 87% das respostas acertadas. Por outro lado, 13% dos discentes selecionaram a opção oposta (*Falso*). Estes valores indicam que a maioria dos discentes compreendeu as regras definidas, sendo esta, também, designada no objetivo do jogo.

Por último, quando questionados acerca do sentido do movimento dos piões (*As equipas podem mover os piões no sentido contrário às setas do tabuleiro*), os discentes selecionaram maioritariamente uma resposta, como visível na figura 7:

Figura 7

Guião de compreensão: respostas à questão 7, em percentagem.



Analisando os resultados, averigua-se que 88% dos discentes referem que a afirmação é falsa e apenas 12% atribuem um valor verdadeiro. Neste sentido, compreende-se que a informação presente nas regras de jogo relativa ao sentido das jogadas pelo percurso do tabuleiro (*avança ... no sentido das setas do tabuleiro*) ficou clara para a grande maioria da turma.

4.1.2. Análise das atividades práticas

4.1.2.1. Análise da atividade de realização do jogo “Ludo”

Após o momento de leitura e compreensão das regras do jogo “Ludo”, seguido da resolução do guião fornecido, os alunos procederam à exploração do jogo. Durante a realização do mesmo, denotou-se que para a maioria dos grupos existiram aspetos dúbios e outros que tinham ficado consolidados.

No que concerne aos aspetos que não revelaram dificuldades, destaca-se a questão alusiva à seleção do pião que a equipa em jogo pode avançar. Neste sentido, e de acordo com a exploração do mesmo, é possível aferir que as opções estratégicas da seleção dos piões a avançar advieram da assimilação deste aspeto (A13: “É melhor não andares com este. Andas com um e depois andas com o outro”) (cf. Anexo L), tal como surge espelhado nos resultados da subsecção anterior. Para além disto, o objetivo do jogo, ou seja, as ações necessárias para vencer, não revelaram dificuldades. Deste modo, considera-se que a assimilação deste aspeto basilar ao recurso e fulcral para uma exploração adequada, conduziu os discentes durante o momento lúdico de jogo, pois a informação referente ao objetivo do mesmo estava clara para um número considerável de alunos. Assim, com o propósito definido e bem estruturado a utilização do jogo foi bem conseguida. Ora esta perceção é corroborada pelos dados obtidos no gráfico referente à questão *Vence a equipa que alcançar em primeiro lugar a casa final, com os dois piões*.

Por outro lado, as informações relativas à permanência de piões de equipas opostas na mesma casa do tabuleiro e as especificidades necessárias para percorrer o caminho final, revelaram uma compreensão frágil por parte dos estudantes. Relativamente ao primeiro aspeto, denotou-se alguma confusão em relação à ação descrita nas regras, pelo que surgiram algumas intervenções que espelhavam a fragilidade

na compreensão, sendo necessário esclarecer e clarificar esta ideia - A17: “Isso quer dizer que se eu calhar aqui (casa da equipa adversária), tu voltas para aqui (casa inicial)?”). Estes dados coadunam-se com os resultados obtidos anteriormente, na análise das respostas ao guião de compreensão, alusivos à questão *Se o número apresentado no dado te permitir avançar com o pião até à casa onde se encontra a outra equipa*.

Neste prisma, surgiram dificuldades no acesso às características particulares da fase final do jogo, tendo sido registada uma interação entre dois alunos nas Notas de campo que reflete a dificuldade sentida por alguns discentes, expressa pela questão do aluno A17: “Como é que chegamos aqui (aponta para a casa final)?” ao que a colega, que já havia jogado anteriormente explica A8: “Tu vens por aqui e tem de calhar o número certo”.

Assim, tal como observado anteriormente, as questões 2 e 3 revelaram resultados ambíguos, na medida em que existiu uma repartição equilibrada entre as opções de resposta, apesar da afirmação acertada ter obtido um valor mais elevado. Desta forma, presume-se que a compreensão das regras referidas nas mesmas foi assimilada de formas distintas entre os elementos da turma. Tal evidência surge espalhada nas dificuldades visualizadas durante a exploração do jogo, nomeadamente no que diz respeito à movimentação do pião na casa final e na coexistência dos piões de equipas opostas na mesma casa.

Por fim, a maior dificuldade diz respeito à fase inicial do jogo, suportada pelos dados recolhidos referentes à questão 1: *Para iniciar o jogo, cada equipa deve*. Por se tratar de uma regra particular e distinta da maioria dos jogos do mesmo género, os grupos procederam de formas distintas ao nesta parte, o que revela uma compreensão frágil e confusão com conhecimentos prévios, tal como demonstra a intervenção do aluno A17 durante a exploração do jogo “Calhou-nos 1, também, acho que podemos retirar”. Ora, ao recorrer ao vocábulo “acho” o discente expressa incerteza na afirmação proferida.

Analisando transversalmente os resultados obtidos com a análise dos dados, em cruzamento com as evidências observadas e refletidas nas Notas de Campo, conclui-se que a compreensão das regras de jogo com contornos mais específicos revelou ser menos efetiva como observado na questão 1. Apesar de se considerar um aspeto acessível, a existência de várias informações nas regras sobre a parte inicial do jogo e o facto de este

ter exigências distintas de outros modelos do género criou alguma dificuldade na compreensão e, conseqüentemente, na realização do jogo.

4.1.2.2. Descrição e análise da construção do Origami

No seguimento da concretização das atividades exploratórias sobre a estrutura da sequência instrucional, solicitou-se a um aluno que realizasse um origami de um quantos-queres no período de tempo estipulado. A seleção propositada de um discente que não dispunha de conhecimentos acerca das dobragens necessárias, resultou na incapacidade de concluir o produto final desejado. Posto isto, um aluno interveio, afirmando saber os passos do origami, tendo sido solicitado que proferisse as instruções ao colega (A17: “Vira a folha; junta as pontas ao meio; dobra todas as partes; deixa a folha nessa posição; dobra a folha ao meio; não vinques; abre e faz as dobras no outro lado da folha;”) (cf. Anexo L). Durante esta tarefa, questionou-se a turma acerca do cumprimento de algumas especificidades do texto instrucional, como por exemplo “Dobra está no modo imperativo? Recorta é um verbo de ação? Dobrar é vocabulário específico das instruções de um origami?”.

Com esta atividade pretendia-se alcançar, conjuntamente com o grupo, uma definição para a função do género. Para tal, questionou-se o grupo acerca da diferença entre o desempenho do colega com e sem a instrução, sendo evidente que os alunos compreenderam o insucesso da atividade na primeira fase da atividade. Neste sentido, quando questionados acerca da função do texto instrucional, a maioria das respostas centrou-se na ideia: “serve para ajudar a construir”, tendo sido estabilizada a definição de acordo com esta sugestão da turma (conduzir as nossas ações, auxiliando na realização de algum objetivo).

4.1.2.3. Descrição e análise da atividade laboratorial

No seguimento da implementação do estudo, concretizou-se uma atividade laboratorial sobre a temática dos solos, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. A tarefa previa a exploração por parte dos grupos e a discussão de resultados, com o intuito de aferir a compreensão do guião da atividade (Anexo Q), relacionando este aspeto com o produto final elaborado. No entanto, por se tratar de um momento sugerido pela

professora responsável pelo laboratório, em virtude de um projeto criado dedicado à semana do agrupamento, o tempo disponibilizado revelou ser insuficiente para uma exploração detalhada. Nestas circunstâncias, realizou-se a atividade em grande grupo, com a leitura e interpretação do enunciado por parte dos discentes, bem como no auxílio da elaboração da experiência.

Durante este processo, revelou ser acessível a compreensão dos passos a concretizar e da ordem de ações necessárias (A12: “Então vou pôr primeiro a água e depois a terra?”). No que concerne a dificuldades, por se tratar de uma atividade laboratorial simples, as dúvidas diziam respeito à compreensão da relação entre a atividade e a possibilidade de obtenção de resultados a partir da mesma, no sentido de dar resposta à questão inicial. Esta confusão surge espelhada na seguinte intervenção, presente nas Notas de Campo: A12: “Mas vai cair alguma areia que vai sujar a água”; Estagiária: “Mas para o nosso objetivo queremos observar a quantidade de água que atravessa, se passar alguma sujidade não interfere com o resultado”. Assim, depreende-se que a leitura do guião não resultou na compreensão e visualização da fase final da tarefa, apesar das ilustrações presentes no documento.

4.1.2.4. Descrição e análise da atividade de confeção do salame

Posteriormente, concretizou-se a confeção de um salame de chocolate com a turma dividida em dois grupos, seguindo a mesma receita (cf. Anexo R). Após uma conversa inicial, com o intuito de aferir os conhecimentos prévios acerca do género textual, deu-se início à leitura e análise da lista de ingredientes. Neste momento, aborda-se a temática das quantidades, fazendo-se algumas aproximações da porção a utilizar, atendendo ao peso, por exemplo, do pacote de farinha ou das bolachas. De seguida, foram pesadas as quantidades exatas de acordo com a receita e separados os ingredientes.

De modo a avançar com a execução da receita, era selecionado o discente que lia e aquele que realizava determinado passo, tendo sido necessário reler os procedimentos e recorrer ao documento com frequência. Esta fase da tarefa revelou ter sido acessível, sendo evidente a compreensão das várias etapas ao longo da confeção. No decorrer da atividade, surge uma questão referente à ordem dos passos, uma vez que foi alterada a ordem entre dois procedimentos, uma vez que algum material estava a ser partilhado pelos

grupos (como a batedeira e a balança). Neste caso, como referido nas Notas de Campo (Anexo L), esclareceu-se que o seguimento dos passos de forma ordenada potencia o alcance de um resultado positivo e de acordo com o esperado produto final. Contudo, no caso do procedimento alterado, referente a partir as bolachas em pedaços, não importa a ordem em que sucede, pois não interfere diretamente com o processo de confeção do salame. No final da confeção, foram analisados os produtos finais e comparados à imagem da receita, tendo sido realçada pelos alunos apenas a ligeira diferença entre a cor das massas.

Com as partilhas e interações entre discentes, foi possível perceber que alguns tinham por hábito auxiliar os pais enquanto cozinham e que um número reduzido já tinha realizado a receita de salame de chocolate.

Analisando o desempenho em sala de aula, considera-se que a compreensão dos passos foi acessível, tendo sido apenas necessário relembrar a consulta do texto e a leitura repetida dos procedimentos, para garantir o alcance do produto final desejado. Conclui-se que, por se tratar de uma tarefa próxima a alguns alunos e pela acessibilidade da receita (necessária devido à falta de alguns recursos, nomeadamente, o forno), não existiram dificuldades relevantes. A aprendizagem mais significativa que se considera ter sido apreendida diz respeito aos aspetos supramencionados, como a sequencialidade de ações, a necessidade de consulta recorrente e a concretização dos verbos de ação explanados. Apesar de estes aspetos já terem sido trabalhados, depreende-se que o envolvimento em atividades práticas permite uma compreensão mais profunda da sua importância no género textual em estudo.

4.2. Perceção dos estudantes sobre o uso do RED para a aprendizagem do género textual receita.

Com referido anteriormente, recorreu-se ao RED *Cozinhar a aprender* com o objetivo de promover um trabalho autónomo e exploratório no âmbito do género textual receita envolvendo as TIC.

Após a exploração do RED, implementou-se um questionário (Anexo M), adaptado de Mendes (2023), com o objetivo de aferir as perceções e considerações dos alunos em relação ao mesmo. Apresenta-se, de seguida, o tratamento dos dados referente

às respostas dos discentes às várias questões, tendo estas sido convertidas em valor percentual com o intuito de clarificar os resultados obtidos.

No que concerne à questão *Durante a exploração do recurso, senti-me* a resposta mais frequente, com 41% dos resultados, foi *tranquilo*, como apresenta a Figura 8:

Figura 8

Questionário: respostas à questão 1, em percentagem.

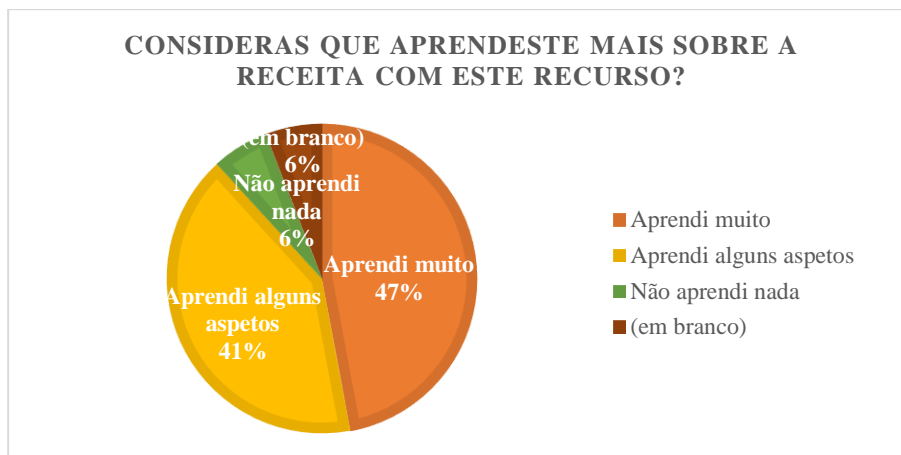


A esta hipótese de resposta seguem-se as opções *entusiasmado* e *aborrecido* que obtiveram valores de 29% e 18%, respetivamente. Com menos expressão (12%) surge a resposta *ansioso*. Neste sentido, compreende-se que a maioria dos discentes associem a prática da exploração deste RED a sentimentos positivos, uma vez que a resposta com maior expressão se refere à tranquilidade, seguindo-se o entusiasmo. Em contrapartida, o aborrecimento e a ansiedade são referidos por apenas 30% dos alunos, o que corresponde a um total de cinco alunos.

Analisando a questão seguinte *Consideras que aprendeste mais sobre a receita com este recurso?*, presente na Figura 9, a turma divide-se.

Figura 9

Questionário: respostas à questão 2, em percentagem.



Com percentagens muito próximas, surgem as respostas *Aprendi muito* (47%) e *Aprendi alguns aspetos* (41%). A resposta *Aprendi pouco* não se registou, apesar de ter existido um discente que não se pronunciou nesta questão. Por fim, com 6%, o que corresponde a um aluno, apresenta-se a opção *Não aprendi nada*. Analisando os dados obtidos, é possível aferir que a maior parte da turma revela ter aprendido mais sobre a receita, sendo que a resposta *Aprendi muito* alcançou o maior número de registos por parte dos alunos. A resposta *Aprendi alguns aspetos* pode ser justificada pelo trabalho realizado na fase anterior à utilização do recurso, pelo que os discentes já continham, para além dos conhecimentos prévios, outras aprendizagens trabalhadas em sala de aula. Para além destas respostas, a menção de um aluno (6%) na opção *Não aprendi nada* pode ser considerada na mesma linha de pensamento, por se tratar de um conteúdo trabalhado com frequência no percurso académico, bem como estar presente na vida quotidiana de alguns alunos.

Quando questionados sobre a acessibilidade ao conteúdo das perguntas do RED (*Durante a exploração deste recurso, senti que*), a resposta que se destacou foi *Consegui, com ajuda do par*, com 47%, como revela o gráfico da Figura 10.

Figura 10

Questionário: respostas à questão 3, em percentagem.



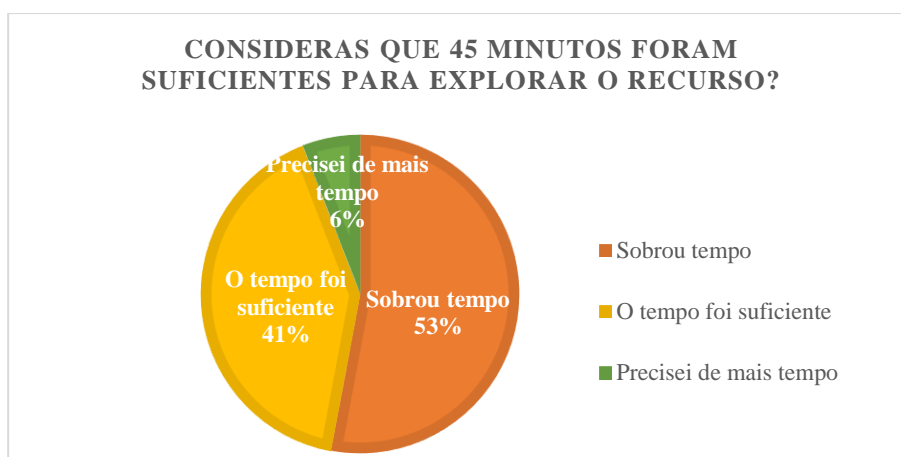
Segue-se a opção *Consegui sem ajuda* (35%) e *Consegui, com ajuda de um adulto* (18%), não se registando nenhuma seleção da última hipótese fornecida (*Não consegui*). Na sequência destes resultados, conclui-se que a acessibilidade das tarefas do recurso suscitou opiniões distintas dentro do grupo. Apesar de nenhum elemento considerar não ter conseguido concretizar o que era solicitado devido ao nível de compreensão exigido pelas questões ou dos conteúdos, o RED requiere níveis distintos de competência que se traduziram em necessidades também diferentes, como, por exemplo, a ajuda do par ou de um adulto.

Por se tratar de trabalho a pares, é compreensível que o diálogo entre colegas se tenha traduzido em ajuda na compreensão dos enunciados, pelo que se justifica a presença de 47% de respostas neste sentido. Por outro lado, um número considerável de alunos refere não ter precisado de depender de auxílio na execução das tarefas (35%). Estes valores revelam que os enunciados e tarefas se encontravam adaptadas ao nível de escolaridade e desenvolvimento dos mesmos. Apesar disto, foi notório que alguns pares procuraram esclarecer ideias com um dos adultos presentes na sala pois, apesar do trabalho partilhado, por vezes existiam dúvidas que persistiam após a discussão com o par, sendo visível nos valores obtidos (18% *Consegui, com ajuda de um adulto*).

Seguidamente, à questão *Consideras que 45 minutos foram suficientes para explorar o recurso* mais de metade dos alunos afirmaram que *Sobrou tempo* (53%), como visível na Figura 11:

Figura 11

Questionário: respostas à questão 4, em percentagem.

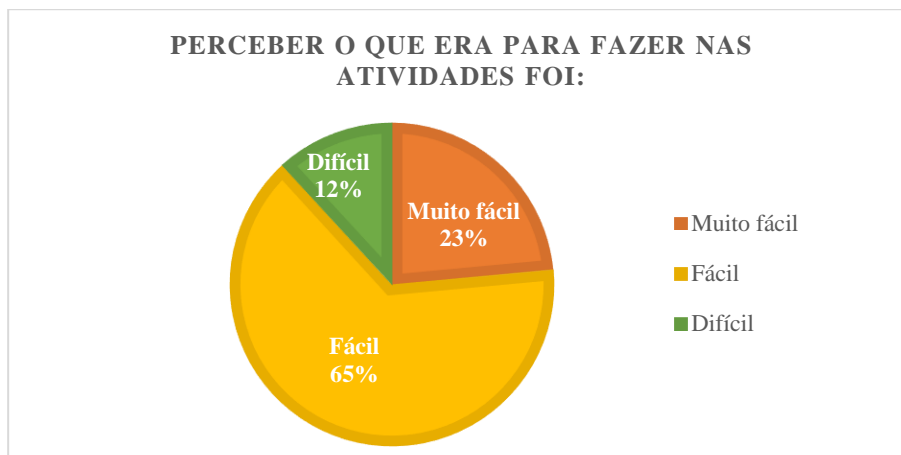


Por conseguinte, a segunda resposta com mais expressão *O tempo foi suficiente* (41%). Em contraste a estes resultados, um aluno (6%) respondeu *Precisei de mais tempo*. A partir destas evidências, conclui-se que o tempo destinado à concretização do recurso revelou ser superior ao necessário para cerca de metade do grupo e suficiente para uma parte considerável do grupo (41%). Neste sentido, considera-se que os conteúdos e tarefas revelaram ser acessíveis para a turma, uma vez que o aproveitamento observado em sala de aula revelou ser positivo apesar de terem sido concretizadas as etapas em menos tempo ou no tempo disponibilizado. Contudo, compreende-se a existência de uma ocorrência (6%) na resposta *Precisei de mais tempo*, uma vez que se verificou um aluno com algumas dificuldades na concretização das tarefas, demorando mais tempo na concretização de cada uma, refletindo-se na duração total da exploração do recurso.

Relativamente à compreensão do solicitado em cada tarefa (*Perceber o que era para fazer nas atividades foi*), surge a resposta *Fácil* com um valor significativo de 65%, analisando a Figura 12.

Figura 12

Questionário: respostas à questão 5, em percentagem.

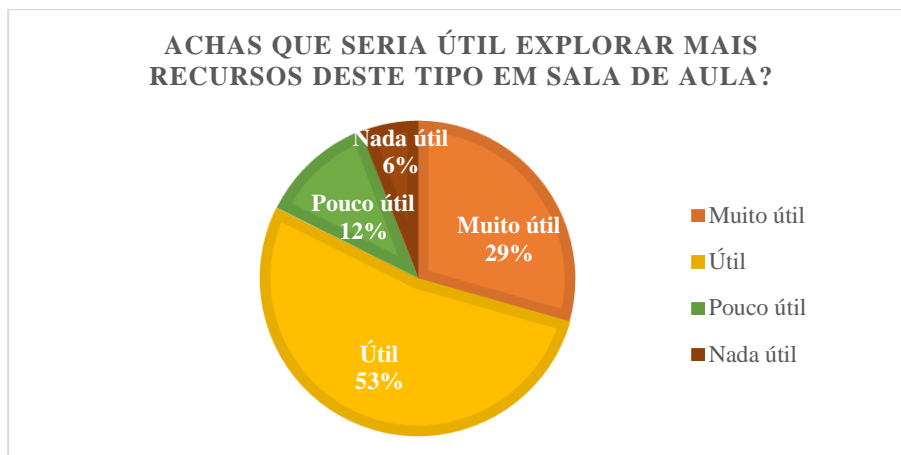


No polo oposto, a afirmação *Muito difícil* não obteve respostas, sendo que com resultados intermédios se encontram as opções *Muito fácil*, com 23% e *Difícil*, com 12%. Com esta distribuição das respostas obtidas, é possível compreender que o grau de dificuldade das questões não foi uniforme para todo o grupo. Para além disto, conclui-se que a estrutura do recurso (complexidade das questões, enunciados e vocabulário) se encontrava adaptado às necessidades e competências do grupo, uma vez que a seleção flutua entre o *Muito fácil* e *Difícil*, não existindo registos na hipótese *Muito difícil*. Os valores obtidos nas várias propostas de resposta justificam esta ideia pois, primeiramente, surge a hipótese *Fácil* que registou a maioria das respostas, de seguida *Fácil* e, por último, o *Difícil* como a opção menos selecionada.

À questão *Achas que seria útil explorar mais recursos deste tipo em sala de aula?* as respostas distribuem-se como se apresenta no gráfico da Figura 12:

Figura 13

Questionário: respostas à questão 6, em percentagem.

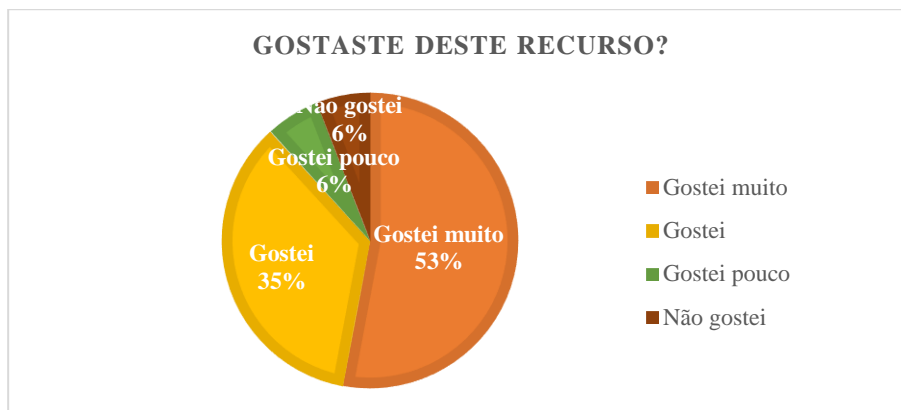


A esta questão, mais de três quartos da turma respondeu afirmativamente, sendo que 53% selecionou a opção *Útil* e 29% *Muito útil*. Em contrapartida, com valores menos expressivos, surgem as opções *Pouco útil* (12%) e *Nada útil* (6%). Com estes valores é possível aferir que utilização do RED revelou ser uma estratégia com resultados efetivos segundo a perspetiva do grupo. Para além destes resultados positivos, surgem algumas opiniões no polo oposto, com valores consideravelmente menos expressivos, sendo que apenas 18% dos alunos afirmam *Nada útil* ou *Pouco útil*. Neste sentido, consideram-se as respostas favoráveis e uma postura de aceitação e interesse face ao trabalho articulado com os RED.

Quanto à opinião dos discentes sobre a exploração do RED (*Gostaste deste recurso?*) verifica-se o sucedido na questão anterior (Figura 14).

Figura 14

Questionário: respostas à questão 7, em percentagem.

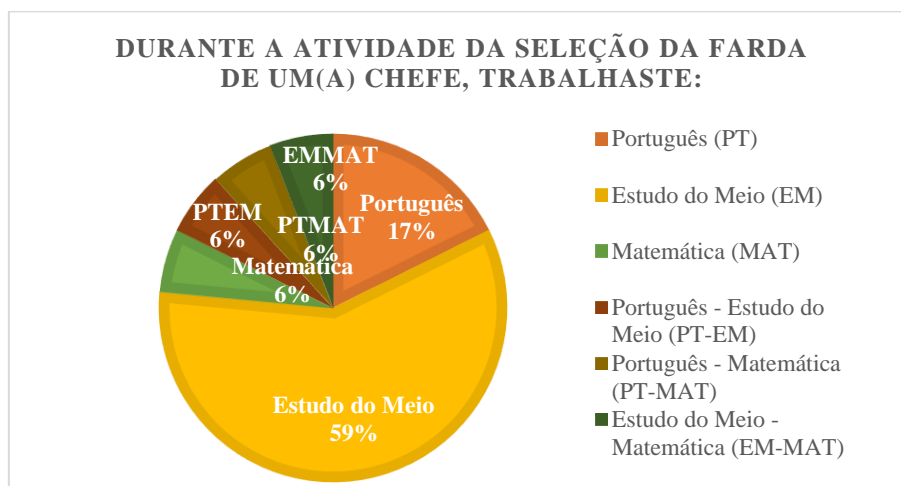


A grande maioria da turma afirma ter gostado, sendo que 53% optou pela afirmação *Gostei muito* e 35% por *Gostei*. Por outro lado, apenas dois alunos selecionaram as hipóteses *Gostei pouco* (6%) e *Não gostei* (6%). Por consequência, estes resultados revelam a apreciação dos estudantes pela metodologia utilizada. Os valores obtidos coincidem com o esperado e coadunam-se com o ambiente vivido em sala de aula durante a exploração do recurso, pautado pelo entusiasmo.

Assim, perante a afirmação *Durante a atividade da seleção da farda de um(a) chefe, trabalhaste* apuraram-se os seguintes resultados, presentes na Figura 15:

Figura 15

Questionário: respostas à questão 8, em percentagem.

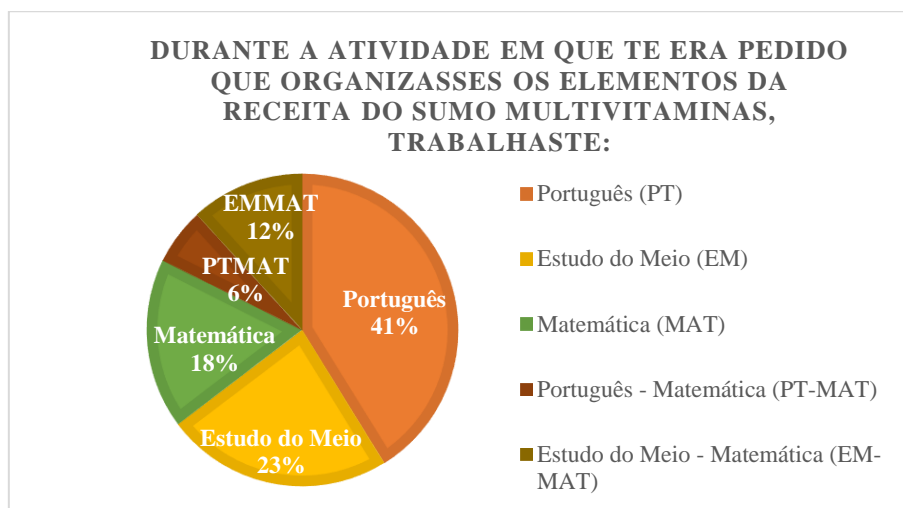


Na questão em análise, a maioria dos alunos refere *Estudo do Meio* (59%) a que se segue *Português* (17%). *Matemática* foi a resposta isolada que obteve um valor menos significativo, contabilizando 6% das respostas, assim como os conjuntos: *Português - Estudo do meio*, *Português - Matemática* e *Estudo do Meio - Matemática*. Os resultados obtidos revelam que a maioria dos alunos associa o conteúdo da tarefa ao conhecimento do mundo e à área das profissões, pelo que se destaca a resposta *Estudo do Meio*. Neste sentido, as competências da área do Português, mobilizadas durante a execução da tarefa, são consideradas por um número inferior de alunos, por se tratar de um trabalho subliminar e menos evidente.

No que diz respeito à atividade de organização dos elementos da receita (*Durante a atividade em que te era pedido que organizasses os elementos da receita do sumo multivitaminas, trabalhaste*) um número considerável de discentes refere o Português (41%), como demonstra a Figura 16:

Figura 16

Questionário: respostas à questão 9, em percentagem.



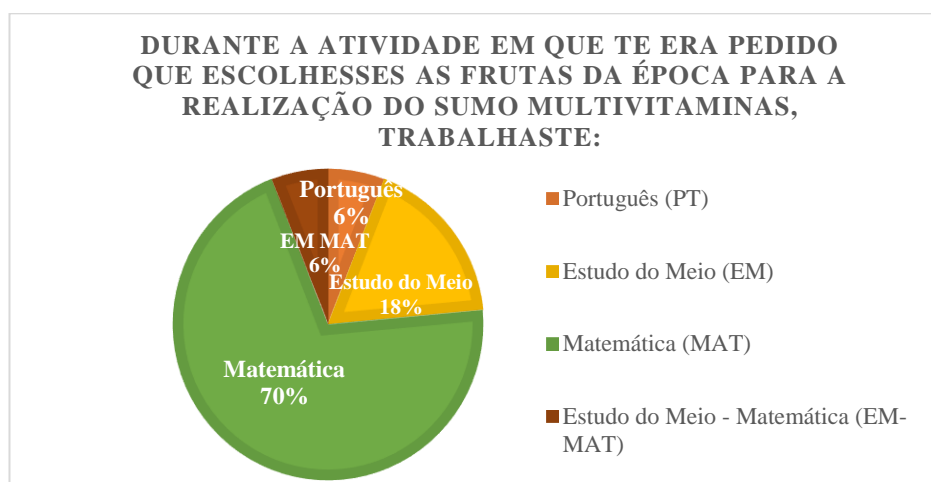
Analisando o gráfico, segue-se o Estudo do Meio (23%) e a Matemática (18%). Surgem, novamente, com menos expressão as respostas que congregam várias opções. Neste caso, igualmente com 6% surgem os conjuntos: *Português – Matemática* e *Estudo do Meio – Matemática*.

Segundo os valores apresentados, torna-se claro que um número considerável de alunos associa a atividade de organização dos elementos da receita à área do Português, o que se justifica devido ao trabalho realizado com o género textual. Por outro lado, este resultado sugere que as características visuais do género são reconhecidas como conteúdo desta área. A resposta *Estudo do Meio* surge com valores consideráveis, o que permite aferir que alguns discentes consideram estas aprendizagens como parte integrante do conhecimento do mundo, trabalhado nesta área curricular. A resposta *Matemática* obteve valores inferiores o que se considera adequado, tendo em conta o teor da atividade. Por fim, são visíveis algumas respostas que agrupam duas opções, o que demonstra a compreensão da possibilidade de um trabalho interdisciplinar possibilitado por uma atividade.

De seguida, à afirmação *Durante a atividade em que te era pedido que escolheesses as frutas da época para a realização do sumo multivitaminas, trabalhaste* (Figura 17):

Figura 17

Questionário: respostas à questão 10, em percentagem.



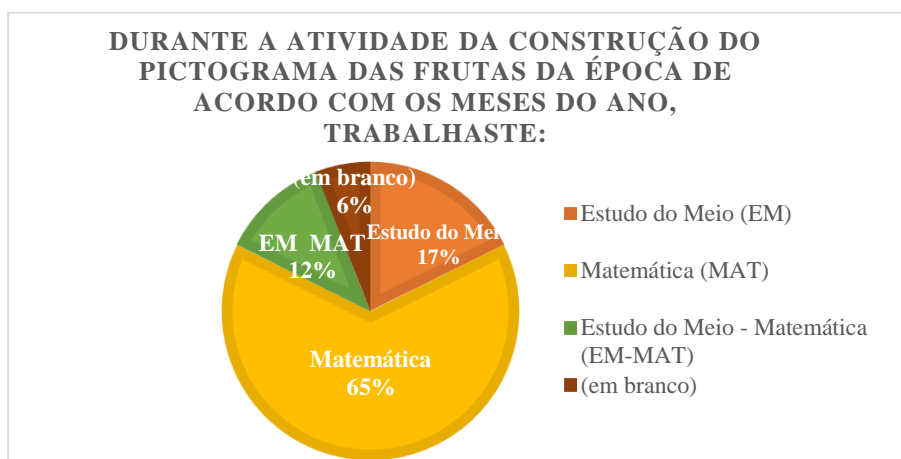
A opção *Matemática* destaca-se das restantes, obtendo um valor de 70% da escolha dos alunos. Com 18% surge a resposta *Estudo do Meio* e apenas com (6%) as opções *Português* e *Estudo do Meio – Matemática*. Estes valores elevados podem ser justificados pela presença do gráfico e a necessidade de interpretação e leitura do mesmo para extrair os dados que permitiam responder às questões. Em seguida, surge a opção

Estudo do Meio, que diz respeito à compreensão do conceito de frutas da época, distribuídas pelos meses do ano. Apenas um aluno associa a tarefa à mobilização de conhecimentos de *Estudo do Meio* e *Matemática* em conjunto, o que revela a capacidade de relacionar as duas áreas na atividade trabalhada, bem como compreender os conteúdos correspondentes a cada uma, presentes na tarefa. A disciplina de Português é mencionada por apenas um discente.

Relativamente à tarefa da construção do pictograma (*Durante a atividade da construção do pictograma das frutas da época de acordo com os meses do ano, trabalhaste*), não se obtiveram respostas referentes ao *Português*, como demonstra a Figura 18:

Figura 18

Questionário: respostas à questão 11, em percentagem.



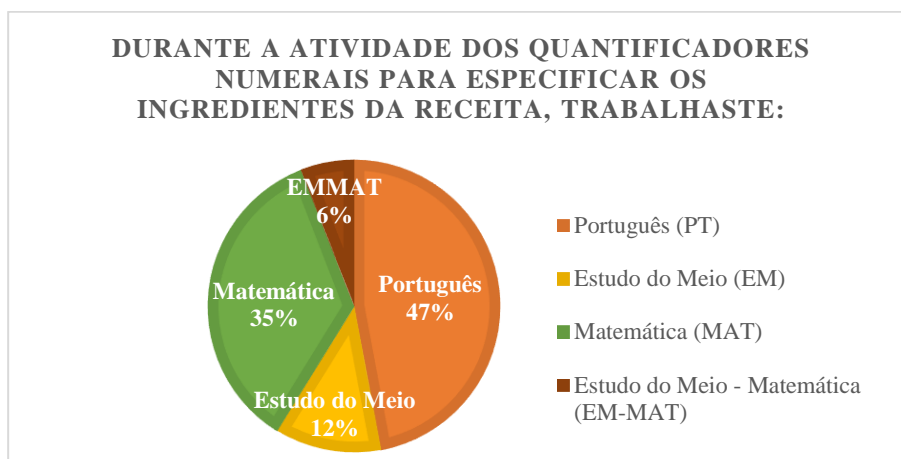
Apesar de um aluno não se ter pronunciado, é evidente que a maioria absoluta é atribuída à opção *Matemática* com 65% de seleção por parte dos discentes. Segue-se o *Estudo do Meio*, com 17% e a junção das opções *Estudo do Meio – Matemática* com 12%. Estes valores evidenciam que a construção de um gráfico se associa à área da Matemática, tendo sido a hipótese com maior expressão. Relacionado com o conteúdo da tarefa (frutas da época) considera-se viável que a opção *Estudo do Meio* seja a segunda escolha mais selecionada. No que concerne às respostas com múltiplas escolhas, existem dois discentes

que revelam considerar que o Estudo do Meio e a Matemática surgem intrincados nesta tarefa, revelando mobilizar conhecimentos das duas áreas.

Por fim, quando questionados acerca da tarefa referente aos quantificadores numerais (*Durante a atividade dos quantificadores numerais para especificar os ingredientes da receita, trabalhaste*) a maioria dos alunos afirmou ter trabalhado Português (47%), tal como surge espelhado na Figura 19:

Figura 19

Questionário: respostas à questão 12, em percentagem.



Outra parte considerável da turma refere ter mobilizado competências de Matemática (35%) e Estudo do Meio (12%). Com um valor menos expressivo surgem as áreas do Estudo do Meio – Matemática em conjunto, com 6% das respostas. Tendo em conta os dados apurados, compreende-se que a maioria dos alunos considera *Português* a resposta acertada, por se tratar de quantificadores numerais e pela compreensão do seu papel na escrita da receita. Contudo, a influência da Matemática revela ser notória, tendo obtido um valor considerável, dadas as características semânticas da classe de palavras em estudo. As respostas que apontam o *Estudo do Meio* e a junção desta área com Matemática apresentam valores pouco expressivos.

Para terminar, analisaram-se as respostas obtidas à questão *Na tua opinião, consegues aprender mais facilmente com este tipo de recursos?*, através da análise de conteúdo, e reuniram-se os registos mais frequentes. No geral, a opinião dos alunos

coincide, centrando-se numa postura positiva em relação à aquisição de conhecimentos a partir da exploração destes recursos. Verificou-se que a justificação mais frequente é referente ao facto de se tratar de um jogo, permitindo aprender através do lúdico (A9: “Aprendo porque é interessante jogar aquele jogo”). De seguida, surge a menção às tecnologias digitais -computador - como promotoras de motivação para a aprendizagem (A2: “Consigo, porque quando estou com o computador sinto-me entusiasmado e consigo aprender melhor”). Para além disto, algumas respostas apresentam uma associação entre a estratégia utilizada e sentimentos positivos como o entusiasmo, a calma ou a alegria (A2: “sinto-me entusiasmado”; A14: “porque não cansa tanto e é mais calmo”; A8: “consigo porque me divirto”). Por fim, registaram-se duas respostas negativas no que concerne à aprendizagem a partir dos RED. Neste âmbito, as justificações aludem à clareza dos conteúdos expostos no recurso (A11: “porque não nos ensinou bem”) e acesso aos enunciados, quer por áudio, quer por escrito (A1: “na sala de aula não porque não consigo ouvir”).

Em suma, refletindo sobre os resultados analisados, assume-se que o trabalho realizado a partir do RED fomentou a motivação dos alunos, fator que aumenta a predisposição para a aprendizagem. Tal como se verifica no estudo de Batista et al.(2017) a utilização deste recurso digital e a exploração autónoma através do computador “potenciou a curiosidade das crianças aumentando a sua motivação para participar na atividade e responder adequadamente” (p.107). Esta evidência permite aferir que a motivação para o trabalho resulta em empenho, investimento e disposição por parte do aluno para a aprendizagem dos conteúdos, o que se traduz numa postura facilitadora da sua compreensão. Por conseguinte, o objetivo do discente não se resume à mera conclusão da atividade proposta ou ao alcance de uma avaliação minimamente satisfatória (Ribeiro, 2011). A partir do estudo empírico realizado, compreende-se que a motivação da turma deve ser uma preocupação diária do docente, apesar do desafio que representa, pois revela ter “implicações diretas no envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem” (Batista et al., 2017, p. 106).

No que concerne à compreensão dos enunciados, revelou ser benéfica a resolução a pares, tendo existido espaço para a discussão e troca de ideias. Paralelamente, o desenvolvimento da cooperação e entreajuda entre os alunos resultou em “melhorias a

nível da motivação, da concentração, do comportamento, da confiança e do domínio dos conteúdos e [na estimulação da] aprendizagem colaborativa e a partilha de opiniões” (Batista et al., 2017, p. 106). Em resultado deste trabalho, constatou-se uma diminuição de pedidos de auxílio durante a concretização das tarefas, acreditando-se que a implementação do RED fomentou a autonomia dos elementos da turma no alcance de novas aprendizagens. Para além destes fatores, a exploração deste recurso permitiu complementar as aprendizagens anteriormente adquiridas com novo conhecimento, específico e complexo, segundo uma ótica interdisciplinar.

4.3. Análise comparativa das duas produções textuais

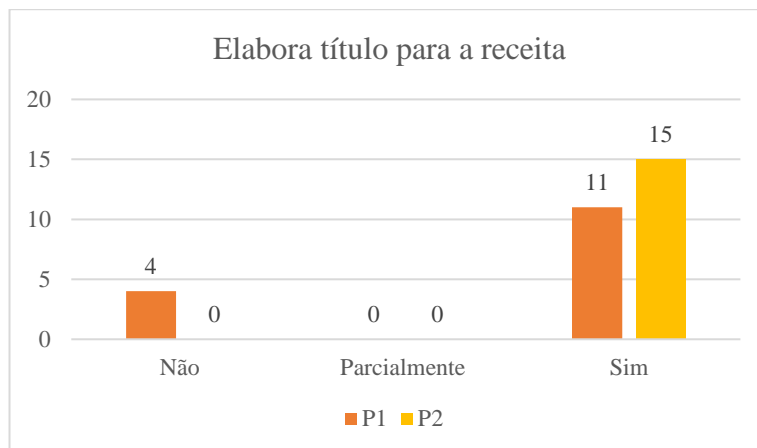
No início do trabalho baseado neste género textual foi realizada a confeção de um salame de chocolate, a que se seguiu uma tarefa de escrita de texto que consistia na escrita da respetiva receita (Anexo S). Num momento posterior, na sequência da exploração do RED *Cozinhar a aprender*, foi escrita a receita visionada na última etapa do recurso (Anexo T).

Para uma análise fidedigna e possível comparação das duas produções textuais, procedeu-se à elaboração de uma grelha com indicadores alusivos à estrutura do género textual para proceder à análise das 15 produções recolhidas nos momentos distintos (cf. Anexo N). De seguida, encontra-se a análise comparativa entre as duas produções textuais dos alunos, segundo uma escala que congrega três parâmetros: 1 – *Não*; 2 – *Parcialmente* e 3 – *Sim*.

No que concerne ao indicador *Elabora um título para a receita* é visível um aumento do número de alunos que cumpre este elemento ao produzir um exemplar deste género textual, como apresenta a Figura 20:

Figura 20

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 1.

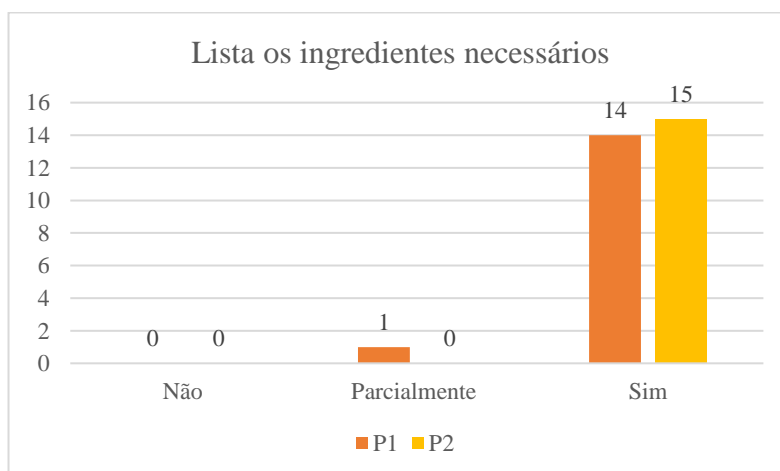


Na primeira atividade (P1), apesar de a maioria da turma ter incluído o título da receita (11 alunos), na segunda tarefa (P2) este elemento foi cumprido por todos os discentes (15). Apesar de não se considerar um aumento significativo, permite concluir que o trabalho realizado possibilitou um aperfeiçoamento da estrutura da receita nas produções dos alunos.

Analisando o indicador *Lista os ingredientes necessários*, torna-se claro que a presença deste elemento era óbvia para os discentes, já que desde a P1 o consideravam nos seus textos (Figura 21).

Figura 21

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 2.

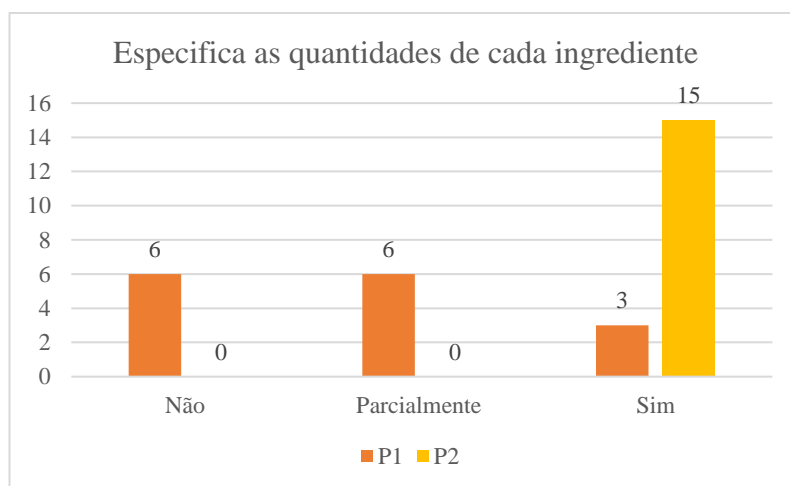


De acordo com os valores, 14 alunos apresentam este registo, existindo apenas 1 discente que não apresenta a listagem completa, por outro lado, na P2 este aspeto é mobilizado pela totalidade do grupo. Contudo, apesar de não se considerar uma evolução expressiva, compreende-se que existiu uma atenção redobrada neste aspeto por parte da turma.

O parâmetro *Especifica as quantidades de cada ingrediente* é um dos indicadores mais frágeis na P1, como se pode observar na Figura 22:

Figura 22

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 3.



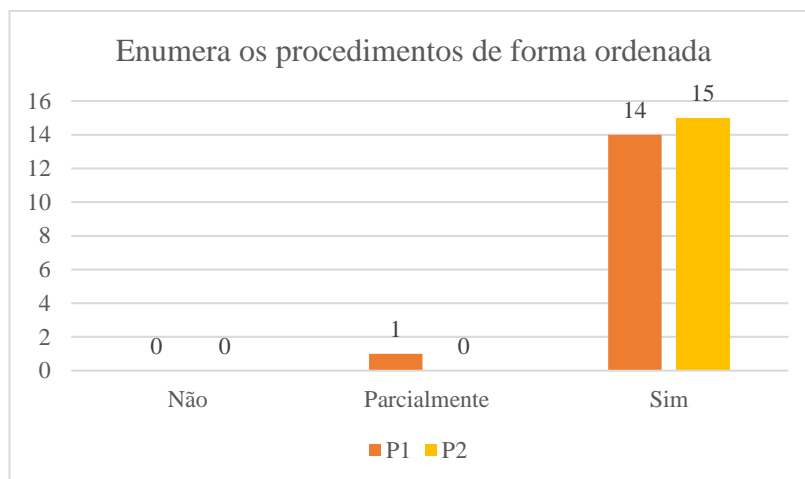
Apesar de se tratar de um elemento essencial, apenas 3 alunos o realizam. Surgem, com valores expressivos, as opções *não* (6 alunos) e *às parcialmente* (6 alunos), considerando que alguns discentes associam quantidades a apenas alguns ingredientes. É de realçar os resultados alcançados com o trabalho realizado, registando-se um total de registos da quantidade de cada ingrediente na P2, o que corresponde a 15 alunos. Neste âmbito, considera-se que a formulação da atividade implementada fomentou esta subida, uma vez que as quantidades surgiam no vídeo que serviu de base à atividade da P2, promovendo a sua inclusão nas produções

No indicador alusivo à ordenação do modo de preparação (*Enumera os procedimentos de forma ordenada*) a diferença revela ser pouco expressiva, na medida

em que apenas um aluno apresenta lacunas, neste aspeto, na P1, como se constata com a análise da Figura 23.

Figura 23

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 4.



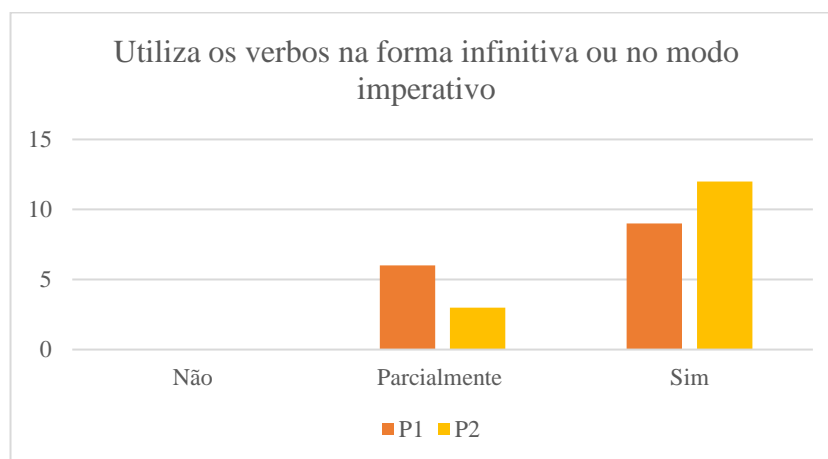
Para a avaliação deste elemento, não se considerou o número de passos de acordo com a receita original, especialmente na P1 que exigia a escrita baseada na memorização da sequência seguida. De acordo com Marinello et al. (2008) “a progressão do texto instrucional faz-se normalmente através de itens, numerados ou não, (...) que expõem, em ordem cronológica as instruções a serem entendidas e executadas pelo interlocutor” (p.69). Neste sentido, privilegiou-se a ordenação do procedimento segundo a sua numeração e relação com o conteúdo ou através do uso de expressões temporais.

Atendendo aos resultados, compreende-se a aproximação dos valores, uma vez que apenas um aluno não concretizou este aspeto na P1, passando a integrá-lo na P2, perfazendo a totalidade do grupo. Compreende-se estes resultados, pois este elemento, referente à sequencialidade das ações, é característico do género textual e facilmente identificável nos exemplares do género, tendo em conta o aspeto visual dos mesmos.

Considerando o aspeto *Recorre à forma infinitiva dos verbos* verifica-se uma evolução entre as produções (Figura 24).

Figura 24

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 5.



Avaliando a P1, torna-se claro que a maioria dos alunos mobilizava com consistência os verbos no infinitivo ou no modo imperativo, sendo que em 6 produções se verificou um registo pouco sólido ao longo da produção escrita (*Parcialmente*). De entre os alunos que cumpriram este indicador, realça-se que a maioria recorria ao infinitivo, existindo poucas produções que contemplavam apenas o modo imperativo. Na P2 observou-se a mesma tendência, sendo que a maioria dos alunos demonstrou mobilizar a forma infinitiva ou o modo imperativo (*Sim* = 12), verificando-se um aumento de produções neste âmbito em relação ao momento anterior. Por consequência, observou-se uma redução do número de alunos que recorria *Parcialmente* ao infinitivo ou imperativo dos verbos. Sublinha-se que as produções enquadradas no parâmetro *Parcialmente* da escala elaborada apresentavam, de forma intercalada, o verbo na sua forma infinitiva e conjugado no modo imperativo.

Com esta análise, torna-se claro que a maioria da turma consolidou aprendizagens alusivas a este aspeto, existindo um número inferior de alunos que na P2 apresentam dificuldades, visível através do aumento de produções que contemplam este indicador. Conclui-se que o uso do verbo no infinitivo foi mais recorrente em comparação ao modo imperativo, sendo que apenas 4 alunos, nas duas produções, revelam não mobilizar o infinitivo, tendo utilizado o modo imperativo de forma consistente, o que se coaduna com os exemplares trabalhados em sala de aula.

Para este indicador, considerou-se o uso da forma infinitiva e do modo imperativo para a análise das produções, uma vez que ambas são possíveis de acordo com a estrutura e características do género textual receita. Contudo, considera-se relevante explicitar algumas observações que se podem verificar através de um olhar cuidado sobre os trabalhos dos discentes. Assim, compreende-se que o uso do verbo no infinitivo revela ser mais acessível aos alunos que, em ambas as produções o mobilizaram com maior frequência. Por contraste, a conjugação no modo imperativo obteve valores menos expressivos, apesar de ter sido mobilizado nos modelos textuais explorados, nos quais ocorria o imperativo no registo formal, com recurso a formas supletivas do presente do conjuntivo, este aspeto não foi trabalhado em sala de aula. Desta forma, este conteúdo não se tornou acessível, verificando-se que não ocorreu nas produções escritas dos alunos.

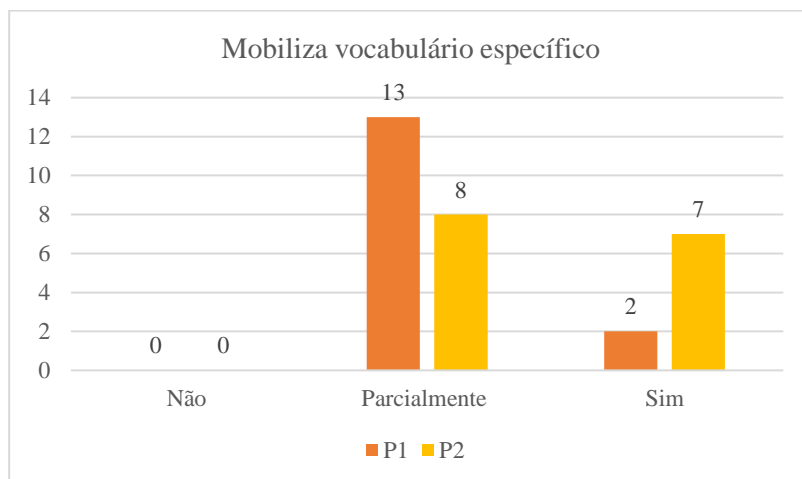
Somam-se, a este fator, os conhecimentos prévios do grupo acerca deste vocabulário, especialmente no que se refere ao tratamento formal, que para alguns discentes revelava ser distante. Estas vertentes revelaram ter influência, sendo justificativas para alguns resultados obtidos.

Não obstante, apesar de ser característico do texto instrucional o uso do imperativo, “Usam-se, também os verbos no infinitivo” (Marinello et al., 2008, p. 69), sendo igualmente adequado e utilizado no género textual receita.

Atendendo ao indicador *Mobiliza vocabulário específico*, verifica-se uma tendência positiva ligeira entre as duas produções analisadas, visível na Figura 25:

Figura 25

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 6.

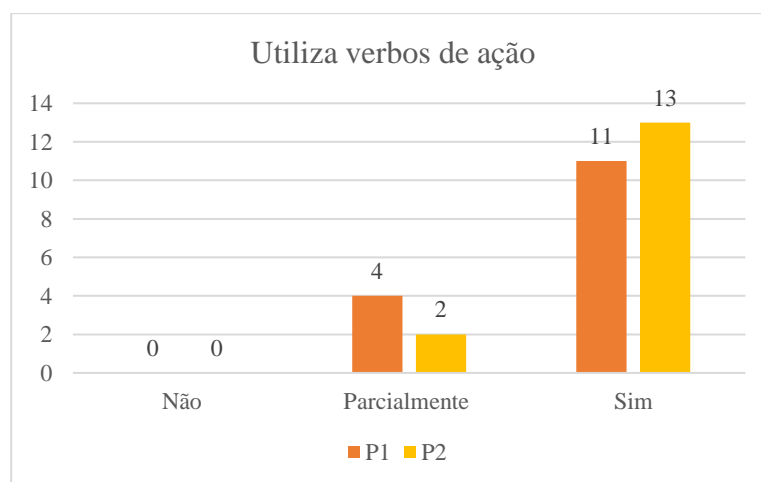


Num primeiro momento, regista-se a forte influência da opção *Parcialmente*, existindo 13 alunos que utilizam algum vocabulário específico nos procedimentos da receita e apenas 2 o efetuam com consistência (*Sim*). Em contrapartida, na P2 a distribuição torna-se mais equilibrada entre as opções mencionadas, existindo 7 alunos que o efetuam recorrentemente e 8 que o realizam com alguma frequência. Com o trabalho desenvolvido, tornou-se claro o automatismo no acesso a léxico específico do género, apesar de se tratar de palavras com significados elementares, a que os alunos recorrem com frequência. Este facto comprova que os discentes assimilaram a particularidade do uso de “uma linguagem comum, que se caracteriza por vocábulos, expressões” específicas do género textual (Marinello et al., 2008, p. 69). No que se refere a vocabulário mais complexo, referente a uma ação concreta e de uso menos frequente, identificavam-se dificuldades na sua mobilização, como por exemplo o verbo *untar* que surgia substituído por *barrar* ou *espalhar*. Estas evidências justificam o aumento pouco expressivo que revela o acesso aos saberes anteriormente adquiridos que, com o trabalho investido, se tornaram mais robustos, sendo mobilizados com maior frequência.

Segue-se o aspeto *Utiliza verbos de ação*, também basilar ao género textual estudado, cujos resultados se apresentam na Figura 26:

Figura 26

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 7.

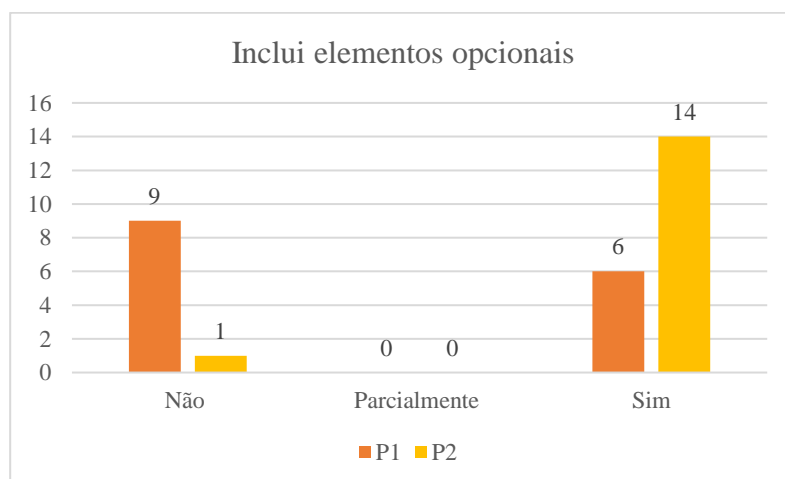


Esta disposição de valores, demonstra que a maioria dos alunos, na P1, menciona verbos de ação (11) e apenas 4 o realizam com menos frequência (*Parcialmente*). Na P2, apesar de se manifestar um aumento, não revela ser muito significativo (*Sim* = 13 e *Parcialmente* = 2), pelo que se considera que este aspeto se encontrava estabilizado na P1, mantendo-se a tendência na P2 com uma ligeira evolução. No entanto, estes valores indicam que os discentes compreenderam a vertente objetiva da sequência instrucional, uma vez que consideraram a necessidade de transmitir “a instrução com clareza”, recorrendo a verbos ilustrativos da ação a concretizar (Marinello et al., 2008, p.69)

Por último, *Inclui elementos opcionais* foi um indicador no qual se verificou uma alteração significativa, visível na Figura 27:

Figura 27

Avaliação das produções textuais, análise do indicador 8.



Inicialmente, na P1 a maioria da turma não introduziu elementos desta natureza (9 alunos), apesar do trabalho concretizado em sala de aula. Na P2, observou-se um aumento significativo, existindo apenas um aluno que não considerou este aspeto, face aos 14 que o incluíram na receita seguinte produzida. Considera-se que este resultado adveio do trabalho desenvolvido em torno do género textual, nomeadamente com o uso do RED, uma vez que a exploração destes elementos permitiu a descoberta do seu significado e os discentes tornaram-se mais despertos para a verificação da sua presença. Apesar disto, tal como Marinello et al. (2008) referem, estas “orientações podem vir

acompanhadas por ilustrações que elucidam a parte escrita (. ...), mensagens importantes ou avisos” (p. 70), não correspondendo a uma obrigatoriedade.

No que concerne à produção escrita, é possível aferir que existiu uma evolução positiva relativa à mobilização dos aspetos inerentes à estrutura do género textual, atendendo aos indicadores construídos. Nesta ótica, evidencia-se o sucesso dos indicadores referentes ao título, lista de ingredientes, quantidades dos mesmos e a ordenação dos procedimentos, uma vez que é evidente uma alteração significativa entre produções, verificando-se o cumprimento destes aspetos em todas as P2. Nos indicadores alusivos ao uso dos verbos (na forma infinitiva ou conjugados no modo imperativo), os valores são menos expressivos. Relativamente ao uso de vocabulário específico e dos verbos de ação existiu, também, um aumento, tendo sido evidente a consolidação destes aspetos na produção final. Por fim, também se verificou um aumento dos alunos que incluem pelo menos uma referência a elementos opcionais.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

No capítulo que se segue, após a apresentação e análise dos resultados obtidos com a implementação do presente estudo, retoma-se a problemática de investigação *A compreensão do texto instrucional aliada à concretização de atividades práticas em diferentes áreas disciplinares contribui para o desenvolvimento de competências de produção escrita* que, conjuntamente com os OG definidos, conduziu o percurso do estudo. Nesta instância, importa refletir e apresentar as conclusões, fruto da implementação da investigação desenhada.

Através de uma visão holística do estudo, considera-se que as atividades implementadas, cujos resultados foram abordados na secção anterior, contribuíram consideravelmente para a concretização do que se propôs inicialmente, no sentido de responder à problemática. Com a construção da sequência de trabalho apresentada, pretendia-se alcançar os objetivos elaborados, concorrendo, concomitantemente, para o desenvolvimento da compreensão da sequência instrucional, o melhoramento da concretização de atividades práticas numa ótica interdisciplinar e, ainda, a evolução na competência escrita do género textual receita.

Neste sentido, segundo uma análise mais detalhada, no que concerne ao OG1, *Analisar a relação entre a compreensão do texto instrucional e o sucesso na concretização nas atividades práticas*, foi possível constatar a articulação entre os dois fatores evidenciados, o que fundamenta a necessidade de trabalhar a sequência instrucional. No estudo concretizado, tornou-se evidente, a partir da leitura e compreensão das regras do jogo “Ludo”, as respostas obtidas através do guião e a análise da exploração do jogo, a relação mantida entre a compreensão e a realização, com sucesso, de atividades, nomeadamente as de cariz prático. Neste prisma, constatou-se que o domínio desta competência promove o sucesso nas tarefas propostas, acontecendo o inverso quando o aluno revela fragilidades nesta valência.

Contudo, durante a intervenção foi possível aferir que, apesar da compreensão permitir “alcançar o conhecimento das coisas” (Sousa & Costa-Pereira, 2021, p. 368), a influência dos conhecimentos prévios (Sousa, 2007) pode sobrepor-se, aquando de uma leitura superficial, com pouco detalhe. Nesta linha de pensamento, fundamenta-se a importância do trabalho a partir de géneros textuais (Marinello et al., 2008), que permite um conhecimento aprofundado sobre as suas características e, conseqüentemente, a

promoção de estratégias adaptadas ao texto a ser lido, uma vez que cada tipologia de texto exige a “mobilização de estratégias cognitivas específicas” (Sim-Sim, 2007). Assim, no trabalho realizado com a sequência instrucional a objetividade na leitura não pode ser ignorada, caso se pretenda um resultado ou produto de acordo com o esperado.

Em resultado desta constatação, torna-se imperativa a abordagem do texto instrucional, potenciando a compreensão de enunciados e munindo os discentes com esta competência que assume um papel preponderante em inúmeras esferas da sua vida quotidiana, tanto a nível académico, como social (Sim-Sim, 2007; Sousa & Costa-Pereira, 2021). Tal como referem Marinello et al. (2008), o objetivo da sequência instrucional prende-se com a explicação das ações que o leitor deve executar, orientando-o “na realização de uma atividade ou na utilização de um produto” (p. 68). Esta vertente prática e a presença eminente no quotidiano escolar fundamentaram a relevância do trabalho desenvolvido nesta investigação.

No que respeita ao OG2, a saber, *Compreender a perceção dos alunos sobre a evolução nas aprendizagens do género textual receita a partir do recurso ao RED*, conclui-se que a abordagem a partir de recursos desta tipologia espoleta nos discentes sentimentos que se coadunam com a aquisição de aprendizagens, nomeadamente, felicidade e entusiasmo, que se refletem na motivação (Batista et al., 2017). A partir da análise dos dados do questionário aplicado, apurou-se que os alunos acederam ao conhecimento através da sequência proporcionada, tendo compreendido a maioria dos enunciados e realizado as tarefas sem dificuldades elevadas. No geral, a turma considerou o RED *Cozinhar a aprender* bem conseguido e estruturado, o que potenciou a aprendizagem. Na maioria dos casos, as motivações alusivas a este trabalho associam-se ao interesse pelas tecnologias, as linguagens mediáticas mobilizadas (Cardoso et al., 2019) e a vertente gamificada da aprendizagem.

De entre os vários resultados, considerou-se pertinente a intervenção de um discente referente à acessibilidade do recurso para crianças com défices auditivos, numa ótica de sugestão e melhoramento do RED utilizado. No contexto particular do estudo, destacou-se a importância dos vários excertos que compunham o recurso, nomeadamente enunciados, contudo, a impossibilidade de explorar as tarefas de acordo com o ritmo de compreensão de cada estudante, revelou ser um entrave para alguns elementos da turma.

De modo a tornar o recurso mais acessível, apurou-se que conferir autonomia ao utilizador, adicionando um controle que lhe permita avançar ou reproduzir os enunciados antes de avançar para a tarefa seguinte, seria útil.

Por fim, de forma a *Avaliar o contributo das atividades de exploração do texto instrucional na melhoria das produções textuais de receitas*, o último OG, analisaram-se, comparativamente as duas produções elaboradas pelos discentes, em momentos distintos, numa ótica de pré-teste e pós-teste. Com os resultados obtidos, torna-se clara a evolução do grupo entre produções nos vários indicadores definidos. Apesar de existirem aspetos que se encontravam consolidados por uma parte da turma, revelou ser profícuo o trabalho incidente no género textual, uma vez que permitiu a estabilização dos mesmos pela totalidade do grupo. Quanto aos elementos que revelaram ser mais frágeis, o aumento de registos na segunda produção foi significativo. Conclui-se, assim, que o alcance destas melhorias adveio da intervenção implementada, orientada segundo os ideais de um ensino a partir de géneros textuais. Assim, partindo da compreensão do texto instrucional e passando pela relação entre esta competência e a concretização de atividades práticas, a presente investigação culminou na análise da escrita do género textual trabalhado, visando munir os discentes de competências de compreensão e produção textual.

Reunidas as conclusões que se podem tecer a partir da investigação concretizada, considera-se pertinente clarificar que, no decorrer do estudo, surgiram constrangimentos que contribuíram para os contornos que caracterizam o mesmo. A flexibilidade e ponderação que a Investigação-Ação exige (Amado & Cardoso, 2014) revelaram ser elementos fulcrais no prosseguimento de uma intervenção alinhada com as questões explanadas no presente documento. Ora, como limitação, destaca-se, primeiramente, o tempo disponível para a implementação da sequência de trabalho projetada, quer devido à calendarização da PES II, quer relativamente ao horário ao encargo da PC, desconsiderando os projetos semanais. Para além disto, deparámo-nos com a necessidade de fazer convergir o currículo e a investigação, numa ótica de integrar os conteúdos por abordar, o que revelou ser um aspeto exigente, atendendo à época do ano letivo em que a mesma ocorreu, que acentuava a urgência na lecionação dos demais conteúdos.

Finalmente, a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e o estudo explanados no presente documento contribuíram para fundamentar a conceção de que é necessária a

abordagem de diferentes sequências textuais e respetivos géneros no ensino. Esta intervenção permitiu-nos aprofundar conhecimentos sobre a estreita relação mantida entre a compreensão de textos instrucionais e o sucesso nas atividades práticas, cujo ponto comum se prende pela objetividade, crucial para a conclusão do produto ou tarefa proposta. Apesar do estudo se centrar na área disciplinar de Português, a atenção no cumprimento de uma visão de integração curricular deixa em aberto inúmeras possibilidades de trabalho, partindo das atividades interdisciplinares implementadas que, no caso de uma intervenção prolongada, teriam sido mais aprofundadas.

Em suma, a partir da investigação exposta, pretende-se incitar a curiosidade e inspirar professores a investir nas suas práticas pedagógicas, numa lógica exploratória, centrada no aluno e que possibilite a promoção de aprendizagens significativas, aproveitando a liberdade de integração curricular do 1.º CEB.

REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Finda a apresentação e análise do estudo empírico desenvolvido, torna-se pertinente refletir sobre a experiência de estágio no 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico, realçando os contributos do processo de investigação para a construção do perfil de docente, bem como os aspetos impactantes para a evolução pessoal e profissional.

Neste sentido, compreende-se a reflexão, de acordo com Júnior (2010), como um momento de introspeção, no qual se analisa a prática educativa e a intervenção sobre a mesma, com o intuito de provocar a mudança, numa ótica de melhoramento do processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras do autor, “a reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (p. 581). Segundo este prisma, procede-se à análise da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos de ensino.

No que concerne à experiência no 1.º CEB, a aprendizagem mais significativa prendeu-se com a diferenciação pedagógica, uma vez que o contexto se caracterizava por ser misto, contando com um espectro de especificidades e competências que se considerou imperativo servir em prol de um ensino adequado aos vários níveis. Este esforço adveio da compreensão da educação como um ambiente inclusivo, “desde o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a participação de todas as pessoas, independentemente de condições sociais, históricas, culturais e pessoais, com a [sua] valorização” (Turci, 2023, p. 226), como surge, também, espelhado na Declaração dos Direitos Humanos.

Neste sentido, a elaboração de um trabalho atempado, em constante diálogo com o par de estágio, professores e orientadores cooperantes, bem como a construção de uma relação próxima com os discentes, revelaram ser uma componente essencial para ultrapassar estas exigências. No seguimento desta experiência, conclui-se que esta prática exige a mobilização das mais diversas competências de um docente. Segundo Santos e Mendes (2021), “significa organizar o ensino de modo flexível para atender às necessidades e especificidades dos alunos” (p. 44), pelo que a reflexão e procura por estratégias inovadoras e adequadas se encontra quotidianamente presente. Por se considerar uma capacidade multifatorial, realça-se este aspeto como o maior desafio desta intervenção, destacando-se a sua vertente formativa.

Esta missão com que nos comprometemos, exigiu a capacidade de adaptação das práticas educativas com o intuito de ir ao encontro de cada estudante, sendo necessário realizar um trabalho de compreensão de cada perfil de aluno presente em sala de aula.

Em resultado deste trabalho e por reconhecer a centralidade que o ensino do Português ocupa no currículo, procurei desenvolver a competência de compreensão de leitura, a partir do trabalho centrado em géneros textuais (Cardoso et al., 2019), focalizando a sequência instrucional, pelo seu teor transformante, caracterizado pela condução à ação (Diniz et al., 2021). Assente nestes fundamentos, surgiu a investigação concretizada com o intuito de suprir as fragilidades, recorrendo às potencialidades dos discentes. O investimento nesta temática permitiu-me concluir os benefícios de um ensino do Português por géneros textuais e a importância de diferenciar as sequências trabalhadas em sala de aula, em virtude do desenvolvimento de competências comunicativas (orais e escritas) com relevância inquestionável para o quotidiano das crianças (Marinello et al., 2008). Apesar do cerne do trabalho incidir na área evidenciada, atendeu-se ao pressuposto da integração curricular, que defendo e pretendo implementar no meu futuro profissional.

Por sua vez, a experiência no 2.º CEB constituiu-se um desafio intrincado, por ter sido o primeiro contacto durante a formação inicial, que exigiu uma adaptação a diferentes níveis. O primeiro impacto diz respeito ao horário letivo disponível e a lecionação de apenas duas áreas curriculares. A estes fatores, somou-se a extensão do currículo, que exigiu a capacidade de planificar detalhadamente, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, recorrendo a estratégias diferenciadas e, simultaneamente, cumprindo o programa. Tal como consta na secção referente à análise crítica da experiência em ambos os ciclos, a utilização de metodologias ativas e inovadoras auxiliam “na melhoria da aprendizagem, tendo como objetivo alcançar e motivar o estudante” (Nascimento & Feitosa, 2020, p. 4). Caso contrário, de acordo com o vivenciado, a desmotivação e indisciplina aumentam, influenciando o ambiente de sala de aula.

Por outro lado, apesar do contexto e faixa etária das crianças, considera-se que a manutenção de relações próximas e positivas foi bem conseguida. Assim, foi possível intervir na prática educativa com base em interações respeitadas, de confiança e partilha,

o que revelou ser benéfico para a promoção de aprendizagens significativas, motivação e empenho dos estudantes. O investimento na construção desta relação reflete a ideia que defendo de que a “relação pedagógica exerce uma influência inegável no processo educativo, [refletindo-se na] aprendizagem e êxito (...) [do aluno]. Ela contribui para suscitar em ambos os protagonistas um sentimento de realização que garante a qualidade”. (Boutin, 2017, p. 355).

Estas experiências revelaram ser enriquecedoras por permitirem o contacto com diferentes realidades educativas, a aprendizagem com professores com características diversas e, no fundo, pela possibilidade de aprender o exercício da profissão docente com todas as crianças com as quais tive o privilégio de me cruzar.

No que concerne ao processo de investigação, desenvolvido em paralelo com a prática educativa, este revelou ser desafiante, exigindo uma postura de reflexão, tendo sido um período marcado pela flexibilidade e constante adaptação, como característico da investigação em educação, “no sentido da ação/intervenção” (Amado, 2014, p. 26). Assim, desenhar um estudo ao serviço de um contexto educativo, requer perseverança e resiliência, sendo testadas recorrentemente estas capacidades do investigador. Soma-se a vertente do rigor científico, que exige a realização de leituras que permitam uma intervenção de acordo com os pressupostos teóricos, quer pela importância atribuída à correção científica ao serviço da educação, quer com o intuito de desenvolver um estudo à luz da teoria. Ponderando sobre o percurso investigativo construído, defino-o como trabalhoso e árduo, bem como, no polo oposto, significativo e gratificante, quer a nível pessoal, como académico e profissional.

Não obstante, indispensável a todo este percurso, realço o acompanhamento e a manutenção de relações de entreajuda com os vários agentes educativos envolvidos, enaltecendo a ligação construída com o par de estágio. Surge, assim, outro pilar que considero fulcral na Educação, por permitir o “alargamento das competências individuais e coletivas para assegurar o sucesso dos alunos” (Thurtler & Perrenoud, 2006, p. 370).

Finalmente, fruto de todo o percurso académico e estágios curriculares que fomentaram o meu crescimento pessoal e profissional, sublinho a importância do trabalho aliado à reflexão. Tal como surge espelhado nesta secção, este exercício propõe o questionamento da ação, segundo uma ótica transformadora, enquadrada nos

pressupostos teóricos. Estas são práticas às quais pretendo dar continuidade, apostando num perfil docente que se renova e atualiza, munido de conhecimento, em prol de um ensino significativo ao serviço dos alunos. Nesta perspetiva, reconhecendo a área profissional da Educação como desafiante, cumpro esta última etapa de formação com o desejo de que estas competências sejam a força motriz da minha caminhada profissional, que se encontra prestes a começar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação um guia prático e crítico*.
Fundação Manuel leão. Vila Nova de Gaia
- Agrupamento [REDACTED] (2022). *Projeto Educativo*.
- Agrupamento [REDACTED] (2021). *Projeto Educativo*.
- Aldrigue, A. C. S., Castro, O. M., & Sousa, H. M. (2014). Estratégias de ensino na modernidade: novos paradigmas textuais de instrução. *DLCV, 11*(1), 261-274.
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/20015/11194>
- Alves, C. D., & Coimbra, M. N. (2017) Um projeto transversal de leitura: concretização e contributos. *Indagatio Didactica, 9*(3), 99-112.
<https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/625/523>
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e as suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2018). Potencialidades da avaliação formativa e somativa. *Revista Eletrónica Acta Sapientia, 5*(1), 1-15.
<https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/23>
- Batista, A., Pires, A., Brito, E., & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC. como ferramenta da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educacion, 13*, 103-106.
<https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4037/1/O%20uso%20das%20TIC.pdf>
- Bessa, M. M., Carvalho, M. F., Souza, J. O., Silva, S. W. S., Lima, L. S., & Moreira, M. C. F. (2020). Reflexões e ideias sobre a indisciplina: uma revisão da literatura. *Research, Society and Development, 9*(8), 1-13.
https://www.researchgate.net/publication/343221260_Reflexoes_e_ideias_sobre_a_indisciplina_uma_revisao_da_literatura

- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos. Um programa de promoção da fluência em leitura - 2º ano*. Lisboa: Ministério da Educação - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/71420/1/2020_Ouvintes_Sortudos.pdf
- Boutin, G. (2017). Relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. *Currículo sem Fronteiras*, 17(2), 343-358. <https://shre.ink/DAY8>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.
- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Camayd, Y. R., & Freire, E. E. E. (2020). Estratégias metodológica de investigação nas ciências sociais. *Revista Conrado*, 16(77), 65-73. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n77/1990-8644-rc-16-77-65.pdf>
- Cardoso, A., Pereira, S., & Silva, E. (2015). Gramática & Texto: uma experiência na formação de professores. *Estudos Linguísticos*, 10. pp. 355-380. <https://shre.ink/DAYk>
- Cardoso, A., Rodrigues, R. P., Freitas, L., & Alves, D. C. (2020). Recursos educativos digitais e o ensino/aprendizagem da gramática. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7, 86-100. <https://ojs.apl.pt/index.php/rapl/article/view/91/101>
- Cardoso, A., Rodrigues, R. P., Paulos, B., Gonçalves, C., Pereira, S., & Silva, E. (2019). A receita culinária: Recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais e linguísticas no 1.º CEB. In *Percurso de Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas* (pp. 193-208). APP.
- Cardoso, A., Souza, J., Rodrigues, R. P., & Palma, N. (2021). Ciclo de desenvolvimento de um recurso educativo digital para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 13(5), 125-141. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/27175/19756>

- Castro, O. M. (2013). Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional. *Interdisciplinar*, 17.
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/20015/11194>
- Cavalcanti, R. S. M. (2011). Texto instrucional: uma proposta de trabalho com a sequência didática. *VII Encontro Nacional de Produção Científica*.
http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/rosilene_silva_moraes_cavalcanti.pdf
- Chaves, C. M., Pinheiro, H. L. A., & Haiashida, K. A. (2022). A contribuição das competências socioemocionais para uma aprendizagem significativa. *Ensino em Perspetiva*, 3(1), 1-11.
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8783/8045>
- CIED-ESELX. (2018). *Código de conduta ética na investigação*.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2018/aprovado_codigo_etica_0.pdf
- Costa-Pereira, T., Henriques, G., & Sousa, O. (2015). Manuais escolares: textos e compreensão na leitura. In: O. Sousa, P. Ferreira, A. Estrela, S. Esteves, (Coord.), *Investigação e Práticas em Leitura*. (pp. 87-110). Lisboa: CIED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa,.
- Coutinho, M. A. (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica*, 19(1), 73-88.
https://cehum.elach.uminho.pt/cehum/static/publications/diacritica_19-1.pdf#page=73
- Diniz, M. A. S., Santos, E., Silva, L., & Dourado, A. (2021). Dos gêneros textuais que envolvem a tipologia injuntiva: função e representação. *Revista Geadel*, 2(03), 16–29. <https://doi.org/10.29327/269116.2.3-3>
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 4.º ano, 1.º ciclo do ensino básico - Português*. <https://shre.ink/DAPP>
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). Perspetivas e práticas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educacion*, 8(1), 57-75.

https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2021.8.1.7003/g7003_pdf

Fontana, F., & Rosa, M. P. (2023). Observação, questionário, entrevista e grupo focal.

In C. A. O. M. Júnior & M. C. Batista, *Metodologia da pesquisa em investigação e ensino de ciências* (pp. 31-40). Atena Editora.

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias>

Gaspi, S., Maron, L. H. P., & Júnior, C. A. O. M. (2023). Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. In C. A. O. M. Júnior & M. C. Batista, *Metodologia da pesquisa em investigação e ensino de ciências* (pp. 31-40). Atena Editora.

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias>

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Giasson, J. (2005). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (Re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/?format=pdf&lang=pt>

Koche, V. S., Marinello, A. F., & Boff, O. M. B. (2009). Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva. *Caderno Seminal*, 11(11), 5-24.

<https://www.epublicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/9821/7699>

Leite, J. C., & Carmo, T. (2023). Metodologia mista. In C. A. O. M. Júnior & M. C. Batista, *Metodologia da pesquisa em investigação e ensino de ciências* (pp. 31-40). Atena Editora.

<https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias>

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora.

Marinello, A. F., Boff, O. M. B., & Koche, V. S. (2008). O texto instrucional como um gênero textual. *The ESPECIALIST*, 29, 61-77.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Nascimento, F. E. M; Paiva, M. R. F., Frota, R. C., & Sousa, M. H. A. (2021). A relação família e escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, 32(2), 01-24.

<https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/11824/6824>

Nascimento, J. L., & Feitosa, R. A. (2020). Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(9), 1-17. https://www.researchgate.net/publication/344052926_Metodologias_ativas_com_foco_nos_processos_de_ensino_e_aprendizagem

Novello, R. (2020). *Relações interpessoais positivas: um estudo etnográfico em uma escola municipal de Cascavel PR*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. UNIOESTE.

<https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4833/5/Rejane%20Novello.pdf>

Pereira, G. (2023). Projetos de promoção do sucesso escolar: desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (26), 1-19.

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.15926>

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, (3), 1-5.

http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf

Rossi, M., Felipe, A. B., Sousa, E. R., Gomes, K. A. L., Amorim, J. D., Cordeiro, L. F., Silva, M. R., França, R. A., Silva, T. F. B., & Weis, V. B. (2024). Refletindo sobre o ensino tradicional: uma revisão teórica. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 1-10. <https://shre.ink/D5mV>

- Santos, C. M., & Júnior, P. D. C. (2018). Interdisciplinariedade e educação: desafios e possibilidades frente à produção do conhecimento. *Revista triângulo*, 11(2), 26-44. <https://shre.ink/D5mz>
- Santos, K. S., & Mendes, E. G. (2021). Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, 22(66), 40-50. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57138/38786>
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2021). Compreensão na leitura: investigação e ensino. In Alves, R. A. & Leite, I (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC* (pp. 361-377). Brasília. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/64177>
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In Azevedo, F (Coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa FCT/LIDEL.
- Sousa, O. C., & Gonçalves, C. (2012) Ler e escrever: percursos de aprendizagem In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA.
- Souza, K. R., & Kerbauy, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação E Filosofia*, 31(61), 21–44. <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>
- SPCE (2014). Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Lisboa: SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-CO MPACTADO.pdf>
- Tessaro, F., & Lampert, C. D. T. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-3. <https://www.scielo.br/j/pee/a/QnPKnNMFJGW6N9jkt89TRM/?format=pdf&lang=pt>

- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2006). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 357-375.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/BkPnp79mDr856j8jScg7pVJ/?format=pdf&lang=pt>
- Turci, D. A. (2023). Educação inclusiva como direito para quem? Uma revisão da literatura. *Revista SCIAS. Direitos Humanos e Educação*, 6(2), 223-243.
- Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica*. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Edições Almedina. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra*, 447-465.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34996/1/36-numero-tematic-o-2012.pdf>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A. Entrevista Professora Cooperante 1.º CEB

| Objetivos gerais: | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o estabelecimento educativo; - Definir as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente no contexto escolar, em específico na sala de aula; - Descrever o grupo turma. | |
| Questões | Respostas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre o trabalho a desenvolver e qual o objetivo da entrevista. - Assegurar a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados recolhidos. | <p>Sim, aceito a realização da entrevista.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação académica? - Há quanto tempo leciona no 1.º Ciclo? - Para além de lecionar no contexto | <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Ensino Básico – 1º Ciclo concluída em junho de 2008 na ESELx; Pós-graduação em Educação Social e Intervenção Comunitária em 2016 na ESELx - 15 anos - Sim, durante 12 anos lecionei no ensino privado. |

| | |
|---|--|
| <p>público, já exerceu no ensino privado?</p> <p>- Vivenciou outras experiências distintas nesta área profissional?</p> <p>- Há quanto tempo é docente nesta escola?</p> <p>- Há quanto tempo acompanha esta turma?</p> | <p>- Sim, já lecionei enquanto professora titular em turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. Também já lecionei enquanto professora de apoio.</p> <p>- Estou nesta escola desde setembro de 2023.</p> <p>- Desde setembro de 2023.</p> |
| <p>- Qual a sua opinião sobre o funcionamento da escola?</p> <p>- A instituição segue algum modelo pedagógico? Que impacto considera que este tem no desenvolvimento dos alunos?</p> <p>- Colaborou na elaboração do Projeto Educativo e do Projeto</p> | <p>- No geral funciona bem. É uma escola muito grande e onde trabalham profissionais de várias áreas, alguns só estão na escola em determinados momentos.</p> <p>- Não segue nenhum modelo pedagógico. Apesar de ser um agrupamento de referência para alunos surdos e, por isso, todos os alunos usufruem de Língua Gestual Portuguesa como Oferta Curricular.</p> <p>- Não. Potencialidades: são documentos que regem o trabalho geral do agrupamento, mas que dão “liberdade” no trabalho realizado em sala de aula; Permitem criar uma identidade às escolas do agrupamento.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Curricular? O que pensa sobre estes documentos (potencialidades e fragilidades)?</p> <p>- Existe trabalho colaborativo entre professores? E com os docentes das áreas de Educação Artística e Física ou das AEC's?</p> <p>- Existe algum local ou área, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual e por que razão?</p> <p>- Que recursos analógicos e tecnológicos estão disponíveis para os alunos utilizarem na escola?</p> | <p>Fragilidades: Há, por vezes, um excesso de projetos e atividades no agrupamento.</p> <p>- Entre professores irá haver sessões de partilha de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula. Entre os outros docentes existe colaboração na articulação do trabalho realizado com os alunos de cada turma.</p> <p>- Há espaços da escola em que chove.</p> <p>- Projetor, quadro virtual (mas não funciona) e computadores</p> <p>- Material de apoio, sobretudo, às disciplinas de Matemática e Estudo do Meio (microscópios; MAB; pentaminós...)</p> |
| <p>- Como planifica o ano letivo?</p> | <p>- Planificação Anuais e semestrais. Durante a semana elaboro a agenda semanal.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>- Qual a metodologia pedagógica que aplica em sala de aula?</p> <p>- De que forma é que na sua ação está implicada a diferenciação pedagógica?</p> <p>- Que estratégias e recursos utiliza com mais frequência?</p> <p>- Desenvolve a articulação entre as diferentes áreas curriculares? De que maneira?</p> <p>- Como é feita a avaliação dos alunos (formativa, contínua ou qualitativa)? Quais os agentes que participam na mesma?</p> | <p>- Sobretudo centrada na necessidade dos alunos/turma respeitando a sua individualidade e promovendo, sobretudo, a sua autonomia. Existe uma “mistura” de metodologia ativa/moderna com a expositiva.</p> <p>- Em todos os momentos, mas, sobretudo, no trabalho realizado individualmente pelos alunos.</p> <p>- Recursos digitais; trabalho de projeto; trabalho de grupo a pares; apoio individual ou em pequeno grupo</p> <p>- Tento articular os conteúdos entre si, acontece sobretudo na realização de projetos.</p> <p>- Há avaliação contínua diariamente, sobretudo, por observação direta. No meio e final do semestre há avaliação formativa através de fichas de avaliação. Esta avaliação é qualitativa de acordo com o estabelecido no PC.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>- Como caracteriza o grupo a nível de desenvolvimento, de aproveitamento e de comportamento?</p> | <p>- É um grupo heterogéneo que abrange alunos matriculados no 3º e 4º anos. O grande grupo do 4º ano é muito bom desenvolvendo e correspondendo muito bem às atividades propostas. Há um grupo de alunos muito pouco assíduos e, por isso, com muitas lacunas na aprendizagem. Há um outro aluno abrangido pelas medidas adicionais que realiza o trabalho estipulado no seu Projeto Educativo Individual.</p> |
| <p>- Existem casos particulares de alunos que necessitem de medidas e acompanhamento específicos?</p> | <p>- Sim, duas alunas surdas que beneficiam de terapia da fala e apoio de educação especial. Um aluno com défice de atenção e hiperatividade que beneficia de apoio de educação especial, terapia da fala e psicóloga. Um aluno com défice cognitivo que usufrui de apoio de educação especial e terapia da fala. Um aluno com Síndrome de Noonan que beneficia de apoio de educação especial, terapia da fala e psicomotricidade.</p> |
| <p>- Que potencialidades e fragilidades considera que a turma tem?</p> | <p>- Potencialidades da turma: Fragilidades da turma:</p> |
| <p>- Qual o critério para a organização dos discentes na sala? Essa disposição é alterada ao longo do ano? Porquê?</p> | <p>- A metodologia utilizada que é, sobretudo, baseada no trabalho colaborativo. Os grupos alteram-se consoante os projetos que estejam a realizar.</p> |
| <p>- Como ocorre a organização da agenda semanal?</p> | <p>- Todos os dias de manhã há apresentação de produções gerida pelos alunos. Há momentos coletivos de Português, Matemática e Estudo do Meio. Há momentos estipulados para os projetos.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Quais as rotinas que nesta são incluídas?</p> <p>- Quais as tarefas que os alunos têm dentro e fora da sala de aula? Como são geridas essas responsabilidades?</p> <p>- Que outras atividades tem a turma, para além das geridas pela professora e em que projetos está inserida?</p> | <p>- Todas as semanas há rotatividade de tarefas: responsável da turma; entrega e recolha de manuais; entrega e recolha de cadernos.</p> <p>- Têm Língua Gestual Portuguesa; Educação Física que faz parte de um programa com a Câmara Municipal Lisboa; Projeto “Pequenos Empreendedores” da Mastercard; Projeto NO da JFBenfica; Oficina de Escrita; Laboratório; Projeto Sistema Solar com a turma do 4º D</p> |
| <p>- De que maneira se envolvem os encarregados de educação ou demonstram interesse pela vida escolar?</p> <p>- Com que frequência e de que forma estabelece contacto com os Encarregados de Educação?</p> | <p>- Participam nas reuniões para as quais são convocados; solicitam reuniões; a maioria demonstra interesse pelas atividades desenvolvidas na escola. Partilho num padlet fotografias de atividades que são desenvolvidas com a turma.</p> <p>- Sempre que necessário. Comunico com frequência com a representante dos encarregados de educação que é um elo de comunicação entre mim e os EE. E com todos os EE por email ou pessoalmente em reunião.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>- De que maneira está envolvida a família com as atividades desenvolvidas em sala de aula?</p> <p>- Qual a relação entre a escola e a comunidade onde esta está inserida?</p> <p>- De que modo os alunos experienciam essa relação com o meio envolvente?</p> | <p>- Não têm uma participação direta, mas é solicitado que acompanhem os seus educandos em todas as atividades desenvolvidas, sobretudo, que lhes questionem, incentivem e promovam o gosto pela escola.</p> <p>- É boa. A JF é uma parceira muito ativa no trabalho com a escola.</p> <p>- São dinamizadas várias atividades no bairro, como por exemplo, a feira do Natal, peddy paper pela freguesia, marchas, magusto na freguesia, entre outras.</p> |
|--|---|

Anexo B. Estratégias gerais em articulação com os OG do PI (1.ºCEB)

| Plano de Ação | |
|--|---|
| Objetivo | Estratégias |
| Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos. | <p>Transversal às áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Implementação do Diário de Turma, para registo dos momentos positivos e os passíveis de serem resolvidos em grupo. -Organização do Conselho de Turma, para promoção da resolução partilhada dos problemas do grupo. -Organização da turma em trabalho em pequeno e grande grupo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a participação e a cooperação. -Reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades. -Promoção de momentos de reflexão e debate sobre as relações entre pares, a fim de superar as fragilidades que surgem ou persistem. |
| Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas. | <p>Transversal às áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organização da turma em trabalho em pequeno e grande grupo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a adoção de atitudes de respeito, aceitação, negociação e interresponsabilidade. <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realização de atividades laboratoriais em pequeno grupo, para promover e motivar os discentes na aquisição das aprendizagens. <p>Matemática:</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>-Realização de atividades jogadas em pequenos grupos, para promover e motivar os discentes na aquisição das aprendizagens.</p> <p>Português:</p> <p>-Realização de tarefas de compreensão de textos instrucionais, para definir o modo de participação em atividades de grupo.</p> |
| <p>Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.</p> | <p>Transversal às áreas curriculares:</p> <p>-Preenchimento de tabelas de Auto e Heteroavaliação.</p> <p>-Reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades.</p> |

Anexo C. Grelhas de avaliação dos OG do PI de 1.º CEB

| Objetivo 1. Desenvolver capacidades de resolução partilhada de conflitos. | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------|-------|-------|--|-------|-------|-------|---|-------|-------|-------|---------------------------------|-------|-------|-------|
| Data | 3.05 | 10.05 | 17.05 | 24.05 | 3.05 | 10.05 | 17.05 | 24.05 | 3.05 | 10.05 | 17.05 | 24.05 | 3.05 | 10.05 | 17.05 | 24.05 |
| Indicadores de avaliação do PI | 1.1. Dá espaço para que os outros se possam exprimir. | | | | 1.2. Discute sobre as ações a realizar para contornar os problemas que surgem. | | | | 1.3. Sabe comunicar de forma respetosa com as partes do conflito. | | | | 1.4. Aceita a decisão do grupo. | | | |
| Pontuação Obtida | 45 | 35 | 34 | 33 | 27 | 24 | 24 | 25 | 34 | 29 | 34 | 33 | 38 | 37 | 40 | 41 |
| Pontuação Máxima | 57 | 45 | 45 | 45 | 57 | 45 | 45 | 45 | 57 | 45 | 45 | 45 | 57 | 45 | 45 | 45 |
| Taxa de Sucesso do Indicador (%) | 78,95 | 77,78 | 75,56 | 73,33 | 47,37 | 53,33 | 53,33 | 55,56 | 59,65 | 64,44 | 75,56 | 73,33 | 84,21 | 82,22 | 88,89 | 91,11 |
| Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%) | 76,405 | | | | 52,3975 | | | | 68,245 | | | | 86,6075 | | | |
| Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%) | 70,91375 | | | | | | | | | | | | | | | |

| Objetivo: Adotar atitudes de respeito, de aceitação, de negociação e de interresponsabilidade na participação em atividades interativas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|-------|-------|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|---|------|-------|-------|-------|-------|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Data | 6.05 | 6.05 | 13.05 | 15.05 | 20.05 | 27.05 | 6.05 | 6.05 | 13.05 | 15.05 | 20.05 | 27.05 | 6.05 | 6.05 | 13.05 | 15.05 | 20.05 | 27.05 | 6.05 | 6.05 | 13.05 | 15.05 | 20.05 | 27.05 |
| Indicadores de avaliação do PI | 2.1. Participa ativamente nas atividades. | | | | | | 2.2. Cumpre as regras estabelecidas. | | | | | | 2.3. Cumpre a sua responsabilidade dentro do grupo de trabalho. | | | | | | 2.4. Colabora com os pares nas tarefas propostas. | | | | | |
| Pontuação Obtida | 39 | 32 | 38 | 47 | 42 | 34 | 37 | 26 | 33 | 43 | 42 | 33 | 38 | 27 | 38 | 44 | 43 | 33 | 38 | 28 | 34 | 48 | 43 | 31 |
| Pontuação Máxima | 45 | 36 | 42 | 48 | 48 | 39 | 45 | 36 | 42 | 48 | 48 | 39 | 45 | 36 | 42 | 48 | 48 | 39 | 45 | 36 | 42 | 48 | 48 | 39 |
| Taxa de sucesso indicador (%) | 86,66 | 88,88 | 98,47 | 97,91 | 87,5 | 87,18 | 82,22 | 72,22 | 78,57 | 89,58 | 87,5 | 84,62 | 84,44 | 75 | 90,47 | 91,66 | 89,5 | 84,62 | 84,44 | 77,77 | 76,19 | 100 | 89,5 | 79,49 |
| Taxa de sucesso do indicador do PI (%) | 91,1 | | | | | | 82,45166667 | | | | | | 85,94833333 | | | | | | 84,565 | | | | | |
| Taxa de sucesso do objetivo (%) | 86,01625 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Objetivo 3. Ser capaz de refletir e avaliar atitudes e comportamentos individuais e coletivos. | | | | | | | | | |
|--|--|-------|------|--|----|----|---|------|-------|
| Data | | | | | | | | | |
| Indicadores de avaliação do PI | 3.1. Reflete sobre as suas atitudes e as consequências das mesmas. | | | 3.2. Formula uma apreciação atendendo a opinião dos colegas. | | | 3.3. Avalia os seus próprios comportamentos e os dos pares. | | |
| Pontuação Obtida | 31 | 32 | 35 | 22 | 21 | 24 | 35 | 31 | 33 |
| Pontuação Máxima | 45 | 42 | 48 | 45 | 42 | 48 | 45 | 42 | 48 |
| Taxa de Sucesso do Indicador (%) | 68,88 | 76,19 | 72,9 | 48,88 | 50 | 50 | 77,77 | 73,8 | 68,75 |
| Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%) | 72,65666667 | | | 49,62666667 | | | 73,44 | | |
| Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%) | 65,24111111 | | | | | | | | |

Anexo D. Entrevistas Professoras Cooperantes 2.º CEB

Professora Cooperante da disciplina de Português

Objetivos gerais:

- Caracterizar o estabelecimento educativo;
- Definir as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente no contexto escolar, em específico na sala de aula;
- Descrever o grupo de turma.

| Questões | Respostas |
|---|--|
| - Qual a sua formação académica? | -Portanto, eu tirei o curso de 1º e 2º ciclo na variante português-francês na Escola Superior de Educação de Lisboa. |
| - Há quanto tempo leciona no 2.º ciclo? | -Olha, é assim, eu comecei no 2º ciclo, depois interrompi, fui para o 1º, e depois voltei ao 2º ciclo. Portanto, no 2º ciclo mesmo, a tempo inteiro, estou há cerca de 8 anos. |
| - Para além da experiência com o ensino público, já teve alguma experiência com o ensino privado? | -Já. Portanto, era francês. Apesar de ser uma turma de 1º ciclo, dava francês. |
| - Vivenciou outras experiências | -Olha, durante muitos anos, enquanto estava a estudar na ESELx, geralmente nas férias fazia as colónias da Junta de Freguesia de Benfica, que era mesmo ali ao lado. |

| | |
|--|---|
| <p>distintas nesta área profissional?</p> <p>- Há quanto tempo é docente nesta escola?</p> | <p>- Há mais ou menos 8 anos. Quando eu vim para o 2º ciclo, foi aqui.</p> |
| <p>-Como caracteriza o funcionamento da instituição e do agrupamento?</p> <p>- Sobre a população que o agrupamento serve. Como a caracteriza? (origens socioculturais,</p> | <p>- É assim, a escola é uma escola organizada, há uma grande colaboração entre todos, há uma boa relação entre os órgãos de gestão e os professores. O único defeito que eu realmente aponto aqui neste agrupamento é a falta de comunicação em certas coisas. Portanto, às vezes nós sabemos as coisas pelos colegas e não pelo órgão de gestão. E isso para mim não é bom. E nós já tivemos aqui uma avaliação externa, e nessa avaliação externa um dos pontos fracos foi exatamente isso. Eu até vos posso dar um exemplo. Os retro projetores que estavam com fios, eu só soube que deixaram de estar com fios porque ouvi em conversa. Ninguém nos informou. Isso é uma informação importante que é preciso passar. E há uma questão também aqui que é o facto de, quando nós temos que passar informações aos pais, não há uma informação geral para toda a gente dar a mesma informação. Cada um tem que fazer a sua informação. E isso às vezes cria desinformação. Não é bom. Nós aqui temos liberdade para escolher o que quisermos. Portanto, essa é uma mais-valia deste agrupamento. Cada um trabalha como quer, ao jeito que quer, desde que apresente os resultados que são esperados. Portanto, não há nenhum modelo a seguir. Cada um segue o seu próprio modelo e adapta de acordo com a realidade que tem, com os alunos que têm.</p> <p>- Estes meninos que nós temos aqui são maioritariamente de bairros sociais. A escola tinha, portanto, quando eu cheguei aqui, tinha dois bairros que eram muito problemáticos, que é a [REDACTED] e o [REDACTED]. Entretanto, já deitaram abaixo o [REDACTED], portanto, deixámos de ter esses meninos e agora vêm maioritariamente da [REDACTED]. Nós temos agora, nestes últimos dois anos, temos tido um crescente na população estrangeira, que vem para esta escola. Uma vez que é uma escola que tem um bom acolhimento, tem um projeto de turma de</p> |

| | |
|--|---|
| <p>relação com a escola)</p> <p>- Considera as instalações adequadas às necessidades dos alunos? Se não, que espaços deveriam existir? (salas de aula, sala de tic, ginásio)</p> <p>- Existe algum local ou área, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual e porque razão?</p> | <p>acolhimento, coisa que não existe em muitas escolas, há muita gente a procurar esta escola, principalmente alunos estrangeiros. E, portanto, as coisas vão mudando todos os anos, tendo em conta essa população, mas lá está, o contexto socioeconómico é muito baixo, são miúdos com baixas expectativas, os pais têm um nível de escolaridade muito baixo e não têm expectativas em relação ao futuro dos filhos, portanto, isto é um bocadinho o depósito, mas se nós compararmos a vida que eles têm aqui com a vida que eles tinham, isto já é muito bom para eles.</p> <p>- Olha, é assim, eu já estive em muitas escolas e quando nós temos termo de comparação, é mais fácil dizer se é bom ou não, não é a pior escola que há. Aqui, o que eu acho que ainda é preciso realmente limar, a aresta que eu acho que é preciso limar, é a questão do frio que se faz sentir nas salas no inverno. Pronto, já temos janelas novas, antigamente era de morrer, eu deixava sempre os miúdos estarem com gorros na sala, que é uma coisa que eu acho que não deve acontecer, mas era insuportável o frio aqui dentro, agora está melhor, mas depois temos o problema, não sei se vocês chegaram a assistir aí a alguma aula, dos quadros completamente a escorrer. Pronto, isto acontece com muita frequência, mas lá está, os dinheiros vêm do Ministério e a escola teve melhoramentos e para o Ministério o melhoramento é isto, portanto, agora há outras escolas a precisar, portanto, nós só vamos ter melhoramentos em 2026, se não estou em erro. Portanto, nós podemos pedir muita coisa e pode haver muita força de vontade e muita vontade de fazer melhor por parte do agrupamento, mas se não há dinheiro... é como a nossa gestão de casa, se não temos dinheiro não podemos fazer, não é?</p> <p>- Eu acho que sim, mas nós temos um grande problema a nível de salas, por isso é que eles têm o horário que têm, é muito difícil encontrar uma sala vazia durante o dia. O que significa que muitas das vezes, vocês quando chegaram aqui já não era assim, mas no início do ano eu tive de trabalhar lá em cima numa carpintaria, porque não há salas suficientes. Depois lá andaram a fazer o jogo das salas e dos horários, mas a escola não tem como pôr mais salas, portanto eu até posso querer mais salas, na escola ideal obviamente que sim, mas não há como, aqui não há como. Nós tivemos uma melhoria muito grande ali na sala dos alunos, que era um</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>- Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de escola? O que pensa desses projetos?</p> | <p>sítio onde eles gostavam muito de estar e onde é importante estarem a conviver. Colocaram uns pufes, uma televisão, portanto tornaram aquilo mais agradável, e acho que já foi uma melhoria boa. Os outros espaços foi aquilo que eu já tinha dito, se pudesse ser era ótimo.</p> <p>- Olha, é assim, eu pertenço ao conselho pedagógico, significa que faço parte da equipa que trabalha esses documentos todos, esses e mil e um documentos, pronto. O projeto educativo, não sei se vocês... certamente já o viram, mas é um documento extenso, de difícil interpretação às vezes, e o que se tenta fazer aqui na escola é torná-lo cada vez mais simples e mais acessível. Não só para nós, antigamente nós é que tínhamos acesso aos documentos, mas também para os pais. Os pais têm muita dificuldade em perceber um simples recado, portanto, é tentar desconstruir ali um bocadinho, que é isso que temos de fazer. A meu ver, o projeto está adequado aos alunos que nós temos aqui na escola. As potencialidades é a integração, principalmente, portanto, a integração dos alunos novos e mesmo a integração dos alunos que estão no bairro social. Portanto, a integração na sociedade e o trabalhar para que eles tenham um futuro dentro das poucas expectativas que têm, não é? Portanto, eu acho que é adequado aos alunos que temos, mas é um projeto que está sempre em desenvolvimento, não é? Portanto, não é um projeto estanque que nós fazemos e fica assim, apesar de durar quatro anos, portanto, ele vai de quadriênio em quadriênio, mas é um projeto que pode ser sempre alterado, porque é uma mais-valia também para a escola. Nós podemos sempre achar que não está bem e pensar sobre o assunto, que isso é muito importante. Não é em todos os sítios que se faz isso.</p> |
| <p>- Existe trabalho colaborativo entre professores?</p> | <p>- Muito. Esta escola, de todas onde eu estive, é aquela onde existe mais, portanto, existe muito trabalho dentro do grupo, mas sobretudo entre colegas. Partilham, às vezes não é preciso ser em reuniões, portanto, partilhamos, às vezes, enquanto bebemos um chá. Mas partilham-se muitos materiais, partilha-se muitas estratégias, infelizmente, já não há muitas mais para partilhar, não é? Mas partilha-se muitas estratégias, há muita entreatajuda. Os professores novos que chegam, e eu também fui nova, e senti-me em casa quando cheguei, portanto, nunca</p> |

| | |
|--|---|
| <p>-E com os professores das AEC?</p> | <p>fui tão bem acolhida numa escola como aqui. Eram outros tempos, era um diretor diferente, mas não sinto... não sinto, assim, tanta diferença agora. Continuo a achar que há um bom acolhimento de todos.</p> |
| <p>-É realizada articulação com outros níveis de ensino? De que forma?</p> | <p>- Aqui não há AECs, as AECs é do primeiro ciclo, portanto, no segundo ciclo não há. A vossa colega que me perguntou, porque acho que já estive numa escola em que há AECs no segundo ciclo, eu não tinha sequer conhecimento que isso existia. Deve ser algum projeto novo, porque geralmente as AECs, tudo aquilo que eu conheço, é sempre em primeiro ciclo, portanto, o que nós colaboramos, nós temos aqui um projeto que é o Par Pedagógico, e os colegas de Educação Física e de Artes vão ao primeiro ciclo. Isso é uma ótima parceria, porquê? Porque esses meninos já estão habituados a ter mais professores, habitam-se a conhecer professores do agrupamento para onde vêm depois, e é ótimo nesse sentido.</p> <p>- Sim, nós costumamos ter sempre, quando os meninos vêm do quarto para o quinto, uma reunião, para saber quais são as possibilidades, as potencialidades do grupo, e isto porquê? Porque geralmente, nós, quando fazíamos turmas, eu também já fiz turmas, agora já não faço, mas também já fiz, uma das indicações para fazer a turma, era separar os alunos. Para quê? Para eles não criarem hábitos. Pronto. O que é que começou a acontecer? Os pais diziam, se eles ficam separados, vamos para outro sítio. Então, a própria escola, teve de alterar ali um bocadinho, porque como é óbvio, nós não podemos perder alunos, porque se perdemos alunos, perdemos professores e tudo o resto, não é? E então, mudámos aqui um bocadinho a estratégia, e agora eles vêm em grupo, não é? Portanto, essa articulação é feita, depois com o professor, que é o titular de turma, e que nos diz, olha, este precisa disto, este precisa daquilo. Nós já estivemos também aqui na escola, agora isso não acontece, mas o professor de matemática e de português, de matemática, desculpem, que ia à escola, e que fazia a ponte entre o primeiro ciclo e o segundo, e depois vinha aqui também.</p> |
| <p>- Que recursos analógicos e</p> | <p>- Eles têm o seu computador, portanto, o Ministério entregou a cada um um computador, portanto, eles têm o seu computador. O que é que acontece com a</p> |

| | |
|---|--|
| <p>tecnológicos estão disponíveis para os alunos utilizarem na escola?</p> | <p>questão dos computadores, que realmente era fantástico. A internet nem sempre funciona, pronto, está melhor, mas nem sempre funciona. Aqui temos uma questão, eu, por exemplo, raramente, acho que nunca pedi os computadores, porquê? Porque eles vêm do bairro com um computador. E assim, estes miúdos mais frágeis, com um computador no bolso, não é boa ideia, não é? Portanto, nós não pedimos nesse sentido. E muitas das vezes, quando pedimos, o computador já está estragado. Os pais não têm dinheiro para depois arranjar os computadores. Isto é lindíssimo, esta história dos projetos, mas depois falta a outra parte. Quando eles estragam, como é que é? E estes miúdos têm tendência a estragar muito o seu material. Portanto, mesmo que nós façamos uma aula diferente e realmente, se pedirmos aos alunos para eles trazerem os computadores, nem todos vão trazer, os que vão trazer muitas vezes não estão carregados, os que trazem já estão estragados, e não funciona. Eles podem aceitar ou não. E muitos dos pais não aceitam exatamente por isso, porque sabem que se partirem, são eles que arranjam. E têm a consciência que depois não têm dinheiro para isso.</p> |
| <p>- Como planifica o ano letivo no que diz respeito aos conteúdos programáticos?</p> | <p>- Houve uma alteração entre a planificação que nós fazíamos nos anos anteriores e este. O que é que nós conseguimos perceber em grupo e departamento? Nós não conseguimos chegar a todo lado, porque os alunos são muito fraquinhos. Então, o que é que nós decidimos? Uma vez que nós temos conteúdos de quinto e de sexto que se repetem, incidir em certos conteúdos mais no quinto e outros no sexto. Obviamente que temos de passar por eles, mas não ficar tão presos a certos conteúdos. Se resulta, não sabemos, mas a outra versão não resultava. Portanto, estamos a experimentar esta. Começámos este ano a fazer isso. Portanto, quando fazemos a planificação inicial, e eu estou a dizer fazemos porque fazemos em conjunto, apesar de ser o meu trabalho, é um trabalho conjunto. Quando fazemos a planificação inicial, vemos logo dentro de cada ciclo, o que é que os professores acham, qual é o conteúdo que é mais fácil abordar só no quinto ano e deixar outros para o sexto. Portanto, eu geralmente sigo aquilo que os outros colegas, porque nós não trabalhamos sozinhos. Portanto, trabalhamos sempre em conjunto.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>- As crianças estão incluídas na organização do currículo?</p> <p>- Como é realizada a planificação das atividades?</p> | <p>- Não. É uma aresta a limar, sim. Mas não porque os alunos trazem sempre qualquer coisa, mas é pouco (devido à questão do pouco conhecimento do mundo, apontado como uma fragilidade).</p> <p>- Depende. Esta atividade que vocês viram, definimos em grupo de português, pronto. Depois há outras atividades que vocês não vão assistir, que são planificadas ao longo do ano, também é tudo em grupo. Depois, dentro da minha sala, sou eu que faço. Mas acontece muitas vezes uma colega dizer assim, “olha, fiz isto e olha, eles adoraram. Ah, vou fazer também.” Ainda outro dia falávamos da notícia e eu pedi-lhes para eles escreverem uma notícia e foi na altura do Natal. E eu disse, olha, cada um escreve a notícia que quiser, mas o que aconteceu foi que o pai Natal não conseguiu entregar as prendas. E saíram coisas realmente muito giras. Não bem escritas, mas muito giras. Ideias criativas. E depois houve aqui uma colega, eu estava a contar, “ah, vou fazer isso também. É mesmo giro”, pronto. Porque às vezes há assim atividades que nós, não sei lá, não nos passam pela cabeça. E depois resulta numa turma, e depois às vezes aplicamos e não resulta nada noutra. Pronto, pode acontecer. Mas eu não tenho aquela planificação, não, tem de ser sempre assim. Não tenho. Era aquilo que eu vos estava a dizer. Aquilo que resulta às vezes num ano, não vai resultar num outro. Portanto, há que adaptar ali um bocadinho. Mas sigo muito o manual. E já vos expliquei porquê. Porque realmente aqui não podemos estar sempre a tirar fotocópias. Aqui e em todo o lado. Isto hoje em dia já é assim. E para mim, quando eles têm o manual, temos que utilizar, não é? Porque temos ali recursos, e estar a gastar outros recursos para mim não faz sentido.</p> |
| <p>- A disposição e organização da sala é alterada? se sim, com que regularidade e por que motivo?</p> | <p>- É assim, nós temos uma regra aqui na escola, que é o diretor de turma é que faz a planta da sala. Pronto. O que é que acontece às vezes? É o caso do ■■■, os diretores de turma são professores de Educação Física. Não têm bem a noção... Eu tenho dois diretores de turma que são professores de Educação Física. Essa turma, ■■■ ano, fui eu que fiz a organização. Porquê? Porque sou eu que estou mais tempo com eles. Eu e a professora de Matemática. Eu já os conhecia do ano passado e o</p> |

| | |
|---|--|
| <p>- Que estratégias de ensino utiliza com mais frequência? - Recorre ao ensino diferenciado? Em que medida?</p> <p>- Que método de ensino utiliza?</p> | <p>colega perguntou-me se eu não me importava. Obviamente que não. Mas tentamos não mudar essa organização. A nível de sala de aula, não dá para mudar mesas. Não há tempo para isso. Porque às vezes os colegas queixam-se. “Epá, não podemos trabalhar em grupo. Não podemos fazer isto, não podemos fazer aquilo.” Mas a verdade é que não há tempo. São 50 minutos. Portanto, organizar, desorganizar, sentarem-se ou não se sentarem, não temos aula quase nenhuma. Nós temos, não sei se vocês têm alguma sala dessas, nós temos umas salas que já têm umas mesas pequeninas, triangulares. Essas são mais fáceis. Parece que é estranho, mas aquilo rapidamente se encaixa e fazem ali um quadradinho. E às vezes acontece trabalhar em grupo. Eu digo que se estiver numa sala dessas, eles encaixam-se ali e trabalham. Mas não é fácil nós chegarmos aqui “Olha, quero trabalhar assim.”, porque depois vem outro professor que não quer.</p> <p>- O trabalho que eu faço nas diferentes turmas é sempre diferente. Portanto, porque os alunos que eu tenho na turma não são iguais. Por acaso calhou porque já aconteceu trabalhar sempre igual. Porque também às vezes temos turmas que são muito semelhantes. Faço sempre diferenciação nos testes, portanto, faço sempre dois testes diferentes. E muitas das vezes... Não sei se vocês estão bem dentro do decreto da lei 54. Se calhar ainda falta a parte prática. Mas o 54 diz que podemos aplicar medidas universais a todos. E a partir do momento em que nos disseram que podemos aplicar medidas universais a todos nós temos muito maior liberdade em sala de aula. E o que é que acontece? Mesmo que não sejam da educação especial, eu posso dar um teste diferenciado se eu achar que é um aluno que tem dificuldades, que se está a esforçar... E aconteceu isso. Agora quando dei os testes já dei esses a alguns alunos. Portanto... E depois lá está. Temos a professora da educação especial, que também dá uma ajuda dentro da sala de aula.</p> <p>- Olha é assim eu sempre fui muito pelo método tradicional, mesmo no primeiro ciclo. Mas eu gostava sempre de ir buscar um bocadinho a outro método. Porque... Lá está. Vocês também vos vai acontecer, usar só um método é muito radical. E vocês vão ver que nos outros métodos também há coisas boas. Então... A minha forma de estar é muito tradicional, reconheço, eu gosto... Eu sou muito estruturada.</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>- Que materiais/recursos que utiliza para além do manual?</p> | <p>Tem de estar ali tudo muito direitinho. É um defeito meu. E lá está o trabalho de grupo, por exemplo, é um dia de aula completamente louco para mim. Porque... Como eu gosto de tudo muito estruturado, e tudo muito organizado, há desorganização, não é? E eu tenho de lidar com isso. E é como eu digo, tenho alguma dificuldade. E sei que é um defeito meu. Mas aqui no segundo ciclo não há tanto isto dos métodos, no primeiro ciclo é que vocês veem a escola moderna, veem o método tradicional, há as 28 palavras. Portanto no primeiro ciclo esta coisa dos métodos é mais vincada. Aqui no segundo ciclo já não é muito.</p> <p>- Para mim é sempre o manual digital. Mas para eles não. Porquê? Porque lá está. Eles não trazem os computadores. Nós há muito pouco tempo é que temos estes projetores que são bons. Nós não tínhamos projetores bons. Nós não tínhamos cortinados nas salas. Portanto é para esquecer. E o que é que acontece na projeção? Para eles verem, o português é muito difícil, porque para eles verem um texto inteiro, quase que não leem as letras. Porque fica muito pequenino. Então não é fácil. E o manual digital, para eles trazerem o computador, foi a questão que eu há bocado tinha dito. Eles têm um caderno de atividades de Português que eu digo sempre que podem fazer em casa. E há alunos que fazem. Às vezes até me trazem para eu ver que fizeram isto ou fizeram aquilo. Mas eu não tenho tempo para fazer tudo. É impossível. Então o que eu digo é sempre que damos um conteúdo novo, que eles podem sempre usar o caderno de atividades.</p> |
| <p>- Que importância atribui à interdisciplinaridade? Costuma aplicá-la?</p> | <p>- Olha, nós vamos fazer agora um que ainda não começou, que é com História, que é sobre o 25 de Abril. E, portanto, a colega ainda não sabia bem como é que era o trabalho, mas em princípio faria uma exposição. E geralmente o português participa sempre. Porquê? Porque é a construção de textos. Portanto, nós fazemos a parte dos textos, geralmente, eles fazem a História porque têm os conteúdos de História que eu não os conheço, não é? Mas depois vão para o português e trabalham o texto, veem os erros, se está tudo ok. E depois vão para educação visual, para fazer a parte da ilustração e, portanto, há sempre um trabalho a decorrer em conjunto.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>- Como realiza a avaliação dos alunos? Quais os agentes que participam na mesma?</p> | <p>- Eu por mim não fazia testes e nós não somos obrigadas a fazer testes, mas é uma questão de sociedade. Portanto, eles fazem testes para tudo. Portanto, eles têm que se habituar a ter um teste. Mas eu por mim abolia completamente os testes. Porquê? Porque estes alunos precisam que nós puxemos por eles nas potencialidades, não é? E a potencialidade deles é falar, na maior parte é a oralidade, portanto, eu consigo dar um 4 só pela oralidade, mas depois no teste dou um 2, não é? E nós temos muitos alunos com necessidades educativas, o que significa que não chegamos a todos. É impossível. Portanto, nós chegamos a ter que, em Conselho Pedagógico, este ano, tal e qual como em muitos anos, temos de autorizar a abertura de turmas com tantos alunos que implicam redução de turma. Portanto, nós não temos turmas para fazer só duas... Não sei se vocês têm a noção, mas um redutor obriga a ter apenas 20 alunos. E nós temos mais, porque não há espaço para tanta gente. E depois, às vezes, temos 4 e 5 redutores na mesma turma. E, portanto, torna-se difícil. Então, como é que eu puxo por eles e como é que eu faço a avaliação? Muito pela oralidade, porque não posso estar sempre ao pé deles e porque, lá está, eles precisam de um apoio ali, um reforço sempre ao lado. Portanto, eu valorizo muito isso, valorizo aquilo que eu disse hoje na aula, que é a participação, o empenho e eu digo-lhes muitas vezes que eles escolhem as professoras que têm e escolhem mesmo. Eles é que não têm a noção. Portanto, eu tanto posso ser uma professora compreensiva, como posso ser uma pessoa completamente diferente... E vocês já me viram em duas turmas diferentes, mas eu também entro muitas vezes de cara fechada na aula, porque realmente eles escolhem ter uma professora assim, não é? Mas a avaliação é muito aquilo que eles fazem na sala de aula, porque eu sei que tudo aquilo que eles fazem em casa é zero. Eles são muito verdadeiros na autoavaliação. Eles não fazem, eles não pedem uma nota. Eles próprios dizem que merecem o 2. Portanto, vocês vão ver. E se alguém diz assim uma nota fora, eles começam logo a olhar de lado e são muito críticos. E eles próprios têm consciência daquilo que não fazem. Pedem muitas vezes desculpa por não fazer, só que depois não conseguem mudar de atitude.</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>- Como descreve o trabalho desenvolvido com a turma?</p> | <p>- São turmas completamente diferentes. Portanto, vocês já sabem isso. Portanto, o [REDACTED], eles são muito competitivos. Portanto, se puderem esconder aquilo que fizeram bem, escondem. O [REDACTED] é ao contrário. Portanto, como não são competitivos, conseguem trabalhar melhor como turma.</p> |
| <p>- Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina?</p> | <p>- Portanto, são turmas completamente diferentes, não é? Dia e noite. Temos o dia no [REDACTED], portanto, são alunos muito participativos, com bom aproveitamento, são ainda muito imaturos, e, portanto, às vezes, criam ali um burburinho, mas são fáceis de levar. Depois temos o [REDACTED], que tem um comportamento típico de bairro, portanto, são muito rebeldes, nesse sentido, e pouco participativos, pouco empenhados, e, portanto, é ali um bocadinho o oposto. Eu sempre que mando coisas para fazer vêm logo dizer-me se não fizeram porque é uma preocupação, e nesta turma é indiferente, muito diferente.</p> |
| <p>- Existem casos particulares que necessitem de medidas e acompanhamento específicos?</p> | <p>-Portanto, temos aqui no [REDACTED], temos o [REDACTED], que só participa na aula quando vem, porque ele pertence à unidade. Nós temos uma unidade de multidificência aqui na escola, portanto, ele só vai a algumas aulas. É o [REDACTED] depois é a [REDACTED] e depois é o [REDACTED]. O [REDACTED] veio há muito pouco tempo, portanto, ainda estamos... O [REDACTED] é o menino que está a fazer português de língua não materna, e que não é suposto, mas está a fazer noutra sala com a professora de português língua não materna. É um menino, para mim, é o mais problemático, no sentido de temos que encontrar uma solução para ele, porque é o aluno que ainda não sabe ler e escrever. E por acaso este ano é o único em que isso acontece. Às vezes temos dois e três neste caso, portanto, menos mal. Depois, no [REDACTED], quem é que nós temos? São os dois [REDACTED], portanto, é o [REDACTED] e o [REDACTED], mas o [REDACTED], eu já disse à professora, não faz sentido ele estar no 54, porque acho que é um miúdo que, independentemente de ter as suas dificuldades, gere muito bem o seu trabalho, e o [REDACTED] é completamente o oposto. O [REDACTED] tem muita dificuldade em concentrar-se, tem muita dificuldade em perceber onde está e depois alia um atraso constante nas aulas, uma assiduidade também que não é regular e, portanto, não é fácil de lidar. E depois temos um problema, é que eles são gémeos e é muito complicado, porque eles são muito competitivos entre eles. E então, o [REDACTED], apesar de ser bom</p> |

| | |
|---|---|
| <p>- A turma está inserida noutros projetos escolares? se sim, quais?</p> <p>-Que potencialidades e fragilidades considera que as turmas têm?</p> | <p>menino, mas com o irmão, às vezes é um bocadinho cruel, e não é bom para um menino que tem muitas dificuldades, não é?</p> <p>- 50 mil! Muitos, muitos. É assim, há projetos em todas as disciplinas, em todas as coisas. Portanto, há aqui muitos projetos, eu não vos vou enumerar todos, mas são muitos projetos aqui na escola. Às vezes temos de dizer, não, basta, porque não há tempo para fazer tanto projeto.</p> <p>- A fragilidade, sem dúvida, é a escrita. Para mim, a potencialidade é a oralidade. Porque eles, realmente, na oralidade, são muito... Participam e conseguimos puxar por eles. Mesmo os do [REDACTED], que são mais difíceis de pôr a participar. Mas a fragilidade, sem dúvida alguma, desde que eu comecei a dar aulas, é a escrita. Porque eles não leem. Eles só escrevem mal. Só veem vídeos em brasileiro. Portanto, eles estão numa... Eles e vocês, não é? Eles estão numa época em que é muito mensagem, é muito vídeo, é muito YouTube. E é o que eles têm acesso. E, portanto, é difícil. Quem não lê, não escreve bem. Portanto, a leitura, para eles, não faz parte da vida deles. Mesmo aqueles que são melhorzinhos. É muito difícil eles dizerem, olha, estive a ler um livro, ou fiz isto, ou fui comprar um livro. Não, não tem nada a ver.</p> <p>É assim, o que eu faço na interpretação de texto é, eles leem sempre em silêncio, porque é importante também verem as palavras que têm mais dificuldade e por aí fora. Depois, faço uma leitura e faço o desenvolvimento do texto por mim. Então, e o que é que aconteceu? E quem é que veio? E não sei o quê. Pronto. E depois eles fazem as perguntas. Vocês vão ver que, pronto, é uma estratégia minha, mas eu gosto que sejam eles a ler e a responder. E eu digo sempre, se vocês não sabem uma pergunta, passam à frente. E pode-vos parecer, não sei se vos parece isso, mas pode às vezes parecer perder ali um bocadinho de tempo, não é? Porque estamos ali e eles estão a trabalhar, podiam fazer noutro sítio, mas é como eu vos digo, em casa eles depois não fazem. E eles precisam de autonomia, muita. E vocês estão a ver o quinto ano que é diferente do sexto. No sexto já vai tudo a andar, porque já</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | <p>sabem como é que eu trabalho, já sabem como é que eu funciono. E eu geralmente acompanho sempre. Mas no quinto eles ainda vêm muito com a perspectiva de primeiro ciclo. Muito pouco autônomos. Não leem e perguntam o que é para fazer. Portanto, é muito importante que eles tenham o espaço deles. E não é perder tempo, é ganhar. Para mim é ganhar. O ■■■■ é mais forte em tudo. Faço tudo igual, a diferença é que às vezes a correção eu consigo desenvolver mais no ■ e não desenvolvo tanto no ■. E há uma coisa que eu tento fazer sempre, que é andar ao mesmo nível nas duas turmas, porque depois é muito complicado uma já estar à frente e outra já estar atrás, depois dar o teste. É assim, eu faço dois testes diferentes, não vou fazer mais, porque senão não faço mais nada na vida. E, portanto, tento sempre que eles andem equiparados, mas para isso muitas das vezes não faço certas coisas no ■■■■. Mas também não deixo de fazer aquilo que é importante. O que faço é com uma adaptação. Foi o que aconteceu.</p> |
| <p>- De que maneira se envolvem os Encarregados de Educação na vida escolar?</p> | <p>- Olha, eu fui diretora de turma muitos anos, ainda antes de passar à coordenação. E é muito difícil, é muito difícil. Eles não vêm à escola.</p> <p>Eu cheguei e fiz isso uma vez e depois desisti, porque nós no início tentamos fazer o melhor por eles, não é? Mas nós percebemos que há aqui pessoas que não querem ser ajudadas. Não vale a pena insistir. E eu cheguei a mudar a minha hora de atendimento para que os pais pudessem vir à escola e eu ficava aqui, eles não apareciam, nem sequer telefonavam a dizer que não puderam vir, nada. Portanto, eles têm muita dificuldade em vir à escola. E realmente, nós chamamos muito os encarregados de educação quando há qualquer coisa má. Nós tínhamos uma reunião e falávamos sobre isso, e é verdade, temos de assumir, porque eles também não têm tempo de vir ouvir as boas e as más. E nós temos aqui muitos pais que trabalham sem contrato, não podem faltar. Porque há professores que às vezes são um bocadinho frios e dizem, mas está justificado, o pai tem que vir à escola. Não é assim. Porque quando eles não têm contrato, se eles faltarem, há outros que querem. Nós temos de nos lembrar que muitas das vezes estas famílias só têm aquilo. E nós também temos de ser, temos que ter um bocadinho de sensibilidade para isso. Porque se não temos, então aí é que os perdemos completamente. Mas lá</p> |

| | |
|--|---|
| <p>- Com que frequência estabelece contacto com as famílias? Utiliza outros meios de comunicação para além das reuniões formais?</p> <p>- Qual a relação entre a escola e a comunidade onde está inserida? De que forma é que esta é</p> | <p>está., nós tentamos que os pais venham à escola. Não há aqui muitas atividades para fazer, mas também não resultam muito bem. Porque lá está, há sempre confusão, há sempre... Mas pronto, agora temos aqui uma animadora que já vai fazendo assim umas coisinhas.</p> <p>Trazer os pais à escola, lá está, é difícil porque eles trabalham muito. Eles ficam muitas vezes sozinhos em casa porque eles trabalham durante a noite e tudo e muitas vezes de manhã estão a dormir. E eu posso vos dizer que quando eu dei aulas online, quando foi a pandemia, muitas das vezes eles estavam em frente ao computador e atrás no sofá estava alguém a dormir. Portanto, nós temos de ter essa sensibilidade e perceber que não é só como nós queremos, não é? E se vocês trabalharem numa escola como esta, vocês têm de ter essa sensibilidade. Se não, perdem os pais completamente.</p> <p>- É assim, os pais só podem contactar com o diretor de turma. Portanto, não podem vir à escola dirigir-se a outro professor qualquer, a não ser que haja assim um caso excecional e o diretor de turma está sempre presente. Portanto, isso é uma regra da escola e nós não passamos por cima dela. Eu às vezes ameaço e digo, olha, nem vai pelo diretor de turma, vou já ligar para casa. Eu já fiz, mas tento não fazer porque depois é não cumprir uma regra da escola e eu também cumpro aquilo que está estabelecido. Mas com o diretor de turma é diferente, agora sozinha não.</p> <p>- Ah, eles fazem sempre a visita no início do ano. Portanto, os pais vêm conhecer a escola. Portanto, fazemos uma... Vão à sala, conhecem o diretor de turma, depois vão conhecer a biblioteca, vão conhecer... Portanto, há uma visita que se faz. Depois, temos a orquestra geração quando faz atividades também, os pais também vêm à escola. E depois uma ou outra assim solta, mas os pais não vêm muito à escola. Aqui o que nós temos é dentro do... Há uma parceria muito grande com o bairro. Portanto, dentro do bairro há uma associação que é a Associação do</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>experienciada pelos alunos?</p> <p>- Envolve os discentes neste processo de articulação com a família?</p> | <p>██████████, não sei se vocês já ouviram falar. Que é aqui perto e eles trabalham muito, têm monitores e, portanto, fazem muitos dos trabalhos de casa, fazem lá. E depois há voluntários que trabalham com os miúdos e muitos deles, vocês começam a ver resultados escolares melhores quando eles vão para o espaço. E o que é interessante a nível do bairro é que eles não estão sozinhos em casa. Porque muitos deles vão para casa e ficam completamente sozinhos, obviamente que um miúdo sozinho não vai fazer trabalhos de casa, vai se pôr a ver televisão. E ali estão com pessoas mais velhas, não é? Que estão com eles. Muitas das vezes fazem coisas, às vezes coisas do livro que nem era suposto fazer. Mas eu nem me zango porque pronto, enquanto estão, ali estão com apoio.</p> <p>- Aliás, foram vocês que viram o contacto fantástico do encarregado de educação, não foi? É um bocadinho daquilo que nos complementa aqui na escola.</p> |
|---|--|

Professora Cooperante de HGP

| Objetivos gerais: | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o estabelecimento educativo; - Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente no contexto escolar, em específico na sala de aula; - Caraterizar o grupo turma. - Caraterizar as relações escola-família. | |
| Questões | Respostas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua formação acadêmica? - Há quanto tempo leciona no 2.º ciclo? - Para além da experiência docente no ensino público, já teve alguma experiência no ensino privado? - Vivenciou outras experiências distintas nesta área profissional? - Há quanto tempo é docente nesta escola? | <ul style="list-style-type: none"> - Tirei a licenciatura em Sociologia. Depois disso, fiz dois cursos de pós-graduação e fiz estágio profissional em ensino e comecei a trabalhar. Aliás, comecei a trabalhar antes até do estágio. - Ah, não sei, 20 anos. Não sei, não sei, por aí. Comecei no secundário, só com habilitação própria, porque o meu estágio já foi no segundo ciclo. - Não. - Só professora. - Eu fui cá colocada, mas eu concorri à mobilidade interna. E, portanto, fiquei cá colocada sem ficar cá, porque fui trabalhar mais para o pé de mim. Aquilo não é ■■■■■, aquilo é ■■■■■. Mas é perto de ■■■■■. E só regresssei aqui há três anos. |

| | |
|---|---|
| <p>- Como caracteriza o funcionamento da instituição e do agrupamento? Do ponto de vista dos órgãos de gestão? Do ponto de vista do/os modelo/os pedagógicos?</p> | <p>- O que é que eu poderei dizer? É um agrupamento que está inserido num contexto muito complicado. E isso, logo à partida traz, depois vários problemas a nível da sala de aula e das nossas turmas, e da aprendizagem dos nossos alunos, porque, de facto, não é nada, nada fácil. O agrupamento tenta fazer o que pode, mas é evidente que o que pode não resolve os problemas, porque os problemas são externos. Portanto, é muito difícil conseguir fazer alguma coisa. Tenta-se, mas não é assim muito fácil. Tirando isso, há várias atividades... Portanto, o agrupamento tenta integrar os alunos na comunidade. Temos várias atividades que tentam proporcionar isso. E... Nem sei o que mais poderei dizer. A nível das relações interpessoais, é um agrupamento que eu penso que funciona bem. As pessoas tentam entreatujadar-se e são muito colaborativas umas com as outras, o que, à partida, é bom e, de certa forma, vai contrabalançar todos os outros problemas que existem a nível dos contextos sociofamiliares dos nossos alunos.</p> |
| <p>- Sobre a população que o agrupamento serve. Como a caracteriza? (origens socioculturais, relação com a escola)</p> | <p>- Tem, maioritariamente, baixo nível de escolaridade. Há muitos desempregados. Também não há grandes salários. Maioritariamente, claro que há exceções, não é? E não sei até que ponto... Isso eu não sei, é difícil estar a dizer, mas até que ponto as estruturas familiares são sólidas? Não me parece que sejam. Atendendo a muitos casos isolados, não me parece que sejam estruturas muito sólidas.</p> |
| <p>- Considera as instalações adequadas às necessidades dos alunos? Se não, que espaços deveriam existir? (salas de aula, sala de TIC, ginásio)</p> | <p>- Isso aí já é mais complicado. A escola precisava de uma grande intervenção. Está um bocado... velha. Pronto, agora até se está... Até já se está a trabalhar nisso, porque até já temos novos projetores, que não tínhamos. Há algumas salas até já estamos a começar a ter novos equipamentos escolares, que também não tínhamos. Só que isto ainda não... Pronto, os projetores estão a abranger as salas todas, mas o material das mesas, as cadeiras... Algumas têm, mas poucas. Há muitas que não têm. Às vezes também o chão... Há várias intervenções necessárias a nível dos equipamentos e da própria escola, dos estabelecimentos.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>- Existe algum local ou área, na escola, que considere que devesse ser melhorado? Qual e por que razão?</p> <p>- Colaborou na elaboração do Projeto Educativo ou do Projeto Curricular de escola? O que pensa desses projetos? Que potencialidades e fragilidades identifica?</p> | <p>- A prioridade seriam mesmo as obras no edifício.</p> <p>- Claro. Dentro do meu departamento. Todos nós fizemos isso.</p> <p>- É... É... É assim. Para mim, o maior problema, e que é difícil de resolver, tem a ver com todos os meninos que chegam que não falam português. Apesar da escola ter a turma de acolhimento, que é uma ótima iniciativa, e ter depois também a separado português-língua não materna, eu penso que isso deveria... Estão a vir demasiados meninos nessas condições. Portanto, eu penso que estas duas estruturas têm de ser mais alargadas. Porque fica difícil, por um lado. Por outro lado, os meninos se integrem...Portanto, é importante para os meninos integrarem-se na escola e na turma. Isso aí. Não há questão, não tenho nada a dizer. Mas, por exemplo, assistirem a todas as aulas... No meu caso, assistirem a História e Geografia de Portugal não faz muito sentido. Porque eles não percebem nada. Alguns vêm... Uns ainda falam inglês, outros nem inglês falam. Portanto, eles estarem ali ou não estarem, numa situação que nem sequer podem interagir com os colegas, porque estamos em aula, penso que nessas situações seria preferível, nalgumas disciplinas... Sabendo que existem disciplinas em que eles podem interagir com os colegas, como educação musical, educação física, esse tipo de educação visual e tecnológica, em que eles podem interagir com os colegas e fazer alguma coisa. Disciplinas mais teóricas, eu penso que nesse tempo eles poderiam ser retirados destas aulas e terem mais aulas de português de língua não materna, ou sobretudo português de língua não materna, porque é fundamental para os depois poderem acompanhar. Essa é a fragilidade.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>- Existe trabalho colaborativo entre professores?</p> <p>- É realizada articulação com outros níveis de ensino? De que forma?</p> <p>- Que recursos analógicos e tecnológicos estão disponíveis para os alunos utilizarem na escola?</p> | <p>A potencialidade, de facto, é a escola ter já estas duas estruturas que permitem integrar estes alunos. Deveriam era ser melhoradas, atendendo ao fluxo que neste momento existe aqui na escola.</p> <p>- É bom.</p> <p>- Poderia ser melhor. Não é muito... não se faz. Faz-se, mas faz-se pouco. Poder-se-ia fazer mais.</p> <p>- Temos computadores, temos os livros, na biblioteca, que nós temos. Não temos jogos didáticos, aqui na biblioteca não existem. Há outras bibliotecas em que isso existe, em que eles têm um espaço lúdico dentro da própria biblioteca, um espaço à parte daqui. Isso não... Também não temos instalações suficientes em dimensão que nos permita ter esse tipo de oferta, não é?</p> |
| <p>- Como planifica o ano letivo no que diz respeito aos conteúdos programáticos/AE?</p> <p>- As crianças participam na organização do currículo?</p> | <p>- As planificações são sempre feitas exatamente da mesma maneira, porque nós temos, nós em História e Geografia de Portugal, temos de seguir uma certa continuidade temporal. Portanto, já temos aí uma direção que não vamos poder fugir. Nós em departamento definimos a planificação global, anual, até semestral. E depois, cada um de nós, dentro da planificação semestral, faz a sua planificação semanal.</p> <p>- Não</p> |

| | |
|---|--|
| <p>- Como é realizada a planificação das atividades?</p> | <p>- Exatamente, em função das turmas e dos conteúdos. Portanto, em intenção, o tipo de turma com que estou e os conteúdos que estou a querer abordar. Abordar. Isso depende muito de conteúdo para conteúdo. Apesar de tentar sempre metodologias compreensivas na História e Geografia, porque acho que é extremamente importante.</p> |
| <p>- Que estratégias de ensino utiliza com mais frequência?</p> | <p>- Depende das turmas. Muito. De qualquer forma, tendo sempre, precisamente porque pretende sempre uma metodologia compreensiva, pretende sempre que eles pelo menos consigam vislumbrar o acontecimento seguinte que está dependente do acontecimento anterior. O que é que o acontecimento A poderá ter dado origem a... Sim. Isso eu acho importante, precisamente dentro desta metodologia. Porque para mim, a História só faz sentido nesta abordagem. Temos de compreender os comportamentos das pessoas em função das situações e como é que esses comportamentos em função das situações transformam posteriormente toda a realidade onde vivem. E isso é fundamental. Mais importante do que estar a decorar, seja o que for, é compreender porque é que as coisas estão a acontecer e não só as causas, mas também as consequências, porque as consequências são causas de outras situações, não é? Por isso é que é importante também a História ser abordada esta planificação contínua. Certo. Porque uma causa é sempre consequência de uma outra situação anterior. Portanto, isto tem de ter sempre um caminho que é uma continuidade.</p> |
| <p>- Recorre ao ensino diferenciado? Em que medida?</p> | <p>- Não muito. Só mais a nível de testes e de avaliação. Isso aí, 100%. Faço testes diferenciados, atendendo... Às especificidades que eles têm. A nível do ensino propriamente, não. O que eu pretendo sempre, é que, mas isso hoje também fazem pouco, é sempre que eles têm dúvidas, pedirem esclarecimento e eu tento de uma qualquer forma, às vezes uma forma pouco científica, mas que lhes dê para perceberem o que é que está a passar. E muitas vezes vou exemplificando ou utilizando situações que não têm a ver</p> |

| | |
|--|--|
| <p>- Que método de ensino utiliza?</p> <p>- Que materiais/recursos que utiliza para além do manual?</p> <p>- Que importância atribui à interdisciplinaridade? Costuma aplicá-la? De que modo?</p> <p>- Como realiza a avaliação dos alunos? Quais as modalidades que valoriza? Quais os agentes que participam na mesma?</p> | <p>com o que nós estamos a trabalhar, mas que lhes permitem perceber o que estamos a trabalhar.</p> <p>- O método compreensivo.</p> <p>- Animações, powerpoints, esquemas no caderno diário e registo no caderno diário.</p> <p>- Não é uma questão sistemática. Quando há algum projeto e que é preciso a colaboração, colabora-se. Não há nenhum projeto. Eu, por exemplo, agora vou pedir a colaboração dos meus colegas de português e de EV para o projeto das turmas de 5º ano, que é fazerem um cartaz comemorativo da colaboração dos 50 anos do 25 de abril. Mas são situações específicas. Quando surge algum projeto que necessita, de facto, dessa interdisciplinaridade, nós fazemos.</p> <p>- Nós temos uma avaliação contínua. Portanto, têm a avaliação que é permanente. Trabalho de sala de aula, trabalho de TPCs, caderno diário, participação que eles têm nas aulas. Isto de uma forma perfeitamente contínua, não é? Eu tenho folhas de registo diários do que é que está ou não está a acontecer em cada turma. E depois tenho momentos específicos, tenho três momentos diferenciados. Tenho as questões de aula, que são... Aliás, eu vou fazer agora. São duas, três perguntas, não tem mais, em que... Da última matéria que se deu, portanto, mesmo muito limitado em termos de conteúdos, onde eles podem utilizar o manual, que tem também esse objetivo. O objetivo de os levar à procura da informação... Que precisam dentro do manual, porque eles às vezes têm dificuldade nisto. Mesmo quando vão estudar para um teste, às vezes não se percebe muito bem o que é que eles estão a estudar e como. Portanto, isto obriga-os de uma forma muito direta, muito... É isso, muito direta, a que eles vão ao manual à</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| | <p>procura de respostas a determinado tipo de questões. Depois tenho as avaliações formativas e as sumativas. Normalmente, quer dizer, planeado está um sumativo. Os formativos estão dois, três. Isto é o que está planeado. Não quer dizer que às vezes a planificação não seja alterada, não é? Em função das necessidades da altura.</p> |
| <p>- Como descreve o trabalho desenvolvido com a turma?</p> <p>- Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento, de aproveitamento escolar e de disciplina?</p> <p>- Existem casos particulares de alunos que necessitem de medidas e acompanhamento específicos?</p> <p>- A turma está inserida noutros</p> | <p>- A turma ■ é uma turma com boas competências e que já desenvolveu bastantes capacidades, em que se consegue trabalhar de uma forma muito satisfatória. Trabalha-se bem lá. A nível de comportamento também não é uma turma difícil. E trabalham. Portanto, é uma boa turma. A turma ■ é muito diferente. Não cumprem as regras da sala de aula. Chegam sempre atrasados. Não fazem os trabalhos de casa. Não estão com atenção na aula. Não têm as competências que já deviam ter. Nem desenvolveram as capacidades que já deviam ter desenvolvido. Portanto, é uma turma bem mais complicada.</p> <p>- Há um menino. Mas eu não o tenho. Porque nem sequer frequenta o HGP. Há um menino, de facto, nesta situação, mas ele não frequenta as disciplinas todas.</p> <p>- Não. Penso que não.</p> <p>- E aqui, mais específico das turmas? Quer dizer, não sei o que é que entendem por projetos escolares. Porque eles têm, por exemplo, muitas atividades em educação física. Extracurriculares, ou outras, sim. Se era</p> |

| | |
|---|--|
| <p>projetos escolares? se sim, quais?</p> <p>- Que potencialidades e fragilidades considera que as turmas têm?</p> | <p>nesses aspetos... Ah, pronto. É que eu não percebi muito bem o que é que estavam a perguntar.</p> <p>- Há vários aspetos que eles ainda não conseguem.... E não vão dominar. Eles vão chegar ao terceiro ciclo sem saber fazer a correspondência entre ano e século. Eles vão chegar ao terceiro ciclo a ter dificuldades a fazer localizações espaciais, é o habitual. Apesar de nós insistirmos imenso. São fragilidades... Aliás, é engraçado porque são fragilidades que não é só nesta escola que se nota. Noutras escolas notam-se as mesmas. Elas têm muita dificuldade nas localizações espaciais e nas temporais também. E isso acompanha-os. Por muito que se insista... Claro que há quem domine perfeitamente. Mas há muitos que deveriam ter já conseguido fazer isso e não conseguem. Isto tem a ver também um pouco com as idades. Eles estão numa idade em que a sua capacidade de abstração não é muito desenvolvida. Mas isso não é defeito deles, é normal. Mas em Histórias e Geografia de Portugal isto é complicado. Porque há muitos conceitos que exigem abstração. Há muito tipo de trabalho, de análise que exige abstração. Por exemplo, as localizações espaciais exigem um certo grau de abstração. Ou mesmo as temporais. E eles têm dificuldade. Faz parte da idade.</p> |
| <p>- De que forma se envolvem os Encarregados de Educação na vida escolar?</p> <p>- Com que frequência estabelece contacto com as famílias? Utiliza</p> | <p>- Não é igual nas turmas todas. Mas não sei... Genericamente, envolvem-se pouco. Apesar de haver uma ou outra turma em que há um bom envolvimento. Mas, habitualmente o envolvimento é muito... Não é muito.</p> <p>- Não estabelece contacto, apenas pelo diretor de turma.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>outros meios de comunicação para além das reuniões formais?</p> <p>- Qual a relação entre a escola e a comunidade onde está inserida? De que forma é que os alunos contactam com a comunidade?</p> <p>- Os EE têm interesse em estabelecer esta relação com a escola? Ou seja, terem conhecimento do que se passa na escola?</p> | <p>- Todas as visitas de estudo que são planeadas e são feitas, isso acontece. Ou, por exemplo, nós em HGP este ano não saímos, o ano passado saímos, este ano não saímos, mas vamos trazer cá o teatro. Portanto, em vez de estarmos a ir, estão a vir porque está-nos mais barato. E há dificuldades económicas bastante acentuadas aqui na escola, portanto, é mais fácil pagar só o teatro sem ter de pagar o transporte, a ter de pagar transporte e teatro. Era mais interessante, socialmente, eles saírem e irem ver o espetáculo a uma casa. Mas há outras limitações.</p> <p>- Essa pergunta é difícil de responder porque alguns têm, como é evidente. Mas muitos não têm. Muitos, a escola é... pronto, é o depósito das crianças. Sim. E noutras situações, inclusivamente, eles acham que é obrigação da escola ter determinado tipo de medidas que são obrigação deles. Não quer dizer que também não sejam da escola, mas são em primeiro lugar deles.</p> |
|---|--|

Anexo E. Estratégias gerais em articulação com os OG do PI (2.ºCEB)

| Plano de Ação | |
|--|--|
| Objetivo | Estratégias |
| <p>Ser capaz de participar de forma pertinente nas aulas de História e Geografia de Portugal e de Português.</p> | <p>Transversal às duas áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilização de recursos didáticos, analógicos e tecnológicos, em formato de jogo, para a consolidação e sistematização de conteúdos. -Organização da turma em trabalho individual e coletivo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a assiduidade e a participação. -Realização de questionários (<i>quizzes</i>) para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem. -Promoção de reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades. <p>História e Geografia de Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promoção de momentos de reflexão e debate sobre os conteúdos, a fim de relacionar as vivências pessoais com os temas a ensinar. <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exploração de laboratórios gramaticais para desenvolver o conhecimento e funcionamento da língua. |
| <p>Desenvolver as competências de escrita.</p> | <p>Transversal às duas áreas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Organização da turma em trabalho individual e coletivo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a assiduidade e a participação. -Realização de questionários (<i>quizzes</i>) para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem. |

| | |
|---|---|
| | <p>-Promoção de reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades.</p> <p>Português:</p> <p>-Exploração de laboratórios gramaticais para desenvolver o conhecimento e funcionamento da língua.</p> |
| <p>Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico.</p> | <p>História e Geografia de Portugal:</p> <p>-Utilização de recursos didáticos, analógicos e tecnológicos, em formato de jogo, para a consolidação e sistematização de conteúdos.</p> <p>-Resolução do desafio da semana, de cariz histórico-geográfico para recolha de dados no âmbito do pensamento crítico e da imaginação histórica.</p> <p>-Organização da turma em trabalho individual e coletivo, tendo em vista objetivos de aprendizagem comuns, para promover a assiduidade e a participação.</p> <p>-Promoção de momentos de reflexão e debate sobre os conteúdos, a fim de relacionar as vivências pessoais com os temas a ensinar.</p> <p>-Realização de questionários (<i>quizzes</i>) para promover o envolvimento dos alunos na aprendizagem.</p> <p>-Promoção de reforço positivo, para motivar os discentes a superarem as suas fragilidades.</p> |

Anexo F. Laboratório Gramatical – Recursos expressivos

Laboratório gramatical



1. Lê os poemas que se seguem.

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas, Vinícius de Moraes

Pensei muito: como é que
apareceu um tigre na rua?

pensei pensei

pensei pensei

pensei pensei,

pensei pensei

soprou o vento neste
momento, e esqueci o
pensamento.

Por isso continuo sem saber
como é que na rua terá
aparecido um tigre.

O tigre na rua, editora Bruaá

Pêssegos, peras, laranjas,
Morangos, cerejas, figos,
Maçãs, melão, melancia,
Ó música dos meus sentidos,
Pura delícia da língua;
Deixai-me agora falar
Do fruto que me fascina,
Pelo sabor, pela cor,
Pelo aroma das sílabas,
Tangerina, tangerina.

Eugénio de Andrade, Frutos



1.1. Identifica as diferenças entre os três poemas e regista-as.



Vamos descobrir e analisar estas diferenças!



2. Lê este excerto da obra “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner.

“Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

Um dia a Rainha das Fadas chamou-a e disse-lhe:

- Oriana, vem comigo.

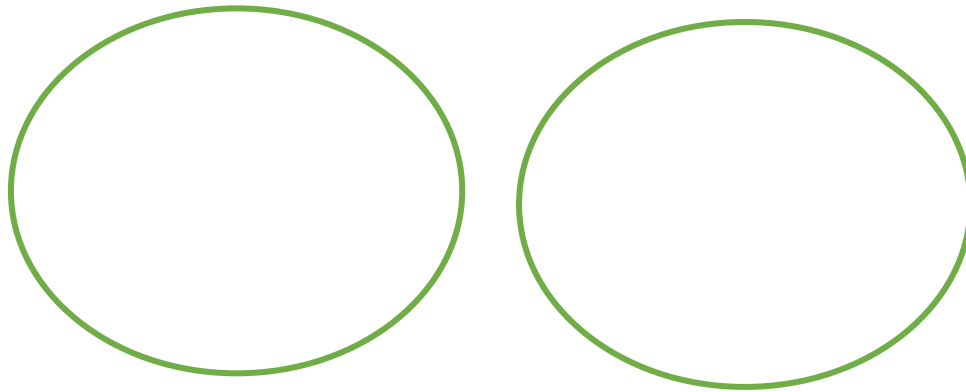
E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas. Até chegarem a um país onde havia uma grande floresta.

- Oriana – disse a Rainha das Fadas -, entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta. Promete-me que nunca a hás de abandonar.”

2.1 Faz um levantamento das palavras que se referem a espaços ou locais e preenche a seguinte lista. Coloca as palavras pela ordem de surgimento no texto, como no exemplo:

| |
|----------|
| • Campos |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |
| • _____ |

2.2. Agrupa as palavras da lista anterior, de acordo com a frase em que surgem no texto original.



2.3. Selecciona a palavra que poderia ser acrescentada à frase original do texto sem alterar o seu sentido. Lê a frase com as três opções antes de decidires a tua resposta.

Cavalos

Rios

Livros

“E voaram as duas por cima de planícies, lagos, _____ e montanhas.”

2.4. Justifica a tua escolha, referindo o que te levou a seleccionar essa palavra. (porque falam do mesmo “universo” de coisas, são todas referentes a locais – para sistematizar que mantêm uma relação entre si – ideias para as estagiárias, serão apagadas).





Sistematiza: estas palavras mantêm _____.

3. Lê com atenção os dois parágrafos que se seguem e sublinha as diferenças que encontrares.

A. Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

B. Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos e nos montes e nos bosques e nos jardins e nas praias.


3.1. Compara a leitura que realizas dos dois parágrafos.

3.1.1. A informação presente em ambos os parágrafos é a mesma?

SIM NÃO

3.1.2. Consegues distinguir alguma diferença entre a fluência de leitura dos parágrafos?

SIM NÃO

 3.1.3. Porquê? Justifica a tua resposta anterior.

3.3. Justifica a escolha do autor pelo uso da vírgula em vez da palavra “e”. (se tivermos várias informações separadas por vírgula evitamos repetir tantas vezes o “e” o que torna a leitura mais fluente – exemplos de respostas – para as estagiárias)





Sistematiza: Adição de informação com palavras que mantêm relação entre si e estão separadas por _____. A este recurso expressivo chamamos **Enumeração**.

4. Consegues encontrar outro caso destes? Analisa as linhas 8 a 10 do texto inicial e transcreve a enumeração.



4.1. Confirma a tua aposta com os requisitos que já aprendeste. Coloca um X nas características que descrevem o recurso expressivo da enumeração.

As palavras...

___ Mantêm relação entre si.

___ Adicionam informação à frase.

___ Estão separadas por vírgulas.



Enumeração – Adição de informação construída com palavras que mantêm relação entre si e estão separadas por vírgulas. Este recurso expressivo é utilizado para intensificar uma ideia.

5. Lê atentamente o seguinte parágrafo da mesma obra e sublinha os adjetivos que encontrares.

“À noite, quando todos dormiam, Oriana ia para os prados dançar com as outras fadas. Ou então voava sozinha por cima da floresta e, abrindo as suas asas, ficava parada, suspensa no ar entre a terra e o céu. À roda da floresta havia campos e montanhas adormecidos e cheios de silêncio. Ao longe viam-se as luzes de uma cidade debruçada sobre o seu rio. De dia e vista de perto a cidade era escura, feia e triste. Mas à noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como se nela houvesse uma festa.”

5.1. Transcreve apenas as frases que contêm uma enumeração de adjetivos.



6. Analisa cada uma das frases e confirma se estão presentes alguns dos seguintes requisitos. Assinala-os com um X.

As palavras...

___ Mantêm relação entre si.

___ Adicionam informação à frase.

___ Estão separadas por vírgulas.



7. De acordo com a informação que leste, desenha a cidade que é descrita, tendo em conta os dois momentos do dia referidos.

7.1. Preenche os espaços com as palavras que te permitiram compreender o aspeto da cidade de dia e de noite.

Cidade durante do dia:

Cidade durante a noite:

7.2. De que forma estas palavras contribuíram para a elaboração do teu desenho? Justifica a decisão do autor no uso de adjetivos para descrever a cidade.





Sistematiza: Uma enumeração de adjetivos chama-se **adjetivação**. Este recurso expressivo permite acrescentar informação com palavras que mantêm uma relação entre si, estão separadas por vírgulas e pertencem à _____.

A **adjetivação** permite _____, com maior detalhe, o objeto que está a ser observado.

8. Lê o próximo parágrafo e sublinha, com cores diferentes, as palavras que se repetem duas ou mais vezes na mesma frase.

“Passou um verão, passou um outono, passou um inverno. E chegou a primavera. E certa manhã de abril, Oriana acordou ainda mais cedo do que o costume.

(...)

E foi pela floresta fora dançando e dizendo bom-dia às coisas. Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas. A seguir, começaram a acordar os homens. Então Oriana foi visitar a velha.

Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, moveis partidos e loiça rachada. Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro. A velha estava a arrumar a casa e enquanto trabalhava falava sozinha, dizendo:

- Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?”

8.1. Regista quantas vezes se repetem as seguintes palavras:

Passou ____ Depois ____ Negra ____ Velha ____

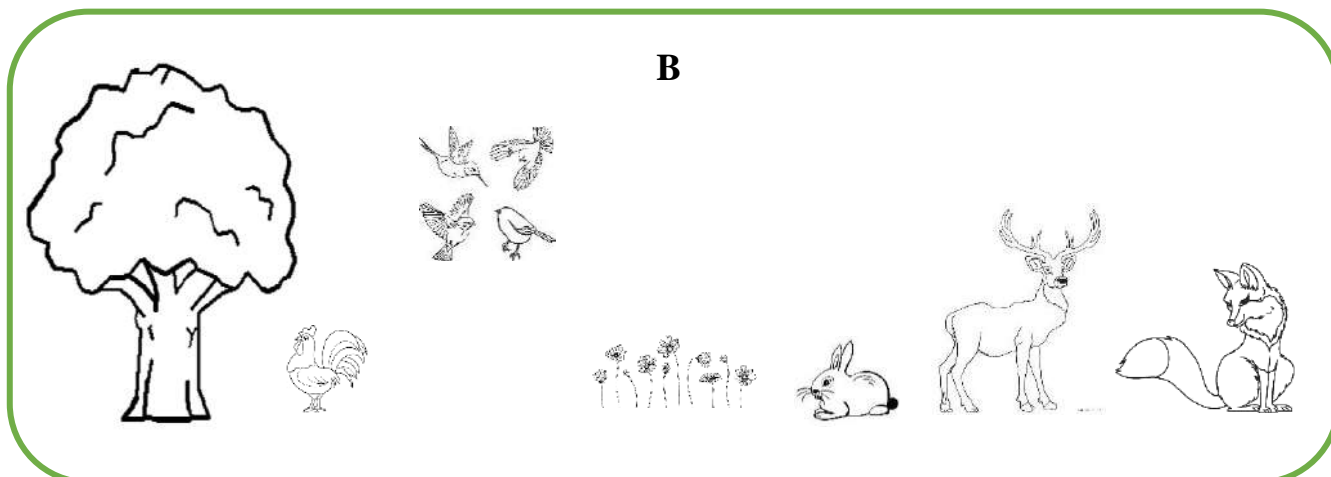
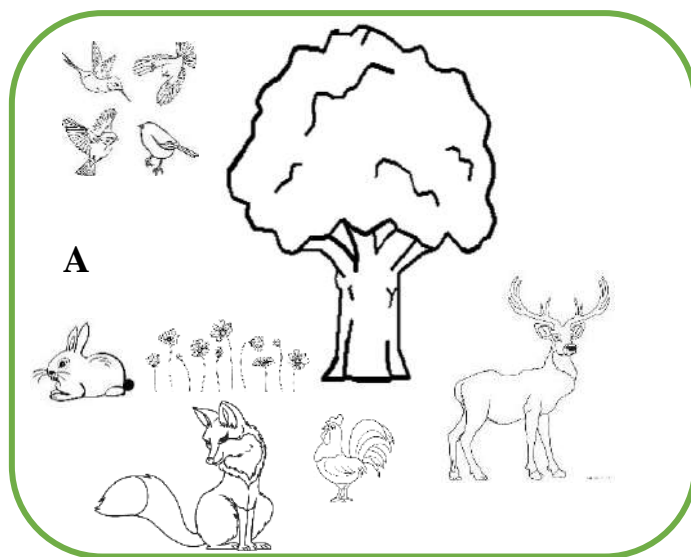


Sistematiza: Este recurso expressivo consiste na

_____ numa frase.

9. Atenta na seguinte frase e circunda a imagem que melhor a ilustra:

“Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas.”



9.1. Justifica a tua escolha.



10. Analisa a fala da velha e descreve como imaginas que era a sua vida.



“- Que negra vida, que negra vida!”

10.1. Copia a expressão que descreve a vida da velha e te ajudou a perceber as suas características. _____

11. Refere qual a relevância de ser referida duas vezes a mesma palavra (“negra”) para caracterizar a vida da velha.

___ Para acentuar a ideia de que é uma vida complicada.

___ Porque a personagem é velha e repete as palavras.

___ Porque foi um engano na escrita.

Sistematiza: a **repetição** consiste no uso repetido de palavras ou grupos de palavras numa frase, com o intuito de _____ ou uma intenção.

12. Determina o recurso expressivo em evidência nos poemas que leste no início deste laboratório gramatical e nomeia-os na linha que se encontra junto dos mesmos.

Anexo G. Desafio da Semana



Desafio da Semana

Depois da batalha de S. Mamede, em 1128, D. Afonso Henriques continuou a lutar pela formação de um Reino independente. Imagina que eras D. Afonso Henriques, escreve um texto e:

1. descreve o que ele sentiu ao lutar contra os exércitos da sua mãe, D. Teresa, e de seu primo, Afonso VII, rei de Leão e Castela;
2. indica as decisões que tomavas para continuar a lutar pelo objetivo da independência do Reino de Portugal;
3. explica se continuavas a luta de D. Afonso Henriques contra os "inimigos conhecidos" e porquê.

- 1- desculpa mãe, desculpa primo, mas ~~foi~~ Portugal precisa ser independente!
Glória!
Até ao ar!
Mas D. Afonso Henriques se sentiu muito triste pela morte de sua família.
- 2- as decisões que se ~~foi~~ fosse D. Afonso Henriques eu devia ter estratégias para impedir os muçulmanos e chamar os Cruzados para me ajudar e usar as barreiras naturais de Castela feitas com canchãos e catapultas.
- 3- Não porque mesmo com uma estratégia incrível eu ia morrer como D. Afonso Henriques.

Se eu fosse D. Afonso Henriques, o que eu
sentia (ff) por lutar contra meu primo Afonso VII
e minha mãe D. Teresa, eu sentia tristeza por
que estavam a fazer ^o meu povo e a formar
um país sozinho.

As delícias que eu tomava era enfrentar
os muçulmanos, ~~deixar~~ o Condado Portucale
e que a paz me lembrasse.

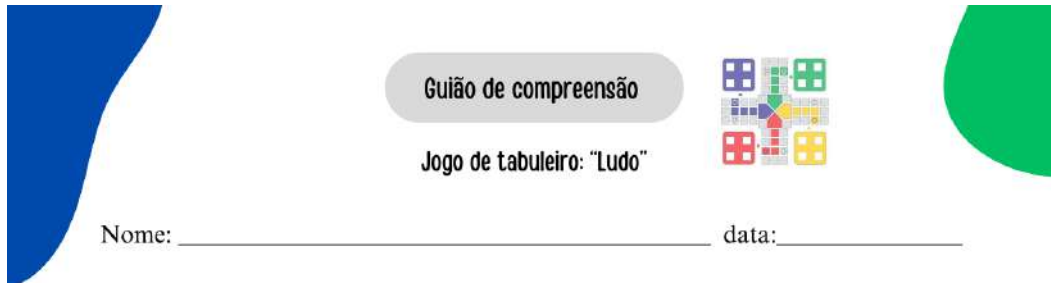
Eu continuaria porque, gostaria de formar
um país sozinho e sem ninguém da
minha família a me apoiar.

Anexo I. Grelhas de avaliação dos OG do PI de 2.ºCEB

| Objetivo 2. Desenvolver as competências de escrita. | | | | | | |
|---|--|------------|---|------------|--|------------|
| Atividade | Produção 1 | Produção 2 | Produção 1 | Produção 2 | Produção 1 | Produção 2 |
| Indicadores de avaliação do PI | 2.1. Escreve com correção ortográfica. | | 2.2. Respeita a estrutura do texto narrativo. | | 2.3. Constrói textos coesos e coerentes. | |
| Pontuação Obtida | 54 | 59 | 69 | 75 | 62 | 64 |
| Pontuação Máxima | 93 | 102 | 93 | 102 | 93 | 102 |
| Taxa de Sucesso do Indicador (%) | 58,9 | 57,845 | 75,28 | 73,53 | 67,02 | 62,745 |
| Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%) | 58,3725 | | 74,405 | | 64,8825 | |
| Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%) | 65,8866667 | | | | | |

| Objetivo 3. Desenvolver competências de pensamento crítico histórico-geográfico. | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|---|--|---|--|--|---|--|--|
| Desafio | I | II | III | IV | I | II | III | IV | I | II | IV | I | III |
| Indicadores Específicos | 4.3. Justifica os seus pontos de vista, com clareza e lógica. | 3.2. Assume uma postura relacionada à classe social do povo. | 5.2. Assume uma postura perante o poder e a influência do clero na sociedade. | 5.2. Assumir uma postura relativamente à validade das revoltas populares. | 4.3. Justifica os seus pontos de vista, com clareza e lógica. | 3.3. Apresenta argumentos que justifiquem o seu posicionamento. | 5.3. Argumenta, justificando o seu posicionamento. | 5.3. Justifica o seu ponto de vista mobilizando, de forma clara, diferentes argumentos. | 4.2. Mobiliza os conteúdos aprendidos. | 3.1. Identifica as características da classe social do povo. | 5.1. Identificar o povo como a classe social mais frágil, nesta época de maior instabilidade. | 4.1. Responde às questões colocadas, respeitando a estrutura do enunciado. | 5.1. Identifica vantagens e desvantagens associadas à alfabetização. |
| Indicadores de avaliação do PI | 3.2. Manifesta a sua opinião. | | | 3.3. Argumenta e justifica as ideias que apresenta. | | | | 3.4. Mobiliza vocabulário histórico-geográfico de forma adequada. | | | 3.5. Reflete sobre os conteúdos em análise. | | |
| Pontuação Obtida | 44 | 48 | 33 | 55 | 44 | 35 | 38 | 42 | 50 | 49 | 49 | 53 | 42 |
| Pontuação Máxima | 96 | 84 | 49 | 93 | 96 | 84 | 90 | 93 | 96 | 84 | 93 | 96 | 90 |
| Taxa de Sucesso do Indicador Específico(%) | 44,265 | 58,335 | 37,56 | 58,985 | 44,265 | 40,97 | 43,66 | 46,055 | 50,335 | 58,68 | 53,725 | 56,19 | 48,19 |
| Taxa de Sucesso do Indicador do PI (%) | 49,78625 | | | | 43,7375 | | | | 54,2466667 | | | 52,19 | |
| Taxa de Sucesso do Objetivo do PI (%) | 49,99010417 | | | | | | | | | | | | |

Anexo J. Guião de compreensão do jogo “Ludo”



1. Selecciona com uma X a opção **correcta**.

Para iniciar o jogo, cada equipa deve:

- Retirar um pião da base, colocando-o na casa inicial (☉).
- Retirar um pião da base se o número apresentado no dado for 6 ou 1.
- Retirar um pião da base se o número apresentado no dado for maior do que o da equipa adversária.

Se o número apresentado no dado te permitir avançar com o pião até à casa onde se encontra a outra equipa:

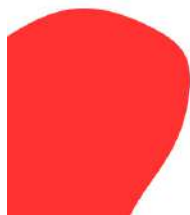
- O pião da tua equipa deve recuar até à base.
- Os dois piões podem ficar na mesma casa do tabuleiro.
- O pião da equipa adversária deve recuar até à base.

Para entrar na casa final, o pião da tua equipa deve estar posicionado no caminho da sua cor e:

- Avançar apenas se o número do dado for igual ao número de casas por percorrer.
- Avançar sem ser necessário lançar o dado.
- Avançar mesmo que o número apresentado no dado ultrapasse o número de casas por percorrer.

2. Assinala com V as afirmações **verdadeiras** e F as **falsas**.

- a) Quando os dois piões estão no tabuleiro, a equipa não pode escolher o pião que decide avançar primeiro. _____
- b) Na sua jogada, cada equipa deve lançar o dado e avançar um dos piões o número de casas igual ao número do dado. _____
- c) Vence a equipa que alcançar em primeiro lugar a casa final, com os dois piões. _____
- d) As equipas podem mover os piões no sentido contrário às setas do tabuleiro. _____



Anexo K. Regras do jogo “Ludo”

REGRAS DE JOGO “LUDO”

OBJETIVO:  Vence a equipa que completar uma volta ao tabuleiro e chegar primeiro com os dois piões à casa final.

MATERIAL:  • Tabuleiro;
• Piões;
• Dados;

OUTRAS INFORMAÇÕES:  • Até 4 jogadores ou equipas;
• + de 8 anos de idade;
• tempo estimado: 30 minutos;

COMO JOGAR?  

1. Para se iniciar a partida, lança o dado e a equipa que fizer o maior número de pontos começa o jogo.
2. Liberta o pião da base quando o valor do dado for 6 ou 1 e coloca-o na casa inicial (). As equipas lançam o dado à vez. Se sair o número 6, a equipa joga novamente. Se sair 1, retira apenas o pião e passa a jogada.
3. Na tua jogada, avança o número de casas igual ao valor apresentado no dado com o pião que preferires (desde que esteja em posição de jogo) e no sentido das setas do tabuleiro.
4. Elimina o adversário quando o teu pião calha na casa onde ele se encontra. (se acontecer, o pião eliminado deve voltar para a base e recomeçar o percurso).
5. Termina o jogo quando estiveres na reta final (da cor da tua equipa) e o valor do dado for exatamente igual ao número de casas que te faltam percorrer.
6. Vence o jogo ao chegar primeiro à casa final com os dois piões.

Anexo L. Notas de Campo

Exploração jogo “Ludo”

Terça-feira, 30 de abril

Após a sistematização dos sismos e organização das aprendizagens numa teia de conceitos, os alunos registaram o resultado nos seus cadernos diários. Uma vez que a planificação havia sido cumprida antes do intervalo, a estagiária optou por antecipar a tarefa da tarde, preparando o material do jogo Ludo e o guião de compreensão das regras do mesmo. À medida que os alunos terminaram a tarefa anterior, foram distribuídas as regras e solicitou-se aos discentes que as lessem com atenção.

De seguida, explicou-se a tarefa a concretizar que consistia na verificação da compreensão das instruções do jogo, com a resolução de um guião de respostas simples (verdadeiro e falso e escolha múltipla). Os alunos demonstraram algum descontentamento e impaciência, questionando se iriam poder jogar efetivamente o jogo, tendo sido esclarecido que seria realizada essa exploração após o intervalo. Durante a realização da tarefa, existiram alunos que revelaram alguma dificuldade na distinção de pormenores entre as hipóteses de escolha múltipla. Por outro lado, um grupo pequeno de alunos respondeu rapidamente ao questionário, uma vez que já havia contactado com o jogo. Os alunos com mais dificuldades demonstraram esforço na compreensão do guião e das regras. Com a aproximação da pausa para o lanche da manhã, os discentes foram entregando as tarefas resolvidas e a estagiária solicitou que os restantes fossem terminando. A turma lanchou e saiu para o intervalo.

Após o intervalo, seguiu-se o projeto “Pequenos empreendedores” que se estendeu até ao 12h:10min. No entanto, atendendo ao pedido dos estudantes, as estagiárias aproveitaram o tempo restante para que a turma explorasse o jogo. Durante este momento, o par de estágio circulou pelas mesas para observar as interações e os diferentes modos de jogar dos grupos, provenientes das interpretações das regras.

Foi possível compreender que existiram algumas dificuldades nas regras mais complexas do jogo, quer em grupos cujos elementos já haviam contactado com o jogo, quer naqueles

em que isto não se verificava. Neste sentido, o aluno A17 no início do jogo revela dificuldades na compreensão do número necessário para retirar o pião da base “Calhou-nos 1, também, acho que podemos retirar”, sendo necessário confirmar com um colega se estava certo. Apesar de ir consultando as regras, o mesmo aluno questiona sobre o alcance da reta final A17: “Como é que chegamos aqui (aponta para a casa final)” ao que a colega, que já havia jogado anteriormente explica A8: “Tu vens por aqui e tem de calhar o número”. Para além disto, o grupo debate a questão alusiva à seleção do pião a avançar A13: “É melhor não andares com este. Andas com um e depois andas com o outro”. Outro aspeto que gerou dúvidas refere-se ao encontro de peças das duas equipas, sendo que o aluno A17 solicita o auxílio das estagiárias referindo “Este está errado” e procede à releitura das regras, acrescentando “Isso quer dizer que se eu calhar aqui (casa da equipa adversária), tu voltas para aqui (casa inicial)”.

Outros aspetos como a competitividade e a fragilidade sentida em algumas competências sociais como a negociação revelaram ser um entrave na vertente lúdica do jogo. No processo de jogo, foi necessária alguma intervenção nas discussões entre alunos e na manutenção de um comportamento e tom de voz adequado. Com o aproximar da hora de almoço, as estagiárias informaram os estudantes que teriam apenas uns minutos para terminar o jogo, existindo grupos que concluíram a tarefa. Aqueles que não alcançaram o objetivo final, demonstraram a sua inquietação perante a necessidade de terminar o jogo.

De seguida, foi realizada uma reflexão em grande grupo, com o intuito de apurar dificuldades, os diferentes modos de jogo e as ideias dos discentes no que concerne à relação entre a tarefa e as áreas do currículo. A alteração de ambiente e comportamento de jogo para o momento de partilha e diálogo revelou ser exigente, na medida em que muitos alunos continuavam com interesse em discutir com os colegas a tarefa realizada.

Com a turma menos agitada, a estagiária questionou os grupos acerca de dificuldades sentidas e as primeiras respostas remeteram para comportamentos e atitudes dos colegas. Foi esclarecido que neste momento seria importante refletir sobre o jogo e a sua concretização, não sobre questões relacionais. Nos três grupos foi unânime a dificuldade na interpretação de algumas regras e alguns elementos referiram que as instruções elucidaram, mas nem sempre auxiliaram na resolução da tarefa. Existiram

intervenções de dois alunos que referiram que as regras ajudaram e que serviram para ir tirando dúvidas que fossem existindo. A aluna A8 intervém referindo que o grupo se tinha esquecido de aplicar uma regra “Quando calha 6 voltamos a lançar o dado”.

Com esta partilha, questionou-se os grupos acerca do recurso regular às regras durante a atividade, tendo sido obtida a resposta esperada e comprovada com a observação realizada, apenas um conjunto de alunos se serviu deste recurso. Foi possível constatar que um dos alunos mantinha as regras na mão durante o jogo e confirmava as mesmas assim que surgiam dúvidas. Os outros dois grupos, leram apenas uma vez as instruções e não as utilizaram novamente. Dos alunos que referiram a utilidade das regras, um deles correspondia ao discente que consultava as instruções com frequência e o outro, inserido num grupo que não as consultou, mas que revela ter bastante desenvolvida a compreensão de textos, tendo hábitos de leitura regulares.

Quando questionados sobre as aprendizagens, os discentes referiram aspetos relacionais como trabalhar em conjunto e capacidade de ouvir o colega. No que concerne às áreas curriculares desenvolvidas, as respostas diziam respeito à disciplina de Matemática, devido à necessidade de contar as casas e o valor dos dados. E analisando o texto instrucional fornecido, alguns alunos referem ter sido exigente compreender as regras, existindo, também, opiniões contrárias, tendo sido comentada a utilidade das regras para aceder ao procedimento do jogo. O grupo que consultou as regras afirmou ter tido dificuldades numa primeira leitura, mas frisou que as instruções e o hábito de consulta frequente ajudaram na concretização da tarefa.

Após este momento de diálogo, solicitou-se aos alunos que arrumassem os materiais e fossem almoçar.

Atividades por estações: microestrutura texto instrucional

Segunda-feira, 06 de maio

A sessão teve início com as apresentações dos alunos e a moderação do debate, dirigido pelo responsável, com comentários dos colegas.

De seguida, deu-se início à resolução de quatro atividades referentes à estrutura do texto instrucional. Primeiramente, explicou-se o modo de trabalho definido para a

exploração das tarefas, uma vez que seriam resolvidas em grupo e por fases, sendo fornecida a atividade seguinte após a conclusão da anterior. Após este aviso, foram apresentadas e explicadas as diferentes atividades, tendo existido espaço para responder às questões dos alunos.

Durante a resolução, as estagiárias circularam pelas mesas, de forma a auxiliar os grupos. Neste momento, as questões que surgem dizem respeito ao solicitado no exercício, uma vez que apenas se distribuíram as tarefas após a explicação para o grande grupo. Observou-se um aumento da entreaajuda e participação dos vários elementos do grupo, devido à necessidade de cumprir a tarefa proposta para o alcance da seguinte. Após a resolução, realizou-se a sistematização das aprendizagens em grande grupo, recapitulando as atividades contando com a participação dos vários grupos, sendo cada um responsável pela apresentação de uma tarefa. Explicou-se que esta conclusão serviria para auxiliar o preenchimento da lista de verificação fornecida, que no final seria um resumo do conhecimento adquirido sobre o texto instrucional.

Primeiramente, abordou-se a tarefa que consiste no preenchimento de lacunas com os verbos em falta. Registaram-se no quadro algumas ideias proferidas pelos alunos (verbos de ação no modo imperativo) e solicitou-se a um aluno que realizasse a mimica da frase indicada que incluía um dos verbos anotados. O objetivo era que o grupo descobrisse o verbo a ser representado. Após esta dinâmica um aluno referiu que outros verbos da lista poderiam ser representados por gestos (A3: “Cortar é assim” – realiza gestos inerentes à ação), tendo sido feito o mesmo exercício para outros vocábulos da lista. Após esta conversa, concluiu-se em turma que estes verbos que indicam ações, chamados verbos de ação, devem estar nas receitas para que o leitor saiba como concretizá-la concretamente, executando as tarefas indicadas. Atendendo a esta ideia, o grupo definiu a sistematização a registar na lista de verificação, tendo sido escrito no quadro e preenchida a tabela individual.

Seguidamente, abordou-se a atividade de organização dos ingredientes e materiais pelo tipo de texto instrucional (receita, instruções de montagem e de jogo). Os alunos apresentaram a proposta de solução, tendo sido questionados acerca da organização e o pensamento que seguiram para chegar a esta resolução. O grupo rapidamente

compreendeu que existiam palavras específicas para os vários textos, tendo sido sistematizada esta ideia na lista de verificação.

Avançou-se para a conclusão sobre o uso do modo imperativo, questionando-se os alunos acerca da função deste modo, uma vez que já tinha sido abordado. As intervenções convergiam na ideia de pedir ou mandar alguém fazer alguma tarefa. Com isto, pediu-se a um discente que fizesse uma frase com o verbo colar, no modo imperativo, como se estivesse a pedir a uma colega para colar alguma coisa. Neste momento, surge a ideia de que a entoação da frase define se é uma ordem ou um pedido. De seguida, atentando aos verbos registados, os alunos concluem que estão todos no imperativo, sendo sistematizada esta ideia na lista de verificação. Desta forma, conclui-se o resumo da estrutura do género textual, tendo sido colada a lista no caderno diário.

Montagem quantos-queres (função do género textual)

Terminada esta tarefa, solicita-se a um aluno que com a folha fornecida realize um quantos-queres, sabendo-se com antecedência que este não dominava os passos deste origami. Após o tempo estipulado, verifica-se que não foi possível concluir a ação com sucesso, tendo sido solicitada a ajuda de outro aluno (que sabia os passos) para indicar os passos (A17: “Vira a folha; junta as pontas ao meio; dobra todas as partes; deixa a folha nessa posição; dobra a folha ao meio; não vinques; abre e faz as dobras do outro lado da folha”). À medida que o colega ia falando, questionou-se a turma sobre os elementos registados na lista de verificação (Dobra está no modo imperativo? Recorta é um verbo de ação? Dobrar é vocabulário específico das instruções de um origami?). Passado o tempo definido, o quantos-queres havia sido concluído com sucesso. Analisou-se o processo e produção final do colega com e sem instruções, tendo sido questionada a turma sobre a função do texto instrucional, sendo a resposta mais intuitiva “serve para ajudar a construir”. A partir desta ideia, construiu-se em grupo uma definição para a função deste género.

Para concluir a atividade, colou-se no caderno diário a lista de verificação com o título “Texto instrucional”, os alunos arrumaram os materiais e organizaram as mesas.

Experiência Estudo do Meio (solos)

No horário destinado ao Estudo do Meio, apresentou-se o projeto dinamizado pela professora responsável pelo laboratório que consistia na apresentação de uma experiência a outras turmas e na visualização das atividades experimentais dinamizadas por outras duas turmas. Neste sentido, reservou-se este momento para a apresentação da experiência escolhida, manipulação dos materiais e apropriação do procedimento.

Para começar, apresentaram-se as etapas do método científico (previsão, observação e conclusão) e fez-se a leitura da folha de registo, começando pela questão que incita a concretização da experiência e depois as opções de previsão do resultado da mesma, que cada aluno deve responder individualmente.

De seguida, foram distribuídos os guiões da experiência, tendo sido feita a leitura dos ingredientes e passos em voz alta por vários alunos. Os tipos de solo foram apresentados aos alunos, que puderam ver, tocar e cheirar. À medida que as estagiárias ou colegas liam os passos, os alunos selecionados realizavam a experiência e eram respondidas as questões colocadas. No que concerne à ordenação dos passos, revelou ser acessível, partindo apenas da compreensão do guião da atividade prática (A12: “Então vou pôr primeiro a água e depois a terra?”). A maior dificuldade sentida foi relativa à projeção de possíveis resultados e de que forma a experiência poderia permitir aceder a conclusões neste sentido. Assim, apenas com a primeira leitura os discentes não foram capazes de compreender a utilidade da atividade com o intuito de dar resposta à questão de partida (A12: “Mas vai cair alguma areia que vai sujar a água”; Estagiária: “Mas para o nosso objetivo queremos observar a quantidade de água que atravessa, se passar alguma sujidade não interfere com o resultado”). Durante a atividade, os discentes registaram as observações na folha de registo à medida que se experimentavam os vários solos.

No final, foi realizada uma discussão dos resultados em grande grupo e compararam-se com os dados da previsão registados pelos discentes. Neste momento, esclareceram-se os conceitos-chave como permeável, semipermeável e impermeável associados aos solos utilizados, tendo sido sistematizados num esquema realizado no quadro. A tarefa terminou com a resposta da turma à questão inicial.

Antes da saída para o almoço, esclareceu-se que as tarefas a desempenhar por cada um seriam definidas previamente e os alunos saberiam antes da aula de apresentação da experiência. Assim, sublinhou-se a importância de os alunos reverem o guião e recordarem os procedimentos apresentados, apesar de poderem seguir o guião.

Confeção do salame e produção textual (receita)

Segunda-feira, 13 de maio

Durante a parte da tarde, no horário destinado à área de Português, os alunos regressaram à sala e sentaram-se nos devidos lugares. De seguida, foi realizada uma conversa inicial acerca do género textual instrucional e das suas características. Quando questionados acerca da função do género textual, os discentes referiram corretamente o ensino ou condução da ação do leitor para a concretização de um objetivo final que se prende ao alcance do produto final.

No seguimento desta ideia, abordam-se algumas atividades cujo texto trabalhado se centrou na receita, de forma a compreender se a turma tinha conhecimentos prévios sobre a sua função específica, quem produzia receitas e qual a finalidade. Após alguma troca de ideias, são mencionados aspetos como ser necessário seguir uma receita para realizar determinados pratos, que há pessoas que as escrevem, porque sabem como se cozinha determinada ementa ou cozinham bem e que com a receita era possível várias pessoas terem acesso ao modo de preparação dos pratos. Para instigar a curiosidade dos alunos, questiona-se acerca da sua estrutura, se obedece a regras, se há elementos que devem constar e se já haviam contactado com outras receitas, fora da sala de aula, e se o aspeto era semelhante. A maioria dos alunos revelou compreender a existência de regras e de informação necessária, discordando com a ideia de que são todas semelhantes ou que seguem o mesmo modelo.

Tendo em conta as ideias partilhadas, relembra-se a função da receita e lança-se a proposta de se confeccionar um produto alimentar: o salame, seguindo-se a receita. Neste momento, são lembradas as regras definidas em turma para os trabalhos de grupo e antecipa-se que nem todos estarão encarregues de realizar as mesmas tarefas ou todos os

passos. Definiram-se os dois grupos de trabalho e cada um deles dirigiu-se à mesa que continha os produtos e ingredientes.

Para dar início, solicitou-se a um aluno que lesse a lista de ingredientes e analisaram-se os produtos e quantidades que seriam necessárias (por exemplo, o pacote de bolachas maria continha 200g que era o peso sugerido na lista de ingredientes, logo seria preciso todo o conteúdo, ou, no caso da farinha, foi feita uma aproximação à porção do pacote de 1kg a ser utilizado, tendo sido posteriormente pesada a quantidade necessária). Confirmaram-se os ingredientes e utensílios necessários para se dar início à confeitura.

Após esta conversa, outro aluno procedeu à leitura do primeiro passo do modo de preparação, tendo sido atribuídas as tarefas aos restantes colegas (adicionar os ingredientes mencionados e mexê-los na taça). Os procedimentos foram seguidos passo a passo, com recurso à leitura, por vezes repetida, da receita e com a participação dos vários discentes. Neste momento, foram trocadas algumas ideias (como receitas já efetuadas pelos alunos com as famílias) bem como questões relativas a quantidades e ingredientes. De entre as várias interações, surgiram perguntas sobre a importância do cumprimento estrito dos passos da receita, tendo sido esclarecido que aumentaria a chance de termos um produto bem conseguido e o mais aproximado possível ao sugerido. No entanto, no caso do salame e por serem partilhados instrumentos como a balança e a batedeira, um dos grupos começou por partir as bolachas e reservar, enquanto aguardava pelos utensílios a ser utilizados e nesse caso não se alterou o procedimento no que diz respeito à junção dos ingredientes.

No final da confeitura, observaram-se os produtos finais e questionou-se os alunos acerca do processo e se gostaram da atividade. A turma considerou acessível a receita, existindo um pequeno número de alunos que já tinha visto ou ajudado a fazer salame noutra situação. No geral, os discentes concordaram com a aproximação dos salames produzidos com a imagem da receita, tendo sido destacada a diferença das cores dos dois salames, tendo ficado uma massa mais cremosa e ligeiramente mais clara.

Durante o tempo restante de aula, propôs-se ao grupo a produção da receita elaborada, de acordo com os exemplares já visualizados em sala de aula e noutras situações. Sugeriu-se, também, que se tentassem aproximar do modelo da produção e

atender às suas características. À medida que foram terminando, os alunos iam relendo as produções e saiam para o intervalo.

Exploração do RED “Cozinhar a aprender”

Segunda-feira, 20 de maio

Após o intervalo, recorda-se em grande grupo os aspetos do texto instrucional trabalhados e questiona-se se a receita pertence a este género textual. Os discentes mencionam alguns aspetos, sendo completadas as ideias com a ajuda da estagiária, e referem a presença destes elementos nas receitas estudadas, pelo que a turma considerou a receita como texto instrucional.

De seguida, explicita-se que a atividade seguinte consiste na exploração de um jogo educativo (recurso digital) para aprendermos mais sobre a receita. Refere-se que será realizado a pares, de forma a promover a resolução partilhada e entreajuda, sendo essencial a participação dos dois elementos. São recortadas as regras de comportamento específicas desta tipologia de trabalho. Por último, clarificam-se os exercícios que devem ser resolvidos e aquele que será concretizado num momento distinto.

Os alunos dão início à exploração do recurso e vão surgindo dificuldades nos exercícios mais complexos, contudo denota-se que o trabalho a pares e a ajuda entre pares foi significativa, dispensando a explicação das estagiárias. Durante a concretização verifica-se motivação e entusiasmo por parte dos discentes, quer devido à tipologia de exercícios e suporte (digital) utilizado, quer devido ao sistema de recompensas do jogo (estrelas). Paralelamente a isto, a aluna surda moderada revela dificuldades na compreensão das tarefas em virtude do défice auditivo. Apesar de serem disponibilizadas as falas da anfitriã do jogo, estas avançam com alguma velocidade, sem existir, na maioria das vezes, oportunidade para retroceder.

Com a conclusão da tarefa, os alunos respondem ao questionário distribuído acerca do recurso explorado, a fim de se compreender as conceções dos alunos sobre o mesmo. De modo a igualar os ritmos de trabalho desfasados, solicitou-se aos alunos que foram terminando que registassem os conceitos aprendidos com o uso do recurso digital.

Seguidamente, a turma avançou para a atividade seguinte que consistia na análise de três receitas e no preenchimento da lista de verificação distribuída. O objetivo era que os alunos em grupos analisassem os recursos e, cruzando os conhecimentos adquiridos durante a exploração anterior, discernir entre os elementos essenciais e os dispensáveis numa receita. Após o tempo definido, cada grupo partilha um elemento dos que registou, justificando a sua resolução com as receitas em análise e os colegas comentam a proposta. Desta forma, construiu-se a lista de verificação da receita, existindo concordância em relação à maioria dos aspetos. Quando alguns dos grupos não concordava com algum aspeto, os outros alunos foram capazes de apresentar a sua ideia e argumentar, revelando a compreensão dos aspetos trabalhados.

No final da aula, os alunos colaram a lista de verificação no caderno e foi feito um resumo das aprendizagens com a participação da turma, sendo recapitulados os conceitos trabalhados.

Produção textual - receita (RED “creme de legumes”)

Quinta-feira, 24 de maio

A sessão tem início com as apresentações diárias, dinamizadas pelos alunos e dirigidas pelo responsável.

De seguida, realiza-se uma conversa em grande grupo com o intuito de se realizar um ponto de situação em relação ao trabalho alusivo à receita. Questiona-se os alunos sobre o que ficou por terminar na exploração do recurso digital e explicita-se que o trabalho da sessão consistia em concluir a última atividade do jogo. Assim, expôs-se a tarefa a desempenhar e explicou-se os contornos na mesma com recurso ao vídeo que servia de suporte à tarefa. Após ser distribuído o material e retiradas as dúvidas, inicia-se a produção de texto. Surgem alguns constrangimentos alusivos ao ritmo de trabalho, resultando no prolongamento da tarefa devido à gestão deste aspeto. Contudo, os alunos acederam com facilidade ao pedido, tendo concretizado com entusiasmo a tarefa. Para além disto, adicionaram elementos (considerados dispensáveis) à receita que não surgiram no vídeo e aqueles que foram terminando coloriram as ilustrações.

Antes do intervalo, pediu-se aos elementos do grupo que confirmassem se havia colocado os elementos essenciais de acordo com o vídeo apresentado, sendo disponibilizado um momento para a revisão do texto. Após este exercício, recolheram-se as produções e os alunos saíram da sala.

Análise das duas produções textuais

Segunda-feira, 29 de maio

A sessão teve início com as apresentações dos alunos, dinamizadas pelo responsável e comentadas pelos colegas.

De seguida, são devolvidas as produções iniciais (salame) e finais (creme de legumes - recurso digital) dos alunos e solicita-se que cada um analise os dois documentos, registando num post-it diferenças e semelhanças. Após o tempo destinado, os alunos que demonstraram interesse apresentaram as suas ideias e os colegas comentaram, tendo sido realizado um balanço em turma sobre a evolução dos alunos entre produções.

Posteriormente, realiza-se o “desafio da culinária” que consiste na análise de uma receita escrita numa língua estrangeira e identificação dos elementos presentes na mesma, recorrendo aos conhecimentos alusivos à mancha gráfica habitual da receita. O trabalho é realizado em grupo e no final cada um destes fica responsável pela identificação e apresentação de um elemento encontrado. Durante o momento de partilha a turma revelou ter tido facilidade na concretização da tarefa., apenas dois grupos não identificaram elementos considerados dispensáveis, como as doses e grau de dificuldade.

Para terminar a sequência de aprendizagem acerca da receita, cada grupo constrói um modelo da receita com a denominação dos elementos trabalhados e respeitando a mancha gráfica do texto. O cartaz físico podia contemplar várias técnicas trabalhadas na Educação Artística, como desenho, recorte, colagem e pintura, com o intuito de serem expostos na sala de aula.

Findo o tempo de aula, os alunos arrumaram o material e limparam as mesas, expuseram-se as produções no local combinado e saíram para o intervalo.

Anexo M. Questionário RED “Cozinhar a aprender”

Nome: _____ Data: _____

PARTE I

Responde a este questionário, colocando um **X** na opção com que mais te identificas. Pensa no jogo que foi explorado e escolhe **apenas uma opção**.

1. Durante a exploração do recurso, senti-me:

| | |
|---------------|--|
| Aborrecido. | |
| Tranquilo. | |
| Ansioso. | |
| Entusiasmado. | |

2. Consideras que aprendeste mais sobre a receita com este recurso?

| | |
|-------------------------|--|
| Aprendi muito. | |
| Aprendi alguns aspetos. | |
| Aprendi pouco. | |
| Não aprendi nada. | |

3. Durante a exploração deste recurso, senti que:

| | |
|--|--|
| Consegui perceber as tarefas, sem precisar de ajuda. | |
| Consegui perceber as tarefas com a ajuda do meu par. | |
| Consegui perceber as tarefas com o apoio de um adulto. | |
| Não consegui perceber as tarefas. | |

4. Consideras que 45 minutos foram suficientes para explorar o recurso?

| | |
|---|--|
| Consegui fazer tudo e ainda sobrou tempo. | |
| O tempo foi suficiente. | |
| Precisei de mais tempo. | |

Adaptado de Mendes (2023).

5. Perceber o que era para fazer nas atividades foi:

| | |
|----------------|--|
| Muito fácil. | |
| Fácil. | |
| Difícil. | |
| Muito difícil. | |

6. Achas que seria útil explorar mais recursos deste tipo em sala de aula?

| | |
|-------------|--|
| Muito útil. | |
| Útil. | |
| Pouco útil. | |
| Nada útil. | |

7. Gostaste deste recurso?

| | |
|---------------|--|
| Gostei muito. | |
| Gostei. | |
| Gostei pouco. | |
| Não gostei. | |

PARTE II

As perguntas seguintes estão relacionadas com algumas atividades do jogo explorado. Pensa em cada uma das tarefas apresentadas e seleciona as disciplinas (Português, Estudo do Meio ou Matemática) que trabalhaste durante a sua realização. Podes **escolher mais do que uma opção** de resposta.

8. Durante a atividade da seleção da farda de um(a) chefe, trabalhaste:



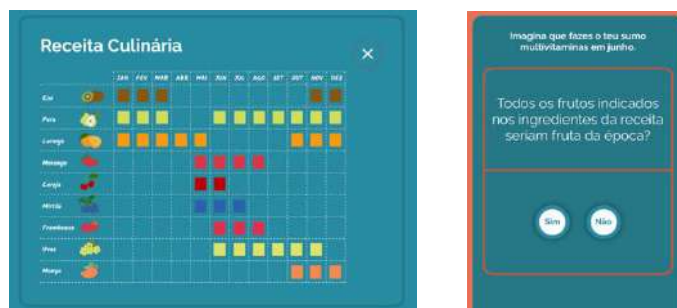
| | |
|-----------------|--|
| Português. | |
| Estudo do Meio. | |
| Matemática. | |

9. Durante a atividade em que te era pedido que organizasses os elementos da receita do sumo multivitaminas, trabalhaste:



| | |
|-----------------|--|
| Português. | |
| Estudo do Meio. | |
| Matemática. | |

10. Durante a atividade em que te era pedido que escolheesses as frutas da época para a realização do sumo multivitaminas, trabalhaste:



| | |
|-----------------|--|
| Português. | |
| Estudo do Meio. | |
| Matemática. | |

11. Durante a atividade da construção do pictograma das frutas da época de acordo com os meses do ano, trabalhasse:



| | |
|-----------------|--|
| Português. | |
| Estudo do Meio. | |
| Matemática. | |

12. Durante a atividade dos quantificadores numerais para especificar os ingredientes da receita, trabalhasse:



| | |
|-----------------|--|
| Português. | |
| Estudo do Meio. | |
| Matemática. | |

PARTE III

A pergunta que se segue tem de ser respondida por escrito. Lê com atenção e explica o teu pensamento.

13. Na tua opinião, consegues aprender mais facilmente com este tipo de recursos? Justifica a tua resposta.

Obrigada pela tua participação! ☺

Anexo N. Indicadores de avaliação das produções textuais

Produção 1

| Indicadores de avaliação produção textual: receita salame de chocolate (P1) | | | | | | | | |
|---|-----------------------------------|------------------------------------|--|---|--|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Nome do Aluno | Elabora um título para a receita. | Lista os ingredientes necessários. | Especifica as quantidades de cada ingrediente. | Enumera os procedimentos de forma ordenada. | Utiliza os verbos na forma infinitiva ou no modo imperativo. | Mobiliza vocabulário específico. | Utiliza verbos de ação. | Inclui elementos opcionais. |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| Contagem 3 | 11 | 14 | 3 | 14 | 9 | 2 | 11 | 6 |
| Contagem 2 | 0 | 1 | 6 | 1 | 6 | 13 | 4 | 0 |
| Contagem 1 | 4 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |

Legenda:
 1 - não
 2- parcialmente
 3- sim

Produção 2

| Indicadores de avaliação produção textual: receita creme de legumes (P2) | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|------------------------------------|--|---|--|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Nome do Aluno | Elabora um título para a receita. | Lista os ingredientes necessários. | Especifica as quantidades de cada ingrediente. | Enumera os procedimentos de forma ordenada. | Utiliza os verbos na forma infinitiva ou no modo imperativo. | Mobiliza vocabulário específico. | Utiliza verbos de ação. | Inclui elementos opcionais. |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Contagem 3 | 15 | 15 | 15 | 15 | 12 | 7 | 13 | 14 |
| Contagem 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 8 | 2 | 0 |
| Contagem 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |

Legenda:
 1 - não
 2- parcialmente
 3- sim

Anexo O. Recursos atividades encadeadas – texto instrucional

Lista de materiais/ingredientes

Organiza as palavras da lista de acordo com o tópico do texto e cola-as na respetiva folha



Receitas
?



Ingredientes:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Elementos do grupo: _____



Jogos de tabuleiro



Material:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Elementos do grupo: _____

Instruções de montagem



Material:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Elementos do grupo: _____

Organiza as palavras da lista de acordo com o tópic do texto e cola-as na respetiva folha

| | | |
|------------------|----------------|-----------------|
| farinha | dados | martelo |
| leite | peões | parafusos |
| açucar | tabuleiro | fita métrica |
| chocolate em pó | ampulheta | aparafusadora |
| manteiga | lápiz | pregos |
| leite condensado | caderno | chave de fendas |
| frutos secos | cartas | fita cola |
| oleo | marcador | alicate |
| fermento | cronómetro | cola líquida |
| sal | folha de papel | agrafador |

Sequencialidade de ações

Ordena nesta folha as três instruções desordenadas que tens na tua mesa. Cola aqui a proposta final.

Preparação

Pré-aquece o forno a 180° C.

Coloca esta massa numa forma untada com manteiga e distribui as 140g de framboesas em cima da massa.

Mistura, com a vara de arames, 130g de iogurte, 300g de açúcar, 210g de farinha, 4 ovos, 120g de azeite, 10g de fermento e a raspa de 1 limão até obteres uma massa homogénea.

Desenforma. Polvilha com açúcar em pó e decora com framboesas e raspas de limão.

Leva ao forno, pré-aquecido a 180°C, durante 55 minutos.

Dobragens

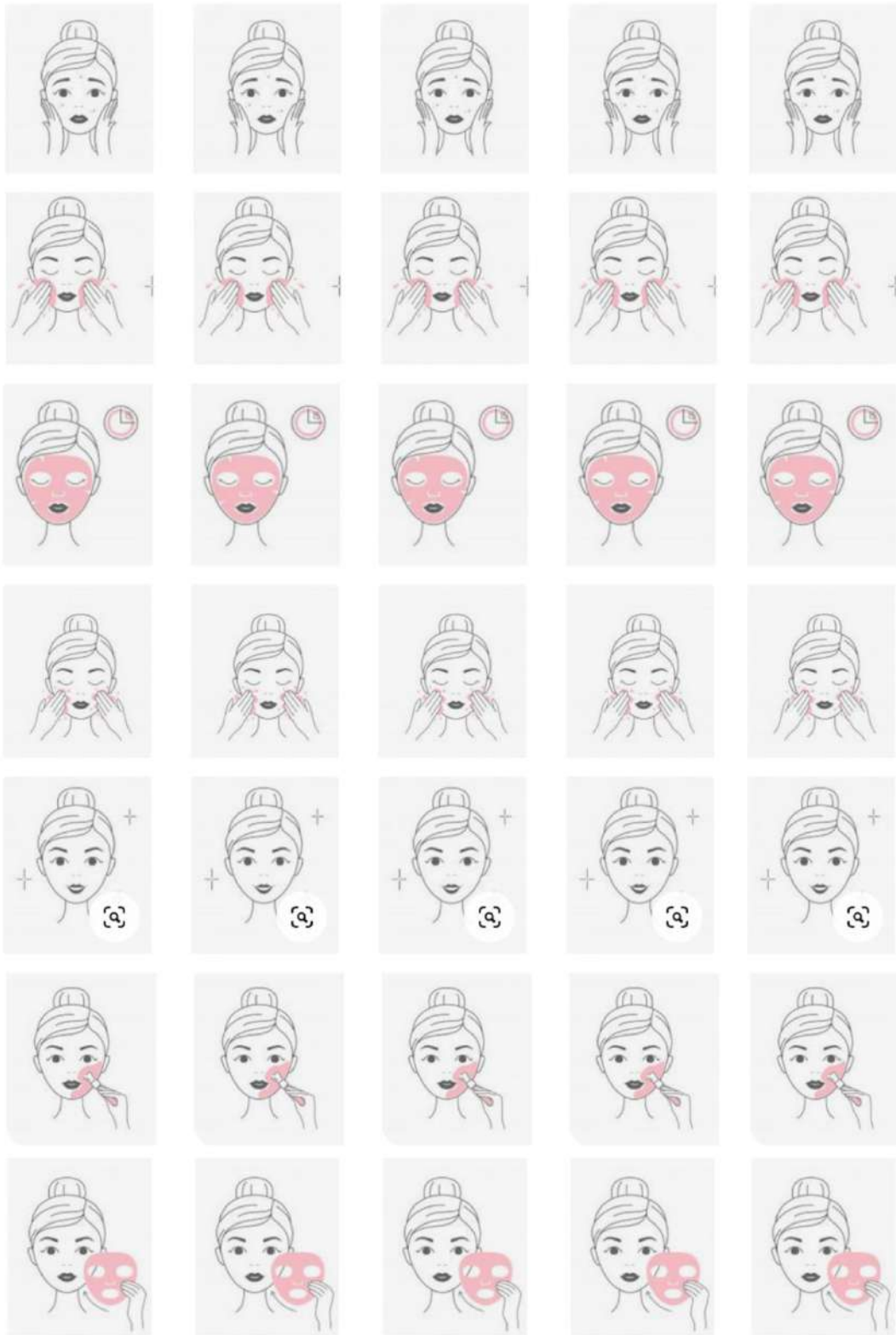
4. Modelagem das pétalas: com cuidado, começa a dobrar as pontas do papel para cima, modelando as pétalas do cravo.

1. Seleção do papel: escolhe um folha de papel quadrada na cor desejada para o teu cravo.

3. Formação da base: dobra o papel ao meio, unindo os lados opostos para formar um triângulo. Em seguida, dobra este triângulo ao meio.

5. Finalização: Após moldares todas as pétalas, ajusta-as delicadamente para abrir o cravo e dar-lhe forma.

2. Dobras básicas: inicia fazendo uma dobra diagonal em ambas as direções para criar um X no papel.



Símbolos e imagens

Perderam-se algumas partes destas instruções. Escreve um título e desenha um símbolo em cada um dos retângulos que represente o conteúdo que é abordado. Segue o exemplo.



Bolo de chocolate

50 min Média 8 pessoas 3.2

Ingredientes



| | |
|------------------|---------------|
| chocolate em pó | 110 g |
| ovo M | 3 unid. |
| açúcar | 100 g |
| óleo | 1,2 dl |
| farinha de trigo | 160 g |
| fermento em pó | 1 c. de chá |
| água | 1,2 dl |
| leite meio-gordo | 0,4 dl |
| açúcar | 2 c. de sopa |
| chocolate preto | 40 g |
| manteiga | 15 c. de sopa |
| farinha de trigo | 1 c. de sopa |

Passo 1

Bate os ovos com o açúcar até obter um creme esbranquiçado e homogêneo. Adiciona o chocolate em pó e continua a bater.

Passo 2

Em seguida, acrescenta a farinha e o fermento e, finalmente, a água previamente fervida, envolvendo tudo muito bem.

Passo 3

Pré-aquece o forno a 160° C.

Passo 4

Barra a forma com manteiga, polvilha com farinha e enche até cerca de $\frac{2}{3}$ da sua capacidade com o creme de ovos e chocolate.

Passo 5

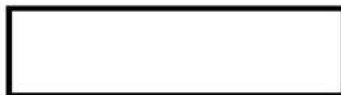
Coloca na parte de baixo do forno durante 35 minutos.

Elementos do grupo: _____

MANUAL DE MONTAGEM

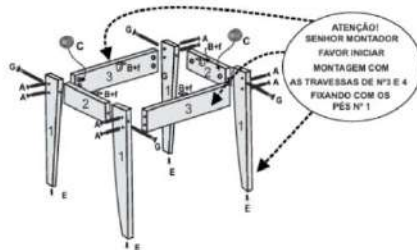


| | | | | | | | |
|---|-----------|-------------------|-------|---|-----------|-------------------|-------|
| A | COD 09388 | Parafuso 10 x 50 | 16 UN | F | COD 19301 | Parafuso 3,5 x 12 | 50 UN |
| B | COD 19381 | Contorno Metálico | 08 UN | G | COD 19388 | Parafuso 14 x 190 | 08 UN |
| C | COD 19423 | Anel fixador | 24 UN | H | COD 19426 | Chapa União | 04 UN |
| D | COD 19375 | Parafuso 7 x 50 | 04 UN | I | COD 19611 | COD CAPR 19427 | 04 UN |
| E | COD 19421 | Sapata com anexo | 08 UN | J | COD 19376 | Parafuso 4 x 45 | 04 UN |

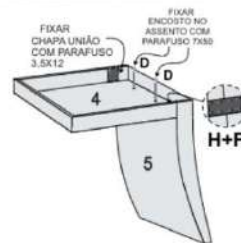


PASSO A PASSO

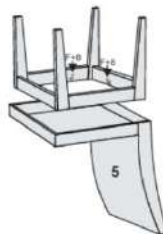
1º PASSO: UNIR O PÉS DA CADEIRA COLOCAR AS SAPATAS



2º PASSO: UNIR O ASSENTO COM ENCOSTO



3º PASSO: UNIR OS PÉS NO ASSENTO COM ENCOSTO



4º PASSO: COLOCAR A ALÇA



OBSERVAÇÃO
TODAS AS CADEIRAS
QUE ESTÃO NESSE MANUAL
TEM O MESMO PROCESSO DE MONTAGEM

ATENÇÃO
AS FERRAGENS DESSE KIT
SÃO PARA MONTAR 2 CADEIRAS

Elementos do grupo: _____

MONOPOLY



Tabuleiro de Jogo
8 Peões
28 Cartas de Título de Propriedade
16 Cartas da Sorte
16 Cartas da Caixa da Comunidade
32 Casas
12 Hotéis
2 Dados
Dinheiro de Jogo
Dado Rápido



Como ganhar?

Move o teu peão à volta do tabuleiro comprando o maior número de propriedades que puderes. Quantas mais propriedades possuíres, mais dinheiro das rendas poderás receber. Se todos os jogadores forem à falência e conseguires ser o último jogador com dinheiro, tornas-te o grande vencedor!

Quem joga primeiro?

Cada jogador lança os dois dados brancos.

O jogador que lançar o valor mais alto, começa a jogar.

Na tua jogada:

1. Lança os dois dados brancos.
2. Avança o número de casas indicadas pelos dados.
3. Onde paraste? Consulta a secção do tabuleiro de jogo para mais informações.
4. Se lançares um double, lança os dados outra vez, e joga de novo.
5. Terminaste a tua jogada. O jogador senado à tua esquerda é o próximo a jogar.

Elementos do grupo: _____

Verbos de ação

Preenche os espaços em branco com os verbos em falta, como no exemplo.

Bolo de chocolate húmido

Ingredientes

- 6 ovos;
- 200g de açúcar;
- 150g de manteiga;
- 1 tablete de chocolate para culinária;
- farinha de trigo sem fermento;
- 1 colher de chá de aroma de baunilha;
- Sal;



Procedimento

1. **Separa** as gemas das claras. _____ as claras em castelo e reserva.
2. _____ as gemas com o açúcar até ficar um creme fofo e o açúcar estar dissolvido na totalidade.
3. _____ a forma com manteiga.
4. _____ o chocolate com a restante manteiga, _____ bem. Quando retirares do lume, _____ à mistura das gemas e _____ muito bem com uma colher.
5. _____ o sal, a farinha e o aroma de baunilha. _____ muito bem.
6. Aquece o forno a 180° C. e _____ as claras na massa do bolo.
7. _____ a massa para a forma e leva ao forno durante 15 minutos.

Origami borboleta

Materiais

- Folha de papel quadrada;



Procedimento

1. _____ uma folha de papel com um formato quadrado.
2. _____ em quatro partes iguais.
3. _____ novamente, na diagonal da marca presente ao meio da folha.
4. Puxa o vinco que está a meio e cria um triângulo.
5. _____ as abas para cima.
6. Vira e _____ a ponta acima da dobra já realizada.
7. Dobra a ponta.
8. _____ novamente o origami a meio.
9. Vinca bem as dobras da borboleta e o origami está pronto.

Anexo P. Lista de verificação texto instrucional

Texto instrucional

- graficos ou simbolos
- listas
- Ordenação de passos
- Verbos de ação
- Palavras específicas
- Modo imperativo.

Texto instrucional

- graficos ou simbolos
- Listas
- Ordenação de passos
- Verbos de ação
- Palavras específicas
- Uso do modo imperativo

Anexo Q. Guião da atividade experimental (solos)

PERMEABILIDADE DOS SOLOS



Será que a água atravessa os solos da mesma forma?

MATERIAL

- 3 coadores;
- 3 frascos (etiquetados com A, B e C);
- Água;
- 3 amostras de solo (arenoso, argiloso, franco)



PROCEDIMENTO

1. Coloca um coador sobre a abertura de cada frasco e, em cada um, põe a mesma quantidade de solo.



2. Coloca a mesma quantidade de água em cada solo e espera alguns segundos.



3. Observa a quantidade de água que ficou em cada frasco.



Anexo R. Receita de salame de chocolate

Salame de chocolate

Ingredientes

- 1 ovo;
- 200g de açúcar;
- 180g de manteiga;
- 150g de chocolate em pó;
- 200g de bolacha maria;



Procedimento

1. Com a batedeira, bata a manteiga amolecida com o açúcar até ficar com uma pasta esbranquiçada.
2. Junte o ovo, mexa bem com uma colher e acrescente o chocolate, envolvendo bem.
3. Junte as bolachas partidas em pedaços pequenos. Misture.
4. Coloque o preparado numa folha de papel vegetal, fazendo a forma de um rolo. Aperte bem o papel com as mãos de forma a que o salame fique bem formado.
5. Guarde no frigorífico até solidificar, de preferência de um dia para o outro.

Anexo S. Exemplos de produção textual 1 (salame de chocolate)

Ovo
manteiga
açúcar
chocolate em pó
bolacha Maria

1. Pesar 200g de açúcar depois juntar a uma taca com manteiga e misturar com uma batedeira até ficar espumoso.
2. Juntar à taca chocolate em pó e misturar mais um pouco.
3. Partir bolacha Maria e juntar à taca e misturar com uma colher.
4. Dar a massa em papel vegetal e enrolar em forma de cilindro.
5. Dar um figurilho e enrolar da uma dia para o outro.
6. Comer

Lolome de Chocolate

Manteiga
Açúcar
Bulacha Maria
Batedeira
Chocolate em pó
Folha de alumínio
Forno
Batedor

Passo 1 - Bater a manteiga e o açúcar no batedor todo
7 min em velocidade média. Acrescentar um ovo e

Passo 2 - Jor o ovo e bater bem mesmo assim.

Passo 3 - Mexer bem e depois moldar em forma com a
folha de alumínio e deixar de um dia para o outro.

Passo 4 - No outro dia tirar e ver se tá doro ou mole
- se estiver muito mole deixar mais um local.

Passo 5 - Quando estiver muito

Salame de Chocolate

Ingredientes:

- 1- Açúcar 200g
- 2- Manteiga
- 3- chocolate em pó
- 4- 1 ovo
- 5- Bolachas

Preparação:

Mexer com a batedeira a Manteiga e o Açúcar, até ficar uma pasta esbranquiçada.

Depois vamos adicionar 1 ovo e bater.

Vamos acrescentar o chocolate em pó e Mexer bem com a batedeira.

Depois vamos adicionar as bolachas partidas à massa e misturar com uma colher.

Retirar a massa para um papel alumínio e enrolar bem.

Em seguida vamos meter no frigorífico de preferência um dia.

Depois é só servir!!

Salame de Chocolate

Ingredientes-

Manteiga - 180g

Açúcar - 200g

chocolate em pó - 150g

1 ovo

Bolacha Maria



Passo 1

Ponha a manteiga numa taca e junte o açúcar.

Passo 2

Ponha a manteiga e o açúcar na batedeira e mexa.

Passo 3


Junte o chocolate em pó à manteiga e ao açúcar e deixe mais um bocedo na batedeira


Passo 4


Parta as bolachas em vários pedaços, junte à manteiga, açúcar e chocolate em pó e mexa.

Anexo T. Exemplos de produção textual 2 (creme de legumes)

Creme de Legumes.


 5 doses

 35 min


 Fácil


Ingredientes:


- 200g abóbora
- 100g cebola
- 150g cenoura
- 125g nabo
- 200g chuchu
- 100g alho-francês
- 820 ml água
- 1 colher de sopa de azeite
- Sal, q.b.





Preparação

Passo 1
Descasque todos os legumes. 

Passo 2
Corte os legumes que descasou. 

Passo 3
Lave todos os legumes, bem lavadinhos! 

Passo 4
Ponha os legumes na panela. 

Passo 5
Despeje a água para a panela. 

Crème de legumes

Coz ou de dificuldade

Foc:

- 200 g abóbora
- 100 g cebola
- 150 g cenoura
- 125 g nata
- 200 g chuchu
- 100 g alho-francês
- 880 ml água
- 1 colher de sopa de azeite
- um pouco de sal q. b.

⑤ doses.



- ①. Descasca as cenouras e os legumes.
- ②. Corta os legumes.
- ③. Liava os legumes cortados.
- ④. Coloca os legumes numa panela.
- ⑤. Despeja a água na panela.
- ⑥. Põe a panela a ferver durante 20 minutos.
- ⑦. Tritura tudo muito bem com a farinha mágica.
- ⑧. Acrescenta o sal e o azeite ao preparado.

Creame de legumes

- 200 g abóbora
- 100 g cebola
- 150 g cenoura
- 125g malva
- 200g chuchu
- 100g alho-francês
- 880 ml água
- 1 colher de sopa de azeite
- um pouco de sal qb



5 dias

1. Descascar as cenouras.
2. Cortar todos os legumes.
3. Lavar os legumes.
4. Pôr tudo numa panela.
5. Despejar água na panela.
6. Ferver a água durante 30 min.
7. Triturar e fazerado.
8. Acrescentar o azeite.

Gabriel



CREME de LEGUMES

 5
Nº Pessoas/
classes

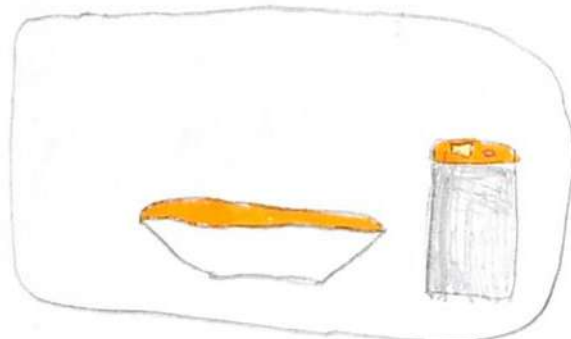
 **FÁCIL**
Grau de dificuldade

Ingredientes:

200 g Abóbora
100 g Cebola
150 g Cenoura
125 g Nabo
200 g Chucho
100 g Alho-Francês
880 ml Água
1 Colher Sup de Azeite
q.b. Sal

Modo de preparação

1. Descascar os legumes e lavar
2. Cortar os legumes
3. Lavar os legumes
4. Cortar os legumes na Panela
5. Adicionar a Água
6. Ferver a Água a 20min
7. Triturar os legumes (De preferência com a Varinha mágica)
8. Acrescentar o Sal e o Azeite ou Sopa de Azeite



Bom Apetite!