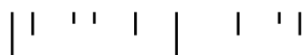


O CONTRIBUTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS
NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A
APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS E HISTÓRIA
E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EM DUAS
TURMAS DE 6.º ANO

Daniela Alexandra Gomes da Costa

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

2024-2025



O CONTRIBUTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS
NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A
APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS E HISTÓRIA
E GEOGRAFIA DE PORTUGAL NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EM DUAS
TURMAS DE 6.º ANO

Daniela Alexandra Gomes da Costa

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Gama

Júri

Presidente: Professor Doutor Nuno Martins Ferreira

Arguente: Professor Doutor Miguel Mata Pereira

Orientador: Professora Doutora Ana Gama

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- Antoine de Saint-Exupéry, em *O Príncipezinho*

Após todo este percurso, torna-se essencial agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Em primeiro lugar, à professora **Doutora Ana Gama**, por todo o apoio incansável que me tem dado desde a nossa primeira experiência em conjunto, em que me fez ver que sou muito mais capaz do que imaginei. Por todas as palavras de força e por todos os momentos em que me mostrou que valia a pena continuar. Pela referência de trabalho, dedicação e empatia.

À professora **Doutora Bianor Valente**, que apesar de não ter essa obrigação, me acompanhou numa fase crucial deste estudo, mesmo quando estava, por si própria, com muitas tarefas em mãos. Pelo exemplo de altruísmo e boa vontade, obrigada.

À minha **mãe**, porque não há ninguém que torça tanto pelo meu sucesso e que faça tanto para que eu possa chegar o mais longe possível como ela, que me ouve e me dá colo sempre que eu preciso.

Ao meu **pai**, que me inspirou a mudar o rumo e me mostrou que nunca é tarde para seguirmos aquilo que nos faz felizes. Que me mostra, desde sempre, o que é perseverança, honestidade e trabalho e que tem sempre um abraço e palavras de conforto à espera. Que trabalhou o mais que pôde para me permitir chegar onde quisesse.

À minha **irmã**, que nunca me deixou desistir e me mostrou sempre que tudo o que eu quisesse estava ao meu alcance. Que foi incansável e me ajudou sempre que era possível, mesmo quando, por vezes, ia além das suas possibilidades.

Ao meu **noivo**, que ouve sempre as minhas lamúrias com a maior atenção do mundo e que me recebe de braços abertos quando alcanço uma conquista ou quando sofro por uma derrota. Que me faz rir mesmo quando só me apetece chorar. Obrigada por seres o meu pilar e por nunca me deixares cair.

Aos meus **padrinhos** e às minhas **primas**, que estão sempre dispostos a festejar pelas minhas conquistas e que festejam tão alto que eu nem dou conta de quem não o faz. Por toda a força e todo o carinho que nunca me negaram.

Ao meu **avô**, por ter sempre um abraço e umas batatas fritas que só ele sabe fazer à minha espera.

À **Nela**, que esteve sempre lá para me ouvir falar com entusiasmo sobre as crianças por que passei e que partilhou desse entusiasmo mesmo sem as conhecer. Por isso e por me ter ajudado sempre que precisei e estava ao seu alcance.

À **Catarina Silva**, a minha parceira de estágios da licenciatura, que me mostrou que devemos sempre querer ser melhores e mais por nós próprios. Obrigada por seres a minha *coach* durante todo este percurso.

À **Chenga, Bia e Minô**, que foram a minha base durante todo o caminho e mesmo depois de seguirmos rumos diferentes, nunca me deixaram sem uma palavra de apoio e força.

À **Inês Toscano**, a minha parceira de estágios, que entrou na minha vida no fim deste percurso e que representou um papel tão importante neste caos que foi a reta final.

À **Sara** e ao **Eduardo**, que tornaram este mestrado muito mais leve e divertido, e que, mesmo no meio da confusão, parecia sempre que havia mais um motivo para rir.

Às “**Saras**”, que sempre me incentivaram e me fizeram chorar de rir por cima de todo o stress. Por serem uma lufada de ar fresco no meio de tudo isto.

À **Babi**, à **Ana** e ao meu afilhado **Diego**, que compreenderam sempre a minha ausência e aceitaram-me de braços abertos sempre que pude. Com quem partilhei conversas que mais ninguém entenderia. Obrigada por todo o amor desde sempre.

Ao meu **sogro**, por dizer sempre orgulhosamente que vou ser professora e por arranjar livros e materiais infinitos para que inspiração nunca me falte. Obrigada por ser sempre um ombro amigo.

Ao **Ricardo**, que participou em mais trabalhos deste curso do que qualquer outra pessoa e sempre com um sorriso no rosto e um brilho no olhar. Por ter sido quem mais me inspirou a seguir este caminho.

À minha **Dudu**, que todos os dias me fez o pequeno-almoço e me recebeu com um sorriso na nossa casa, a ESELx, e que, mesmo não estando presente, continua a apoiar-me incondicionalmente.

E por fim, um agradecimento muito especial a todas as **crianças** com quem tive a oportunidade de aprender. Vocês foram os primeiros pirilampos que iluminaram o

caminho que estou a seguir e vão deixar, para sempre, um marco neste percurso que se está prestes a iniciar. É por vocês que quero ser mais e melhor todos os dias.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no último semestre do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática desta Unidade Curricular concretiza-se com a realização de dois estágios, sendo um destes no 1.º Ciclo e outro no 2.º Ciclo do Ensino Básico, e com a realização de um trabalho de investigação sobre uma problemática que emerge a partir das práticas desenvolvidas.

A investigação foi realizada no 2.º CEB e tem como ponto de partida a seguinte problemática: *Qual o contributo das metodologias ativas na motivação dos alunos para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?*. A partir desta, foram definidos três objetivos de investigação: (i) Compreender o contributo das metodologias ativas mobilizadas nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal para a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos; (ii) Analisar a relação entre as metodologias ativas adotadas e a evolução da motivação dos alunos; (iii) Conhecer as perceções dos alunos sobre o papel das metodologias ativas na sua motivação para a aprendizagem.

Este estudo segue uma abordagem qualitativa e quantitativa (mista), tendo sido aplicados questionários aos alunos (inicial e final), realizada a observação participante das sessões, *focus group* aos alunos e entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes. Para analisar os dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo categorial e para os dados quantitativos a análise estatística.

Os resultados permitem concluir que as metodologias ativas: contribuíram para um desenvolvimento significativo da motivação intrínseca e um aumento menos significativo da motivação extrínseca; permitiram uma evolução progressiva da motivação para a aprendizagem nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal; e tiveram influência na forma como os alunos percecionaram a aprendizagem, atribuindo-lhe um maior significado, com mais autonomia e um maior sentimento de pertença ao grupo.

Palavras-Chave: 2.º Ciclo do Ensino Básico; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Motivação para a aprendizagem; Português; História e Geografia de Portugal

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This final report is carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice II, part of the final semester of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Escola Superior de Educação de Lisboa. This unit includes two supervised teaching internships, one in the 1st Cycle and the other in the 2nd Cycle of Basic Education, as well as an investigative project addressing a problem that emerged from the practices developed.

The research was conducted in the 2nd Cycle of Basic Education and stems from the following central question: What is the contribution of active learning methodologies to students' motivation for learning Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education? Based on this, three research goals were defined: (i) To understand the contribution of the active methodologies used in the subjects of Portuguese and History and Geography of Portugal to students' intrinsic and extrinsic motivation; (ii) To analyse the relationship between the active methodologies adopted and the evolution of students' motivation; (iii) To explore students' perceptions of the role of active learning methodologies in their motivation to learn.

A mixed-methods approach was adopted, involving the application of initial and final questionnaires to students, participant observation of the sessions, a focus group with students, and semi-structured interviews with cooperating teachers. Categorical content analysis was used for the qualitative data and statistical analysis for the quantitative data.

The results suggest that active learning methodologies contributed to a significant development of intrinsic motivation and a less significant increase in extrinsic motivation. They also promoted a progressive evolution of students' motivation for learning in the subjects of Portuguese and History and Geography of Portugal, and influenced the way students perceived learning, attributing more meaning to it, experiencing greater autonomy, and developing a stronger sense of belonging to the group.

Keywords: 2nd Cycle of Basic Education; Active Learning Methodologies; Learning Motivation; Portuguese; History and Geography of Portugal.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	4
1.1 Caracterização do contexto socioeducativo	5
1.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	8
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	11
2.1 Caracterização do contexto socioeducativo	12
2.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	14
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	18
PARTE II	26
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	27
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	30
2.1 Motivação para a aprendizagem: conceito e teorias.....	31
2.2 Tipos de motivação	34
2.3 Metodologias ativas de aprendizagem	37
2.3.1 Conceito de metodologia.....	37
2.3.2 Conceito e princípios das metodologias ativas de aprendizagem.....	38
2.3.3 Características das metodologias ativas de aprendizagem	39
2.3.4 Exemplos de metodologias ativas de aprendizagem	41
2.3.5 Papel do professor nas metodologias ativas de aprendizagem.....	41
2.4 O papel das metodologias ativas na motivação.....	42
3. METODOLOGIA	46
3.1 Caracterização do contexto e dos participantes.....	47
3.2 Natureza do estudo	48
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	49
3.3.1 <i>Focus group</i>	49
3.3.2 Entrevista semiestruturada	50

3.3.3	Observação direta participante	51
3.3.4	Questionário	52
3.4	Técnicas de análise de dados.....	52
3.4.1	Análise de conteúdo	53
3.4.2	Análise estatística.....	53
3.5	Apresentação dos princípios éticos do processo de investigação.....	54
3.6	Metodologia de intervenção	55
3.6.1	<i>Gallery Walk</i>	56
3.6.2	<i>Role-play</i>	57
3.6.3	Metodologia de Trabalho de Projeto	58
3.6.4	Gamificação	59
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
4.1	Transformações observadas na motivação intrínseca e extrínseca dos alunos.....	62
4.2	Análise da relação entre metodologias ativas e a evolução da motivação	65
4.3	Perceções dos alunos sobre a motivação.....	72
4.3.1	Motivação dos alunos para irem para a escola.....	72
4.3.2	Motivação dos alunos para a aprendizagem.....	74
4.3.3	Motivação dos alunos para a aprendizagem de POR e HGP.....	75
4.3.4	Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino expositivas	78
4.3.5	Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas durante o estágio.....	79
5.	CONCLUSÕES.....	84
5.1	Apresentação das conclusões do estudo.....	85
5.2	Limitações do estudo.....	89
6.	REFLEXÃO FINAL	91
7.	REFERÊNCIAS	96
8.	ANEXOS.....	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Comparação da evolução da motivação intrínseca e extrínseca</i>	62
Figura 2 <i>Evolução da motivação intrínseca</i>	63
Figura 3 <i>Evolução da motivação extrínseca</i>	64
Figura 4 <i>Evolução da motivação por indicador e metodologia - Português</i>	65
Figura 5 <i>Evolução da motivação por indicador e metodologia - HGP</i>	68
Figura 6 <i>Evolução da média dos indicadores - POR</i>	70
Figura 7 <i>Evolução da média dos indicadores - HGP</i>	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Objetivos, indicadores e descritores do PI (1.º CEB)</i>	9
Tabela 2 <i>Objetivos e indicadores do PI (2.º CEB)</i>	16
Tabela 3 <i>Síntese da categoria Motivação dos alunos para irem para a escola</i>	72
Tabela 4 <i>Síntese da categoria Motivação dos alunos para a aprendizagem</i>	74
Tabela 5 <i>Síntese da categoria Motivação dos alunos para a aprendizagem de POR e HGP</i>	75
Tabela 6 <i>Síntese da categoria Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino expositivas</i>	78
Tabela 7 <i>Síntese da categoria Opinião dos alunos sobre metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas durante o estágio</i>	80

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OC	Orientador/a Cooperante
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PLNM	Português Língua Não Materna
POR	Português
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

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

O propósito do relatório consiste na descrição e análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e na apresentação de um estudo empírico desenvolvido em duas turmas de 6.º ano, durante a intervenção realizada em 2.º CEB. Esta investigação tem como foco principal estudar o contributo das metodologias ativas para a motivação para a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP), materializado através da seguinte problemática: *Qual o contributo das metodologias ativas para a motivação dos alunos para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?*

Relativamente à estrutura do documento, este encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte destina-se à descrição e análise crítica e reflexiva das intervenções realizadas em ambos os ciclos e está dividida em três capítulos, sendo dois deles dedicados à descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida em cada um dos ciclos e o último à análise crítica e comparativa da prática desenvolvida em ambos.

Já a segunda parte está organizada em cinco capítulos, em que é **apresentado o estudo empírico**. No primeiro capítulo, é definida a questão-problemática e os objetivos gerais de investigação. No segundo capítulo, referente ao **enquadramento teórico**, apresenta-se a revisão da literatura dos conceitos fundamentais que sustentam o estudo e no terceiro descreve-se a **metodologia** de recolha e análise dos dados, bem como a metodologia de intervenção desenvolvida durante o estágio. No quarto capítulo, apresentam-se e discutem-se os **resultados** alcançados. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as principais **conclusões** do estudo e as suas limitações. Para além disso, neste relatório inclui-se também uma **reflexão final**, em que se problematiza a experiência vivida na PES II em ambos os CEB e o contributo do processo de investigação para o desenvolvimento profissional e pessoal. No final, apresentam-se as **referências** utilizadas para a escrita do relatório e os **anexos**, que visam apresentar os recursos e os dados recolhidos que sustentam estudo apresentado.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

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

| | " | | " |

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a prática pedagógica desenvolvida no estágio de 1.º CEB, abordando os seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, em que se descreve e caracteriza o contexto em que ocorreu o estágio, no que diz respeito à comunidade escolar, à turma e ao Orientador Cooperante (OC) ou professor cooperante (neste documento, vão ser utilizadas as duas designações); (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção, em que se explicita a forma como foram desenvolvidas determinadas competências e capacidades, partindo de fragilidades e potencialidades identificadas na turma, bem como os resultados dessa intervenção.

1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica em contexto de 1.º CEB desenvolveu-se numa escola que pertence a um Agrupamento de Escolas do concelho de Odivelas, com uma turma de 3.º ano, entre os dias 1 de abril e 6 de junho de 2025, com a duração de oito semanas. Nas duas primeiras semanas, recorreu-se às técnicas de observação participante e de análise documental para recolher dados sobre os alunos, no sentido de planear e fundamentar a intervenção através do Projeto de Intervenção (PI).

No que diz respeito à população escolar, de acordo com o Projeto de Intervenção do Agrupamento, a área geográfica da escola é constituída por bairros muito heterogéneos, em que existem “várias áreas urbanas de génese ilegal (...) direcionadas para o arrendamento a famílias de baixo rendimento e oriundas de países estrangeiros.” (Projeto Educativo 2023-26, p. 6). Existem também áreas em que vivem maioritariamente famílias de classe média-alta. Para além de ser um agrupamento muito heterogéneo em relação às características socioeconómicas dos alunos, é também muito marcado pela multiculturalidade, contando com alunos de 34 nacionalidades distintas. Este Agrupamento de Escolas tem como missão “dinamizar ambientes educativos inclusivos, seguros e potenciadores de uma comunidade educativa que, por meio de processos participativos optimizadores de excelência, objetivem um ensino e aprendizagem de qualidade que minimize as desigualdades e promova o sucesso educativo” (Projeto Educativo 2023-26, p. 31).

O estabelecimento onde decorreu o estágio tem um Centro de Apoio à Aprendizagem com professores de Educação Especial, sendo apoiado pelo Serviço de Psicologia e Orientação e uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva. Este Centro tem como objetivo acompanhar e apoiar as crianças que beneficiam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2023-2026). Nesta escola, existem duas salas de Pré-Escolar e sete turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contando também com a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular e com o serviço de CAF (Componente de Apoio à Família), que os alunos podiam frequentar após as atividades letivas.

A escola tem apenas um edifício, que para além das salas de aulas e de atividades, tem uma biblioteca, um refeitório e um ginásio interior. No espaço exterior existe um campo de jogos, uma parte coberta com mesas, um espaço de jardim com sombra e o espaço da Quintinha. A escola tem vários recursos, nomeadamente: materiais didáticos das diferentes áreas curriculares, como por exemplo materiais manipuláveis de matemática; jogos didáticos das diferentes áreas disciplinares; materiais de artes visuais e música; e livros de fichas das várias áreas. As salas estão equipadas com projetor e também existe acesso à internet.

A turma é constituída por vinte e dois alunos, cujas idades se encontram entre os oito e os nove anos. Destes, doze são do sexo feminino e dez são do sexo masculino. Nesta turma, existem dois alunos que beneficiam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem. Estes alunos apresentam muitas dificuldades na escrita e leitura, pelo que escrevem apenas frases simples e curtas, geralmente, com apoio de um adulto.

A OC segue o Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo evidente que as crianças têm vindo a desenvolver competências de autonomia e responsabilidade. A planta da sala de aula também espelha os princípios deste modelo, pelo que as mesas estão dispostas em ilhas com quatro a seis alunos cada uma. A turma apresenta uma rotina diária e semanal muito organizada, sendo que cada aluno desempenha uma tarefa todas as semanas, contribuindo para essa organização. No que diz respeito ao ambiente em sala de aula, em momentos de trabalho colaborativo, pela especificidade das tarefas a desenvolver, as crianças interagem mais entre elas, o que, por vezes, provoca mais ruído na sala, sendo que o grupo apresenta características heterogéneas no que diz respeito às

competências de gestão de conflitos e de autorregulação das emoções. Estas competências são trabalhadas, principalmente, à sexta-feira, durante o Conselho de Cooperação. É também uma turma bastante participativa em momentos de discussão coletiva e partilha em grande grupo, tendo, por vezes, uma participação desorganizada, nem sempre respeitando os momentos de intervenção de cada um. De um modo geral, é um grupo marcado pela heterogeneidade ao nível cognitivo e comportamental, bem como no domínio dos conteúdos e das competências desenvolvidas.

A OC acompanha esta turma desde o 2.º ano de escolaridade e o trabalho realizado em sala de aula é marcado por rotinas diárias e semanais. As rotinas diárias da turma são: ao início do dia, meia hora para Apresentação de Produções, em que os alunos podem inscrever-se previamente para mostrar ou ler algo; uma hora de Tempo de Estudo Autónomo (TEA), acompanhada por um Plano Individual de Trabalho (PIT) e parcerias com adultos (professora titular e professores coadjuvantes) ou com os colegas. Para além disso, durante a semana têm também duas horas dedicadas ao Trabalho de Projeto, durante as quais trabalham conteúdos relacionados com a área de Estudo do Meio e dois Conselhos de Cooperação, para iniciar e terminar a semana. A participação em momentos coletivos é promovida pela OC através de momentos diários de apresentação de produções e em discussões de fichas de trabalho realizadas individualmente ou a pares.

O trabalho realizado em prol da disciplina de Português baseia-se, maioritariamente, em torno do trabalho de texto, através de produções dos alunos para fazer revisão e reescrita de textos, a partir dos quais se realiza a exploração e aquisição das várias aprendizagens, incluindo a gramática. Na área de Matemática, a professora cooperante recorre, geralmente, à metodologia do Ensino Exploratório para introduzir e consolidar os conteúdos.

No que concerne aos processos de avaliação, a OC não realiza fichas de avaliação globais, porque privilegia a avaliação formativa, optando por realizar fichas de verificação de descritores de cada conteúdo, estando estas disponíveis para os alunos realizarem em qualquer momento do TEA, quando se consideram preparados para tal. É também realizada semanalmente a avaliação dos PIT e dos projetos apresentados.

Durante as duas primeiras semanas, dedicadas à observação participante, foi possível identificar algumas potencialidades e fragilidades da turma, que serviram como

base para a construção do Projeto de Intervenção. Assim, as **potencialidades** (cf. Anexo A) identificadas passam pelo gosto pela escrita criativa livre, tanto no caderno de escrita livre como no *Canva*, demonstram gostar também de tarefas matemáticas que envolvem utilizar materiais manipuláveis e recorrem, geralmente, a estratégias adequadas de cálculo mental. A grande maioria dos alunos revela uma boa manipulação dos recursos tecnológicos e digitais, sendo capazes de pesquisar sobre o tópico que estão a trabalhar e de selecionar a informação relevante. No que diz respeito às competências sociais e comunicacionais, como referido anteriormente, os alunos são muito autónomos no desempenho das tarefas que lhes foram atribuídas e no TEA, bem como participativos de uma forma geral e demonstram muito interesse em trabalhar em pares ou grupos. As **fragilidades** (cf. Anexo A) identificadas relacionadas com a área de Português prendem-se, principalmente, com as dificuldades na aplicação das regras ortográficas. Na área de Matemática, demonstram dificuldades na comunicação do raciocínio matemático e dos resultados. Em Estudo do Meio, revelam algumas dificuldades na comunicação da informação recolhida e tratada e na distribuição de tarefas de forma equitativa. Em termos de competências sociais, os alunos apresentam muitas dificuldades na gestão de conflitos, em demonstrar empatia e na identificação e expressão de emoções sem serem agressivos.

1.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

A partir das potencialidades e fragilidades identificadas, definiu-se a seguinte problemática de intervenção: *De que forma a leitura e a escrita, integradas num cenário pedagógico de trabalho cooperativo, podem potenciar o desenvolvimento de competências emocionais em alunos do 3.º ano do 1.º CEB?* A partir da problemática, elaboraram-se os seguintes objetivos gerais de intervenção: (i) *Desenvolver competências de comunicação, cooperação e respeito interpessoal, através da participação ativa em atividades de leitura e escrita criativa;* (ii) *Desenvolver a capacidade de reconhecer e expressar emoções, através da leitura e escrita de textos literários;* (iii) *Desenvolver competências de regulação de emoções, recorrendo à leitura e à escrita.*

Tendo em conta a problemática, e de modo a atingir os objetivos definidos, estabeleceram-se estratégias gerais para implementar durante a intervenção, tendo sido

também articuladas com o trabalho desenvolvido pela OC, no sentido de dar continuidade ao mesmo. Assim, foram definidas as seguintes estratégias: reforço do incentivo à escrita no Diário de Turma para posterior discussão e resolução no Conselho de Cooperação; reintrodução da rotina da Avaliação do Dia, em que, em grande grupo, se discutia como tinham corrido as diferentes tarefas realizadas. Para potencializar a escrita de textos, foi introduzida uma nova tarefa obrigatória nos PIT de todas as semanas: a escrita de um texto. Em algumas semanas, o texto deveria ser sobre as emoções – por vezes, de forma livre, podiam escolher uma emoção que tivessem sentido naquela semana, tendo uma ficha que podiam seguir para abordar determinados pontos (cf. Anexo B); outras vezes, a escrita do texto partia da utilização de cartas indutoras com diferentes situações (cf. Anexo C), para que identificassem as emoções sentidas pela personagem e escrevessem sobre elas. Houve também um maior investimento em estratégias de diferenciação pedagógica, sendo realizada de forma mais atenta e recorrente. De um modo geral, o trabalho foi realizado de forma semelhante ao trabalho da OC, com os conteúdos sugeridos pela mesma, utilizando também as suas estratégias, nomeadamente: o trabalho de texto, o ensino exploratório e a metodologia de trabalho por projetos (MTP).

Para avaliar a consecução dos objetivos do Projeto de Intervenção, definiram-se indicadores de avaliação para cada objetivo e os respetivos descritores, apresentados na tabela que se segue (Tabela 1).

Tabela 1

Objetivos, indicadores e descritores do PI (1.º CEB)

Objetivos Gerais do Projeto de Intervenção	Indicadores gerais de avaliação	Descritores de cada indicador
1. Desenvolver competências de comunicação, cooperação e respeito interpessoal.	1.1 Participação nas atividades de turma.	1.1.1. Participa de forma esporádica e pouco construtiva. 1.1.2. Participa de forma ativa, mas nem sempre construtiva. 1.1.3. Participa de forma ativa e construtiva regularmente.
	1.2 Respeito pela opinião dos outros.	1.2.1. Demonstra pouco respeito pelos colegas e interrompe-os frequentemente, 1.2.2. Respeita os colegas, mas interrompe-os regularmente. 1.2.3. Respeita os colegas e ouve-os.

	1.3 Utilização de estratégias de comunicação, respeitando os turnos de fala.	1.3.1. Comunica de forma clara, mas nem sempre respeitosa. 1.3.2. Comunica de forma pouco clara, mas respeitosa. 1.3.3. Comunica de forma clara e respeitosa.
2. Desenvolver a capacidade de reconhecer e expressar emoções.	2.1 Expressão e identificação de emoções.	2.1.1. Expressa as suas emoções com algumas dificuldades. 2.1.2. Expressa as suas emoções, mas nem sempre de forma clara. 2.1.3. Expressa as suas emoções de forma clara.
	2.2 Estabelecimento de relação entre acontecimentos dos textos literários e experiências pessoais.	2.1.4. Revela dificuldades em estabelecer relações entre as suas experiências e os textos literários. 2.1.5. Estabelece ligações simples com a sua experiência pessoal. 2.1.6. Relaciona de forma pessoal, crítica e significativa as suas experiências pessoais com os textos literários.
3. Desenvolver competências de autorregulação de emoções.	3.1 Identificação e reflexão sobre as emoções vividas no dia-a-dia.	3.1.1. Revela dificuldades em identificar e refletir sobre as suas emoções. 3.1.2. Identifica as emoções sentidas esporadicamente, mas não reflete sobre elas. 3.1.3. Identifica as emoções sentidas e reflete de forma consciente.
	3.2 Proposta ou adoção de estratégias de gestão emocional.	3.2.1 Revela dificuldade em propor e adotar estratégias de gestão emocional. 3.2.2 Adota estratégias de gestão emocional com apoio. 3.2.3 Propõe e adota estratégias com autonomia.

Apesar de não terem sido mobilizadas todas as estratégias planeadas previamente e de o tempo de intervenção ter sido bastante reduzido, para que seja possível verificar a existência de um contributo real da escrita e da leitura para o desenvolvimento de competências socioemocionais, considera-se que as estratégias implementadas foram um contributo importante para que os alunos desenvolvessem estas competências, de forma a serem capazes de identificar e expressar as suas emoções e de resolver conflitos de forma clara, tomando consciência dos seus comportamentos e atitudes. As taxas de sucesso dos objetivos do PI, que comprovam estas afirmações, encontram-se no Anexo D.

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

| " | | " |

O capítulo que aqui se apresenta pretende apresentar uma breve descrição sobre a prática pedagógica desenvolvida num contexto de 2.º CEB, abordando os seguintes pontos: (i) caracterização do contexto socioeducativo, em que se descreve e caracteriza o contexto em que ocorreu o estágio, no que diz respeito à comunidade escolar, às turmas e aos OC; (ii) problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção, em que se explicita a forma como se pretendeu desenvolver determinadas competências e capacidades, partindo de fragilidades e potencialidades identificadas nas turmas, bem como os resultados dessa intervenção.

2.1 Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica em contexto de 2.º CEB desenvolveu-se numa escola do Agrupamento de Escolas onde se realizou a prática pedagógica do 1.º Ciclo¹. A escola onde se realizou este estágio, para além do 2.º CEB, tem também o 3.º CEB, existindo dez turmas por cada ano. No que diz respeito às infraestruturas, a escola tem 3 pavilhões com salas, um refeitório, uma cafetaria, uma reprografia e uma Biblioteca Escolar com Centro de Recursos Educativos. Em todas as salas, existe um projetor e acesso à *internet*, existindo salas específicas de informática com diversos computadores.

A prática pedagógica foi realizada com duas turmas de 6.º ano, nas disciplinas de Português (POR) e História e Geografia de Portugal (HGP), entre os dias 13 de janeiro e 21 de março de 2025, com a duração de nove semanas. Nas duas primeiras semanas recorreu-se à técnica de observação participante de modo a recolher dados para a construção do Projeto de Intervenção.

Nas duas turmas, as disciplinas eram lecionadas por dois professores cooperantes, um professor de POR e uma professora de HGP. De acordo com os horários das turmas, foram estabelecidas as seguintes sessões semanais: uma sessão de 90 minutos e outra de 45 minutos de HGP, e duas sessões de 90 minutos e uma sessão de 45 minutos de POR.

No que concerne à ação pedagógica dos OC, esta era baseada em metodologias de ensino e aprendizagem com características associadas ao método expositivo, recorrendo

¹ Por esse motivo, não se caracteriza a parte mais geral do agrupamento, uma vez que a mesma consta no capítulo anterior.

maioritariamente ao manual escolar e ao caderno de fichas. Para além disso, ambos os OC recorriam à visualização de vídeos explicativos da Escola Virtual, utilizando também esta plataforma para projetar os exercícios do manual escolar e do caderno de fichas. A professora de HGP pedia aos alunos que realizassem os exercícios autonomamente, muitas vezes de forma individual ou a pares, e no final realizava a sua correção em grande grupo. O professor de POR utilizava uma estratégia diferente: os exercícios do manual e do caderno de fichas eram realizados maioritariamente em grande grupo, com a participação dos alunos. No que diz respeito à relação entre os alunos e os professores cooperantes, os alunos demonstraram ter uma relação adequada e satisfatória com ambos os OC.

Relativamente aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens dos alunos implementadas pelos OC, estes recorriam à avaliação sumativa, mediante a realização de fichas de avaliação, questões-aula e apresentações orais. Antes da realização das fichas de avaliação por parte dos alunos, a professora de HGP entregava a cada aluno uma ficha-resumo sobre a matéria que tivessem estado a aprender, para orientar o estudo. Ambos os docentes forneciam às turmas uma matriz das fichas de avaliação.

No que respeita à caracterização das turmas, a turma X é constituída por 21 alunos, quinze do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade. Já a turma Y é constituída por 20 alunos, quinze do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades entre os 11 e os 14 anos de idade.

A turma Y conta com três alunos com ascendência brasileira e quatro alunos de origem indiana. Estes quatro alunos não dominam a língua portuguesa, sendo necessário, por vezes, traduzir o discurso para inglês para dois deles. Deste modo, estes alunos não frequentam as aulas de POR com a restante turma, tendo no mesmo horário aulas de Português Língua Não Materna (PLNM). Também em algumas aulas de HGP, estes alunos encontram-se acompanhados pela professora de PLNM, que os apoia na realização das tarefas.

Na turma X, todos os alunos falam, leem e escrevem fluentemente a língua portuguesa. Existem dois alunos que beneficiam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e que, por esse motivo, são acompanhados, em alguns momentos, pela professora de Educação Especial, especificamente nas aulas de POR.

Durante as duas primeiras semanas de estágio, foi possível identificar algumas potencialidades e fragilidades das turmas. Deste modo, as **potencialidades** identificadas (cf. Anexo E), especificamente de cada disciplina, prendem-se com a demonstração de muito interesse na aprendizagem de novos conteúdos de HGP e na escrita de textos livres e apresentação das respetivas produções a POR. Numa visão mais transversal às duas áreas, verificou-se que os alunos demonstram muito interesse em participar em discussões orais em sala de aula e expressam as suas ideias e opiniões de forma clara e fundamentada. No que diz respeito às **fragilidades** (cf. Anexo E), verificou-se que grande parte dos alunos escreve com alguns erros ortográficos e utilizam muitas expressões do Português do Brasil; alguns alunos não leem com a fluência esperada para o ano em que se encontram; um dos alunos recusava-se a participar nas tarefas em sala de aula e outro aluno precisa de acompanhamento ao nível da terapia da fala, mas esse apoio não lhe foi atribuído. Para além disso, os alunos de ambas as turmas têm comportamentos muito competitivos e demonstram ter pouco espírito de companheirismo entre eles, havendo, por vezes, discussões em sala de aula.

2.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

A partir das potencialidades e fragilidades identificadas, foi possível definir a seguinte problemática: “*Como desenvolver o espírito colaborativo e a cooperação através da implementação de Metodologias Ativas de Aprendizagem?*”, com a intenção de compreender o contributo deste tipo de metodologias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências de cooperação e trabalho colaborativo, as quais estão expressas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2018).

Para a problemática construída, foram definidos três objetivos gerais do Projeto de Intervenção: (i) *Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição;* (ii) *Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula;* (iii) *Participar ativamente no processo de aprendizagem.*

Posteriormente, foram estabelecidas estratégias gerais a implementar durante a intervenção, com o intuito de contribuir para desenvolver as competências e, em simultâneo, dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos OC. Deste modo, e partindo

das metodologias ativas, foram definidas as seguintes estratégias: folha giratória; *gallery walk*; debates; aprendizagem por descoberta; metodologia de trabalho de projeto; trabalho a pares e em pequenos grupos; ensino exploratório de conteúdos de Português de HGP.

Para além das estratégias definidas também se mantiveram algumas estratégias utilizadas pelos OC. Na disciplina de POR, manteve-se a rotina que o OC implementou intitulada de “*10 minutos a ler*”, em que os alunos deveriam ler um livro à escolha durante os primeiros 10 minutos de sessão. Verificando que, muitas vezes, os alunos não traziam o livro, foi implementado um sistema de pontos em que os alunos que levavam e efetivamente liam o livro sem perturbar recebiam 2 pontos, e, no final do estágio, receberiam mais pontos na participação e um diploma. Para além disso, nesta disciplina, realizou-se a leitura integral de uma obra de literatura juvenil: *Ulisses* de Maria Alberta Menéres, com fichas de verificação de leitura (cf. Anexo F). A partir desta obra, realizaram-se sessões de escrita criativa através da metodologia *Gallery Walk*, em que, em pequenos grupos, metade da turma escrevia uma carta em nome da personagem principal e a outra metade redigia uma notícia, encarnando um repórter da cidade. No final, cada grupo expunha a sua produção na parede e, com *post-its*, os restantes grupos comentavam as produções dos colegas. De seguida, os textos eram revistos e melhorados, tendo em atenção os comentários dos colegas. Para além disso, nesta disciplina, recorreu-se à *Gamificação* para explorar diferentes conteúdos gramaticais, como o Jogo do Detetive, para introduzir os tempos verbais e o Bingo das Funções Sintáticas.

No que diz respeito à disciplina de HGP, foi realizado um debate, para o qual a turma foi dividida em quatro grupos, em que dois tinham de representar os liberais e os outros dois os absolutistas e debateram dois a dois. Para além disso, foi realizado um Projeto de Pesquisa sobre os acontecimentos da segunda metade do século XIX, através da MTP, que sucedeu a decifração de enigmas sobre estes acontecimentos como forma de motivação e levantamento de ideias prévias.

No que concerne os processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, foram recolhidos dados para avaliação formativa, através de grelhas de observação e notas de campo. O *feedback* foi também uma preocupação constante durante a intervenção, para que os alunos pudessem saber como podem melhorar. Para além disso, foi solicitada a

realização de uma ficha de avaliação a POR (cf. Anexo G) e respetiva correção (cf. Anexo H) e de uma questão-aula a HGP (cf. Anexo I) e sua correção (cf. Anexo J).

Por fim, para avaliar a consecução dos objetivos do Projeto de Intervenção foram definidos indicadores de avaliação para cada objetivo, apresentados na Tabela 2.

Tabela 2

Objetivos e indicadores do PI (2.º CEB)

1. <i>Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição;</i>	- Cooperar com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho; - Ouve atentamente o discurso dos colegas, em silêncio e sem interromper; - Intervém na sua vez, de forma clara e pertinente
2. <i>Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula;</i>	- Realiza as tarefas de forma autónoma; - Reconhece os momentos em que necessita de apoio e solicita-o; - Procura recursos necessários para enriquecer o seu conhecimento
3. <i>Participar ativamente no processo de aprendizagem.</i>	- Participa ativamente nas tarefas, demonstrando iniciativa; - Intervém nas discussões orais em sala de aula, de forma ordeira.

O primeiro objetivo apresentou uma taxa de sucesso de 77,2%, pelo que se considera que os alunos desenvolveram competências de cooperação, partilha, colaboração e competição ao longo da intervenção, sendo capazes de trabalhar em grupo de forma mais ordeira e empática, respeitando, em diversos momentos, as perspetivas distintas das suas.

No que concerne ao segundo objetivo do PI, a taxa de sucesso é de 80,7%, verificando-se, deste modo, que a autonomia foi muito desenvolvida durante o estágio, uma vez que foram capazes de realizar as tarefas de forma autónoma e de reconhecer os momentos em que precisavam de ajuda, procurando diversos recursos necessários para enriquecer o seu conhecimento e esclarecer as suas dúvidas e recorrendo aos professores presentes sempre que possível.

Por fim, o terceiro objetivo apresenta uma taxa de sucesso de 76%, sendo importante destacar que os alunos participaram ativamente nas discussões, ainda que participassem mais em discussões que não implicassem conhecimentos prévios muito aprofundados (momentos de consolidação), estando mais interventivos em momentos de construção de novos conhecimentos. Os alunos demonstraram também iniciativa na

realização de tarefas, apesar de terem demonstrado mais iniciativa na participação de tarefas pontuais do que em trabalhos desenvolvidos ao longo de várias sessões.

De um modo geral, os Objetivos Gerais do Projeto de Intervenção tiveram uma consecução satisfatória, com uma taxa de sucesso de 79% (cf. Anexo K), considerando-se, assim, que as metodologias utilizadas contribuíram para que os alunos desenvolvessem competências inerentes ao trabalho cooperativo e de autonomia na aprendizagem, uma vez que demonstraram ser capazes de intervir de forma ordeira nas discussões orais em sala de aula, apresentando ideias mais estruturadas e claras, mantendo um bom ambiente de trabalho.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo, a partir da caracterização realizada da prática pedagógica nos estágios de 1.º CEB e de 2.º CEB, realiza-se uma análise crítica e comparativa dos contextos e das decisões pedagógicas tomadas, focando as seguintes dimensões: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem – processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que diz respeito à primeira dimensão – *desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos*, as competências desenvolvidas foram ajustadas às necessidades e características específicas dos grupos e dos ciclos de ensino em que se encontram. No 1.º CEB, o trabalho foi realizado em torno da articulação entre a leitura, a escrita e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Na fase de observação, os alunos revelaram dificuldades na ortografia e na gestão de emoções. Assim, a escrita foi usada como meio de expressão emocional, através de práticas como o Diário de Turma e a escrita criativa. Estas estratégias permitiram aos alunos estabelecer relações entre aquilo que sentiam e o que eram capazes de verbalizar e escrever, o que promove a autoestima e a empatia. A este respeito Niza (2005) considera que a escrita assume uma função de mediação entre o pensamento e a emoção, sendo um instrumento útil para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica.

Neste ciclo, no domínio da Matemática, o trabalho apoiou-se muito no ensino exploratório, promovendo a construção de significados em torno dos conceitos matemáticos através da resolução de problemas em pequenos grupos, respeitando as etapas desta metodologia de ensino, em que o professor assume funções de orientador das aprendizagens e os alunos desempenham um papel central (Canavarro, 2011). A comunicação matemática é uma capacidade basilar para a construção de conhecimento matemático, pelo que, durante a intervenção, pretendeu-se relacionar o tema principal do PI com a comunicação matemática, tendo em conta que, de acordo com Cândido (2001), o recurso básico de comunicação da matemática é a escrita, assumindo a língua materna dois papéis essenciais relacionados com a matemática: é nesta língua que são lidos os enunciados, na qual são feitos os comentários e a que permite interpretar o que se ouve ou lê de modo mais preciso; por outro lado, é parcialmente aplicada no trabalho

matemático, uma vez que o raciocínio matemático é apoiado na língua, na sua organização sintática e no seu poder dedutivo. Assim, foi reforçada a comunicação matemática como forma de conectarem as propriedades da leitura e da escrita, o conhecimento e as experiências pessoais com a área do conhecimento a ser trabalhada.

Já no 2.º CEB, embora o domínio da leitura e da escrita continuasse a ser uma prioridade, a intervenção focou-se mais no desenvolvimento de competências como a cooperação, a autorregulação e a autonomia, exploradas tanto na disciplina de POR como na disciplina de HGP. A criação de um PI comum entre as duas disciplinas permitiu também uma abordagem mais integrada e intencional, ao articular o trabalho em torno de competências transversais a ambas as turmas e disciplinas. A promoção da empatia, da escuta ativa e do respeito pela diversidade de ideias foi também algo constante.

Ambos os PI tiveram como foco principal o desenvolvimento da dimensão social, cujas competências estão previstas no PASEO e na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, uma vez que foram áreas de competências em que se verificaram as fragilidades mais proeminentes. Deste modo, esperava-se que os alunos em ambos os contextos desenvolvessem competências propostas na área de competências “*Relacionamento Interpessoal*” do PASEO, adequando os comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição, ao interagirem com tolerância, empatia e responsabilidade enquanto trabalham em equipa. Não obstante, tendo em conta que os grupos se encontram em ciclos diferentes, as estratégias adotadas para desenvolver estas competências tiveram de ser adequadas às características não só dos alunos em si, mas também da natureza organizacional dos ciclos.

Deste modo, no 1.º Ciclo, reforçou-se a utilização dos instrumentos já implementados pela OC, ao estimular a escrita no Diário de Turma e a respetiva discussão e resolução durante o Conselho de Cooperação, ao implementar a realização da avaliação do dia para discutir questões mais imediatas relacionadas com a dinâmica do próprio dia letivo. Esta ideia de que o Conselho de Cooperação contribui para o desenvolvimento de competências sociais é corroborada por Serralha (2007), quando refere que este momento da rotina semanal assume uma função mediadora ao permitir a discussão racional dos comportamentos sociais positivos e negativos que causaram desconforto no interior do grupo, levando à tomada de decisões e culminando na instituição de regras de vida em

sala de aula, que serão, posteriormente, transpostas pelos alunos para a sua vida fora da sala e, idealmente, da escola. É importante lembrar também que estas competências foram trabalhadas de forma interligada com a leitura e a escrita no 1.º CEB. Para além disso, à semelhança do que aconteceu no 2.º CEB, todas as tarefas desenvolvidas pelos alunos foram realizadas a pares ou em pequenos grupos, de modo a utilizar o trabalho cooperativo como estratégia para desenvolver competências nesta área.

Já nas turmas de 6.º ano, pretendeu-se aliar o desenvolvimento de competências sociais como o espírito colaborativo e a cooperação, bem como a autonomia dos alunos, à implementação de Metodologias Ativas de Aprendizagem, que não eram utilizadas pelos OC. Por ser um grupo de 2.º CEB, a realização de discussões coletivas acerca dos acontecimentos sociais em sala de aula acaba por se tornar um desafio acrescido, já que as horas letivas são organizadas de forma muito restrita e que, ao contrário do 1.º CEB, não é privilegiada a monodocência e, portanto, os horários e rotinas dos alunos estão condicionados pelo número de horas que é atribuída a cada disciplina e pelos conteúdos que devem ser abordados durante aquele ano letivo. Assim, considerou-se que a utilização de metodologias ativas, por requererem a existência de trabalho colaborativo, poderiam contribuir para o desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal. A este respeito, Olivieri e Zampin (2024), no seu estudo acerca da importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula, referem diversos benefícios da implementação deste tipo de metodologias, entre os quais se podem destacar a colaboração e as produções colaborativas como benefícios transversais a todas as metodologias ativas, pois representam não só uma abordagem mais participativa e centrada no aluno, mas também colaborativa, permitindo uma mudança fundamental na sala de aula, ao promover a construção colaborativa de conhecimento e ao criar um ambiente mais dinâmico e envolvente (Silva et al., 2024). Com vista a esse propósito, foi incentivada a participação ativa dos alunos, promovendo momentos de debate e reflexão coletiva e de comunicação de conhecimentos adquiridos, para que os alunos se envolvessem em conversas, trabalhos e experiências formais em que têm de debater, negociar e colaborar uns com os outros, aprendendo a considerar diversas perspetivas e a construir consensos (PASEO, Martins et al., 2017). Para isso, em determinadas tarefas os alunos decidiram livremente com quem queriam trabalhar e, noutras tarefas, foi decidido

pelas professoras estagiárias, em conjunto com os OC, como seriam constituídos os grupos de trabalho, para que os alunos trabalhassem também com colegas com quem não tinham tanta afinidade e para que se conseguisse garantir uma maior heterogeneidade entre os grupos. Uma estratégia que se revelou de extrema importância para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal foi a discussão em grande grupo de todas as tarefas realizadas, tendo em conta que os alunos conseguiram tornar as suas opiniões acerca dos trabalhos dos colegas mais fundamentadas e objetivas. Para além disso, privilegiaram-se estratégias como o *Gallery Walk*, em que os alunos deveriam comentar os trabalhos dos outros grupos de forma construtiva e fundamentada, notando-se uma evolução dos comentários de alguns grupos entre a primeira e a segunda abordagem desta estratégia.

Relativamente à segunda dimensão - *métodos de ensino e aprendizagem* -, importa realçar que a abordagem centrada no aluno, em que este desempenha um papel fundamental e ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, foi uma prática privilegiada nos dois ciclos. Deste modo, estimulou-se a proatividade, a autonomia e a iniciativa, pois como refere Mórán (2015), para que os alunos sejam mais proativos, é necessário adotar metodologias em que estes se envolvam em atividades progressivamente mais complexas, que exijam a tomada de decisões e a avaliação dos resultados, recorrendo a materiais pertinentes e ajustados às características dos alunos. Algo comum também aos dois ciclos foi a não utilização tradicional do manual escolar, sendo que este era apenas utilizado pelos alunos como uma ferramenta de recolha de informação para os seus trabalhos de projeto/pesquisa, atribuindo-lhes a mesma relevância como a outros livros técnicos e *websites* informativos.

Foi também dado um papel de grande relevância ao levantamento das ideias prévias dos alunos em ambos os ciclos para definir e construir as estratégias e a forma de as implementar, pois “ensinar em conformidade com o que o aluno já sabe implica basear o ensino-aprendizagem na sua estrutura cognitiva, tendo em conta as ideias que a constituem e o modo como elas estão relacionadas” (Mendes, 2006, p. 38). Assim, foi possível adequar e aproximar o processo de ensino-aprendizagem às ideias dos alunos e aos seus conhecimentos prévios, promovendo a realização de aprendizagens significativas. Tanto no 1.º como no 2.º CEB, o levantamento de ideias prévias deu-se, na

maioria das vezes, através de discussões coletivas acerca dos conteúdos a trabalhar, para que se pudesse adaptar o trabalho àquilo que os alunos sabiam e partir disso para orientar as discussões das resoluções das tarefas.

Enfatiza-se também o papel fundamental da diferenciação pedagógica, que é um dos componentes mais desafiantes da profissão docente, mas que é indispensável, tendo em conta a diversidade e heterogeneidade existente nos grupos de alunos nos dois ciclos. Sá e Camacho (2023) consideram que um docente deverá ter em conta as características cognitivas das crianças, valorizando as diferentes formas de aprendizagem, isto é, as inteligências múltiplas e, conseqüentemente, conceber estratégias adequadas às características das crianças, sendo possível utilizar estímulos diversificados. Durante a prática, procurou-se atender, da melhor forma possível, às necessidades específicas dos alunos, através da mobilização de diferentes estratégias de apoio, em que se adaptaram recursos e se acompanharam de forma mais próxima alunos que demonstravam ter mais dificuldades e inseguranças na realização das diferentes tarefas.

Relativamente à terceira dimensão - *relação pedagógica* -, a construção de uma relação de confiança, respeito e empatia foi uma preocupação constante nos dois contextos. No 1.º CEB, a monodocência facilitou o acompanhamento mais contínuo dos alunos, ao permitir uma atenção mais próxima às suas necessidades cognitivas e emocionais. A rotina do Diário de Turma e os momentos de partilha contribuíram para um ambiente de escuta ativa e de valorização da voz dos alunos. Deste modo, foi estabelecido um ambiente seguro em sala, em que os alunos se sentiam à vontade para expressar dúvidas, sentimentos e ideias. No 2.º CEB, por sua vez, apesar de a pluridocência representar um desafio, a relação pedagógica manteve-se próxima, em grande parte devido ao papel desempenhado pelos professores cooperantes.

Amado et al. (2009) consideram que a relação pedagógica é uma das concretizações da relação educativa, que ocorre sempre que é estabelecida uma relação entre duas pessoas, em que cada uma procura intencionalmente transmitir à outra determinados conteúdos culturais (educar). Apesar de ser notório que no 1.º CEB a relação com os alunos era muito próxima e afetiva, sendo esta professora a figura de referência dos alunos, foi possível observar uma relação muito semelhante entre os alunos

e os OC no 2.º CEB, chegando até os alunos a referir que recorrem a estes professores para pedir apoio para questões da sua esfera privada.

Ainda que se tenha estabelecido uma relação próxima de afetividade em ambos os contextos, a relação mais próxima desenvolveu-se com os alunos do 2.º CEB, o que poderá estar associado à maior duração do estágio, aos temas trabalhados com os alunos e ainda à maior autonomia dada às professoras estagiárias, o que permitiu o estabelecimento desta relação mais próxima e transparente. Apesar disso, em ambos os ciclos, a relação pedagógica considera-se como um elemento basilar da construção de conhecimentos e do sucesso do estágio em si.

Por fim, no que diz respeito à última dimensão – *processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos* - em ambos os contextos foram utilizados processos de avaliação formativa, sendo esta assumida como a principal modalidade de avaliação, tendo em conta que integra e fundamenta totalmente o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se por ser “uma avaliação interativa e tendencialmente contínua” (Fernandes, 2021, p. 20).

Fernandes (2021) define a avaliação pedagógica como “um processo através do qual professores e alunos recolhem, analisam, interpretam, discutem e utilizam informações referentes às aprendizagens dos alunos” (p. 6), reconhecendo-se que esta assume um papel crucial, tendo em conta que é a partir destes processos que o aluno pode desenvolver uma consciência acerca das suas dificuldades e das áreas em que precisa de trabalhar de forma mais focada e aprofundada para as superar.

No 1.º CEB, a avaliação formativa foi a única forma de avaliação utilizada, sendo manifestada através do *feedback* imediato às produções dos alunos e à expressão oral dos raciocínios utilizados para desenvolver as diferentes tarefas. No 2.º CEB, à semelhança do sucedido no 1.º, foram utilizadas estratégias de avaliação formativa, através do *feedback* constante e imediato às produções e expressões orais dos alunos, considerando aspetos positivos e aspetos a melhorar. Como refere Fernandes (2021), a avaliação desta natureza deve ocorrer quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender, sendo considerado um processo intrínseco ao ensino e contínuo, pressupondo a participação ativa dos alunos. Para além disso, neste ciclo, recorreu-se também à avaliação sumativa, que permite “elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca

do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter decorrido um certo período de tempo” (Fernandes, 2021, p. 4). Os processos avaliativos, em ambos os ciclos, foram concebidos como parte integrante da planificação e da prática letiva, sendo ajustados continuamente em função da evolução dos alunos. O *feedback* frequente e a utilização dos dados recolhidos diária e semanalmente permitiram ajustar tarefas, tempos, reforçar o apoio em determinados conteúdos, visando, deste modo, promover o sucesso educativo dos alunos.

Em suma, a análise crítica da prática pedagógica em ambos os ciclos, revela a existência de princípios pedagógicos comuns, apesar das especificidades da organização e do currículo de cada contexto. Em ambos os casos, a valorização do papel central do aluno, a promoção da participação ativa e o estabelecimento de relações pedagógicas próximas e seguras foram cruciais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Independentemente do enquadramento específico dos conteúdos e das metodologias utilizadas, permaneceu em ambos os contextos como princípio orientador a responsabilidade de promover o desenvolvimento competências adequadas e significativas. Estas competências devem, não só procurar responder às exigências curriculares, mas também preparar os alunos para uma participação ativa informada e crítica na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a comunidade em que se inserem.

PARTE II

| " | | " |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se apresentar o estudo desenvolvido sobre o contributo das metodologias ativas para a motivação dos alunos para a aprendizagem em POR e HGP no 2.º CEB. A investigação foi desenvolvida durante o período de intervenção neste ciclo, em duas turmas do 6.º ano.

A escolha desta temática está relacionada com um interesse pessoal que surgiu da minha experiência no estágio do ano letivo anterior, em que foram também implementadas diversas metodologias ativas de aprendizagem, tendo sido notória a diferença que estas causaram no entusiasmo dos alunos para a aprendizagem. Numa outra perspetiva, a do professor, pelo facto de ter mobilizado metodologias ativas na minha prática pedagógica, senti-me muito mais motivada do que quando tinha de recorrer mais ao método tradicional expositivo. Perante isto, e tal como referem Sousa e Baptista (2011), a definição do problema pode partir do interesse e da experiência do investigador, uma vez que pode servir como fator de motivação e permitir tomar decisões mais fundamentadas e com conhecimento de causa.

Relativamente à pertinência do tema do estudo em contexto de 2.º CEB, durante as duas primeiras semanas de estágio, dedicadas à observação da turma e das ações pedagógicas dos OC, verificou-se que a maioria das metodologias utilizadas pelos mesmos eram de natureza expositiva, enquadrando-se no método mais tradicional de ensino. Perante isto, identificaram-se diversos momentos em que os alunos adotavam atitudes de desmotivação perante as aulas, sendo esta, muitas vezes, verbalizada e verificada na resistência que os alunos tinham na realização das tarefas, no desinteresse demonstrado pelos conteúdos, no pouco envolvimento nas tarefas e na distração que demonstravam durante as sessões desta natureza.

Tendo em conta que a motivação é um dos fatores fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido, e para que os alunos sejam capazes de realizar aprendizagens significativas (ainda que esta deva partir dos alunos por si próprios), o professor assume um papel preponderante na motivação do aluno, ao selecionar e mobilizar estratégias adequadas, tendo em conta as suas características e o que eles demonstram (Veiga, 2013; Miranda et al., 2014). Assim sendo, decidiu-se recorrer a diversas metodologias ativas de aprendizagem que pudessem ser capazes de

promover um desenvolvimento da motivação dos alunos, de modo que estes se envolvessem no seu processo de ensino e aprendizagem.

Perante isto, formulou-se a seguinte **questão-problemática**: “*Qual o contributo das metodologias ativas para a motivação dos alunos para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?*”. Definida a questão-problemática do estudo, em conjunto com os OC e de acordo com os conteúdos que estes pretendiam trabalhar com os alunos no período do estágio, definiram-se as metodologias ativas a utilizar. Para a disciplina de Português, recorreu-se ao *gallery walk* e à gamificação. Para a disciplina de HGP, recorreu-se ao debate em *role-play* e à MTP.

Assim, parte-se da hipótese de que as metodologias ativas de aprendizagem poderão contribuir para aumentar a motivação para a aprendizagem dos alunos em POR e HGP. No seguimento desta hipótese, e para dar resposta à problemática enunciada, foram definidos os seguintes objetivos **de investigação**:

1. *Compreender o contributo das metodologias ativas mobilizadas nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal para a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos;*
2. *Analisar a relação entre as metodologias ativas adotadas e a evolução da motivação dos alunos;*
3. *Conhecer as perceções dos alunos sobre o papel das metodologias ativas na sua motivação para a aprendizagem.*

Em suma, este estudo procura compreender, com base numa intervenção em contexto real de sala de aula e através da mobilização de metodologias ativas para a aprendizagem, de que forma a implementação destas metodologias pode influenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem (envolvimento e interesse) nas disciplinas de POR e HGP, comparando a forma como estas metodologias influenciam a motivação em cada uma das disciplinas e, ainda, como influenciam a motivação extrínseca e intrínseca.

Com esta investigação pretende-se contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre as metodologias que podem potenciar a motivação para a aprendizagem dos alunos deste ciclo de ensino. Com o objetivo de sustentar teoricamente a presente investigação, encontra-se, no capítulo seguinte, a apresentação dos principais contributos teóricos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| " | | " |

O capítulo referente ao *Enquadramento Teórico* tem como objetivo a apresentação do quadro teórico que serve de referência e sustenta o estudo desenvolvido. Nesse sentido, o primeiro subcapítulo visa apresentar os conceitos e as teorias da motivação para a aprendizagem. O segundo subcapítulo refere-se aos diferentes tipos de motivação. O terceiro capítulo, por sua vez, explora as metodologias ativas de aprendizagem, ao explicitar os princípios a estas inerentes e as suas vantagens e constrangimentos na sua implementação. No quarto e último subcapítulo, é realizada uma sistematização da teoria que junta as duas dimensões, explicitando o papel das metodologias ativas de aprendizagem na motivação dos alunos para aprender.

2.1 Motivação para a aprendizagem: conceito e teorias

Veiga (2013) define, de forma lata, a motivação como “um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo” (p. 446). Este autor menciona que a motivação é um fator determinante do comportamento humano e uma característica inerente à própria vida. Por sua vez, Balancho e Coelho (2001) definem a motivação como “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 17). Este é um conceito que alberga diferentes fatores e variáveis e, por esse motivo, como refere Veiga (2013), não existe uma teoria geral da motivação que a defina de forma consensual entre os teóricos.

Antes de passar às formas como diferentes autores definem a motivação para a aprendizagem, torna-se pertinente salientar a existência de um elo entre a motivação e a aprendizagem: “A aprendizagem, segundo Thorndike, é fortalecida quando é seguida de um estado de coisas satisfatório – satisfatório, claro, para o aluno” (Sprinthall et al., 1993, p. 509), isto é, a motivação tem uma considerável influência no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, é também importante afirmar que a motivação, no contexto académico, nunca atua separada da aprendizagem e da perceção, sendo estas afetadas umas pelas outras no processo (Sprinthall et al., 1993). Esta importância da motivação no contexto escolar é corroborada por Miranda et al. (2014), que referem que a motivação e a emoção são fatores dos quais depende também a aprendizagem e o

sucesso escolar. Deste modo, pode afirmar-se que a motivação ocupa um lugar de extrema importância no contexto escolar, dado que, para aprender, é necessário que o indivíduo se envolva nas atividades escolares cognitivas, emocionais e comportamentalmente.

Para se envolver em determinadas ações, Sprinthall et al. (1993) mencionam a existência de dois tipos de motivos: **motivos fisiológicos**, que são baseados nas necessidades fisiológicas do corpo, como a fome, a sede, o sono e o calor e são considerados inatos, isto é, nascem com o indivíduo e dependem das necessidades básicas do corpo humano; e **motivos adquiridos**, que são inteiramente aprendidos e não dependem de necessidades básicas do corpo humano. Alguns dos motivos adquiridos são a necessidade de competição, poder, estatuto, aprovação e realização, sendo adquiridos através de regras e pressões sociais.

As teorias comportamentalistas ou behavioristas sugerem que a motivação para aprender resulta das consequências do comportamento, isto é, reforços e punições. Nesta perspectiva, os incentivos (reforços) surgem como potencializadores do interesse e motivação em sala de aula e como promotores de comportamentos adequados em sala de aula. Por outro lado, a perspectiva humanista considera que “motivar significa encorajar os indivíduos a utilizarem os seus próprios recursos” (Veiga, 2013, p. 451), ou seja, torna-se fundamental conceder ao indivíduo a possibilidade de escolha, a liberdade pessoal, estimulando a sua autodeterminação e respondendo às suas necessidades fundamentais para o motivar para a aprendizagem.

Para além destas, também a perspectiva cognitivista contribui para este quadro teórico. Esta perspectiva valoriza os processos cognitivos e foca-se na motivação intrínseca para a realização, traduzindo-se na perceção do próprio esforço e as crenças sobre o controlo que o indivíduo considera ter sobre os acontecimentos (Veiga, 2013).

Perante isto, considera-se relevante mencionar algumas das teorias motivacionais contemporâneas que servem de base para compreender a motivação académica. De acordo com Bzuneck et al. (2014), as teorias motivacionais podem ser categorizadas em dois grupos distintos: reportadas às crenças e expectativas; e em torno do que motiva os alunos. Para este estudo, abordar-se-ão apenas as teorias relacionadas com a motivação dos alunos.

A primeira teoria mencionada pelos autores é a **Teoria da Autodeterminação**, que remete para a década de 70 do século XX, elaborada por Deci e Ryan (1985). Esta teoria tem como base a crença de que existem pessoas naturalmente ativas, curiosas e interessadas sendo suficiente para estes indivíduos saberem que foram bem-sucedidos em determinada tarefa e que, por outro lado, existem pessoas mais passivas e dependentes, que funcionam mais à base de pressões externas.

A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) é considerada uma macroteoria, que sistematiza outras teorias² mais específicas que explicam os mecanismos da motivação humana. Dessas teorias, apenas se irá desenvolver a Teoria das Necessidades Básicas, uma vez que permite uma análise mais direta e aplicável à realidade em estudo. A escolha pelo aprofundamento desta teoria em relação às outras prende-se com o seu reconhecimento como núcleo explicativo da motivação intrínseca em contextos escolares (Dias, 2018; Silva et al. 2024). Deste modo, o aprofundamento da mesma articula-se com os objetivos do estudo e com os dados recolhidos.

A **Teoria das Necessidades Básicas** defende que os indivíduos têm três necessidades psicológicas básicas, que, ao serem satisfeitas, promovem a motivação intrínseca, o bem-estar e o crescimento pessoal: (i) **autonomia**, em que o indivíduo sente que é autor das próprias ações, agindo por vontade própria; (ii) **competência**, que se traduz pelo sentimento de ser capaz e eficaz nas tarefas realizadas; (iii) **vínculo**, em que o indivíduo sente que é aceite e valorizado entre os pares (Dias, 2018).

Uma outra teoria relacionada com a motivação dos alunos é a **Teoria do Interesse**, em que o interesse é percecionado como um fenómeno multifacetado e pode ser distinguido o interesse individual e o interesse situacional. O interesse individual traduz-se no desejo intrínseco para entender um assunto em particular e este mantém-se ao longo do tempo, podendo vir a ser uma qualidade cognitiva e afetiva dos indivíduos. O interesse situacional é definido como uma atenção focalizada num determinado momento pelos estímulos ambientais, mas pode não durar ao longo do tempo. Este tipo de interesse pode ser causado pelo tipo de tarefa, pelo conhecimento novo a ser

² Entre as que fazem parte da Teoria da Autodeterminação estão a Teoria das Necessidades Básicas; a Teoria da Integração Organísmica; Teoria da Orientação de Causalidade; e Teoria das Metas Motivacionais (Dias, 2018).

apresentado e até mesmo pela mudança de tópico, pelo suspense ou pela surpresa. Bzuneck et al. (2014) referem também que o uso de fontes motivacionais por parte dos professores, como a variação nas formas de ensinar através de novidades, jogos, fantasia ou tecnologia revela-se eficaz na promoção do interesse situacional.

Por fim, surge a **Teoria de Metas de Realização**, em que as metas são definidas como “a percepção do propósito ou razão de a pessoa se envolver numa atividade” (Bzuneck et al., 2014, p. 192). No contexto educacional, foram definidas duas metas de realização mais comuns entre os alunos: a meta de domínio ou de aprender, que está relacionada com o propósito de desenvolver uma competência com o cumprimento da tarefa escolar; e a meta performance, que é subdividida em duas metas – a meta performance-aproximação, cujo propósito é de parecer competente ou melhor que os restantes; e a meta performance-evitação, com o propósito de não parecer incompetente ou pior do que os outros. Esta última meta está muito associada a uma qualidade inferior de envolvimento nas tarefas e à ansiedade (Bzuneck et al., 2014).

2.2 Tipos de motivação

Diversos autores distinguem diferentes tipos de motivação que podem ser definidos em três dimensões, no contexto da motivação para a aprendizagem: quanto ao aluno; quanto à natureza ou modo de atuação e quanto ao objeto (Balancho & Coelho, 2001). No que diz respeito à primeira dimensão, existem dois tipos: a **automotivação**, que se traduz pelo desejo do aluno de atingir um objetivo pelos seus próprios meios; a **heteromotivação**, em que o aluno não apresenta nenhum motivo para se dedicar às tarefas e não manifesta interesse pelas mesmas. Relativamente à dimensão da natureza ou ao modo de atuação, distinguem-se a motivação **positiva**, que leva o indivíduo a agir num determinado sentido (incentivo, persuasão, exemplo ou elogio), e a **negativa**, que impede o indivíduo de agir ou transforma a ação numa referência desagradável (ameaças, gritos, repreensões ou castigos). Por fim, no que diz respeito ao objeto, as autoras distinguem entre **motivação intrínseca e extrínseca**, que serão os dois tipos de motivação analisados neste estudo.

A **motivação extrínseca** é influenciada por fatores externos como prémios e punições e implica que o indivíduo faça algo para obter reconhecimento, recompensa

material ou social (Veiga, 2013; Miranda et al., 2014). Dias (2018) estabelece, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, quatro níveis da motivação extrínseca, dependendo do grau de interiorização ou regulação. Deste modo, a motivação extrínseca assume níveis de regulação: (i) externa, o que se traduz na ação em função de controladores totalmente externos, como a recompensa e a punição mencionada anteriormente, o autor da ação não lhe atribui significado, realizando-a apenas para cumprir exigências externas; (ii) introjetada, em que o comportamento continua a ser influenciado por controlo externo, mas existem já alguns fatores internos a exercer influência, isto é, o indivíduo realiza a ação sem que esteja de acordo com os seus valores, apenas por sentimentos de obrigação ou para evitar sentimentos de culpa; (iii) identificada, em que o indivíduo reconhece o valor de determinada tarefa e por isso o comportamento é mais autorregulado; (iv) integrada, em que o indivíduo age com uma maior autonomia, associando os comportamentos aos seus valores e à sua identidade. Ainda assim, continua a ser considerada motivação extrínseca porque o indivíduo não atribui significado pessoal à ação, apenas atribui significado para o objetivo a alcançar (Dias, 2018; Miranda et al., 2014; Bzuneck et al., 2014). Perante isto, Miranda et al. (2014) referem que o ser humano “tende a integrar e internalizar comportamentos extrinsecamente motivados” (p. 38), ainda que não lhes atribua significado.

A **motivação intrínseca** alberga as capacidades pessoais e as motivações internas, geradas pelo próprio indivíduo, sendo facilitada pela exposição a tarefas desafiadoras que permitem que o indivíduo desenvolva maior competência, satisfazendo, deste modo, a necessidade humana básica de competência. Este tipo de motivação ocorre quando a pessoa age de acordo com os seus motivos internos, com base nas suas necessidades intrínsecas, como a autonomia, competência e vínculo social, atribuindo à ação um significado pessoal e recompensador (Veiga, 2013; Miranda et al., 2014). A motivação intrínseca constrói-se sobre si mesma, sendo os comportamentos completamente autorregulados, pelo que as pessoas motivadas intrinsecamente em determinada área procuram especialmente situações ainda mais desafiantes (Sprinthall et al., 1993; Bzuneck et al., 2014).

Além disso, a Teoria da Autodeterminação distingue, para além da motivação intrínseca e extrínseca, duas outras formas qualitativas de motivação: a motivação

autônoma e a motivação controlada, que têm como base o grau de regulação de uma tarefa (Bzuneck et al., 2014).

A **motivação autônoma** alberga a motivação intrínseca e as duas formas mais autorreguladas de motivação extrínseca (regulação identificada e integrada). Nestes casos, o indivíduo tem intencionalidade na sua ação, estando presentes os três componentes essenciais da autodeterminação: *locus* interno, que significa que o indivíduo está consciente de que é ele o próprio causador e a origem das suas ações; liberdade psicológica, que se traduz nos comportamentos alinhados aos interesses pessoais, sem pressão ou obrigação; e possibilidade de escolha sobre o que fazer e como fazer. A **motivação controlada** é caracterizada pela regulação externa e acontece nos casos em que o comportamento ocorre em função de causas externas como a recompensa ou a punição, a pressão ou a obediência (Bzuneck et al., 2014).

Balancho e Coelho (2001) enumeram ainda fontes de motivação, que se distinguem também em fontes de motivação externas e internas. Como **fontes de motivação externas**, as autoras indicam: (i) a personalidade do professor, considerando que, quando se estabelecem relações de empatia e afetividade, o prazer de aprender é favorecido e a aquisição de conhecimentos facilitada; (ii) a influência do meio, uma vez que a formação do caráter e o desenvolvimento de gostos e aptidões dependem consideravelmente do ambiente familiar e do meio social em que está inserido; (iii) a influência do momento, isto é, os alunos têm momentos de instabilidade emocional que promovem diferentes atitudes perante o trabalho a realizar, dependendo do momento; e (iv) o objeto em si, ou seja, há determinados objetos que, quando apresentados ao aluno, podem despertar nele emoções de estética ou constituir uma novidade, o que promove a motivação do aluno.

No que diz respeito às **fontes de motivação internas**, as mesmas autoras indicam: (i) o instinto, que leva o indivíduo a agir impulsivamente, sem dirigir as suas ações de forma racional, com o objetivo de atingir algo; (ii) os hábitos, que são consequência de aprendizagens de costumes sociais e educacionais; (iii) as atitudes mentais, que se traduz na ligação entre a motivação e a afirmação do eu; (iv) os ideais, pelo que os indivíduos podem estabelecer um objetivo a atingir e essa aspiração pode motivá-lo a esforçar-se ao

máximo; (v) o prazer, que se traduz num reflexo automático e fora do controlo consciente, sendo a ligação emocional que motiva o indivíduo para a ação.

Segundo Sprinthall et al. (1993), o psicólogo Jerome Bruner realizou um estudo que demonstra que a aprendizagem é mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada por fatores externos. Ainda assim, este psicólogo afirma também que a motivação extrínseca pode assumir um papel crucial para levar o aluno a iniciar determinadas atividades ou para começar e ativar o processo de aprendizagem. Após iniciado, o processo torna-se mais sólido quando é sustentado por motivos intrínsecos e independente da recompensa externa.

Por fim, o professor e a escola têm também um papel de extrema relevância no que diz respeito à motivação dos alunos, pelo que o ensino e as tarefas de aprendizagem devem estar organizadas no sentido de estimular, promover e facilitar o desenvolvimento pessoal no contexto de aprendizagem, aumentando a realização do potencial humano (Sprinthall et al., 1993). Relativamente ao papel da escola na motivação para a aprendizagem, Arends (1995) refere que o ambiente da sala de aula tem uma considerável influência na motivação, sendo que ambientes em que é privilegiado o respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta fazem com que os alunos se sintam mais motivados e trabalhem de forma mais consistente. Este autor corrobora também a ideia de Sprinthall et al. (1993), ao referir que o humor do professor e as estratégias a que recorre influenciam muito a motivação e a persistência de um aluno numa determinada tarefa.

Perante isto, é muito importante que as metodologias e estratégias mobilizadas pelos professores contribuam para o aumento e manutenção da motivação dos alunos para a aprendizagem, tendo em consideração as diferentes características dos alunos e do contexto. Assim, considera-se relevante realizar uma revisão da literatura referente ao tipo de metodologia passível de ser mobilizada, cujo papel é central no relatório apresentado: as metodologias ativas de aprendizagem.

2.3 Metodologias ativas de aprendizagem

2.3.1 Conceito de metodologia

Em primeiro lugar, importa explicitar o conceito de **metodologia** no contexto educacional. De acordo com Pintassilgo (2006), a metodologia é a forma de ensino, ou

seja, a maneira como o professor organiza o ensino e os conteúdos. Perante isto, Mórán (2015) considera que as metodologias devem acompanhar os objetivos definidos, isto é, se se pretende que o aluno seja proativo, então é necessário que se adotem metodologias em que os alunos “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio a materiais relevantes” (p. 17), estando sempre os objetivos e a metodologia adotada em concordância. Este autor considera também que as metodologias ativas de aprendizagem são o ponto de partida para prosseguir para processos de reflexão mais avançados, de integração cognitiva, generalização e reelaboração de práticas.

2.3.2 Conceito e princípios das metodologias ativas de aprendizagem

As **metodologias ativas de aprendizagem** são definidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (Mórán, 2017, p. 2). Estas têm como objetivo a construção ativa do conhecimento pelo aluno, ao colocar em prática o aprender a aprender, albergando uma grande diversidade de abordagens pedagógicas e ultrapassando o modelo tradicional expositivo (Silva et al. 2024; Souza & Gomes, 2022). Para promover verdadeiramente a aprendizagem ativa, Bonwell e Eison (1991) consideram que os alunos devem estar envolvidos durante o desenvolvimento de atividades e pensar sobre o que estão a fazer, realizando tarefas que vão além de ouvir – devem ler, escrever, discutir e estar envolvidos em resolver problemas.

A construção metodológica da Escola Nova trouxe a valorização da atividade e do interesse do aprendiz, atribuindo-lhe um papel ativo e tirando o foco do professor (Cruz, 2019). Diesel et al. (2017) referem que esta valorização está associada à colocação do **aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem**, ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação do indivíduo que está a aprender, em que ele passa a ter mais controlo e participação efetiva na sala de aula, estimulando a sua autonomia. Segundo Berbel (2011), o envolvimento do aluno para adquirir novas aprendizagens através da compreensão, da escolha e do interesse é uma condição necessária para aumentar as suas possibilidades de exercer a **liberdade** e a **autonomia** na tomada de decisões em diferentes momentos da sua vida, o que contribui para o preparar também

para o seu futuro profissional e para o exercício de uma cidadania ativa (Berbel, 2011; Silva et al., 2024). Diesel et al. (2017) corroboram esta ideia, afirmando que as metodologias ativas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da autonomia, favorecendo o sentimento de pertença e colaboração no processo de aprendizagem.

Os mesmos autores sintetizam os **princípios das metodologias ativas** de ensino e aprendizagem, que se interligam entre si: (i) aluno no centro da aprendizagem; (ii) professor como mediador, facilitador e ativador do conhecimento; (iii) inovação; (iv) autonomia; (v) trabalho colaborativo; (vi) problematização da realidade; (vii) reflexão. É a partir destes princípios que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem devem ser operacionalizadas, sendo todas igualmente importantes e relacionadas entre si. Um outro princípio essencial das metodologias ativas de aprendizagem, destacado por Silva et al. (2024), é o princípio da **aprendizagem significativa**, que se traduz na ideia de que “a aprendizagem é mais efetiva quando novas informações estão relacionadas a conceitos prévios significativos para o aluno” (p. 13). Deste modo, considera-se que as metodologias ativas procuram desenvolver conhecimentos e competências em contextos familiares aos alunos, relacionando os novos conhecimentos com as suas experiências e conhecimentos anteriores.

2.3.3 Características das metodologias ativas de aprendizagem

Para além dos princípios das metodologias ativas de aprendizagem, também Mórán (2017) destaca características cruciais nos modelos pedagógicos que as mobilizam: **ambientes acolhedores**, em que se encontram docentes competentes e disponíveis para ajudar a aprender e estudantes envolvidos em atividades desafiadoras, sendo incentivados a participar, partilhar e evoluir; **currículos mais integrados e interligados**, ao integrarem áreas de conhecimentos de várias formas, assumindo um carácter holístico, humanista e sustentável e focando-se na aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos; combinação equilibrada de três processos – a **aprendizagem ativa personalizada** (cada aluno desenvolve o seu percurso de aprendizagem adaptado ao seu ritmo e características específicas), a **aprendizagem entre pares** e a **aprendizagem orientada** por professores ou orientadores; por fim, uma outra

característica crucial destes modelos é a **flexibilidade do currículo**, sendo possível personalizar o percurso de aprendizagem consoante as necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem dos alunos. Também Berbel (2011) refere que um dos potenciais das metodologias ativas é o despertar da **curiosidade**, que aumenta quanto mais os alunos se envolvem na teorização e encontram novos elementos que ainda não foram considerados nas aulas. Quando o professor e os pares aceitam e valorizam estas novas contribuições, geram-se sentimentos de envolvimento, perceção de competência e de pertencimento, além de fazer com que os alunos se sintam mais motivados e persistam nos estudos.

Silva et al. (2024) consideram que as metodologias ativas são eficazes devido à sua capacidade de se adaptar ao **perfil do aluno contemporâneo**. De acordo com o documento orientador *Perfil do Aluno para o século XXI* (Santos & Leal, 2017), as finalidades do sistema educativo estão associadas às competências desenvolvidas através de metodologias ativas de aprendizagem, sendo definidas três dimensões distintas: o **desenvolvimento pessoal**, traduzido pela capacidade de questionar o conhecimento adquirido e de saber pensar, gerir emoções e negociar conflitos; a **cidadania ativa e participativa**, associada ao princípio da civilidade e ética da responsabilidade para com os outros cidadãos; e **profissional**, relacionado com a trilogia de **conhecimento, habilidades/aptidões** e atitudes, que é crucial para a aquisição de qualificações.

Ainda que as metodologias ativas permitam desenvolver diversas competências e adquirir os mais variados conhecimentos, estas não são ainda uma prática comum no 2.º Ciclo, uma vez que podem apresentar alguns **obstáculos**, destacados por Bonwell e Eison (1991): a influência poderosa da tradição da educação; a atribuição tradicional dos papéis de cada interveniente (alunos e professores) muito enraizada; o desconforto e ansiedade que a mudança pode causar; os incentivos limitados para haver mudança; a dificuldade em cobrir os conteúdos do currículo adequadamente no tempo disponível; a possibilidade de aumentar o tempo de preparação das aulas; a falta de materiais, equipamentos e recursos para determinadas metodologias. Deste modo, apesar de serem muitas as vantagens na implementação de metodologias ativas, estas nem sempre são privilegiadas por existirem ainda vários constrangimentos à sua implementação.

2.3.4 Exemplos de metodologias ativas de aprendizagem

De acordo com Bonwell e Eison (1991), a **discussão** em grande grupo é uma das estratégias mais utilizadas para promover a aprendizagem ativa, necessitando de poucos recursos e sendo uma estratégia mais intuitiva. Promove a retenção de informação a longo prazo, a motivação dos alunos para a aprendizagem de novos conteúdos, permitindo que os alunos apliquem os conhecimentos em novas situações e desenvolvam as competências de pensamento crítico. Para que uma discussão seja produtiva e útil para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências, é necessário que se promova um ambiente de apoio intelectual e emocional (Bonwell & Elson, 1991). A discussão é uma estratégia inerente a todas as metodologias ativas utilizadas no presente estudo, culminando todas as tarefas/atividades na discussão das produções em grande grupo.

Perante isto, torna-se pertinente mencionar e explicar algumas metodologias ativas de aprendizagem, que integram a discussão na sua implementação, tais como: a metodologia de trabalho por projeto; a sala de aula invertida; a aprendizagem baseada em problemas; o *role-play*; o debate; o *gallery walk*; o ensino colaborativo; a aprendizagem baseada em jogos/Gamificação educacional; ensino entre pares, entre outros. Todas estas metodologias contribuem para “fomentar o progresso intelectual dos estudantes” (Olivieri & Zampin, 2024, p. 3) e para promover a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, de forma flexível e interligada (Móran, 2015). Como referido anteriormente, algumas destas metodologias foram adotadas no estágio em 2.º CEB e são explicitadas e fundamentadas no capítulo seguinte.

2.3.5 Papel do professor nas metodologias ativas de aprendizagem

Ainda que na implementação de metodologias ativas de aprendizagem o foco esteja no aluno, é relevante esclarecer o **papel do professor** neste processo. De acordo com Morán (2015), o professor assume-se como mediador e facilitador da aquisição de conhecimentos, sendo indispensável para ajudar os alunos a tornar alguns processos conscientes, a estabelecer conexões e a confrontar-se com novas possibilidades. Este papel traduz-se na escolha do que é relevante entre a informação disponível e na ajuda para que os alunos sejam capazes de atribuir significados ao material disponível. Na

implementação de metodologias ativas, o professor deve orientar o grupo e cada aluno, sendo competente intelectual, afetiva e gerencialmente, ao gerir aprendizagens múltiplas e complexas (Morán, 2015).

De um modo geral, as metodologias ativas de aprendizagem vêm alterar a perspectiva tradicional de professor transmissor de conhecimento e de alunos com um papel mais passivo na sala de aula, com a realização de avaliações padronizadas dos estudantes (Olivieri & Zampin, 2024), para uma abordagem pedagógica mais ativa, em que o aluno desempenha um papel de protagonista no seu processo de aprendizagem e aplica na prática os seus conhecimentos e o professor age como facilitador da aprendizagem. Deste modo, “as metodologias ativas emergem como uma resposta eficaz aos desafios da educação contemporânea, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o século XXI” (Araújo et al., 2024, p. 7).

2.4 O papel das metodologias ativas na motivação

Após a exposição do quadro teórico que aborda isoladamente a motivação para a aprendizagem e as metodologias ativas, torna-se essencial compreender como as últimas podem potenciar a motivação para a aprendizagem. Ao colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas promovem o envolvimento dos estudantes nas tarefas, criando oportunidades de exploração, interação e construção de significado, contribuindo para uma maior persistência e gosto pela aprendizagem.

Uma das principais potencialidades das metodologias ativas reside na valorização e promoção da autonomia do aluno. Ao permitirem que os alunos escolham estratégias, tomem decisões e organizem o seu processo de aprendizagem, estas metodologias reforçam o sentimento de responsabilidade pela construção do conhecimento e, conseqüentemente, diminuem a percepção de controlo externo para a realização da tarefa, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, da sua capacidade de reflexão e envolvimento cognitivo (Berbel, 2011; Morán, 2015; Diesel et al., 2017).

Para além da autonomia, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do sentimento de competência, uma vez que desafiam os alunos a resolver problemas, tomar decisões fundamentadas, trabalhar colaborativamente e aplicar

os conhecimentos prévios em situações significativas. Quando sentem que são capazes de enfrentar esses desafios, os alunos tendem a manter-se mais motivados, pois o aluno sente que as suas ações são eficazes e que produzem resultados satisfatórios (Deci & Ryan, 1985). Para isto, o papel do professor como orientador assume especial importância, uma vez que, de acordo com Sprinthall et al. (1993), é através desta orientação pedagógica que o professor ajuda os alunos a reconhecer os seus progressos e a lidar com as dificuldades, fomentando a autoconfiança dos mesmos.

Um outro aspeto relevante das metodologias ativas para a motivação é a promoção do vínculo e do sentimento de pertença. As atividades cooperativas, os projetos em grupo, os debates e outras estratégias que têm como base a interação e a comunicação entre pares, promovem o desenvolvimento do respeito, da empatia e da colaboração entre os alunos. Bonwell e Eison (1991) referem que as metodologias ativas contribuem para o sentimento de pertença através da criação de um ambiente de apoio intelectual e emocional e da criação de situações em que a interação social é incentivada, estando envolvidos em atividades que permitem a comunicação e a expressão de ideias. Sobre isto, Bzuneck et al. (2014) e Veiga (2013) consideram que, ao promoverem o trabalho colaborativo, as metodologias ativas contribuem também para o desenvolvimento de sentimentos de pertença e valorização interpessoal, que são aspetos fundamentais para a motivação intrínseca.

As metodologias ativas, devido às suas características, favorecem diretamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e vínculo) (Deci & Ryana, 1985), ao criarem contextos que potenciam a motivação intrínseca, em vez de dependerem de estímulos externos, como explicitado anteriormente.

As metodologias ativas favorecem também a aprendizagem significativa, ao promoverem a constante ligação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos, muitas vezes com base em situações do quotidiano ou em experiências próximas da sua realidade (Silva et al., 2024). Esta relação criada entre os conteúdos e o mundo vivido pelos alunos permite-lhes atribuir significados pessoais às aprendizagens e dar sentido ao que aprende, o que, como defendido por Veiga (2013), constitui um fator decisivo para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

Outra dimensão a considerar é a capacidade das metodologias ativas para despertar o interesse situacional dos alunos, que emerge quando é implementado um tipo de tarefa diferente ou quando existe o fator surpresa, uma vez que as metodologias ativas podem traduzir-se em diferentes estratégias. Assim, a variação nas formas de ensinar e nas metodologias mobilizadas, como a gamificação, o debate ou o trabalho de projeto, não só estimulam este interesse situacional dos alunos, como potenciam o seu envolvimento emocional e cognitivo (Berbel, 2011), incentivando a uma maior persistência na aprendizagem e, conseqüentemente, ao aumento da motivação intrínseca (Bonwell & Eison, 1991; Bzuneck e al., 2014).

O papel do professor como orientador e facilitador da aprendizagem (Móran, 2015) contribui significativamente para a motivação intrínseca dos alunos, uma vez que, ao implementar metodologias ativas, respeitando os seus princípios, favorece o envolvimento afetivo, a percepção de capacidade, o respeito mútuo e o significado pessoal das aprendizagens, criando um ambiente emocionalmente seguro e intelectualmente estimulante, em que se valorizam a curiosidade e o gosto pela aprendizagem (Sprinthall et al., 1993; Arends, 1995). Não obstante, como refere Berbel (2011), nenhuma metodologia isolada pode responder, por si só, à diversidade de perfis motivacionais e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula. Por esse motivo, o professor deve recorrer a uma panóplia de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de diferentes competências e estimulem níveis mais complexos de pensamento.

Perante as ligações estabelecidas entre as metodologias ativas de aprendizagem e a motivação, torna-se evidente que, ao colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem, é potenciada significativamente a motivação. Ao valorizar a autonomia, o desenvolvimento do sentimento de competência e a promoção de vínculos interpessoais, as metodologias desta natureza contribuem para responder às necessidades psicológicas básicas definidas pela Teoria da Autodeterminação. Para além disso, por serem privilegiadas as aprendizagens significativas, variadas e associadas às experiências prévias dos alunos, as metodologias ativas promovem a atribuição de sentido pessoal às tarefas, o que reforça a motivação intrínseca. Por fim, a capacidade das metodologias ativas para estimular o interesse situacional, através de uma grande diversidade de estratégias, contribui para manter o envolvimento dos alunos e estimular uma atitude

positiva e persistente perante a aprendizagem. Desta forma, considera-se que a utilização de metodologias ativas de aprendizagem enriquece o processo educativo e representam um caminho privilegiado para reforçar o envolvimento e o gosto pela aprendizagem.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Após apresentar o referencial teórico que sustenta o estudo, importa agora explicitar a metodologia de investigação que foi utilizada, bem como a metodologia de intervenção. Antes de apresentar a metodologia utilizada para a implementação do estudo, é importante definir o significado do conceito no contexto investigativo. Assim, Cohen (2000) define a metodologia de investigação em educação como “range of approaches used in educational research to gather data which are to be used as basis for inference and interpretation, for explanation and prediction.” (p. 44).

Este capítulo está organizado em seis pontos, nomeadamente: (i) caracterização do contexto e dos participantes; (ii) natureza do estudo; (iii) técnicas e instrumentos de recolha de dados; (iv) técnicas de análise de dados; (v) apresentação dos princípios éticos da investigação; e (vi) metodologia de intervenção.

3.1 Caracterização do contexto e dos participantes

No que concerne aos participantes, o estudo foi desenvolvido com duas turmas do 6.º ano, do 2.º CEB, numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do Concelho de Odivelas, estando estes (o agrupamento e a escola) caracterizados na primeira parte deste documento. No que diz respeito aos participantes, as turmas são constituídas por um total de 41 alunos, cujas idades estão compreendidas entre os dez e os catorze anos. Destes, 29 são do sexo masculino e 12 são do sexo feminino. No entanto, é de salientar que nem todos os alunos participaram no estudo, uma vez que não entregaram o consentimento informado assinado pelos encarregados de educação. Para além disso, é também importante mencionar que nem sempre esteve presente nas sessões a totalidade dos alunos e, conseqüentemente, nos momentos de recolha de dados. Por esse motivo, existem variações no número total de alunos nos diferentes momentos. Assim, a amostra é constituída por 39 alunos, entre os quais 27 são do sexo masculino e 12 são do sexo feminino.

Para além dos alunos, também os dois professores cooperantes participaram no estudo. O professor cooperante de POR é do sexo masculino e frequentou a licenciatura de Educação Básica e o Mestrado profissionalizante em Braga, tendo tido várias experiências profissionais distintas antes de ingressar na carreira docente. Encontra-se a lecionar há cerca de 5 anos e está na escola onde foi realizado o estudo há 2. Já a

professora de HGP, do sexo feminino, fez a licenciatura pré-Bolonha na Universidade Lusófona e teve também outras experiências profissionais antes de começar este curso. Ingressou na carreira docente há cerca de 23 anos e sempre lecionou na área de Lisboa, apesar de não se ter a informação de há quanto tempo se encontra a lecionar neste agrupamento.

3.2 Natureza do estudo

De acordo com a problemática definida e os respetivos objetivos, optou-se por uma abordagem mista, sendo esta resultante de uma relação complementar entre o método quantitativo e qualitativo. Embora existam alguns autores que defendem que existe uma dificuldade em utilizar estas duas abordagens em simultâneo (Carmo & Ferreira, 1998), Salomon (1991) considera que os investigadores da realidade social e educativa devem ser capazes de transcender o debate qualitativo-quantitativo, tendo em conta que na realidade social e educativa existem diversas variáveis dependentes entre si, que tanto a metodologia quantitativa como a qualitativa podem dar contributos significativos para a análise e compreensão desta realidade, não havendo necessidade de serem exclusivas. Nesta linha, também Patton (1992), citado por Carmo e Ferreira (1998), defende que uma investigação torna-se mais sólida através da triangulação de dados provenientes de uma variedade de fontes e do uso de diferentes métodos.

No que diz respeito ao método qualitativo, este é baseado na procura metodológica pela compreensão das formas como as pessoas veem, abordam e experienciam o mundo e como atribuem significados às suas experiências aos fenómenos específicos que as acompanham, uma vez que os investigadores qualitativos têm como objetivo melhor compreender o comportamento e experiência humanos (Ravitch, 2015; Bogdan & Biklen, 1994). É neste sentido que se irá recolher dados qualitativos através da observação direta participante, das entrevistas aos professores cooperantes e do *focus group* aos alunos.

Já o método quantitativo é definido por Coutinho (2011) como “a análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio-afetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica.” (p. 24). Para a recolha dos dados quantitativos

realizaram-se questionários (um no início e outro no final da intervenção) e foram criadas grelhas de observação com indicadores quantitativos.

Apesar de este estudo seguir alguns princípios da investigação-ação, não pode ser considerado como tal, uma vez que não cumpre as quatro etapas - observação, planificação, reflexão e ação – e não ocorre de uma forma cíclica (Sousa & Baptista, 2011). No entanto, considera-se que o estudo é sustentado por alguns princípios da investigação-ação, nomeadamente: o objetivo duplo de ação (ou mudança) e de investigação (ou compreensão), tendo como finalidade a obtenção de resultados nas duas vertentes, isto é, espera-se que o estudo obtenha alguma mudança numa comunidade (ação) e que o estudo aumente a compreensão de um objeto por parte do investigador e da comunidade (investigação) (Sousa & Baptista, 2011); a vertente situacional, tendo como ponto de partida o diagnóstico de um problema identificado no contexto; a vertente interventiva, uma vez que, para além de descrever um problema, houve intervenção; a vertente participativa, contando com a participação de todos os intervenientes.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizadas as seguintes técnicas: (i) *focus group*; (ii) inquérito por entrevista semiestruturada; (iv) observação direta participante; (iii) inquérito por questionário. De seguida, apresentam-se estas técnicas, bem como os instrumentos que foram mobilizados nas mesmas.

3.3.1 Focus group

De acordo com Silva et al. (2014), o *focus group*, ou grupo de discussão, é definido como “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (p. 177), sendo dirigido à recolha de dados qualitativos com indivíduos que apresentam alguma característica em comum, numa situação de grupo. Neste estudo, o *focus group* teve como objetivo “providenciar insights quanto às origens de comportamentos” (p. 178) e conhecer a opinião dos alunos acerca da influência das Metodologias Ativas implementadas no estágio na sua motivação para a aprendizagem.

Silva et al. (2014) destaca as diferentes fases de implementação de um processo de *focus group*, passando pelo planeamento, preparação, moderação, análise dos dados e

divulgação dos resultados. A partir dos objetivos de investigação, foi construído o guião do *focus group* (cf. Anexo L) em que as questões elaboradas seguiram a estratégia de “funil”, de modo que, à medida que se avançasse na discussão, as questões tornar-se-iam cada vez mais específicas. Na fase de preparação, a preocupação central prendeu-se com o recrutamento dos participantes, os quais foram informados dos objetivos do estudo e as regras da sua participação no *focus group*. Participaram nesta entrevista, de forma voluntária, 5 alunos de cada uma das turmas (10 no total), sendo 4 eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Esta técnica foi realizada no dia 18 de março de 2025, tendo sido gravada em suporte de áudio e teve a duração de 49 minutos e 26 segundos. Posteriormente, o resultado do *focus group* foi transcrito através da audição da gravação (cf. Anexo M). Durante a realização do *focus group* teve-se em conta as funções que um moderador deve ter neste tipo de técnica, nomeadamente a de iniciar a discussão, estimular a participação de todos os intervenientes, encorajar a partilha de diferentes perspetivas, utilizar perguntas de seguimento para uma explicação mais clara das perceções, e, por fim, agradecer a participação de todos os participantes.

Apesar de ter sido realizado apenas um *focus group*, e tal como defende Silva et al. (2014), não é errado realizar esta técnica apenas uma vez, desde que se recorra à triangulação, comparando os resultados obtidos na discussão do grupo com informação obtida de outras fontes.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista foi outra técnica utilizada, tendo-se optado pela entrevista semiestruturada. Assim, esta foi realizada aos OC de POR e HGP para conhecer as suas perspetivas e opiniões acerca das metodologias ativas implementadas durante o estágio e sobre o seu contributo para a motivação para a aprendizagem dos alunos. Silva e Barros (2024) definem as entrevistas semiestruturadas como “perguntas organizadas em tópicos a partir de um roteiro ou guião, no entanto, sem se fechar para a interação entre a pesquisadora e os partícipes da pesquisa” (p. 178), isto é, elabora-se e utiliza-se um guião da entrevista, mas este é flexível e aberto ao modo particular do entrevistado para falar sobre os tópicos definidos.

Relativamente ao guião da entrevista, Lombardi et al. (2021) definem-no como uma lista de perguntas que representam tópicos a serem abordados durante a entrevista e serve para nortear a pesquisa, operacionalizando os tópicos a discutir em questões, e para direcionar o entrevistado ao tema central da pesquisa, sempre que oportuno. Assim, o guião foi organizado em blocos (para os quais foram definidos objetivos e tópicos a abordar): legitimação da entrevista; caracterização do entrevistado; opinião dos professores sobre as metodologias de ensino e aprendizagem; perspectiva dos professores acerca da motivação para a aprendizagem dos alunos; e finalização da entrevista (cf. Anexo N). A entrevista com a professora de HGP foi realizada no dia 20 de março de 2025 e teve a duração de 42 minutos e 45 segundos. Já a entrevista do professor de POR foi realizada no dia 21 de março de 2025 e teve a duração de 35 minutos e 29 segundos.

As entrevistas foram gravadas através de áudio e foi realizada a transcrição das entrevistas (cf. Anexos O e P) com recurso ao *TurboScrib* e posterior escuta para corrigir possíveis erros. Para isso, foi realizada uma transcrição não naturalista, que se foca no discurso verbal e omite os elementos do discurso que não sejam cruciais, como a gaguez ou pausas, sendo uma transcrição polida e seletiva (Azevedo, 2017).

3.3.3 Observação direta participante

Outra técnica de recolha de dados utilizada foi a observação participante, em que o próprio investigador integra o meio que está a investigar e, deste modo, consegue ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, vivendo as mesmas situações que os participantes. Assim, “neste tipo de observação, o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva/leitura” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

De acordo com as mesmas autoras, existem diferentes instrumentos que podem ser utilizados para registo da técnica observação participante. Recorreu-se ao método categorial, através de grelhas de observação (cf. Anexo Q) com categorias já definidas e a partir de indicadores. Estes indicadores refletem comportamentos de alunos motivados ou desmotivados e foram definidos a partir das contribuições de alguns autores sobre estes comportamentos (Veiga, 2013; Dias; 2024) e da escala elaborada por Renzulli e Hartman (1976). Estas grelhas foram preenchidas numa escala de 1 a 4, em que 1 representa

“nunca”, 2 representa “raramente”, 3 representa “muitas vezes” e 4 representa “sempre” em todas as sessões de aplicação de metodologias ativas de aprendizagem.

Para além disso, foi também utilizado o método narrativo, em forma de notas de campo (cf. Anexo R), através da “elaboração de um registo escrito dos dados numa linguagem corrente do quotidiano” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88), realizado no momento da observação ou, por vezes, num momento imediatamente posterior.

3.3.4 Questionário

Para recolher dados sobre as perceções dos alunos acerca da sua motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem, foi construído e aplicado um inquérito por questionário (cf. Anexo S), que “permite recolher uma amostra dos comportamentos, atitudes, valores e comportamentos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 91). Este questionário foi aplicado no início e no final do estágio, no sentido de comparar as respostas dos alunos sobre a sua motivação para a aprendizagem e compreender a evolução da motivação, consoante o tipo de metodologia ativa utilizada. A construção das afirmações para o questionário baseou-se na escala definida por Marques et al. (2016), em que se realiza a construção e validação de uma escala de avaliação da motivação para a aprendizagem. O questionário aplicado teve questões de resposta fechada e única. Estas questões baseiam-se em afirmações, sobre as quais os alunos deveriam indicar o seu grau de concordância, através de uma escala de *Likert*, que consiste “na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em cada uma delas, indicar uma de cinco posições” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 143) em que 1 significa discordo totalmente e 5 significa concordo totalmente. As questões do questionário foram organizadas em três dimensões: motivação intrínseca, motivação extrínseca e metodologias de ensino e aprendizagem.

3.4 Técnicas de análise de dados

Para analisar os dados recolhidos, foram mobilizadas duas técnicas: a análise de conteúdo, para analisar os dados qualitativos, e a análise estatística para analisar os dados quantitativos.

3.4.1 Análise de conteúdo

Para analisar as entrevistas semiestruturadas e o *focus group*, realizou-se uma análise de conteúdo com o objetivo de “lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar” (Esteves, 2006). A análise de conteúdo foi realizada, não só para as entrevistas semiestruturadas (cf. Anexo T) e *focus group* (cf. Anexo U), mas também para as notas de campo (cf. Anexo V) associadas às grelhas de observação e traduziu-se, numa primeira instância, na leitura flutuante da informação, no sentido de identificar possíveis categorias para a análise, identificando alguns elementos que poderiam pertencer à mesma categoria. Posteriormente, recorreu-se à criação de subcategorias e respetivos indicadores, em conjunto com as unidades de registo que as constituíam. No final, realizou-se uma contagem das unidades de registo por categoria, subcategoria e indicador para apurar as frequências absolutas das ocorrências entre categorias ou entre subcategorias, com o fim de conhecer o que foi mais e menos valorizado no discurso dos participantes.

3.4.2 Análise estatística

No que diz respeito ao tratamento dos dados recolhidos através das grelhas de observação e do questionário inicial e final, foi realizada uma análise estatística, que é “constituída por um conjunto de técnicas que permitem transformar dados em informação quantitativa (...). As técnicas descritivas permitem descrever dados (frequências, modas, medianas, médias, variâncias, entre outros parâmetros)” (Costa et al., 2021, p. 74). Para as grelhas de observação, calculou-se a taxa de sucesso de cada indicador em cada metodologia utilizada (cf. Anexo W) e realizaram-se gráficos de linhas que demonstram a evolução da motivação por indicador e a média de todos os indicadores, tendo como variáveis as metodologias implementadas e a progressão da motivação dos alunos, de acordo com os indicadores construídos. Estas grelhas e gráficos foram construídos separadamente para cada disciplina, demonstrando a evolução da motivação na disciplina, tendo em conta as diferentes metodologias implementadas.

Para análise das respostas ao questionário, realizou-se também uma análise estatística. Numa primeira instância, era necessário avaliar a fiabilidade da escala de

motivação, realizando essa avaliação separadamente para cada secção. A consistência interna dos itens foi analisada através do coeficiente Alfa de *Cronbach*. No questionário inicial, o alfa obtido foi de 0,825, indicando uma boa fiabilidade. No questionário final, o valor obtido foi de 0,735, o que revela uma fiabilidade aceitável, embora ligeiramente inferior à observada na aplicação inicial. Ambos os valores sugerem que a escala apresenta uma coerência interna adequada para a avaliação da motivação intrínseca dos participantes ao longo do estudo. No que diz respeito à motivação externa, os valores são ligeiramente diferentes. Apesar de a consistência interna dos itens de motivação intrínseca no momento pré-teste ser moderada ($\alpha = 0,536$), a estrutura dos itens manteve-se estável e o alfa aumentou no pós-teste ($\alpha = 0,700$), o que sugere maior coerência interna na resposta dos alunos no final da intervenção. Assim, optou-se por comparar os valores médios da motivação extrínseca nos dois momentos, reconhecendo as limitações do alfa inicial. Posteriormente, realizou-se a construção de quatro novas variáveis para facilitar e resumir a análise, que se traduzem nas médias de cada dimensão em cada momento de aplicação do questionário, isto é: (i) média de motivação intrínseca inicial; (ii) média da motivação extrínseca inicial; (iii) média da motivação intrínseca final; (iv) média da motivação extrínseca final. A partir destas variáveis, calcularam-se as estatísticas descritivas (cf. Anexo X) e construiu-se um gráfico de caixa de bigodes para organizar e visualizar os dados de cada variável. Para além disso, para avaliar se existiram diferenças significativas nos níveis de motivação antes e depois da intervenção, foi realizado o teste de *Wilcoxon* para as amostras emparelhadas. É importante salientar que não foram utilizados para o estudo os dados recolhidos na última secção do questionário, referentes às metodologias de aprendizagem, uma vez que as respostas foram consideradas pouco conclusivas por não terem tido diferenças entre o questionário inicial e final.

3.5 Apresentação dos princípios éticos do processo de investigação

É de extrema importância salientar que, de acordo com o Código de Conduta Ética na Investigação (2018), o estudo que aqui se apresenta é guiado por princípios que garantem a construção de conhecimento como um empreendimento de bem, com

responsabilidade e prestígio social, regendo-se pelos princípios referidos neste documento: integridade científica, responsabilidade, honestidade, fiabilidade e rigor. Assim sendo, é crucial que sejam garantidos o consentimento e a segurança dos participantes, sendo obrigatório que estes manifestem livremente a sua anuência. Para isso, foi elaborado um termo de Consentimento Informado para os participantes demonstrarem que consentem a sua participação no estudo (cf. Anexo Y) e para os encarregados de educação (cf. Anexo Z), uma vez que quando os participantes são menores, o consentimento deve ser assinado pelos seus representantes legais. Ainda assim, fez-se questão que cada participante assinasse um termo de Consentimento Informado e que tivessem conhecimento de que poderiam suspender a sua participação sempre que manifestassem esse desejo.

Neste estudo, foram também garantidos e salvaguardados os direitos à privacidade, à discrição e ao anonimato, assegurando que todos os dados fornecidos pelos participantes e pelos seus representantes legais são totalmente anónimos e confidenciais, como previsto na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Para isso, no inquérito por questionário pediu-se aos alunos que indicassem apenas as suas iniciais do primeiro e último nome e todos os nomes apresentados nos dados recolhidos a partir de outras técnicas, nomeadamente em notas de campo, foram codificados da mesma forma. Para analisar os dados recolhidos nas entrevistas aos professores cooperantes, foram também codificados os seus nomes, em que E1 corresponde à professora cooperante de HGP e E2 corresponde ao professor cooperante de POR. Deste modo, foram protegidos os dados dos participantes e mantidos o anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

3.6 Metodologia de intervenção

Tendo em conta que a investigação decorreu sobre a prática desenvolvida na prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB torna-se pertinente apresentar a metodologia de intervenção que se focou na implementação de metodologias ativas de aprendizagem, a saber: *gallery walk*, metodologia de trabalho por projeto, *role play* e gamificação.

3.6.1 *Gallery Walk*

A estratégia de *gallery walk* é definida por Santos e Vale (2023) como “uma estratégia de ensino e aprendizagem ativa (...), que promove a inclusão e as aprendizagens que dela emergem decorrem de atividades intelectuais, sociais e físicas.” (p. 70), em que se cruzam o trabalho individual e colaborativo, através de espaços de discussão com os pares sobre as tarefas realizadas. Esta estratégia é mais comumente implementada em sessões que abordem conteúdos da área da matemática. No entanto, foi adaptada para implementar na disciplina de POR e, de acordo com as mesmas autoras, é desenvolvida em seis fases: (i) resolução das tarefas propostas pelo professor; (ii) elaboração dos pósteres; (iii) observação dos pósteres; (iv) elaboração de comentários; (v) discussão em grupo; (vi) discussão coletiva. Esta metodologia foi implementada no âmbito da obra literária *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, em que os alunos formaram grupos de trabalho com cerca de 4 a 5 elementos, e metade dos grupos deveria encarnar o papel de jornalista de Ítaca (a cidade de Ulisses) e escrever uma notícia sobre os acontecimentos ocorridos no último capítulo lido; e a outra metade deveria encarnar o papel de Ulisses e escrever uma carta para uma outra personagem que estivesse em Ítaca, tendo em conta também os acontecimentos do último capítulo lido (planificação das sessões de *Gallery Walk e fotografias* nos anexos AA e AB). A produção textual era realizada numa folha individual e colada na parede da sala. Quando todos os grupos terminavam a escrita, era entregue um bloco de *post-its* a cada grupo para elaborarem comentários acerca das produções dos colegas. No final, cada grupo lia os comentários ao seu trabalho e, posteriormente, estes comentários eram lidos e discutidos em grande grupo. Na sessão seguinte, os grupos reliam os comentários e realizavam a revisão e a reescrita dos textos a computador, de acordo com os comentários lidos.

Deste modo, a estratégia de *gallery walk* permite trabalhar competências de natureza intelectual, social e física, ao levar os alunos a percorrerem a sala para ler e analisar os diferentes pósteres, sendo que o trabalho colaborativo em grupo e a discussão provocam situações em que se trabalha a participação democrática. Para além disso, esta estratégia contribui também para o desenvolvimento de competências de comunicação

oral quando é pedido aos alunos que apresentem e expliquem as suas ideias e produções aos colegas e ao ouvirem, questionarem e criticarem as mesmas (Santos & Vale, 2023).

3.6.2 *Role-play*

A metodologia de *role-play* foi implementada no âmbito da disciplina de HGP, com base nos conteúdos referentes aos acontecimentos da primeira metade do século XIX, remetendo para a guerra civil entre liberais e absolutistas. Para isso, as turmas foram divididas em quatro grupos de trabalho com cerca de 5 a 6 elementos e a proposta foi a realização de um debate entre estas forças políticas (planificação das sessões do *role-play* no Anexo AC). Dois grupos de cada turma deveriam assumir o papel de liberais, defendendo os ideais e princípios do liberalismo, e os outros dois grupos deveriam assumir o papel de absolutistas, defendendo os ideais do absolutismo. Este debate em *role-play* iniciou-se com uma discussão em grande grupo acerca das ideias destas forças políticas e os alunos utilizaram, para a preparação do debate, um guião para formulação de argumentos (cf. Anexo AD) e uma ficha de informação (cf. Anexo AE), onde poderiam recolher mais dados para ajudar a construir os argumentos contra e a favor.

Numa sessão posterior, o momento do *role-play* foi discutido em grande grupo e os alunos realizaram uma ficha de auto e heteroavaliação (cf. Anexo AF) dos grupos para destacar os aspetos importantes a ter em conta, aquando da realização de um debate, ainda que este tenha sido em forma de *role-play* (Barbosa et al., 2020). Pires (2021) refere que este tipo de estratégia de ensino (*role-play*) pode ser utilizado para aumentar o interesse e a participação dos alunos nas aulas, uma vez que o conhecimento é construído a partir da experiência do aluno e não apenas da receção de conteúdos, tendo em conta que os alunos organizam, constroem e apresentam a informação que recolhem e discutem-na com os colegas (fotografias no Anexo AG). Para além disso, esta autora considera também que o *role-play* contribui para “superar a timidez ou o receio de falar em público e ajudam a desenvolver competências de oralidade, nomeadamente, de vocabulário, pronúncia e fluência” (p. 38), bem como para desenvolver competências pessoais e interpessoais como a interação e o trabalho em equipa, a motivação e autonomia do aluno e ainda o espírito crítico relativo a questões importantes da sociedade. Tendo em conta que o foco do *role-play* foi a realização de um debate, considera-se pertinente abordar

também esta metodologia, ainda que de forma bastante superficial. Um fator crucial para a participação dos alunos nesta metodologia é a leitura e a aquisição de conhecimento acerca do tema/conteúdo a debater, podendo ser verificado este conhecimento através da capacidade do aluno de explicar o conteúdo pelas suas próprias palavras e de formular argumentos de resposta improvisados ao oponente. De acordo com Barbosa et al. (2020), um bom debate leva os estudantes a desenvolverem a sua capacidade de liderança e a procurarem independência intelectual.

3.6.3 Metodologia de Trabalho de Projeto

No que diz respeito à MTP, esta tem o papel de promover “situações onde o conceito central está relacionado ao aprender fazendo. Proporcionar aos alunos condições teóricas e práticas para que eles utilizem, transformem e compreendam o mundo da forma mais responsável possível” (Buss & Mackedanz, 2017, p. 126). Esta foi desenvolvida ao longo de várias sessões da disciplina de HGP, incidindo sobre as inovações em Portugal na segunda metade do século XIX. Para isso, foi sorteada uma área (comunicações, transportes, sociedade, agricultura, indústria e justiça) para que cada grupo trabalhasse as inovações que surgiram neste período na área sorteada. Na implementação do trabalho de projeto seguiram-se as seguintes fases (planificações no Anexo H): (i) **conceção**, momento em que se decidiu os temas a trabalhar e quais os grupos que iriam trabalhar cada um; (ii) **tomada de decisões**, que ocorreu na primeira sessão, quando os alunos tiveram acesso ao guião do projeto (cf. Anexo I) e decidiram o que queriam saber sobre o seu tema; (iii) **planeamento**, fase em que os alunos delinearão como e qual dos elementos iria trabalhar em determinada questão orientadora, onde iriam recolher a informação e como deveriam organizá-la para a fase da comunicação; (iv) **ação**, fase de implementação, em que os alunos realizaram a recolha, seleção e o tratamento da informação sobre o seu tema, de modo a responder às questões orientadoras do projeto; (v) **comunicação**, fase em que os alunos prepararam os seus suportes para a comunicação e partilharam com a turma a informação recolhida e os colegas tiveram de preencher fichas de verificação dos conhecimentos (cf. Anexo J); (vi) **avaliação**, em que os alunos comentaram e avaliaram os projetos dos colegas e os seus próprios projetos através (Silva, 2005).

É importante referir também que anteriormente à fase de conceção do projeto, foi realizada uma sessão de levantamento de ideias através da realização de enigmas sobre as inovações nos diferentes setores da sociedade, de modo a motivar os alunos para a realização do projeto (cf. Anexos AK e AL). Utilizou-se esta metodologia porque, e tal como defendem Rangel e Gonçalves (2011), ela garante e favorece que os alunos estejam envolvidos na planificação do trabalho a realizar, a nível conceptual e funcional; que o grupo trabalhe em conjunto, em colaboração e cooperação; que se mobilizem recursos mais alargados, para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema.

3.6.4 Gamificação

Outra metodologia utilizada foi a gamificação, tendo sido realizados jogos nas duas disciplinas. Segundo Barradas e Lencastre (2017), a gamificação é a “utilização de elementos característicos de jogos em situações de não-jogo” (p. 12) e que devem contar apenas com elementos do jogo que tenham um papel significativo, como a existência de sistemas de recompensas, níveis de dificuldades, tabelas de pontuação, limites de tempo ou de recursos, entre outros. Estas autoras referem que a gamificação é uma forma de manter os alunos ativos, empenhados e motivados para apreciar determinadas tarefas, podendo recorrer ao uso de situações de competição social e de incentivo à aprendizagem com recompensas comportamentais, no sentido de incentivar a colaboração e motivação dos envolvidos (Barradas & Lencastre, 2017).

A gamificação foi uma metodologia mais mobilizada na disciplina de POR, através da realização de jogos baseados em diversos conteúdos, principalmente gramaticais. Assim, foi realizado o *Bingo das Funções Sintáticas* (cf. Anexo AM e AN), em que os alunos jogaram a pares e tinham um cartão com frases, em que estavam determinados grupos de palavras ou palavras específicas a negrito. A professora estagiária retirava um cartão de um saco que nomeava uma função sintática (por exemplo, sujeito) e os alunos tinham de riscar no seu cartão as frases em que a expressão a negrito correspondia à função sintática anunciada. Como no jogo tradicional do bingo, recebia pontos o primeiro par a fazer uma “linha” e mais pontos o primeiro par a fazer “bingo”.

Também em POR, foi realizado o jogo “*Caça aos verbos*” (cf. Anexo AO e AP) para consolidar a aprendizagem dos tempos verbais, em que os alunos jogaram em grupos

e cada grupo tinha um conjunto de cartões com frases e três envelopes, correspondentes aos tempos verbais Pretérito Perfeito, Presente do Indicativo e Futuro do Indicativo. Para jogar, os alunos tinham de colocar as frases nos envelopes corretos de acordo com o tempo verbal em que se encontravam. Para realizar a discussão em turma, os grupos deveriam retirar primeiro os cartões que colocaram no envelope “pretérito perfeito” e um elemento de cada grupo dizer, à vez, uma frase que tivessem colocado dentro do mesmo. Estes passos realizaram-se para todos os envelopes. Os grupos que tivessem a frase incorretamente categorizada, perdiam 1 ponto. No final, ganhava o(s) grupo(s) que não tivesse(m) perdido nenhum ponto ou que tivesse(m) perdido menos pontos.

Por fim, foi também realizado o “*Jogo do detetive*” (cf. Anexo AQ e AR) para introduzir os tempos verbais Pretérito imperfeito e Pretérito mais-que-perfeito composto. Neste jogo, a turma estava dividida em grupos e cada grupo tinha um “dossiê do detetive”, que continha a contextualização da situação, os nomes dos principais suspeitos, algumas pistas e testemunhos para ajudar a desvendar o crime. No entanto, algumas pistas ou testemunhos tinham espaços em branco nos lugares onde deveriam estar os verbos para que os alunos completassem com o tempo verbal correto. No final, discutiu-se sobre o possível culpado do crime e os tempos verbais que fariam sentido em cada espaço, fazendo-se uma sistematização dos tempos verbais trabalhados anteriormente.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

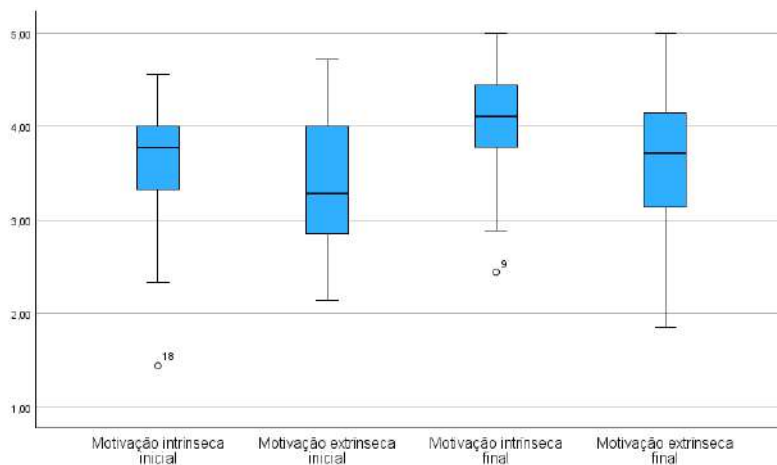
O presente capítulo tem como objetivo a apresentação dos resultados do estudo e a sua discussão, abordando os seguintes pontos: (i) transformações observadas na motivação intrínseca e extrínseca dos alunos; (ii) análise da relação entre as metodologias ativas e a evolução da motivação; (iii) percepções dos alunos sobre a motivação.

4.1 Transformações observadas na motivação intrínseca e extrínseca dos alunos

Neste subcapítulo, pretende-se analisar as transformações observadas na motivação intrínseca e extrínseca dos alunos, através dos dados recolhidos nos questionários e das entrevistas aos OC. A partir das quatro variáveis criadas para analisar as respostas ao questionário (a motivação intrínseca inicial; motivação intrínseca final; motivação extrínseca inicial e a motivação extrínseca final), elaborou-se o seguinte gráfico de caixa e bigodes, na Figura 1, que sintetiza a sua evolução.

Figura 1

Comparação da evolução da motivação intrínseca e extrínseca



A partir dos dados do gráfico, é possível evidenciar que houve uma evolução positiva na motivação intrínseca e extrínseca dos alunos entre o início e o fim do estágio, sendo na motivação intrínseca que a evolução é mais expressiva. No que diz respeito à motivação intrínseca, a média da motivação aumentou do início para o fim do estágio, sendo que no início o valor da média era 3,65 e no final subiu para 4 (cf. Anexo X), o que significa que, após a intervenção, um maior número de alunos concordou parcialmente com as afirmações associadas à motivação intrínseca. Além disso, o máximo e o mínimo

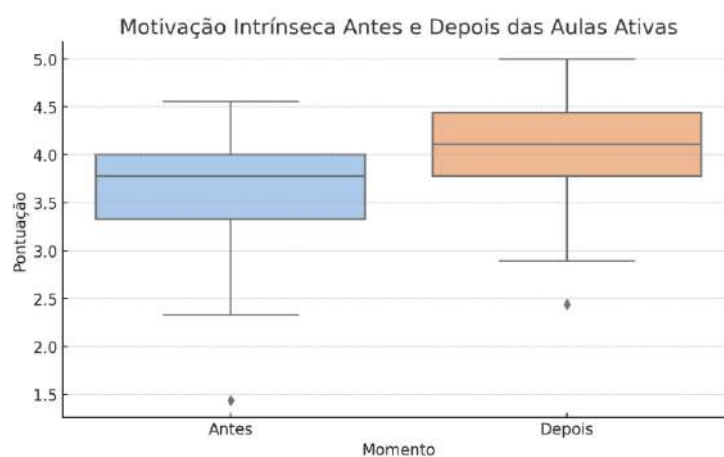
nesta variável também aumentaram. O mínimo inicialmente assumia o valor de 1,44 e no final, o valor de 2,44. Já o máximo passou de 4,56 e para 5, demonstrando que, no final, existiam alunos cujas respostas foram apenas de nível 5, ao concordarem plenamente com todas as afirmações, o que significa que houve alunos cuja motivação intrínseca atingiu o nível máximo. Deste modo, o aumento da média e do valor máximo sugere que as metodologias ativas mobilizadas podem ter promovido uma maior autonomia no processo de aprendizagem, um maior sentimento de competência e uma melhor relação com os pares e com o professor, fatores que contribuem para a motivação intrínseca, como defendido pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985).

Relativamente à motivação extrínseca, é possível observar um aumento da média (de 3,42 para 3,6), ainda que o valor seja menos expressivo. A dispersão dos dados foi semelhante no início e no final, apesar de o valor mínimo ter aumentado ligeiramente (de 2,14 para 2,44), o que indica que houve uma menor quantidade de alunos a discordar das afirmações referentes a este tipo de motivação. O aumento menos expressivo da motivação extrínseca em relação à motivação intrínseca pode significar que os alunos começaram a internalizar as tarefas, de forma mais autónoma, valorizando mais as metodologias ativas.

Além da análise das médias, realizou-se o teste de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas para todas as variáveis, a partir do qual foram gerados gráficos referentes à motivação intrínseca e extrínseca. Na Figura 2, apresenta-se a evolução da motivação intrínseca.

Figura 2

Evolução da motivação intrínseca

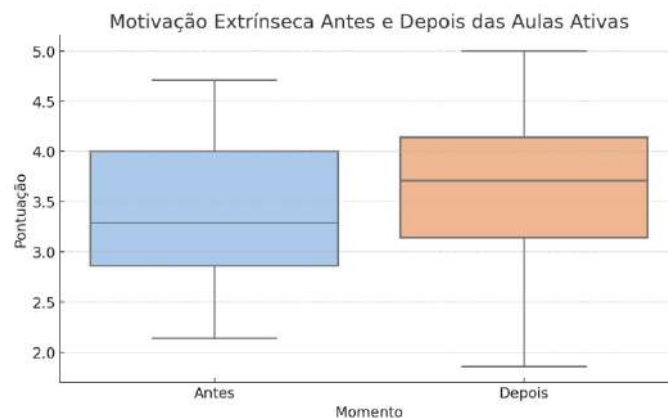


Os resultados do gráfico indicam uma diferença estatisticamente significativa entre os momentos de avaliação, com um valor de estatística $W=87.0$ e um valor de significância de $p=0.002$ (arredondado). A dispersão dos dados apresenta também diferenças. Inicialmente apenas 25% dos dados eram iguais ou superiores a 4 e, no final, mais de 50% dos dados eram superiores a 4, o que significa que a grande maioria dos alunos indicou concordar parcial ou totalmente com as afirmações referentes à motivação intrínseca. Este resultado sugere que a motivação intrínseca dos participantes aumentou significativamente após a implementação de metodologias ativas.

Perante isto, na Figura 3, apresenta-se a evolução da motivação extrínseca.

Figura 3

Evolução da motivação extrínseca



A partir dos dados apresentados, é possível evidenciar que a motivação extrínseca não revelou uma evolução estatisticamente significativa antes e depois das aulas ativas, porque o valor de estatística foi de $W=171.5$ e o valor de significância de $p=0.134$. Assim, não se verificou uma alteração significativa na motivação extrínseca dos participantes após a intervenção. Apesar disso, a dispersão dos dados teve alterações, encontrando-se, inicialmente, mais concentrados num nível inferior a 3,5 e, no final, num nível superior a esse valor, evidenciando um grau de concordância mais elevado em relação às afirmações sobre a motivação extrínseca, ainda que este aumento seja pouco expressivo.

Estes dados também foram corroborados pelos professores cooperantes, que evidenciaram a perceção de uma maior participação e envolvimento dos alunos durante a implementação de metodologias ativas, o que pode ser demonstrado pelo seguinte excerto: “Agora, mas no geral, eu acho que quando as atividades, num momento em que

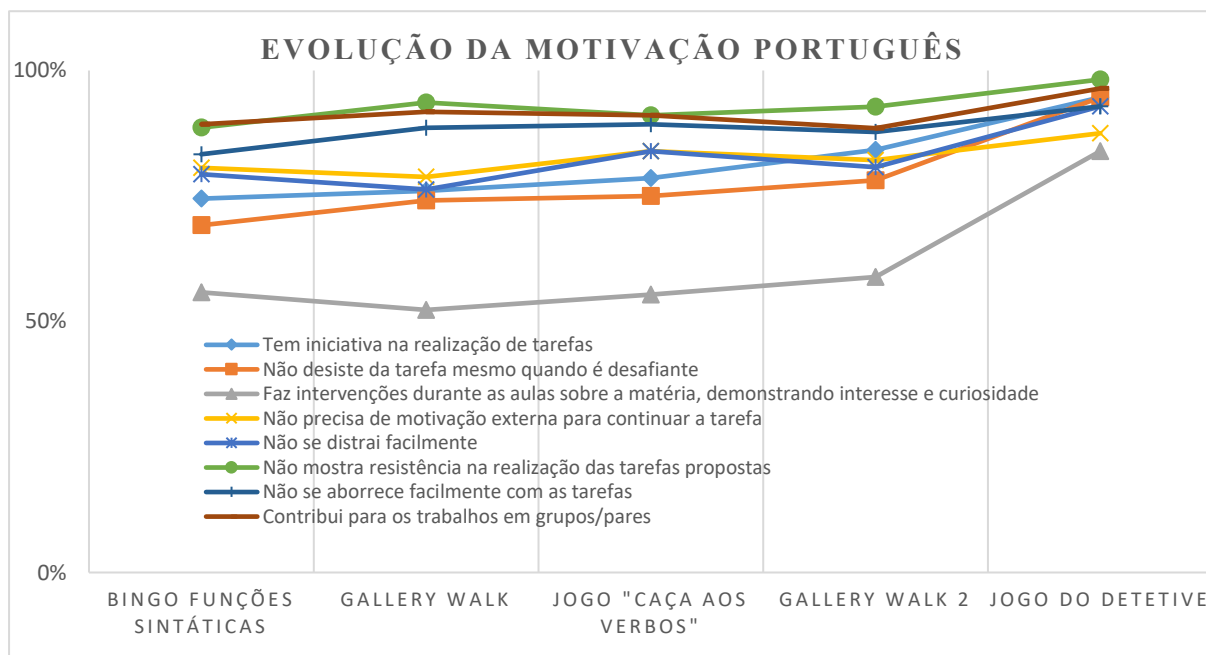
depois se conseguiu aplicar, que as turmas se acalmaram e se fixaram na tarefa que estavam a fazer, acho que foi delicioso de assistir, de ver os alunos, todos participarem, todos. Numa turma de 20 e tal, todos responderem a perguntas, todos acertarem perguntas.” (E2). Para além disso, os OC referiram também que muitos alunos demonstraram um grande desejo de participar nas discussões em grande grupo e nas tarefas desenvolvidas nas aulas, recebendo-as sempre com entusiasmo (cf. Anexo T, análise de conteúdo das entrevistas aos OC).

4.2 Análise da relação entre metodologias ativas e a evolução da motivação

Neste subcapítulo, pretende-se compreender de que forma as metodologias ativas mobilizadas contribuíram para a evolução da motivação dos alunos em cada uma das disciplinas. A partir dos dados recolhidos, é possível traçar uma evolução da motivação dos alunos ao longo das sessões, comparando a motivação desenvolvida nas disciplinas de POR e HGP (Figuras 4 e 5).

Figura 4

Evolução da motivação por indicador e metodologia - Português



Este gráfico demonstra a existência de uma subida gradual e consistente de grande parte dos indicadores. Um dos indicadores que demonstrou maior progressão foi “*Tem iniciativa na realização de tarefas*”, que subiu de aproximadamente 66% para 95%, o que demonstra que a iniciativa dos alunos teve um aumento significativo na disciplina de Português. Também os indicadores “*Não desiste da tarefa mesmo quando é desafiante*” e “*Não se distrai facilmente*” demonstraram ter uma progressão significativa, o que significa que os alunos estiveram mais focados e foram mais persistentes na realização das tarefas em sala de aula. Esta persistência poderá estar relacionada com diversos fatores, pois, como referem por Bonwell e Eison (1991), a implementação de metodologias diferentes das que os alunos estão habituados pode fazer com que se desenvolva nos alunos um interesse situacional, que é estimulado pela novidade e pela surpresa, contribuindo assim para o aumento da motivação e da persistência nos estudos. Sobre esta persistência, também Berbel (2011) refere que, quando os alunos estão envolvidos num ambiente seguro e em que as suas contribuições são ouvidas e valorizadas, adquirem o sentimento de competência e de pertencimento, o que faz com que fiquem mais motivados e que tenham maior persistência na realização das tarefas. Através das metodologias ativas implementadas, manteve-se uma preocupação constante em ouvir e valorizar as contribuições de todos os alunos, incentivando aqueles que acabavam, muitas vezes, por não contribuir, quer por falta de confiança quer por considerarem que outros colegas, que por norma participavam mais, pudessem responder antecipadamente. O OC de Português reconheceu esta preocupação ao referir

Porque é difícil para alunos com mais dificuldades nessa turma específica porque há lá alunos muito bons, que acertam sempre e que estão sempre com o dedo no ar e que querem sempre responder e ofuscam um pouco os outros. Queria dizer que essa parte vocês geriram muito bem. Quer uma, quer outra, desviaram-se muito dos que costumam ser os focos habituais para dar o foco e a luz a outros. (E2).

Também o indicador “*Faz intervenções durante as aulas*” teve um aumento significativo, o que revela uma maior autoconfiança e sentimento de competência, que pode ser evidenciado no seguinte excerto “*O MB participou várias vezes na discussão e rapidamente pensava em argumentos para responder aos argumentos dos colegas*” (NC,

19/03). Deste modo, as metodologias ativas permitiram desenvolver estes sentimentos de pertença e competência, estimulando assim a motivação intrínseca.

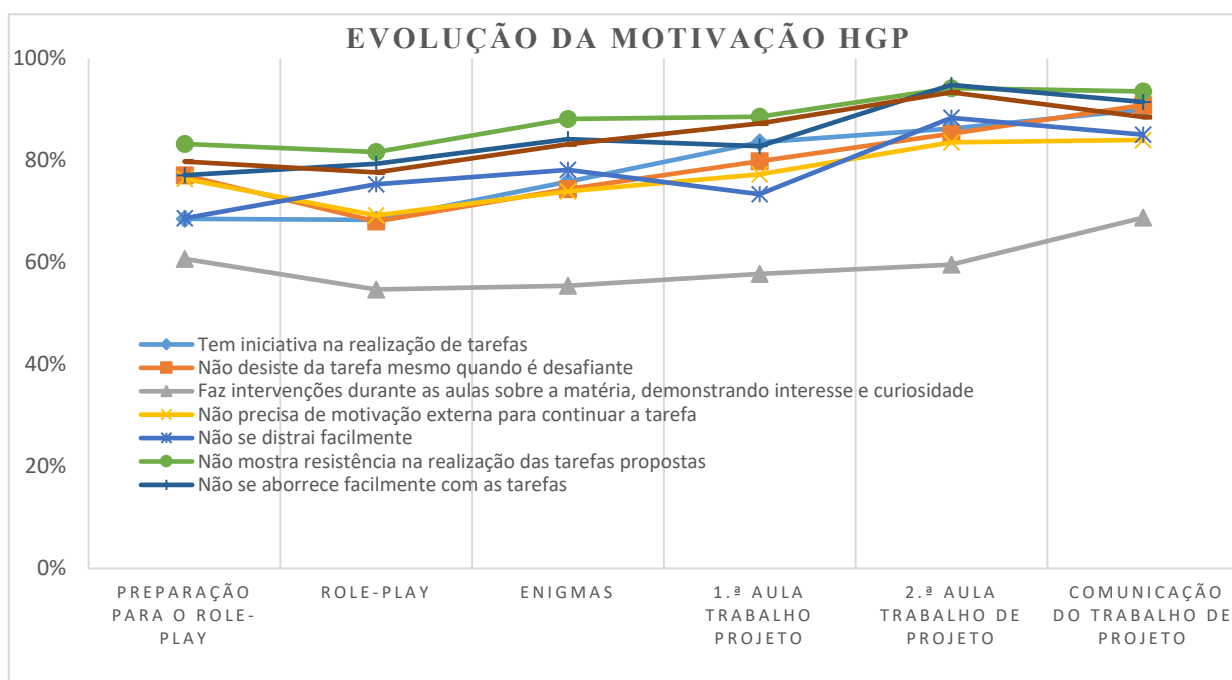
Perante estes dados, pode afirmar-se que houve uma evolução da motivação, explicado pela natureza lúdica e desafiante das atividades e pela progressiva apropriação da dinâmica das metodologias ativas por parte dos alunos, que demonstraram um grande entusiasmo nas diversas sessões, como evidenciado na análise realizada às Notas de Campo (cf. Anexo V), em que se pode sustentar esta ideia pelo número de unidades de registo relacionadas com a demonstração de iniciativa e envolvimento nas tarefas (47) e as atitudes de prazer e entusiasmo perante as atividades (16). Deste modo, pode afirmar-se que os alunos revelaram envolvimento emocional e prazer nas atividades, evidenciando uma motivação intrínseca estimulada pela implementação de tarefas significativas, corroborando esta ideia com a progressão do indicador “*não precisa de motivação externa para continuar a tarefa*”, que demonstra que os alunos começaram o processo de internalização da motivação, como proposto por Deci e Ryan (1985).

É importante também referir que a metodologia que pareceu ter uma maior influência na motivação dos alunos para a disciplina de POR foi a gamificação, em especial o “Jogo do Detetive”, uma vez que todos os indicadores tiveram um aumento bastante significativo nessa sessão, sendo demonstrado pelos alunos um grande entusiasmo e envolvimento na tarefa, ao se observar que “*todos queriam participar e intervir nas vezes dos outros para darem as suas perspetivas*” (NC, 19/03). De acordo com a ideia de Barradas e Lencastre (2017), a gamificação contribui para manter os alunos ativos, empenhados e motivados, ao serem envolvidos em atividades colaborativas e que remetem para uma realidade que lhes é muito familiar atualmente – os jogos.

No que diz respeito à disciplina de HGP, apresenta-se, na Figura 5, a evolução da motivação em função de cada uma das metodologias utilizadas durante a intervenção.

Figura 5

Evolução da motivação por indicador e metodologia – HGP



À semelhança do que foi observado no gráfico referente à disciplina de Português, verifica-se uma evolução positiva da motivação em todos os indicadores, sendo também o indicador “*Faz intervenções durante as aulas sobre a matéria, demonstrando interesse e curiosidade*” o que tem a taxa de sucesso mais baixa entre todos os indicadores. Não obstante, a taxa de sucesso deste indicador foi aumentando, refletindo a crescente participação dos alunos na discussão dos diversos temas. Perante isto, diversos alunos demonstraram interesse e espontaneidade ao comunicar ideias e procurar informação relevante: “*O RB pediu várias vezes para participar, lendo as suas respostas e explicando o enunciado*”. (NC, 19/03); “*A ANM pesquisou muito no manual e na ficha de informação e construiu argumentos muito pertinentes e diferentes*” (NC, 13/02).

Deste modo, os alunos revelaram uma evolução do envolvimento nas tarefas e do desejo de contribuir com ideias, o que demonstra um aumento do sentido de eficácia e

pode ter origem na valorização, por parte das professoras estagiárias, das contribuições dos alunos, reforçando o sentimento de envolvimento e a percepção de competência.

Por sua vez, o indicador “*Não desiste da tarefa mesmo quando é desafiante*” registou também uma progressão significativa, principalmente na sessão em que foram apresentados os enigmas e nos momentos de pesquisa, estando também relacionado com o sentimento de competência, uma das necessidades psicológicas básicas para o desenvolvimento da motivação intrínseca, que remete para a ideia de que quando os alunos ganham a consciência de que são capazes de lidar com desafios, persistem mais, tal como evidenciado nos seguintes excertos: “*Foi um enigma que demorou mais a resolver, mas foi também o que se esforçaram e envolveram mais*” (NC, 24/02) e “*O grupo da NS, do AM e do JM funcionou muito bem: estiveram sempre a falar num tom adequado, a pedir novos enigmas quando terminavam o anterior e a pedir ajuda quando precisavam*” (NC, 24/02). A partir destes momentos, verifica-se que o facto de a tarefa representar um desafio gerou envolvimento e foco.

É possível também observar que na sessão dedicada à primeira aula do trabalho de projeto houve um decréscimo na motivação, podendo este estar relacionado com o facto de alguns dos alunos não estarem a trabalhar com os colegas com os quais gostariam de trabalhar, tendo alguns verbalizado este desconforto: “*um aluno perguntou se podia fazer o trabalho sozinho e no início da aula recusou-se a ir para junto do seu grupo. Depois acabou por se juntar, mas não contribuiu para o trabalho.*” (NC, 10/03).

Apesar deste decréscimo, verifica-se que a motivação aumentou ao longo da intervenção, uma vez que os alunos foram sempre envolvidos em contextos colaborativos, que reforçam o sentimento de competência e participação ativa e estimulam a autonomia intelectual, pois, principalmente durante o Trabalho de Projeto, os alunos puderam fazer escolhas, tomar decisões e planear as suas ações (Morán, 2015; Diesel et al., 2017).

Tendo em conta o indicador “*Tem iniciativa na realização de tarefas*”, é possível afirmar que este se manteve sempre elevado, demonstrando uma predisposição dos alunos, de uma forma geral, para se envolverem nas tarefas. O facto de este indicador ter tido uma taxa de sucesso acima dos 90% nas últimas sessões coincide, também, com momentos em que os alunos assumiram um papel mais autónomo na gestão do trabalho de projeto: “*O grupo da CG, do SA e do TM já tinha a maior parte da informação*

recolhida – combinaram entre eles que ficariam na escola depois das aulas para fazerem o Powerpoint em conjunto.” (NC, 10/03) e “O AB e o GD pediram para levar o guião para casa porque queriam terminar o trabalho com a informação que tinham recolhido” (NC, 10/03). Estes exemplos de comportamentos observados nos alunos, evidenciam um envolvimento que ultrapassa a obrigação escolar, demonstrando uma motivação autónoma, em que os alunos tinham intencionalidade na ação, baseada no interesse e no sentido de responsabilidade.

Nos gráficos seguintes, apresenta-se a evolução das médias das taxas de sucesso dos indicadores de motivação dos alunos durante a intervenção, em cada uma das disciplinas, no sentido de ter uma perspetiva mais global dos dados (Figuras 7 e 8).

Figura 6

Evolução da média dos indicadores de POR

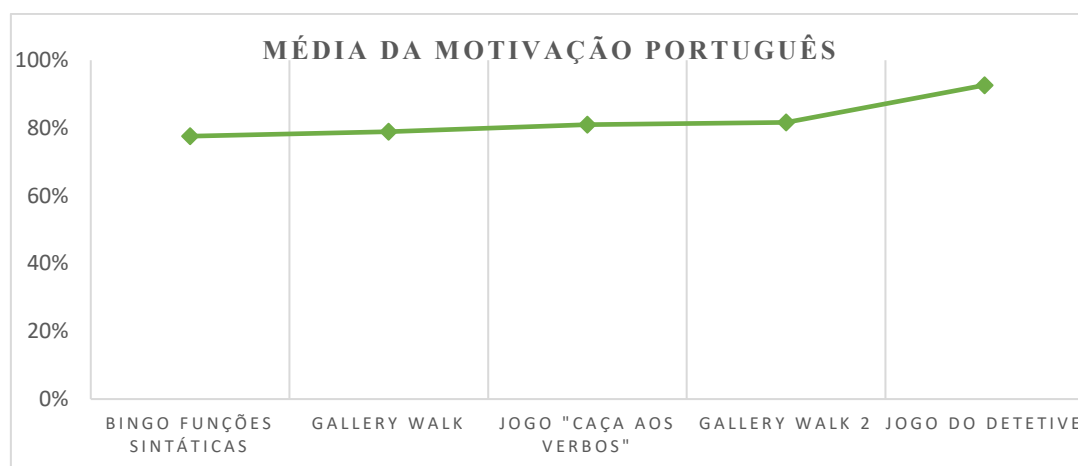
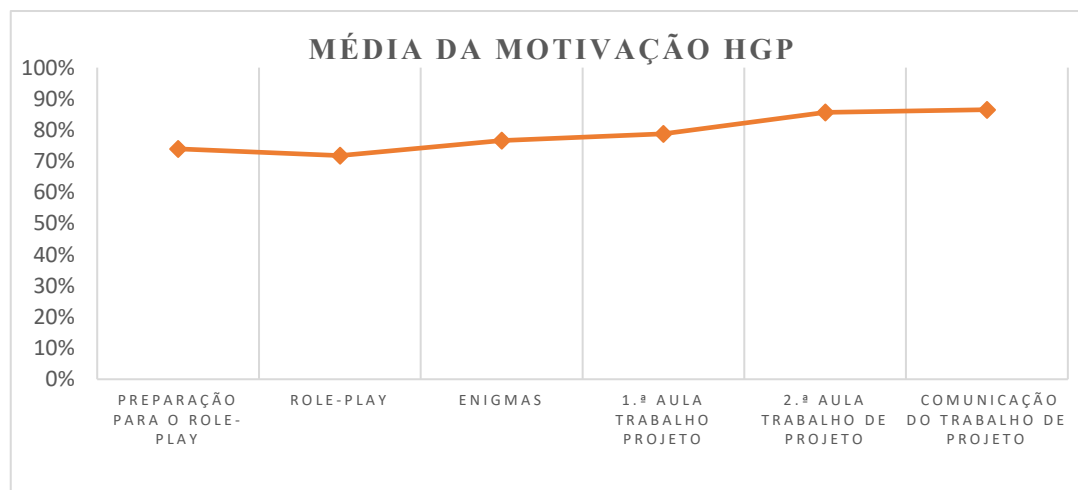


Figura 7

Gráfico da evolução da média dos indicadores HGP



A evolução da motivação dos alunos em ambas as disciplinas apresenta padrões semelhantes, apesar de ter dinâmicas diferentes (natureza das tarefas, tipo de metodologia ativa, conteúdos, entre outros fatores que influenciam a motivação). É comum às duas disciplinas a evolução positiva e sustentada da motivação ao longo das sessões, que se reflete no aumento da média das taxas de sucesso, comprovado também pela análise das notas de campo, ao se verificar uma crescente apropriação das tarefas, um maior foco e entusiasmo por parte dos alunos, que revelaram também um desenvolvimento de comportamentos autorregulados e cooperativos. Para além disso, verificou-se, de um modo geral, uma evolução no indicador “*Não precisa de motivação externa para continuar a realizar a tarefa*”, o que demonstra que, ao longo do tempo, os alunos foram atribuindo cada vez mais significado às tarefas e, conseqüentemente, foi diminuindo a necessidade de incentivos extrínsecos. Esta diminuição da necessidade de motivação extrínseca foi notória pelo facto de alguns alunos fazerem sugestões de extensões das tarefas nas duas disciplinas, como se verifica nos seguintes excertos: “*O grupo da NS já tinha feito imenso trabalho em casa porque achavam que o debate era naquele dia. Fizeram cartazes de apoio à monarquia liberal para usarem durante o debate.*” (NC, 13/02) (cf. Anexo AG) e “*A MGB disse que já não iam fazer uma peça de teatro gravada como tinham proposto, mas iam fazer um vídeo com uma entrevista à mulher do Ulisses.*” (NC, 10/03). Mais uma vez, é demonstrada a presença da motivação autónoma e independente de fatores externos.

Apesar das semelhanças, é possível observar também algumas diferenças na evolução da motivação e na forma como as metodologias ativas potenciaram a motivação. Em POR, a motivação subiu mais gradualmente, verificando-se um pico mais acentuado na última sessão, *Jogo do Detetive*, que teve uma natureza mais lúdica e promoveu um maior nível de envolvimento e o aumento do interesse situacional, ao se associar o aumento da motivação à natureza da tarefa em si. Nesta disciplina, os alunos demonstraram a motivação através de comportamentos de entusiasmo e emoção, ao ser estimulada a autonomia e a expressão individual em diversos momentos.

No que diz respeito à disciplina de HGP, os níveis foram ligeiramente mais elevados desde o início, mas pode observar-se, através do gráfico da Figura 7, uma

evolução progressiva da motivação, principalmente à medida que se foi desenvolvendo o trabalho de projeto. Deste modo, foram desenvolvidas atividades que promoveram e facilitaram o desenvolvimento pessoal na aprendizagem, através do sentimento de competência e da cooperação, ao estimular a persistência e a responsabilidade.

Perante isto, a evolução ocorrida nas duas disciplinas permite concluir que a diversidade de metodologias ativas mobilizadas foi essencial para alcançar diferentes dimensões da motivação, uma vez que se recorreu a atividades que apelam à criatividade, ao desafio cognitivo e à cooperação entre pares. Deste modo, os alunos envolveram-se em tarefas que promoveram a aprendizagem significativa e a sua participação ativa, colocando-os no centro da aprendizagem, e contribuíram para o aumento da sua motivação, especialmente da motivação intrínseca.

4.3 Perceções dos alunos sobre a motivação

Por fim, neste subcapítulo, pretende-se compreender o que os alunos pensam acerca da influência das metodologias ativas na sua motivação. Assim, definiu-se um conjunto de categorias sobre estas perceções a partir dos dados recolhidos no *focus group*. O discurso dos alunos revela uma grande valorização de estratégias que os colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem, estando presentes as múltiplas dimensões da motivação para a aprendizagem, aliadas às perspetivas do quadro teórico do estudo. Perante isto, apresenta-se uma análise com base nas categorias formuladas a partir da análise de conteúdo do *focus group* (cf. Anexo U).

4.3.1 Motivação dos alunos para irem para a escola

Na motivação dos alunos para irem para a escola emergiram duas subcategorias e os respetivos indicadores, os quais são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

Síntese da categoria Motivação dos alunos para irem para a escola

Subcategorias	Indicadores	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cat.
Desmotivação	No início do dia	6	7	12
	Decrescendo ao longo da semana	1		
	Para ir jogar à bola	1	5	

Razões para a desmotivação ir crescendo ao longo do dia	Estar com amigos	4		
---	------------------	---	--	--

Perante os dados apresentados, as percepções dos alunos sobre esta categoria permitem perceber que a motivação para ir para a escola é reduzida no início do dia, refletindo uma desmotivação geral associada a frequentar a escola. Vários alunos demonstraram resistência ou frustração ao pensar nas manhãs em que vão para a escola: “*De manhã, quando vou para a escola, obviamente, fico cansada. Não me apetece ir*” (Ri); “*Eu saio de casa todo rabugento, também porque não quero ir para a escola*” (TA). Esta percepção de desmotivação inicial pode ser perspectivada a partir dos fatores externos que influenciam a motivação, descritos por Balancho e Coelho (2001), que referem que o meio é um fator influenciador da motivação, podendo estar associado ao horário e às condições de transporte, que foram referidos pelos alunos como fontes de mal-estar: “*Eu acordo super irritada porque tenho de me levantar e andar muito para apanhar o autocarro. É horrível.*” (Ju).

Apesar disto, os dados demonstram também que essa motivação para estar na escola aumenta ao longo do dia, quando os alunos começam a interagir com os pares e a envolver-se em atividades mais prazerosas: “*Quando chego à escola sei que há bola para jogar de manhã, então eu já fico um bocado mais alegre*” (TA); “*Começo a ficar mais interessada a estar na escola. Começo a ficar com os meus amigos*” (Ri). A presença dos alunos, a oportunidade de brincar e de se relacionarem com os colegas são aspetos que vão melhorando a motivação e evidenciam o papel central do vínculo como fator de bem-estar e de motivação para estar na escola (Sprinthall et al., 1993; Veiga, 2013).

Estes dados demonstram que, mesmo quando a motivação inicial para a escola é reduzida, existem fatores como o contexto social que podem funcionar como impulsionadores da motivação, contribuindo para que os alunos se sintam mais integrados e, conseqüentemente, mais recetivos à aprendizagem. Como definido na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), a satisfação da necessidade de vínculo e do sentimento de pertença é essencial para o envolvimento e persistência nas tarefas escolares, o que é também importante desde o momento em que os alunos entram no espaço escolar.

4.3.2 Motivação dos alunos para a aprendizagem

Para a categoria relacionada com a motivação para a aprendizagem, surgiram quatro subcategorias e os respetivos indicadores, apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Síntese da categoria Motivação dos alunos para a aprendizagem

Subcategorias	Indicadores	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cate.
Pouca motivação	Em relação a algumas disciplinas	3	9	25
	Em relação aos grupos de trabalho	4		
	Vai crescendo ao longo do dia	2		
Em algumas disciplinas	Disciplinas de artes porque são mais práticas	7	8	
	Português	1		
Motivação extrínseca	Por influência dos colegas	1	2	
	Por influência do professor	1		
Realização de tarefas em grupo	Devido à entreajuda	2	6	
	Pela partilha de perspetivas de conhecimento	1		
	Por trabalharem com amigos	3		

A análise dos dados referentes a esta categoria permite identificar diferentes níveis de motivação face à aprendizagem, que oscilam entre momentos de desinteresse, principalmente em relação a determinadas disciplinas, e momentos de maior envolvimento quando se criam condições mais desafiantes, que suscitam o trabalho prático e a partilha de conhecimento.

O primeiro aspeto a destacar diz respeito à motivação reduzida perante algumas disciplinas, como HGP ou Matemática, pelas suas características mais expositivas ou a matéria mais densa, como afirmado por uma aluna: “*A matéria é chata. Matemática são muitos cálculos, é chato. HGP é muito 50/50, mas na maioria das vezes, é um bocadinho chatinho.*” (Ri). Este tipo de desmotivação pode estar associado à falta de ligação com os interesses pessoais ou com experiências significativas, o que dificulta o desenvolvimento da motivação intrínseca (Veiga, 2013).

Por outro lado, os dados demonstram também um aumento do interesse ao longo do dia e uma maior motivação em disciplinas mais práticas ou expressivas, como

Educação Física, Artes e Música: *“Porque é mais fácil. Eu gosto mais de artes, adoro música e porque educação física também adoro porque é mais ativa.”* (D). Estes dados confirmam também a importância do interesse situacional, que é suscitado por estímulos do meio e da situação, e pode acabar por ser um ponto de partida para a construção de um interesse mais estável e profundo (Bzuneck et al., 2014).

As percepções dos alunos também evidenciam a importância das relações interpessoais, tanto com os colegas como os professores, na motivação para a aprendizagem. Nesse sentido, os alunos destacam o papel positivo de professores que se mostram disponíveis, compreensivos e entusiasmados pelos conteúdos e tarefas: *“O que me motiva mais a aprender é os professores, porque tem alguns professores que não estão muito entusiasmados e trazem uma energia que não... sei lá... eu prefiro alguns professores que estão mais dispostos a ensinar.”* (Ju). A valorização das características pessoais do professor reforça o papel da empatia, do ambiente emocionalmente seguro e do humor do professor como facilitadores da motivação e da aprendizagem, como defendido por Sprinthall et al. (1993) e Arends (1995).

A motivação extrínseca também surgiu de forma clara, particularmente em situações em que os colegas serviam de modelo ou incentivo: *“Agora apetece-me mais porque vejo os meus colegas todos a estudar e depois o J. F. está sempre lá a dar forças para estudar.”* (JM). Como referido por Miranda et al. (2014), as fontes de motivação externas podem ser determinantes na ativação da aprendizagem, mesmo quando não existe uma motivação intrínseca consolidada inicialmente.

4.3.3 Motivação dos alunos para a aprendizagem de POR e HGP

De seguida, apresenta-se, na Tabela 5, uma síntese que demonstra as subcategorias que emergiram na categoria relacionada com a motivação dos alunos para a aprendizagem de POR e HGP e os indicadores que lhe correspondem, bem como a frequência absoluta de cada um.

Tabela 5

Síntese da categoria Motivação dos alunos para a aprendizagem de POR e HGP

Subcategorias	Indicadores	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cate.
---------------	-------------	---------------	---------------	----------------

Utilização de metodologias ativas	Gosto pelas atividades práticas	2	6	43
	Forma de aprender melhor	4		
Relação com os professores	Valorização do professor titular	7	16	
	Valorização da relação com as professoras estagiárias	9		
Compreensão dos conteúdos	Explicação das professoras estagiárias	3	10	
	Utilização de várias estratégias em função das necessidades dos alunos	7		
Gosto pelos conteúdos/domínios	HGP	2	5	
	Português	2		
	De forma geral	1		
Realização de pesquisas por curiosidade	De forma autónoma	3	3	
Pouco motivado para alguns conteúdos	Alguns conteúdos aborrecidos	3	3	

No caso das disciplinas de POR e HGP, os alunos demonstraram uma perceção positiva durante o período de implementação de metodologias ativas, ao revelarem uma clara valorização de atividades práticas e dinâmicas. Este envolvimento mais expressivo traduziu-se numa maior atenção, ao considerarem que aprenderam melhor através destas metodologias:

Eu também acho que é melhor com atividades práticas porque estamos mais atentos ao que estão a dizer porque queremos fazer aquilo. Imagina, muitas vezes, quando algum professor está a explicar no quadro, eu olhava para um canto, o professor falava durante 10 minutos e eu não percebia nada. Depois voltava, não sabia nada do que estavam a falar. (Ri).

Um elemento essencial para esta mudança foi a forma como os conteúdos foram trabalhados. Ao contrário das práticas tradicionais mais baseadas na leitura e nos exercícios do manual, os alunos destacaram a importância de atividades mais dinâmicas, como jogos, *quizzes* e outras tarefas em que os alunos se encontram no centro da aprendizagem: “*Já a Inês e a Daniela fazem-nos entender mesmo só que de formas mais diferentes, com jogos, com atividades, a fazer textos, a partir da nossa criatividade.*” (C);

e “Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.” (Ri).

Para além disso, reforçam-se os dados do subcapítulo anterior, de que as metodologias mobilizadas contribuíram para o aumento do interesse situacional, que, apesar de ser momentâneo, pode funcionar como uma alavanca para captar a atenção, tornando-se, assim, num primeiro passo para desenvolver uma motivação mais sólida. A percepção dos alunos corrobora esta ideia, uma vez que referem que metodologias como a gamificação, a novidade e o desafio são fatores que os mantêm motivados e envolvidos nas tarefas e conteúdos: “*Eu fiquei mais motivada para ir para as aulas de HGP e Português porque eu ficava sempre a pensar que jogo novo é que vamos fazer, o que é que íamos aprender mais. Achava muito divertido.*” (Ri). A partir desta afirmação, pode também concluir-se que os alunos apresentavam alguns dos fatores internos de motivação, como o prazer, isto é, o entusiasmo gerado pela natureza das tarefas, e a curiosidade (Balancho & Coelho, 2001), pois estavam sempre ansiosos por saber qual seria a tarefa a desenvolver na aula seguinte. Deste modo, as fontes de motivação interna, ao serem mobilizadas através de atividades em que os alunos são desafiados e em que é estimulado o envolvimento, potenciam o desenvolvimento da motivação intrínseca (Sprinthall et al., 1993).

Uma outra dimensão muito valorizada pelos alunos está ligada às atividades em grupo e à relação com as professoras estagiárias, o que reforça a importância do sentimento de pertença e da necessidade de vínculo, bem como do clima emocional e relacional da sala de aula. Perante isto, é importante relembrar que a motivação tem mais potencial para ser desenvolvida em ambientes emocionalmente seguros e intelectualmente estimulantes, em que existe um respeito mútuo por parte dos intervenientes (Arends, 1995; Sprinthall, 1993). O responsável por garantir que o ambiente de aprendizagem apresente estas características é o professor, que, neste caso, desempenha o papel de facilitador e orientador da aprendizagem. Os alunos demonstraram valorizar muito esta relação com as professoras estagiárias e tiveram consciência de que foi muito importante para a aprendizagem, dando também valor à sua capacidade de adaptação de estratégias de acordo com as necessidades dos alunos. Esta valorização é espelhada em afirmações como:

Além de o conteúdo ser diferente, vocês explicam melhor, explicam com mais detalhe, explicam... por exemplo, a professora conseguia explicar de uma forma prática e que dá, mas vocês estão sempre à procura de novas estratégias, além de nos fazer divertir, também nos ensina ao mesmo tempo. (C).

A dimensão relacional também foi abordada por Balancho e Coelho (2001), quando referiram que a personalidade do professor e a empatia estabelecida com os alunos são fontes relevantes para a motivação, pois reforçam o vínculo professor-aluno e potenciam a motivação intrínseca, uma vez que o aluno consegue sentir-se emocionalmente disponível para aprender. Esta ideia é amplamente corroborada pelos alunos: *“Com vocês nunca tive sequer nenhum problema, até porque nos entendiam melhor. Se tivéssemos um novo aluno na turma era isso que eu ia dizer, por mais que tudo aconteça, vocês eram incríveis.”* (C).

4.3.4 Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino expositivas

Para a categoria apresentada, surgiram 2 subcategorias, com uma expressividade reduzida em comparação com outras categorias, com apenas 5 unidades de registo.

Tabela 6

Síntese da categoria Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino expositivas

Subcategorias	Indicadores	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cate.
Razões para não gostarem	Considerar aborrecido	2	3	5
	Ter de pensar mais	1		
Razões para gostarem	Valorização do professor como fonte de conhecimento	2	2	

O discurso dos alunos, no que se refere a esta categoria, evidencia uma perceção crítica face às metodologias de ensino mais tradicionais, nomeadamente as abordagens expositivas centradas no professor. Vários alunos verbalizaram sentir algum desinteresse e cansaço associados a estas estratégias: *“Agora estar a dar matéria, eu acho um bocadinho chato.”* (Ri); *“Os manuais e os cadernos. (...) É seca.”* (TA). O papel mais passivo associado às metodologias de ensino expositivas surge como principal causa para o desinteresse dos alunos, uma vez que são, muitas vezes, pouco práticas e descontextualizadas da realidade dos estudantes, o que pode dificultar a mobilização da

motivação intrínseca, pois, como é proposto por Veiga (2013) e Berbel (2011), para contribuir para o aumento deste tipo de motivação, a autonomia, o desafio e a atribuição de significados pessoais são extremamente importantes.

Apesar de a ideia geral transmitida pelos alunos ser a de que as metodologias ativas aumentam a motivação para a aprendizagem, principalmente quando comparadas com as metodologias expositivas, é um facto que existem perfis motivacionais distintos refletidos no discurso da entrevista. Assim sendo, os dados revelam também que nem todos os alunos se sentiram igualmente motivados através das metodologias ativas, pelo que um aluno manifestou preferência por abordagens mais tradicionais, nomeadamente pela exposição direta dos conteúdos pelo professor:

Prefiro que me expliquem. (...) Porque assim tenho a opção de a professora está a falar melhor e está a falar a realidade, porque se eu for pesquisar, pode-me mandar mentiras e pode dizer o que não é e o que é. Então eu tenho medo disso. (JM).

Esta preferência pode estar associada a diferentes fatores: uma maior familiaridade com o método tradicional; a sensação de segurança nas metodologias expositivas, com instruções mais claras e com o controlo mais definido, uma vez que o aluno expressa o receio de, ao ser ele próprio a ter de procurar a informação, poder encontrar informação incorreta e não ser capaz de a distinguir da informação correta; ou até pode estar relacionado com um perfil motivacional mais ligado às metas de performance, que, como sugere a Teoria de Metas de Realização (Bzuneck et al., 2014), os alunos mais orientados para resultados e notas podem sentir-se mais confortáveis com metodologias que permitem seguir instruções simples e diretas, para evitar erros, principalmente quando têm de se expor.

4.3.5 Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas durante o estágio

Para a última categoria, apresenta-se a Tabela 7, com as suas subcategorias e indicadores, podendo observar quais as perceções mais comuns entre os alunos.

Tabela 7

Síntese da categoria Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas durante o estágio

Subcategorias	Indicadores	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cate.
Metodologias valorizadas pelos alunos	Gamificação	10	19	42
	Trabalhos em grupo	6		
	Trabalho de pesquisa	3		
Razões apresentadas pelos alunos para a valorização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem	Estimulam a criatividade e o desenvolvimento do aluno	6	16	
	É uma forma de aprender melhor	6		
	Ajuda a melhorar a concentração	2		
	Contribuem para melhorar a avaliação	3		
Fonte de motivação extrínseca	Atribuição de pontos	4	6	
	Tipo de trabalho proposto	2		

Um dos indicadores mais expressivos foi o da gamificação, com 10 unidades de registo, que foi frequentemente associada à motivação, ao entusiasmo e à melhoria da compreensão dos conteúdos. Os alunos referiram que os jogos mobilizados nas aulas despertaram o interesse, quebraram a rotina e facilitaram a aprendizagem: *“Eu fiquei mais motivada para ir para as aulas de HGP e Português porque eu ficava sempre a pensar que jogo novo é que vamos fazer, o que é que íamos aprender mais. Achava muito divertido.”* (Ri); e *“Eu sinto que aprendo melhor nos jogos. Se estiver sentada a olhar para o quadro, não pego na matéria, mas com jogos é mais fácil.”* (Ju).

O maior envolvimento reconhecido pelos alunos demonstra que se identificam com este tipo de práticas e que se reconhecem como participantes ativos na sua própria aprendizagem. Quando referem que aprenderam mais com jogos e atividades práticas, demonstram que reconhecem as metodologias ativas como um espaço de construção do saber ao qual atribuem significado: *“Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.”* (Ri). Como referem Mórán (2017) e Silva et al. (2022), a implementação de metodologias ativas exigem a construção de experiências com significado, através das quais os alunos realizam aprendizagens significativas, relacionadas com a sua realidade (Silva et al.,

2024). Em relação às aprendizagens significativas, pode afirmar-se que os alunos atribuíram sentido pessoal às tarefas, o que, de acordo com Veiga (2013), é fundamental para o desenvolvimento da motivação intrínseca. No discurso dos alunos, foi também perceptível esta valorização da relação das tarefas com a sua realidade, pois referiram que compreenderam melhor os conteúdos desta forma:

Não sei, simplesmente é diferente. O professor dá mais a matéria só com exercícios, ler textos e etc. Já a Inês e a Daniela fazem-nos entender mesmo só que de formas mais diferentes, com jogos, com atividades, a fazer textos, a partir da nossa criatividade. (C).

O trabalho de grupo também foi fortemente valorizado, em que os alunos destacaram o papel da ajuda, da colaboração e do sentimento de pertença como fatores que potenciam a motivação, demonstrando, novamente, a importância de responder à necessidade básica de vínculo: *“Eu prefiro em grupo porque a gente pode ajudar os outros. De repente, estou com dificuldade numa coisa e alguém ajuda-me. Aí eu sinto-me mais segura.”* (Ju) e *“Aprendemos a maneira de pensar dos outros e também vemos a maneira de trabalhar dos outros.”* (D).

A estimulação da criatividade e do desenvolvimento do aluno foram aspetos valorizados pelos alunos, ao demonstrarem apreciar a liberdade para se expressarem e produzirem de forma original: *“Tivemos muitas oportunidades de dar asas à nossa imaginação em trabalhos.”* (Ri); *“Gosto mais dos trabalhos que nos façam usar a criatividade.”* (Ju). Este estímulo criativo, de acordo com Berbel (2011), está diretamente relacionado com o desenvolvimento da autonomia, que é fundamental para uma aprendizagem significativa e para a construção de uma motivação intrínseca consolidada.

Para além disto, os dados demonstram que os alunos reconhecem as metodologias ativas como mais motivadoras, mas também referem melhorias no seu desempenho escolar devido a estas: *“Eu nunca tive um bom a Português e agora tive.”* (C); *“Só queria acrescentar que a Daniela e a Inês deram muita motivação aos alunos e, no meu ponto de vista, muita gente aumentou a nota.”* (Ri). Esta ideia é corroborada por vários autores, como Berbel (2011) e Mórán (2015), que defendem que as metodologias mais centradas no aluno favorecem o desenvolvimento da autonomia, da reflexão, da capacidade crítica e da autorregulação, que são aspetos basilares para o sucesso escolar.

Um outro aspeto relevante foi a introdução de recompensas extrínsecas, como o sistema de pontos, que funcionou como uma estratégia de ativação da motivação e foi referida pelos alunos como tal: *“Eu gosto quando as estagiárias tiveram a ideia de meter pontos nos 10 minutos a ler, porque aí eu sinto-me mais competitiva e sinto-me mais motivada para trazer o livro.”* (Ju). Ainda que seja uma fonte de motivação extrínseca, esta motivação pode representar um primeiro passo na interiorização de hábitos, como refere Dias (2018), desde que esteja progressivamente associada a objetivos mais autónomos.

A resposta às necessidades psicológicas básicas da Teoria da Autodeterminação através das metodologias mobilizadas no estágio foi também reconhecida pelos alunos, ainda que de forma indireta, através das seguintes afirmações: *“Sou eu que posso ir buscar a informação, sou eu que posso ver a informação.”* (Ri), que espelha o desenvolvimento da autonomia, ao permitir que os alunos tomem decisões e planifiquem o seu próprio trabalho; *“Era mais um caso que nós tínhamos de descobrir e levou-me mesmo a pensar que eu era um detetive que estava lá a descobrir na escola”* (N), o que demonstra que a aluna procurava o sentimento de envolvimento e de desafio, associado à necessidade de competência; *“Eu prefiro em grupo porque a gente pode ajudar os outros”* (Ju), evidenciando, assim, a valorização do vínculo e das relações interpessoais para a aprendizagem e para a motivação.

As perceções dos alunos reforçam a ideia de que a motivação para a aprendizagem é influenciada pelos mais diversos fatores, estando dependente de fatores externos e internos, da qualidade da relação pedagógica, da possibilidade de atribuição de significado às tarefas e da adaptação das mesmas ao perfil e às características dos alunos. Deste modo, as metodologias ativas, quando aplicadas de acordo com os seus princípios e com intencionalidade pedagógica, mostraram-se eficazes em satisfazer estas dimensões, de acordo com as ideias expressas pelos alunos.

Em suma, os dados apresentados neste capítulo demonstram um progressivo aumento do envolvimento por parte dos alunos nas atividades propostas, o que revela a influência positiva das metodologias ativas na motivação para a aprendizagem. Ao analisar os diferentes dados recolhidos, foi possível realizar uma triangulação que permitiu uma leitura mais ampla e fundamentada do objeto de estudo, estando exposta

não só a minha visão (de professora estagiária/investigadora), mas também as experiências subjetivas dos alunos. Deste modo, no capítulo seguinte, serão apresentadas e fundamentadas as conclusões do estudo e os constrangimentos inerentes a este.

5. CONCLUSÕES

| " | | " |

5.1 Apresentação das conclusões do estudo

Apresentados e analisados os resultados obtidos através da realização do estudo empírico, retomamos, neste capítulo, a problemática de investigação: *Qual o contributo das metodologias ativas para a motivação dos alunos para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB?*, que orientou todo o percurso de investigação e intervenção, sendo pertinente e crucial realizar uma reflexão crítica dos resultados obtidos e apresentar as principais conclusões do estudo.

Assim sendo, no que concerne ao **primeiro objetivo** – *Compreender o contributo das metodologias ativas mobilizadas nas disciplinas de POR e HGP para a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos* – é possível constatar que as metodologias ativas tiveram um papel relevante no aumento da motivação, tanto intrínseca como extrínseca, de acordo com a comparação das respostas dos alunos ao questionário inicial e final e com as perceções dos professores acerca do tema. Apesar de os dois tipos de motivação mencionados terem evoluído positivamente durante a intervenção, apenas a motivação intrínseca apresentou um aumento significativo estatisticamente, ao contrário da motivação extrínseca, cujo crescimento não foi estatisticamente significativo.

Estes resultados reforçam as premissas da Teoria da Autodeterminação, uma vez que, de acordo com esta teoria, a motivação intrínseca emerge de forma mais consistente quando são satisfeitas as necessidades de autonomia, competência e vínculo. Deste modo, a aplicação de metodologias ativas durante o estágio permitiu responder a estas necessidades. Além disso, como referem Miranda et al. (2014) e Sprinthall et al. (1993), a aprendizagem sustentada pela motivação intrínseca revela-se mais duradoura e estável do que a que é exclusivamente sustentada por fatores externos. O facto de a motivação extrínseca não apresentar uma alteração estatisticamente significativa pode indicar que, através da implementação de metodologias ativas, os alunos passaram a conseguir atribuir um maior significado à aquisição de conhecimento e competências, deixando o seu envolvimento estar dependente de fatores externos.

Além disso, as metodologias ativas, ao proporcionarem experiências de aprendizagem mais significativas e centradas no aluno, permitiram que estes se apropriassem das tarefas, atribuindo-lhes significados pessoais, relacionando novas aprendizagens com conhecimentos anteriores e reconhecendo-se como agentes ativos no

seu processo de aprendizagem, foram passando de uma motivação baseada em fatores mais extrínsecos para uma motivação intrínseca. Como refere Veiga (2013), a motivação intrínseca é reforçada quando o aluno atribui sentido pessoal à aprendizagem. Perante isto, considera-se que as metodologias ativas contribuíram para uma motivação intrínseca mais autodeterminada, evidenciando-se a importância de ter havido uma evolução mais significativa na motivação intrínseca do que na motivação extrínseca.

No que diz respeito à motivação extrínseca, considera-se que, apesar de não ter tido tanta expressão como a intrínseca, esta também acabou por ser levemente estimulada em determinados momentos, principalmente através do interesse situacional, que pode servir como alavanca para iniciar o contacto com a tarefa ou conteúdo, podendo este reforçar, posteriormente, a motivação intrínseca (Bzuneck et al., 2014). Apesar de a influência da motivação extrínseca ter sido menos expressiva, defende-se que foi relevante na medida em que facilitou o acesso à tarefa e potenciou o desenvolvimento de formas mais autónomas de motivação.

De um modo geral, considera-se que as metodologias ativas tiveram um papel crucial no desenvolvimento da motivação intrínseca e extrínseca para a aprendizagem, mantendo os alunos mais envolvidos e participativos.

Relativamente ao **segundo objetivo** – *Analisar a relação entre as metodologias ativas adotadas e a evolução da motivação dos alunos* – pode concluir-se que, à semelhança dos resultados obtidos no objetivo anterior, as metodologias ativas adotadas tiveram um papel de extrema importância na evolução da motivação dos alunos, tendo esta evoluído de forma positiva e consistente em ambas as disciplinas.

No entanto, na disciplina de HGP, a evolução foi mais progressiva, uma vez que a taxa de sucesso dos indicadores de observação ao início era já mais elevada do que a de POR. Nesta última disciplina, a motivação teve uma progressão mais acentuada, verificando-se um pico mais alto na última sessão, durante a implementação do *Jogo do Detetive*. As características desta evolução sugerem, assim, que a influência das metodologias ativas na motivação depende também da natureza das atividades propostas.

Uma das metodologias que mais contribuiu para o aumento da motivação foi a gamificação, que os alunos consideraram ser mais próxima da sua realidade fora da escola. Para além disso, este entusiasmo demonstrado durante a implementação de jogos

didáticos pode dever-se às características dos alunos, que demonstravam interesse por momentos de competição. Apesar disso, o jogo em que os alunos estiveram mais envolvidos e a participar de forma mais ativa foi o *Jogo do Detetive*, que não tinha uma natureza competitiva. Assim, pode considerar-se que a gamificação é uma metodologia que contribui amplamente para o aumento da motivação, mesmo quando os jogos não promovem a competição entre alunos, o que sugere que o que motiva os alunos nesta metodologia pode ser o contexto lúdico, a participação ativa e o prazer relacionado com a resolução de problemas. Mórán (2015) corrobora esta ideia ao afirmar que as metodologias que promovem a ação, a experimentação e a participação ativa são especialmente eficazes em aumentar a motivação e o gosto pela aprendizagem. Estes resultados reforçam a ideia de que a motivação está diretamente ligada à natureza das tarefas propostas, mais do que à disciplina em si.

Para além disso, os dados revelaram também que a motivação não só aumenta em função da natureza da tarefa, mas também em função do grau de autonomia concedido aos alunos, uma vez que adquirem a possibilidade de explorar as suas próprias ideias e de tomarem decisões (Berbel, 2011). Perante isto, foi possível compreender que os alunos demonstraram ser capazes de autorregular a sua aprendizagem, pedindo ajuda quando sentiam essa necessidade, e de ter iniciativa e entusiasmo perante as tarefas. Esta ideia é corroborada pelo aumento da motivação nas últimas sessões de HGP, em que os alunos terminaram os seus projetos e puderam apresentá-los aos colegas, e, ao serem valorizados e ouvidos, acabaram por desenvolver o sentimento de pertença e de aceitação entre pares, contribuindo também para o aumento da motivação intrínseca, como defendido por Deci e Ryan (1985).

Perante isto, a evolução da motivação dos alunos ao longo da intervenção pode não estar diretamente relacionada com a disciplina em si, mas sim com as características das metodologias mobilizadas, sendo que as tarefas que tiveram maior influência na motivação dos alunos foram as mais significativas, colaborativas e nas quais o aluno pode ter um papel mais ativo, independentemente do conteúdo de que se trata.

No que concerne o **terceiro e último objetivo** – *Conhecer as percepções dos alunos sobre o papel das metodologias ativas na sua motivação para a aprendizagem* – pode concluir-se que, de um modo geral, os alunos percebem as metodologias ativas

como potenciadoras da sua aprendizagem e como fonte de motivação para a mesma. Entre os aspetos mais valorizados, surgiu a possibilidade de aprender de forma criativa e prática com destaque para atividades que envolviam jogos, debates e projetos. As metodologias mobilizadas foram associadas a experiências mais significativas, contribuindo, deste modo, para um maior envolvimento cognitivo e emocional dos alunos (Silva et al., 2024). Segundo o discurso dos alunos no *focus group*, as metodologias ativas tornaram as aulas mais divertidas, menos aborrecidas e mais fáceis de compreender, demonstrando assim a perceção de que a qualidade da metodologia influencia a motivação.

Um outro fator que os alunos demonstraram ter como vantajoso nas metodologias ativas foi o trabalho colaborativo, o qual permitiu desenvolver competências de relacionamento interpessoal, ao se ajudarem uns aos outros e a partilharem perspetivas distintas. A valorização dos colegas enquanto pares de aprendizagem remete para a importância da dimensão relacional do processo educativo, dando ênfase ao sentimento de pertença, à empatia e à cooperação como fontes de motivação intrínseca, como referido por vários autores (Bzuneck et al., 2014; Arends, 1995; Deci & Ryan, 1985).

Ainda que a maioria dos alunos tenha demonstrado uma perceção positiva das metodologias ativas, houve um aluno que expressou ter preferência por metodologias expositivas. Esta diferença nas perceções evidencia que as turmas não são grupos homogêneos no que diz respeito a preferências de aprendizagem e aos seus perfis motivacionais, o que é sustentado pela Teoria das Metas de Realização, que refere que os alunos podem ser mais orientados para o domínio (aprendizagem) ou para a performance (para os resultados ou para a evitação do erro).

Os dados apresentados, por demonstrarem que existem diferentes perfis motivacionais, reforçam a ideia defendida por Berbel (2011) de que não existem estratégias isoladas que sejam suficientes para responder às necessidades e características de todos os alunos. Assim sendo, é necessário que o professor mobilize diferentes estratégias e que, desta forma, garanta um maior acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências. A utilização de apenas um tipo de metodologia pode acabar por dificultar a aquisição de conhecimentos para alguns alunos, o que reforça a importância da diferenciação pedagógica e da escuta ativa como funções do papel de professor enquanto facilitador e mediador da aprendizagem (Móran, 2015).

Em síntese, os resultados obtidos permitem dar resposta à problemática que orientou o estudo, ao evidenciar que as metodologias ativas, quando mobilizadas de forma intencional e diversificada, podem contribuir de forma relevante para um aumento progressivo da motivação para a aprendizagem. A influência destas metodologias verificou-se, não só no aumento da participação ativa e do envolvimento nas tarefas, mas também na forma como os alunos experienciaram uma aprendizagem com um maior significado, mais autonomia e um sentimento de pertença ao grupo. Deste modo, as conclusões apontam para a importância de práticas pedagógicas que promovam contextos de aprendizagem mais ativos e desafiantes, que respondam às necessidades dos alunos e que os percecionem como participantes ativos e conscientes no seu processo de aprendizagem.

Apesar de a implementação de metodologias ativas de aprendizagem representar um maior desafio no 2.º CEB do que no 1.º, devido à pluridocência que lhe é inerente e, por vezes, à escassez de recursos, principalmente tecnológicos, este estudo demonstra a importância de se mobilizar metodologias ativas no 2.º CEB, de modo a contribuir para aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem.

5.2 Limitações do estudo

Durante a elaboração do estudo foram sendo sentidas algumas limitações. O tempo revelou-se o fator mais limitador, afetando todas as fases do processo investigativo.

Em primeiro lugar, esta limitação não permitiu que o estudo assumisse um carácter mais longitudinal, o que teria permitido acompanhar de forma mais aprofundada a evolução da motivação dos alunos. A possibilidade de prolongar a intervenção teria contribuído para a recolha de dados mais consistentes e para a consolidação da aprendizagem, permitindo observar de forma mais clara, a relação entre as metodologias implementadas e os efeitos na motivação dos alunos. Deste modo, o estudo poderia não se basear apenas em princípios da investigação-ação, mas implementar as várias etapas do seu ciclo, levando a cabo um estudo em que, após a reflexão, poderia realizar-se uma reformulação das práticas e a análise de diferentes variáveis. Assim, iniciar-se-ia um novo ciclo e poderia obter-se resultados mais robustos e completos (Sousa & Baptista, 2011).

No que diz respeito à recolha de dados, o tempo condicionou-a na realização de diferentes momentos de recolha, isto é, o facto de ter realizado apenas um *focus group*, devido à dificuldade de articulação de horários e o calendário letivo da escola, limitou a possibilidade de aprofundar a perceção dos alunos sobre o objeto em estudo. A realização de um segundo *focus group* teria sido desejável para alargar a amostra e reforçar a representatividade dos dados. O tempo disponível para a investigação e para a redação do relatório foi também reduzido, o que acabou por condicionar a profundidade da reflexão crítica e a análise de dados, exigindo uma gestão rigorosa do processo investigativo.

Além disso, existiram fatores externos, relacionados com o contexto escolar, que interferiram no número de sessões previstas, particularmente na disciplina de POR. A realização de provas de aferição, atividades escolares paralelas e a sobreposição de compromissos dos professores cooperantes implicaram a redução do número de aulas, o que comprometeu parcialmente a implementação de algumas metodologias e a continuidade do trabalho a ser desenvolvido.

Por fim, é importante referir também que o início de um novo estágio, uma semana após a conclusão do estágio em que foi realizado o estudo, dificultou a concentração exclusiva nesta investigação. Este estágio implicou a divisão do foco e da atenção, impedindo um desenvolvimento mais tranquilo e profundo e uma reflexão mais focada na análise dos dados e da elaboração do relatório final.

Apesar das limitações, considera-se que os objetivos do estudo foram atingidos e que foram produzidos dados relevantes e coerentes, o que sustenta a pertinência da investigação realizada. Ainda assim, recomenda-se, para investigações futuras no mesmo âmbito, um aumento do tempo de intervenção e de análise, no sentido de recolher dados mais robustos e chegar a conclusões mais representativas da realidade, uma vez que a motivação é influenciada por uma grande panóplia de fatores.

6. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

A reflexão tem um papel preponderante na construção de um professor competente e preocupado, uma vez que o processo de compreensão e de melhoria do ensino deve começar na reflexão sobre a experiência do próprio professor, desenvolvendo, assim, uma prática crítica e autorreflexiva (Brito, 2006). Ao longo de todo o percurso que vivenciei nos vários momentos de prática de ensino supervisionada, a reflexão foi uma das pedras basilares para o meu desenvolvimento como futura docente. Neste sentido, e agora que me encontro na fase final, pretendo refletir sobre três dimensões que contribuíram para a minha formação: (i) os contributos das experiências vivenciadas no 1.º CEB e no 2.º CEB; (ii) os aspetos significativos vivenciados para o desenvolvimento pessoal e profissional, englobando os constrangimentos enfrentados; e (iii) os contributos da investigação realizada para o desenvolvimento de competências profissionais e para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à primeira dimensão – *os contributos das experiências vivenciadas no 1.º CEB e no 2.º CEB* –, considero que acompanhar as diferentes turmas foi um grande desafio, na medida em que exigiram todo o meu esforço e dedicação, para proporcionar mais e melhor diariamente e para me adaptar aos diferentes contextos e às características de cada um dos alunos. Apesar disso, tenho consciência de que foram momentos que contribuíram muito para o meu crescimento pessoal e profissional, pois permitiram-me observar e intervir em diferentes contextos e com turmas que apresentam características distintas, adquirindo diversos conhecimentos pedagógicos. A necessidade de me adaptar às diferentes características das turmas permitiu-me desenvolver, principalmente, competências ao nível da diferenciação pedagógica, que considero ser um dos aspetos mais complexos do trabalho de um professor, uma vez que é necessário “adequar o ensino às características de cada criança, não se tratando apenas de uma questão de pedagogia, mas também de respeito pela individualidade de cada ser humano” (Clérigo et al., 2017, p. 100). Assim, em ambos os estágios, reconheci que é um dever do professor adaptar as suas práticas às necessidades específicas do aluno e que essas necessidades nem sempre são do nível cognitivo, podem também ser ao nível emocional.

No que diz respeito ao **contributo da experiência vivenciada** no estágio de 1.º CEB, posso afirmar que este contexto foi distinto de todos os outros pelos quais passei por me ser apresentado um modelo do qual já tinha conhecimento na teoria, mas nunca

tinha experienciado na prática: o Movimento da Escola Moderna. Neste estágio, aprendi muito sobre como crianças tão novas podem ser capazes de ser cidadãos com um sentido crítico e uma autonomia mais desenvolvida do que se vê habitualmente nestas idades, ao serem incutidas diferentes rotinas que envolvem os alunos em todo o processo de aprendizagem. Apesar disso, foi também neste contexto que aprendi sobre a importância de ser um modelo e um exemplo para os alunos, não apenas no que diz respeito ao conhecimento e às competências académicas, mas também como indivíduo e cidadão.

No 2.º CEB, aprendi como a pluridocência pode ser tão diferente e, em simultâneo, tão similar ao que já conhecia. Interrogava-me muitas vezes sobre a possibilidade de ser mais difícil criar laços com as crianças neste ciclo, tendo em consideração que passam muito menos tempo com cada professor, em comparação com o 1.º CEB. No entanto, verificou-se o contrário, pois as turmas do 6.º ano acolheram-me muito bem e consegui criar laços com os alunos. Esta questão da relação que consegui estabelecer com os alunos, em conjunto com outros fatores, fizeram-me perceber que o meu lugar pode ser também no 2.º CEB. Para além disso, a relação estabelecida com os professores cooperantes foi também um ponto fulcral neste estágio, uma vez que nos incluíram em todas as dinâmicas, mesmo após o fim do estágio, e que nos trataram sempre como verdadeiras professoras.

Um dos maiores **constrangimentos** que senti, em ambos os estágios, foi gerir as questões socioemocionais com as crianças que adotavam poucas vezes comportamentos empáticos, demonstrando muita dificuldade na autorregulação e na expressão das emoções, principalmente das negativas. Perante isto, reconheço cada vez mais a importância de ser um exemplo e demonstrar atitudes de compreensão e empatia para com as crianças, mostrando-lhes que o que eles dizem, fazem, pensam e sentem é relevante, e é tido em conta pelo professor e pelos colegas. Tendo em consideração que passam uma grande parte do seu tempo na escola, os professores são, muitas vezes, modelos de referência para os seus alunos, influenciando significativamente o seu desenvolvimento moral (Feliza, 2025).

Assim, cabe-nos a nós, professores, ouvir e tentar compreender o que nos é dito pelas crianças, ter a consciência de nos colocarmos no papel do aluno e de nos lembrarmos de quem somos, de quem um dia fomos e o que sentimos quando éramos

nós os alunos e queríamos tanto ser ouvidos: “Não basta apenas ouvir a voz do aluno. Os professores têm um imperativo ético de fazer algo a esse propósito com os alunos” (Conselho Nacional de Educação, 2021³, p. 75).

O estágio em 2.º CEB permitiu-me desenvolver competências neste sentido, de uma forma muito profunda e marcante. Este foi um estágio que, à partida, me causou um maior desconforto por ser uma primeira experiência neste ciclo e por implicar conhecimentos científicos mais aprofundados e complexos. Para além disso, foi um primeiro contacto também com crianças com uma idade superior às de 1.º CEB, que, naturalmente, têm ideias e comportamentos muito distintos destes, mas para quem continua a ser fundamental ter um adulto de referência. Tenho consciência de que faz parte das funções e do papel do professor contribuir e facilitar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências relacionadas com a escola. No entanto, considero, hoje, que a função mais importante de um professor não é apenas ensinar a saber ou a fazer, mas ensinar a ser. Esta ideia foi-me passada pelo professor de 2.º CEB, que ensinou muito sobre a importância de ser empático, compreensivo e, acima de tudo, verdadeiro, adotando uma postura mais próxima dos alunos, ouvindo-os sempre.

No que diz respeito aos **contributos da investigação** para o desenvolvimento de competências profissionais, posso afirmar que a realização deste estudo me tem ensinado muito sobre resiliência e a importância da motivação. O tema que estou a estudar é algo que me diz muito, por ter vivenciado um estágio anterior que me mostrou que fazer parte do processo de ensino-aprendizagem vai muito além da tarefa de transmitir os conteúdos e aplicar “receitas”. Como professora, acredito que não existem receitas nem metodologias que, por si só sejam perfeitas, mas considero também que as metodologias ativas são potenciadoras do desenvolvimento de uma panóplia imensa de competências e da aquisição de diversos conhecimentos. Para além disso, outro fator que desencadeou a realização do estudo no contexto de 2.º CEB foi o ensino maioritariamente expositivo ao qual os alunos estavam habituados e ter identificado notado desinteresse e desmotivação para aprender. Perante o estudo que realizei, acredito mais ainda que as metodologias ativas podem contribuir muito para desenvolver a motivação para a aprendizagem dos

³ Recomendação n.º 2/2021, publicada no Diário da República n.º 135/2021 no dia 14 de julho.

alunos e, do professor para desenvolver a sua ação, sendo esta, por sua vez, um fator influenciador da motivação das crianças.

De um modo geral, aprendi muito sobre os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas para determinados grupos e contextos, mas aprendi muito mais sobre o verdadeiro ofício do professor: a capacidade de marcar vidas, de inspirar e de influenciar positivamente o desenvolvimento pessoal e moral de cada aluno. Tal como na obra *O Príncipezinho*, de Antoine Saint-Exupéry, percebo agora que *somos responsáveis por aquilo que cativamos*, e o professor, ao criar laços, deixa marcas que podem durar uma vida inteira. Tenho consciência de que não podemos mudar o mundo sozinhos, mas acredito firmemente que podemos contribuir para que os alunos, que “passam por nós”, se tornem pessoas mais íntegras, conscientes e, acima de tudo, empáticas e que, dessa forma, participem na mudança.

7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

Agrupamento de Escolas [REDACTED]. (2023-2026). *Projeto Educativo*.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. In *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86. Consultado em https://www.academia.edu/50675758/O_lugar_da_affectedividade_na_Relacao_Pedagogica_Contributos_para_a_Formacao_de_Professores

Araújo, S., Fonseca, M., Santos, V. Silva, P., Souza, A., Rabelo, C., Pinheiro, C. & Tavares, F. (2014). Metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades do século XXI. In *Revista Caderno Pedagógico*, 21(4), pp. 1-22. Consultado em <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/issue/view/105>

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw Hill.

Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F. & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, (14), pp. 159-168. Consultado em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388255675017>

Balancho, M. J. & Coelho, F. (2001). *Motivar os Alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editores.

Barbosa, C., Marinho, D., Carvalho, L. (2020). Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. In B. Almeida & D. Carvalho, *Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades*, pp. 22-32. Editora FAMEN. Consultado em <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/13-cap2.pdf>

Barradas, R. & Lencastre, J. A. (2017). Gamification e Game-Based Learning: Estratégias eficazes para promover a competitividade positiva nos processos de ensino e de aprendizagem. In *Investigar em Educação – II.ª Série*, 6, pp. 11-37. Consultado em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55491/1/2017_Revista_Investigador_em_Educacao_Barradas%26Lencastre.pdf

- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In *Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), pp. 25-40. Consultado em <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Association for the Study of Higher Education.
- Brito, A. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), pp. 1-6. Consultado em <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1267Brito.pdf>
- Bzuneck, J., Boruchovitch, E., Miranda, L. & Almeida, L. (2014). Motivação Académica dos alunos. In L. Almeida & A. Araújo, *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*, pp. 173-194. Psicologia & Educação.
- Canavarro, A. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e Desafios. In *Educação e Matemática*, 115, pp. 11-17.
- Canavarro, A., Mestre C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M., Espadeiro, R. G. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3.º ano*. Ministério da Educação – República Portuguesa.
- Cândido, P. (2001). Comunicação em Matemática. In K. Smole, & M. Diniz, *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática*, (pp. 15-58). Porto Alegre: Artmed. Consultado em https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/ler-escrever-e-resolver-problemas-79135-1.pdf

- Carmo H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (2018). *Código de Conduta Ética na Investigação*. Escola Superior de Educação.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I. & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. In *Revista da UIIIPS*, 5(1), pp. 98-118. Universidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém. Consultado em <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482>
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer.
- Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia – viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa. Consultado em <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>
- Conselho Nacional de Educação (2021). A voz das crianças e dos jovens na educação escolar – Recomendação n.º2/2021. In *Diário da República n.º 135/2021*, Série II, publicado a 14 de julho, pp. 75-84.
- Costa, A., Moreira, A. & Sá, P. (orgs.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (Vol. 3)*. UA Editora. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/350978113_Reflexoes_em_torno_de_analise_de_dados
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria Prática*. Almedina.
- Cruz, J. (2019). Processo de ensino e aprendizagem e os elementos que o constituem. In *Revista Moinhos*, 6, pp. 43-56. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/362445515_O_PROCESSO_DE_EN

SINO E APRENDIZAGEM E OS ELEMENTOS QUE O CONSTITUE

M

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem – Paradigmas, Motivação e Dificuldades*. Edições Sílabo.
- Diesel, A., Baldez, A. & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In *Revista Thema*, 14(1), pp. 268-288. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/313960490_Os_principios_das_metodologias_ativas_de_ensino_uma_abordagem_teorica
- Duque, E., Marques, J., Santiago, K. & Neves, S. (2016). Motivação para a aprendizagem construção e validação de uma escala de avaliação. *Revista Holos*, 4, pp. 231-244.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J.A. Lima & J. A. Pacheco, *Fazer investigação*. Porto Editora.
- Feliza, M. (2025). Teachers as Ethical Role Models; Their Influence on Students Character Formation. In *International Journal of Advanced Research in Science Communication and Technology*, 5(6), pp. 716-725. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/391941545_Teachers_as_Ethical_Role_Models_Their_Influence_on_Student_Character_Formation
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mendes, L. (2006). Geografia escolar e luta anti-racista: uma proposta de recolha de ideias prévias dos alunos, in *Apogeo*, 30, pp. 37-43.
- Miranda, L., Almeida, L. & Boruchovitch, E. (2014). Motivação para aprender: determinantes e sua avaliação. In A. Araújo, A. Martins, A. Alves, A. Amaral & L. Almeida (coords), *II Seminário Internacional “Cognição, Aprendizagem e Desempenho”* (pp. 31-54). Centro de Investigação em Educação (CIED).
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 6.º ano*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 3.º ano*. República Portuguesa.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. República Portuguesa.
- Monteiro, R. (coord) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. Souza & O. Morales, *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II*, pp. 15-33. Ponta Grossa: UEPG/PROEX.
- Móran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi (Org), *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, pp. 23-35. Editora CRV.

- Niza, S. (2005). A escola e o poder discriminatório da escrita. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.). *Sérgio Niza: Escritos sobre educação*, pp. 481-486. Edições Tinta da China.
- Olivieri, C. & Zampin, I. (2024). A Importância das Aplicações das Metodologias Ativas em Sala de Aula. In *Revista Educação em Foco*, (16), pp. 1-19. Consultado em
- Pintassilgo, J. (2006). Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo, M. Carvalho & M. J. Mogarro, *História da Escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*, pp. 1-29. Edições Colibri. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (CIE-FCUL),
- Pires, M. (2021). Role-play como estratégia de ensino de língua: a perspetiva de estudantes de português na China. In *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 40, pp. 35-50. Consultado em <https://rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/268>
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. In *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), pp. 21-43.
- Ravitch, S. (2015). *Qualitative Research – Bridging the Conceptual, Theoretical and Methodological*. Sage Publications.
- Renzulli, J. S. & Hartman, R. K. (1976). Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students. In J. S. Renzulli & R. K. Hartman, *Research Information for Teachers I*. NZCER.
- Sá, Y. & Camacho, M. J. (2023). Diferenciação pedagógica, uma porta para a inclusão. In *Educação e Desenvolvimento Comunitário*, pp. 235-254. Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa).

- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, 20(6), pp. 10-18. Consultado em https://www.jstor.org/stable/1176899?read-now=1&oauth_data=eyJlbWFpbCI6ImRhbmllbGFnb21lc2Nvc3RhOTIAZ21haWwuY29tIiwiaW5zdGl0dXRpb25JZHMlOltLCJwcm92aWRlciI6Imdvd2dsZSJ9&seq=4#page_scan_tab_contents?aerror=SOCIAL401:register
- Santos, A. & Leal, J. (2017). *Perfil dos Alunos para o século XXI*. Conselho Nacional de Educação.
- Santos, M. & Vale, I. (2023). A Gallery Walk como estratégia de aprendizagem ativa: uma experiência no ensino secundário. In *Educação e Matemática*, 170, pp. 70-74. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/377805750_A_Gallery_Walk_como_estrategia_de_aprendizagem_ativa_uma_experiencia_no_ensino_secundario
- Serralha, F. (2007) Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: desenvolvimento sociomoral de alunos do 1.º CEB*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. I. (2005). *Projetos e Aprendizagens [Comunicação Oral]*. 2.o Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.o ciclo, Porto, Portugal.
- Silva, I., Veloso, A. L. & Silva, I. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. In *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp. 175-190. Consultado em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>
- Silva, C., Reinoso, L., Silva, M., Freitas, M., Oliveira, D., Luz, M. Rosado, S. & Andrade, N. (2024). O papel das metodologias ativas de aprendizagem na educação contemporânea. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 8(15), pp. 1-37. Consultado em <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/13>

- Silva, A. & Barros, J. (2024). Pesquisa Qualitativa em Educação e o uso de entrevistas semiestruturadas. In *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 16(43), pp. 170-191.
- Sousa, M J. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – Segundo Bolonha*. Pactor.
- Souza, M. & Gomes, N. (2022). Metodologias ativas de aprendizagem na educação básica. In *Internet Latent Corpus Journal*, 12(1), pp. 16-23.
- Sprinthall, R. & Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*. McGraw Hill.
- Veiga, F. (2013). *Psicologia da Educação – Teoria, Investigação e Aplicação (envolvimento dos alunos na escola)*. Climepsi Editores.

8. ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES DO 1.º CEB

| ' ' | | ' ' |

	Potencialidades	Fragilidades
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos revelam gosto pela leitura, gostam de estar na biblioteca e de apresentar os livros que leram; - Gostam de produzir textos, tanto no caderno de escrita livre como no <i>canva</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - As habilidades ortográficas dos alunos são mais fracas, dão alguns erros a nível de acentuação; - Utilização de letra minúscula no início da frase;
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - De forma geral, apresentam um bom raciocínio matemático; - Boa interpretação de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstram ter dificuldades em explicar o seu raciocínio e de comunicar os seus resultados; - O cálculo mental é uma dificuldade para alguns e uma área que tem de ser mais trabalhada.
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam uma boa manipulação da tecnologia, usando muito bem o <i>google</i> como motor de busca e o <i>canva</i>; - Conseguem selecionar a informação que querem partilhar com os colegas; - São muito interessados pelos conteúdos e procuram saber sempre mais; - Têm gosto e prática em trabalhar os conteúdos em trabalho de projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por vezes a distribuição das tarefas é difícil no trabalho de projeto e acaba por haver alguém sem tarefa; - Têm alguma dificuldade em comunicar os conhecimentos que adquiriram com os trabalhos; - Não costumam fazer apontamentos sobre as apresentações e os conhecimentos que os colegas apresentaram;

		- A avaliação feita pelos colegas no final da apresentação não costuma ser muito aprofundada.
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Têm uma grande autonomia no desempenho das suas tarefas e no tempo de estudo autónomo; - São muito participativos, gostam de responder ao que lhes é perguntado; - Apresentam interesse em realizar atividades diversificadas; - Estruturam muito bem a sua apresentação de produções; - Gostam de ajudar os alunos que têm mais dificuldade, de forma pontual; - São muito criativos e isso é notório quando fazem histórias no <i>canva</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentam grandes dificuldades em ter empatia com o outro; - Não conseguem expressar-se, quando estão chateados, de forma calma sem ser a gritar com os outros.

ANEXO B
FICHA - PLANO DE TEXTO
DAS EMOÇÕES

| ' ' | ' ' |

Data:

Produção textual - emoções

Planificação do texto

Não te esqueças de incluir os seguintes tópicos no teu texto, para que fique mais rico e completo.

Antes de escreves o texto, planifica o que vais escrever em cada parte, de acordo com as perguntas abaixo.

- O que aconteceu?

- O que senti?

- Por que me senti assim?

- Foi uma emoção boa ou má?

- Se foi má, como a superei?

- Que conselho posso dar a alguém que sinta a mesma coisa?

Data:

Produção textual - emoções

Planificação do texto

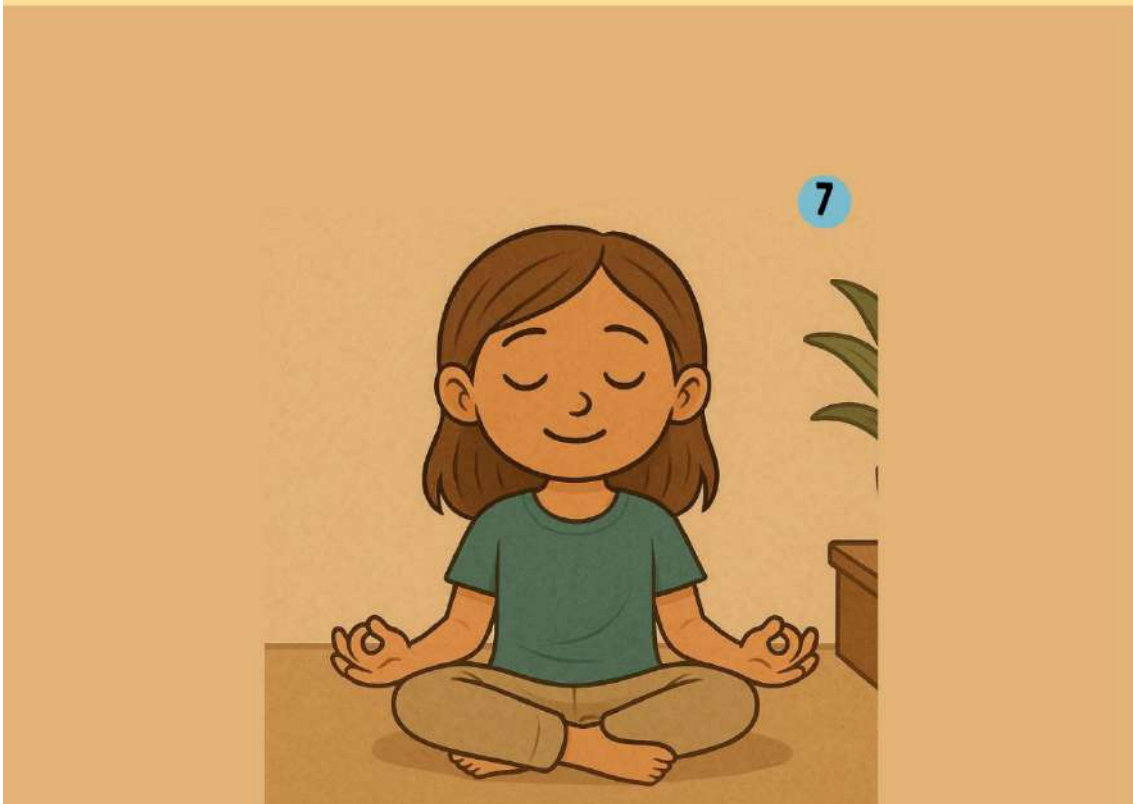
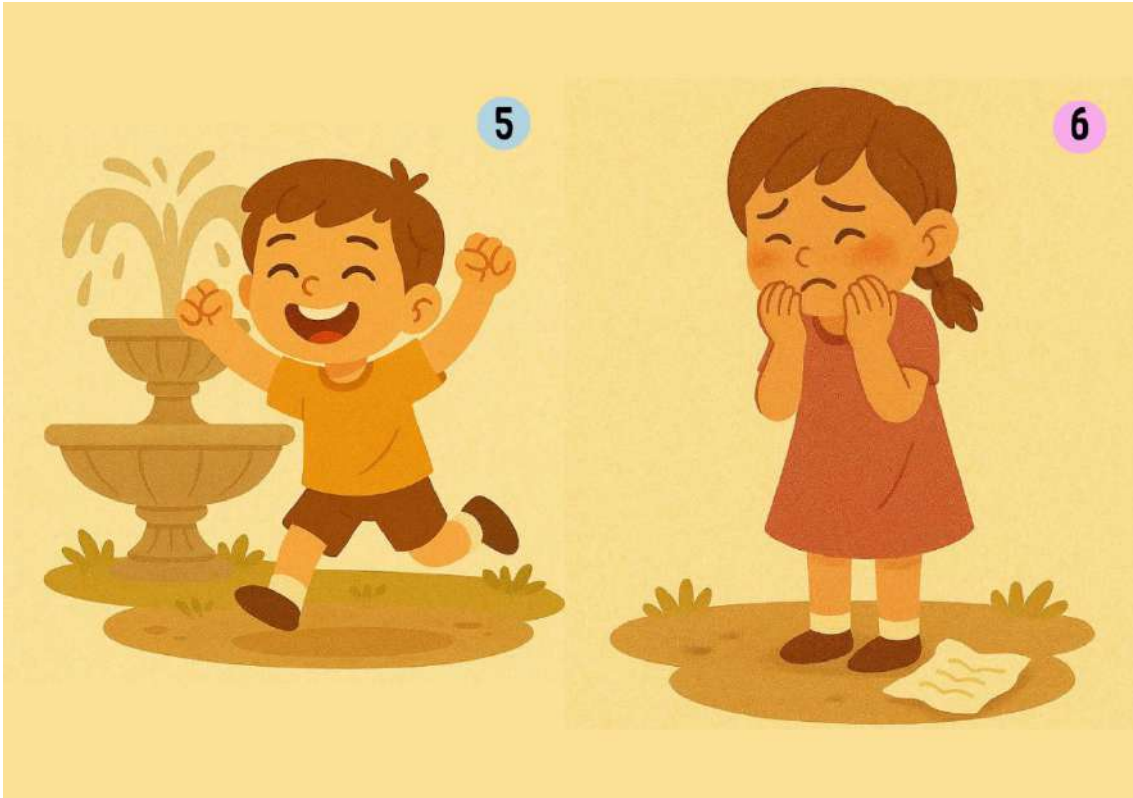
Depois de planificares, escreve aqui o teu texto! No final, pinta o termómetro das emoções de acordo com o que sentiste.



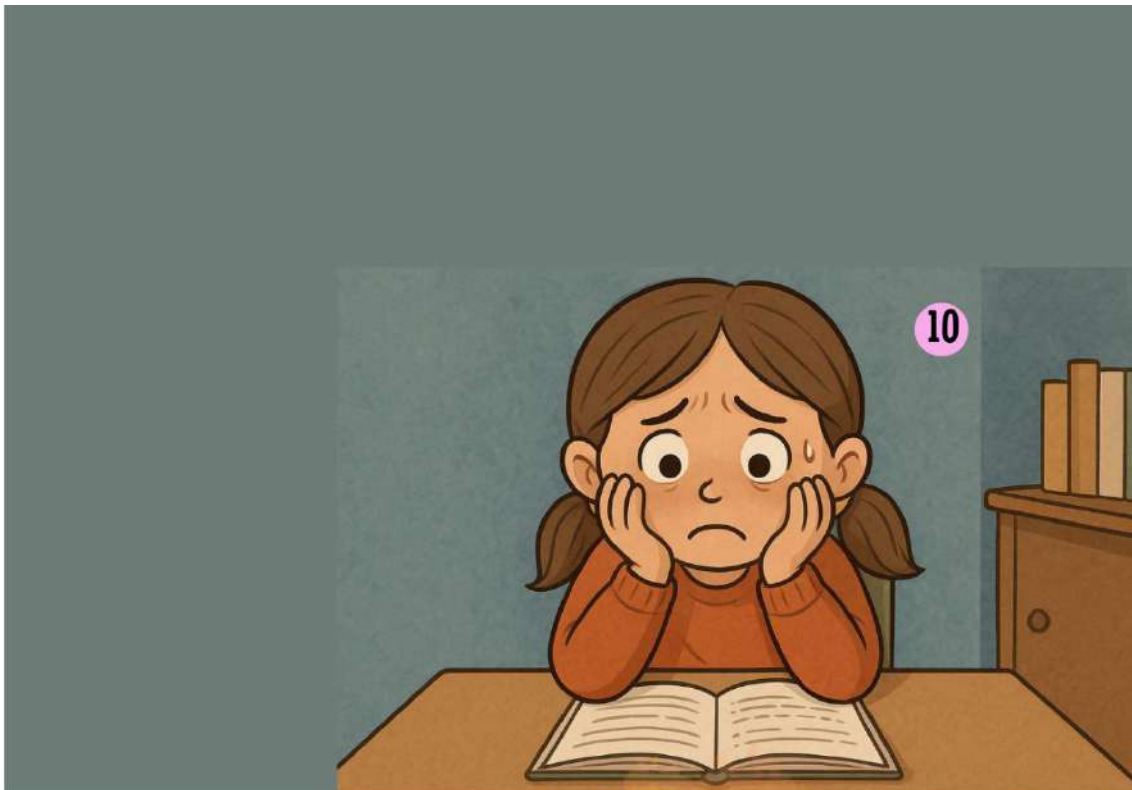
ANEXO C
CARTAS DAS EMOÇÕES

| | ' ' | | ' ' |









CARTAS DAS EMOÇÕES

Escolhe **uma** das cartas das emoções e escreve um texto sobre o que pensas que a criança está a sentir. Tenta lembrar-te de um momento em que tenhas sentido essa emoção e, no texto, inclui as seguintes informações:

- ✦ A carta escolhida.
- ✦ A emoção que pensas que a criança dessa imagem está a sentir.
- ✦ Uma situação em que tu tenhas sentido essa emoção.
- ✦ Como reagiste e o que fizeste quando a sentiste.
- ✦ Que conselho poderias dar a alguém que sentisse essa emoção.

ANEXO D
GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS
OBJETIVOS DO PI - 1.º CEB
| ' ' | | ' ' |

Alunos/Indicadores	1. Desenvolver competências de comunicação, cooperação e respeito interpessoal.			2. Desenvolver a capacidade de reconhecer e expressar emoções.		3. Desenvolver competências de autorregulação de emoções.	
	Participação nas atividades de turma	Respeito pela opinião dos outros	Utilização de estratégias de comunicação, respeitando os turnos de fala.	Expressão e identificação de emoções.	Estabelecimento de relação entre acontecimentos dos textos literários e experiências pessoais.	Identificação e reflexão sobre as emoções vividas no dia-a-dia.	Proposta ou adoção de estratégias de gestão emocional.
A. S.	2	3	2	1	NO	1	1
B. C.	3	2	2	1	NO	1	1
C. G.	3	3	3	1	NO	1	1
C. M.	3	2	3	1	NO	1	1
D. S.	3	3	3	2	NO	2	2
D. A.	2	3	1	2	NO	2	1
F. V.	3	3	3	2	NO	2	2
H. G.	3	2	2	2	NO	2	2
L. F.	3	3	3	2	NO	2	3
L. S.	2	2	1	1	NO	1	1
M. G.	2	3	1	1	NO	1	1
M. R.	3	2	2	2	NO	2	2
M. M.	3	2	2	2	NO	2	3
M. C.	2	2	2	1	NO	1	1
M. N. M.	3	2	2	1	NO	1	1
O. S.	3	3	3	1	NO	1	1
R. V.	3	3	3	3	NO	3	3
S. A.	3	3	2	2	NO	2	1
S. P.	3	2	2	1	NO	1	1
S. D.	3	3	3	3	NO	3	3
S. B.	3	3	3	2	NO	2	2
Y. G.	2	2	2	2	NO	2	1
Pontuação obtida	60	56	50	36	0	36	35
Pontuação máxima	66	66	66	66		66	66
Taxa de sucesso do indicador	91%	85%	76%	55%		55%	53%
Taxa de sucesso do objetivo	84%			55%		54%	

ANEXO E
POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES DO 2.º CEB

|' '' | | ''

	Potencialidades	Fragilidades
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos revelam um grande interesse na aprendizagem de novos conteúdos; - Alguns alunos das turmas apresentam um conhecimento histórico mais aprofundado do que o que é ensinado em sala; 	<ul style="list-style-type: none"> - Existem alunos que não falam português e não compreendem na totalidade o que é dito.
Português	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos demonstram muito interesse na escrita de textos livres; - De forma geral, os alunos demonstram muita vontade de ler os textos que produziram; - Compreendem textos narrativos, bem como a sua estrutura; 	<ul style="list-style-type: none"> - Grande parte dos alunos escreve com alguns erros ortográficos (principalmente erros de correspondência oral-escrita e de casos específicos de escrita); - Na escrita e na oralidade, os alunos utilizam muitas expressões do português do Brasil; - Alguns alunos não leem com a fluência esperada para o ano de escolaridade em que se encontram, parecendo estar a decifrar algumas palavras; - Demonstram ter dificuldades na utilização de pronomes.

<p>Transversal às duas áreas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizam todas as tarefas propostas em sala de aula; - Expressam as suas ideias e opiniões de forma clara e fundamentada; - Demonstram muito interesse em participar oralmente nas discussões tidas em aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe um aluno que se recusa a participar nas tarefas; - Existe um aluno que não escreve, contudo compreende o que é dito na sala; - Um dos alunos precisa de acompanhamento ao nível da terapia da fala, mas não tem direito. Este aluno não cumpre as tarefas propostas sem a professora de Educação Especial, uma vez que tem muitas dificuldades.
<p>Competências Sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adotam um comportamento adequado à sala de aula na maior parte do tempo, mantendo um bom ambiente de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Há um aluno que foi suspenso durante 3 dias por ter comportamentos inadequados para com os colegas dentro da sala de aula; - Os alunos são muito competitivos entre eles, não havendo muito espírito de companheirismo.

ANEXO F
FICHAS DE VERIFICAÇÃO DA
LEITURA - *ULISSES*

| ' ' | | ' ' |

Ulisses

Antes de ler

Título da obra

Editora

Autora

O que acho que vai acontecer:

Através do título, quem achas que foi Ulisses?

Qual será o papel de Ulisses nesta história?



Nome: _____

Nº: _____

Turma: _____

Depois de ler



Quem é a personagem principal?

Que características da personagem principal consegues retirar do livro?

Verificação da leitura

Coloca um verdadeiro (V) ou falso (F) em cada afirmação.

Ulisses vivia numa ilha grega chamada Ítaca.	<input type="checkbox"/>
Era casado com uma mulher chamada Helena.	<input type="checkbox"/>
Ulisses ficou contente por ir para a guerra.	<input type="checkbox"/>
A ideia de construir um cavalo de madeira não foi de Ulisses.	<input type="checkbox"/>
Quando terminou a guerra, Ulisses regressou a Ítaca.	<input type="checkbox"/>

Como me senti a ler esta parte do livro

Assinala com uma cruz a(s) imagem(ns) que representam como te sentiste durante a leitura desta parte do livro.



Antes de ler



O que acho que vai acontecer?

Depois de ler

Ulisses e os seus companheiros foram parar até que ilha?

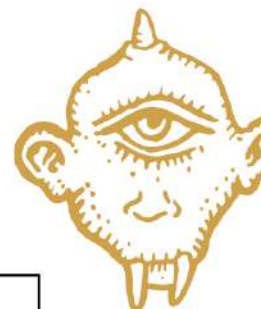
Porque é que havia apenas um ciclope naquela ilha?

Qual o nome que Ulisses deu ao Ciclope?

Qual foi a solução encontrada para fugirem a Polifemo?



Verificação da leitura

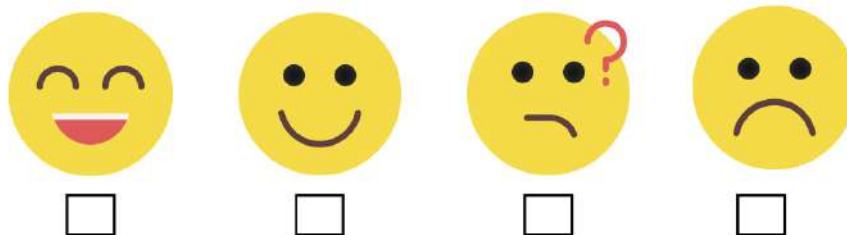


Coloca um verdadeiro (V) ou falso (F) em cada afirmação.

Polifemo vivia sozinho numa gruta.	
O Ciclope recebeu-os bem.	
Todos os homens que estavam na gruta foram comidos.	
Ulisses ofereceu-lhe vinho e bolos de presente.	
Os marinheiros tiveram a ideia de cegarem Polifemo.	
Os irmãos de Polifemo foram ajudá-lo.	
Eles acharam que Polifemo estava doido.	

Como me senti a ler esta parte do livro

Assinala com uma cruz a(s) imagem(ns) que representam como te sentiste durante a leitura desta parte do livro.



Quanto gostei desta parte



Antes de ler

O que acho que vai acontecer?

Depois de ler

O que estava dentro do saco que Éolo deu a Ulisses?

Qual a reação dos marinheiros perante os ventos violentos?

Em que animal foram transformados os marinheiros na ilha de Circe?



Verificação da leitura



Coloca um verdadeiro (V) ou falso (F) em cada afirmação.

Quando Ulisses chegou à Eólia, foi recebido por Zéfiro.	
O rei Eolo quis ajudar Ulisses a encontrar o caminho para Ítaca.	
Este rei ofereceu-lhe um saco onde fechou todos os ventos violentos.	
Quando chegaram à ilha onde habitava a feiticeira Circe, Ulisses saiu apressadamente do barco.	
A feiticeira era lindíssima e convidou-os a entrar no palácio.	
Circe serviu um licor aos marinheiros e estes transformaram-se em porcos.	
À chegada à Ilha dos Infernos, Ulisses encontrou logo a sua mãe.	

Como me senti a ler esta parte do livro

Assinala com uma cruz a(s) imagem(ns) que representam como te sentiste durante a leitura desta parte do livro.



Quanto gostei desta parte



ANEXO G
FICHA DE AVALIAÇÃO
PORTUGUÊS 2.º CEB
| ' ' | ' ' |

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____
Classificação: _____ Professor: _____ Enc. de Ed.: _____

Ficha de Avaliação – Português

Grupo I – Leitura

Lê a notícia que se segue, retirada da revista *Visão Júnior*. Se considerares necessário, consulta as notas.

Alunos da Escola Prof. Manuel Martins Alves «ajudam» Saramago

Na semana passada, os alunos da Escola Prof. Manuel Martins Alves, em Loulé, criaram uma dramatização muito original a partir do livro «A Maior Flor do Mundo». Tão original que até os alunos ajudam o escritor que foi Prémio Nobel da Literatura!

A turma do 3.ºB da Escola Prof. Manuel Martins Alves, em Loulé, no Algarve, desenvolveu um 5 trabalho notável para a campanha eleitoral de «Miúdos a Votos: quais os livros mais fixes?», com muitas atividades e muito diversificadas.

A turma montou uma peça de teatro, a propósito do livro «A Maior Flor do Mundo», em que um dos alunos encarnou a personagem do escritor José Saramago. Sentado á frente de uma máquina de escrever, ele vai contando como é difícil escrever para crianças, por estar habituado a escrever com 10 palavras difíceis. Vai sendo ajudado pelos alunos da turma, que vão entrando na peça. A dramatização foi apresentada em várias sessões na escola.

Nesta escola, que faz parte do Agrupamento de Escolas João Coelho Cabanita, os alunos apoiaram seis livros, durante a campanha eleitoral de «Miúdos a Votos». Produziram um anúncio publicitário do livro de José Saramago: “A Maior Flor do Mundo”.

Madalena Rodrigues, 6 de janeiro de 2025
Notícia adaptada de Visão Júnior

COLOCAR AQUI AS NOTAS

1. Assinala com um X, desde a 1.1 até à 1.4, a opção que completa a frase de acordo com o sentido do texto.

1.1 Partindo do livro *A Maior Flor do Mundo*, os alunos criaram... 3

- a. uma dramatização.
 b. um cartaz.
 c. um vídeo.

1.2. O autor do livro *A Maior Flor do Mundo* foi... 3

- a. pintor.
- b. ator.
- c. vencedor de um Prémio Nobel da Literatura.

1.3. Para o autor era difícil escrever para crianças porque... 3

- a. não gostava de crianças.
- b. estava habituado a escrever com palavras difíceis.
- c. não tinha ideias para histórias infantis.

1.4. Que género textual foi produzido? 3

- a. uma notícia.
- b. uma lenda.
- c. um anúncio publicitário.

2. Transcreve do texto as respostas às seguintes questões. 8

Quem? 1	O quê? 1	Quando? 1	Onde? 1
Os alunos da Escola Prof. Manuel Martins Alves Ou 3.ºB	criaram uma dramatização muito original a partir do livro «A Maior Flor do Mundo»	Na semana passada	em Loulé

Como? 2	Porquê? 2
montaram uma peça de teatro	Por causa da campanha eleitoral de «Miúdos a Votos».

2.1. As respostas às perguntas da primeira tabela surgem em que parte da notícia? 1,5

- a. lead ou introdução.
- b. corpo da notícia.
- c. título.

2.2. As respostas às perguntas da segunda tabela aparecem em que parte da notícia? 1,5

- a. lead ou introdução.
- b. corpo da notícia.
- c. título.

Grupo II – Educação Literária

Lê com atenção o seguinte excerto da obra *Ulisses* de Maria Alberta Menéres. Se

Ulisses

“Quando estava junto da família, na Ítaca linda de intenso azul de céu azul e calma de mar calmo, só pensava em ir ao encontro do desconhecido (...).

Ora um dia aconteceu que Páris, príncipe troiano, raptou a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Troia. Isto fez com que troianos e gregos se envolvessem em violenta guerra. Ulisses, como bom grego e valente, tinha de ir para a guerra também, tinha de ir cercar Troia.

Mas ficou muito aborrecido com tal coisa, porque não gostava nada destas confusões, e o que o entusiasmava era o mar, só o mar.

E então, em vez de ir buscar a arma como era seu dever, fingiu que estava doido, ele, o rei daquela ilha, que tinha endoidecido de repente, e foi para o campo lavrar o campo.

10 Quando as pessoas viram aquilo ficaram tristes: Ulisses tinha perdido o seu bom juízo!

Logo uns amigos disseram:

- Isto é manha! Todos nós sabemos que ele não gosta lá muito de guerras! Deve estar a fingir. Não esqueçam que Ulisses é manhoso!

E resolveram ver se descobriam se ele estava mesmo doido ou não. Foram buscar o seu filho 15 pequenino, Telémaco, puseram-no no meio do campo exatamente no caminho que Ulisses tinha de lavrar com a charrua com que andava. Ulisses bem viu a manobra, e pensou:

- Que quererão eles com isto? Mau!...

O que é certo é que ao chegar ao lugar onde estava o filho deitado no chão sorrindo para o ar, Ulisses viu que se continuasse a lavrar normalmente como até aí, teria de ferir ou até talvez matar o menino com o 20 bico aguçado da charrua – e então olhou disfarçadamente para todos os lados... Como não visse ninguém, fez um desvio de maneira a não tocar no pequenino. Logo imediatamente de trás de umas árvores saltaram os seus amigos a gritar:

- Veem? Veem como ele não está nada doido? Se estivesse doido não se importava com o filho, nem se o poderia ferir, e nem sequer o reconheceria...

25 Ulisses começou a rir e disse:

- Bom, vamos lá embora! Eu vou convosco, pronto, mas olhem que preferia mil vezes ir viajar por terras e mares desconhecidos a ir combater contra esses troianos...

E lá foi. Nos seus barcos os gregos embarcaram para Troia pensando alegremente que iam ter uma vitória fácil e em breve regressariam ao lar. Mas quê? Seria esta uma luta que havia de durar dez anos. Dez 30 anos sem os gregos verem a pátria, a família.”

Adaptado de Ulisses de Maria Alberta Menéres (2016)

1. Indica os locais onde se passa a ação deste episódio. Transcreve duas expressões do texto que refiram esses locais. **6. 2,5 para cada local e 0,5 para cada transcrição**

Os locais são Ítaca “na Ítaca linda de intenso azul de céu azul e calma de mar calmo” e Troia “Nos seus barcos os gregos embarcaram para Troia”.

2. Assinala os adjetivos que foram atribuídos a Ulisses no texto. **6. por cada que erra retira-se**

- 2
- | | | | |
|-------------------------------------|---------------|-------------------------------------|-----------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | a. valente. | <input checked="" type="checkbox"/> | d. manhoso. |
| <input type="checkbox"/> | b. simpático. | <input checked="" type="checkbox"/> | e. aborrecido. |
| <input type="checkbox"/> | c. alto. | <input type="checkbox"/> | f. mal educado. |

3. Que acontecimento desencadeou a Guerra de Troia? **6**

O acontecimento foi o rapto da rainha de Ítaca, Helena.

4. Ulisses participou nesta guerra porque: **3**

- a. gostava de luta e ação.
 b. queria Helena para si.
 c. era o seu dever como grego.

5. Quanto tempo durou esta guerra e qual a consequência para os gregos? Indica o parágrafo do texto onde encontras essa informação. **6. A duração e a consequência valem 2,5 cada e o parágrafo vale 1. Por cada coisa que não coloca desconta-se a sua cotação.**

A guerra durou 10 anos e a consequência foi que durante esse tempo, os gregos não puderam ver a sua pátria nem família. 14.º parágrafo.

Grupo III – Gramática

1. Identifica, nas frases, as funções sintáticas desempenhadas pelos grupos de palavras a **negrito**.

1.1. “Páris, príncipe troiano, raptou a **lindíssima rainha grega Helena**”. 4

Complemento Direto

1.2. “**Ulisses** viu que se continuasse a lavrar normalmente...” 4

Sujeito

2. Indica em que grau está o adjetivo a **negrito** da frase “raptou a **lindíssima** rainha grega Helena.” 4

- Grau normal
- Grau superlativo absoluto sintético
- Grau comparativo de superioridade

3. Reescreve as seguintes frases, substituindo as palavras a **negrito** por pronomes.

3.1 “**Ulisses** tinha perdido o seu bom juízo!” 2

Ele tinha perdido o seu bom juízo!

3.2 “foram buscar **o seu filho**”. 2

Foram buscá-lo.

4. Reescreve o texto seguinte, introduzindo os sinais de pontuação adequados e restabelecendo as maiúsculas quando for necessário. 4

Então ulisses que todos diziam ser o mais manhoso dos homens pensou pensou e teve uma ideia construir um enorme um gigantesco cavalo de pau assente num estrado com rodas para se poder deslocar

Então **Ulisses, que todos diziam ser o mais manhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia: construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau, assente num estrado com rodas para se poder deslocar.**

Grupo I e II – 50 pontos

Grupo III – 20 pontos



Bom trabalho!

ANEXO H
GRELHAS DE CORREÇÃO -
FICHA DE AVALIAÇÃO POR
| ' ' | ' ' |

Dimensão	Grupo I - Leitura										Grupo II - Educação Literária					Grupo III - Gramática					Oralidade	Escrita	Total			
	1.1	1.2	1.3	1.4	Quem	O quê	Quando	Onde	Como	Porquê	2.1	2.2	1	2	3	4	5	1.1	1.2	2				3.1	3.2	4
AJ1	3	3	3	3	0	1	1	0	0	0	0	0	6	4	6	3	5	4	4	4	2	2	2	25	78	
BJ2	3	3	3	3	3	1	0	1	1	2	2	0	3	4	6	3	6	0	0	4	2	0	0	23	70	
HJ3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	2	2	1,5	1,5	6	6	6	3	6	4	4	4	2	2	4	30	100
JJ4	3	3	3	0	1	1	0	1	0	2	1,5	1,5	6	4	6	3	6	4	4	4	2	2	3	30	91	
JJ5	3	3	3	0	1	1	1	1	2	2	1,5	1,5	3	4	0	0	6	0	4	4	2	0	3	20	66	
KJ6	0	3	3	0	0,6	1	1	1	1	2	0	0	2	2		3	0	0	4	0	2	0	1	20	46,6	
MJ7	3	3	3	0	1	1	1	1	2	0	0	1,5	2,5	4	6	3	5	0	0	2	2	2	3	18	64	
MJ8	3	3	3	0	1	0	1	1	0	0	0	1,5	3	6	6	3	6	0	4	4	2	0	1,5	26	75	
MJ9	3	3	3	3	1	1	1	1	0	0	1,5	1,5	3	2	6	3	6	4	4	4	2	0	1	25	79	
MJ10	3	3	3	3	1	1	1	1	2	2	1,5	1,5	3	4	6	3	5	0	4	4	2	2	1,5	20	77,5	
RJ13	3	3	3	0	1	1	0	1	0	0	1,5	1,5	6	6	6	2	6	0	4	4	2	0	1,5	23	75,5	
RJ14	3	3	3	0	1	0	0	1	0	0	1,5	1,5	0	2	6	0	6	0	4	0	2	0	2	18	54	
RJ15	3	3	3	0	1	1	1	1	0	2	1,5	1,5	3	6	6	3	6	4	4	4	2	0	2,5	28	85	
TJ16	3	3	3	0	1	1	1	1	0	0	1,5	1,5	6	4	6	3	6	4	4	4	2	0	3	23	81	
TJ17	3	3	3	0	1	1	1	1	2	2	0	1,5	3,5	4	6	3	6	0	4	4	2	2	3	28	84	
TJ18	3	3	3	0	0	0	1	1	0	0	1,5	1,5	0	6	6	0	6	4	4	4	2	0	1,5	23	70,5	
Total																								0		

Dimensão	Grupo I - Leitura					Grupo II - Educação Literária					Grupo III - Gramática					Oralidade	Escrita	Total					
	1.1	1.2	1.3	1.4	2	2.1	2.2	1	2	3	4	5	1.1	1.2	2				3.1	3.2	4		
AI1.	3	3	3	0	4	1,5	1,5	3	6	6	3	6	0	0	4	2	0	0,5		22		68,5	
AI2	3	3	3	3	8	1,5	1,5	2,5	4	6	3	6	0	0	4	2	0	3,5		25		79	
AI3	3	3	3	0	3	1,5	1,5	6	6	6	3	6	4	4	4	2	2	4		29		91	
CI4	3	3	3	0	8	1,5	1,5	6	4	6	0	5	4	4	4	2	0	4		28		87	
CI5	3	3	3	3	7	1,5	1,5	6	4	6	3	3,5	0	0	4	2	0	3		28		81,5	
CI6	3	3	3	0	6	1,5	1,5	6	4	6	3	2,5	0	4	4	2	0	2		20		71,5	
DI7	3	3	3	3	6	1,5	1,5	5	6	0	3	5	4	4	4	2	2	3,5		13		69	
DI8	3	3	3	0	3	0	1,5	5	4	6	3	6	4	4	4	2	0	3		18		72,5	
DI9	3	3	3	0	6	0	0	6	4	6	3	1	0	4	4	3	3	4		20		73	
DI10	3	3	3	3	8	1,5	1,5	6	4	6	3	6	4	4	4	2	2	4		30		98	
GI11	3	3	3	0	6	1,5	1,5	3	4	6	3	1	4	0	4	2	0	3,5		25		73,5	
JJ12	3	3	3	3	0	1,5	1,5	2,5	2	6	3	2,5	0	4	4	2	2	1,5		16		60,5	
JJ13	3	3	3	0	7	0	0	6	6	6	3	2,5	0	4	4	2	0	0		18		67,5	
MI14	3	3	3	3	5	0	1,5	0	6	6	0	1	0	0	0	2	0	3,5		25		62	
MI15	0	3	3	0	6	1,5	1,5	3	4	6	3	5	4	4	4	2	0	4		20		74	
NI16	3	3	3	0	8	1,5	1,5	3	4	6	3	5	4	4	4	2	2	4		29		90	
PI17	3	3	3	0	5	1,5	1,5	5	4	6	3	5	4	4	4	2	0	3,5		29		86,5	
SI18	3	3	3	3	2	0	1,5	2,5	6	0	3	6	4	4	4	2	0	3,5		20		70,5	
SI19	3	3	3	3	8	1,5	1,5	6	4	6	3	6	4	4	4	2	0			20		82	
TI20	3	3	3	0	4	1,5	1,5	5	4	6	3	2,5	0	4	4	2	0	4		30		80,5	
TI21	3	3	3	3	4	1,5	1,5	6	4	6	3	6	4	4	4	2	2	4		29		93	
Total																							0

ANEXO I
QUESTÃO-AULA HGP
| ' ' | ' ' |

Nome _____ Turma _____ N.º _____ Data _____

Classificação _____ Observações _____

Enc. Educação _____ Professores: Daniela Costa / Inês Toscano / Sofia Miranda

Questão aula nº 3 "Portugal na 2ª metade do século XIX" - 50 Pontos

1. No século XIX, existiam vários grupos sociais, faz a ligação entre os grupos sociais e a sua organização. (9 Pts)

Nobreza	●	●	Perderam importância social e económica.
Operariado	●	●	Cresceram devido ao desenvolvimento da indústria.
Camponeses	●	●	Tornaram-se mais poderosos a nível económico, social e político.
Clero	●	●	Nas cidades dedicavam-se principalmente ao comércio, administração e serviços.
Alta Burguesia	●	●	Eram a maioria da população e viviam em condições muito difíceis.
Média e Baixa Burguesia	●	●	Perderam privilégios, rendimentos e poder económico.

2. Refere duas medidas inovadoras para o desenvolvimento da agricultura. (4 Pts)

3. Indica três novos meios de transporte. (6 Pts)

4. Que inovação revolucionou a indústria? (3 Pts)

5. Dá três exemplos da utilização da máquina a vapor no dia-a-dia. (5 Pts)

6. Refere uma desvantagem e uma vantagem da máquina a vapor na agricultura e na indústria. (4 Pts)

7. Associa cada elemento da coluna A ao elemento da coluna B com ele relacionado. (7 Pts)

Coluna A

1. Rede viária
2. Rede ferroviária
3. Transportes e infraestruturas marítimas
4. Meios de comunicação
5. Meios de informação e de transmissão de ideias

Coluna B

- a) Jornais e gazetas
- b) Rádio e televisão
- c) Telefone e telégrafo
- d) Comboios a vapor
- e) Estradas macadamizadas e mala-posta
- f) Construção de aeroportos
- g) Construção de portos e faróis

8. Que alterações houve na sociedade com os novos meios de transporte e de comunicação? Enumera, pelo menos, três. (6 Pts)

9. Assinala com um X a opção correta. (3 Pts)

O ministro responsável pelo desenvolvimento dos transportes e das comunicações na segunda metade do século XIX foi:

- Mouzinho da Silveira
- Passos Manuel
- Costa Cabral
- Fontes Pereira de Melo

10. Menciona três mudanças existentes no ensino em Portugal. (3 Pts)

Autoavaliação

A ficha correu: Bem Razoavelmente Mal

Para esta ficha: Estudei Estudei pouco Não estudei

Senti dificuldades em _____

ANEXO J
GRELHAS DE CORREÇÃO -
QUESTÃO-AULA HGP

| " | | " |

Dimensão	HGP										Total
Aluno/Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
AI1.	6	2	6	0	5	4	5	0	3	3	34
AI2	6	0	6	0	0	0	6	2	0	0	20
AI3	6	4	6	3	5	1	6	6	3	3	43
CI4	9	2	6	3	3	4	6	2	3	1	39
CI5	6	4	3	3	4	4	5	4	0	2	35
CI6	3	2	2	0	0	2	6	2	0	1	18
DI7	1,5	0	4	3	3	4	3	0	0	0	18,5
DI8	6	4	0	0	0	2	2	4	3	3	24
DI9	4,5	0	6	0	5	2	5	6	0	3	31,5
DI10	9	4	6	3	1,5	4	6	6	3	3	45,5
GI11	9	4	6	3	5	4	6	4	3	2	46
J12	0	2	2	0	0	0	4	4	3	1	16
J13	6	0	4	3	0	4	6	6	0	2	31
MI14	3	0	6	3	0	4	5	0	0	1	22
MI15	9	4	6	5	5	0	6	2	0	3	40
NI16	9	4	6	3	5	4	6	4	3	3	47
PI17	4,5	4	6	0	5	3	3	4	3	2	34,5
SI18	3	4	6	0	3	2	4	0	0	0	22
SI19	9	4	4	0	3	4	6	6	3	3	42
TI20	4,5	4	6	0	5	1	4	6	0	3	33,5
TI21	9	4	6	3	5	2	6	6	3	3	47

Dimensão	HGP										Total
Aluno/Questão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
AJ1	0	2	6	3	5	4	4	4	3	1	32
BJ2	9	2	6	3	5	2	4	4	3	2	40
HJ3	9	4	6	3	5	3	7	6	3	3	49
JJ4	9	4	6	3	3	4	7	6	3	2	47
JJ5	1,5	2	4	3	3	3	5	4	3	2	30,5
KJ6											0
MJ7	9	2	6	0	3	3	4	2	0	0	29
MJ8	9	2	6	0	5	2	3	4	0	0	31
MJ9	0	2	4	3	1,5	2	4	6	3	2	27,5
MJ10	3	4	6	3	5	2	5	0	0	2	30
RJ13	9	4	6	3	5	3	5	4	3	2	44
RJ14	1,5	4	6	0	0	2	4	0	3	0	20,5
RJ15											0
TJ16	4,5	4	6	3	3	3	5	6	3	1	38,5
TJ17	9	4	6	3	5	2	7	6	3	3	48
TJ18	4,5	2	4	3	1,5	2	7	0	0	1	25
ZJ20	9	4	6	3	5	3	4	6	3	0	43
Total											0

ANEXO K
GRELHAS DE AVALIAÇÃO DOS
OBJETIVOS DO PI - 2.º CEB

|' '' | | ''

Objetivo 1: Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição.														
Indicadores específicos de avaliação	Permite a participação de todos os elementos do grupo.	Coopera com os colegas, respeitando as suas perspetivas.	Respeita as perspetivas diferentes da sua sobre o tema, sem adotar um comportamento ofensivo quando não concorda.	Lê em silêncio, sem perturbar a leitura dos colegas.	Não interrompe os colegas enquanto estes estão a intervir.	Não interrompe os colegas quando estes estão a falar.	Demonstra estar atento à apresentação dos colegas, sem interromper ou perturbar.	Ouve atentamente as intervenções dos colegas.	Escuta atentamente as opiniões dos colegas.	Ouve atentamente os colegas, sem fazer ruídos que perturbem as suas intervenções.	Participa na revisão de forma ordeira, colocando o dedo no ar.	Participa na tarefa de forma ordeira, colocando o dedo no ar.	Intervém no debate de forma oportuna e adequada.	Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira.
Indicadores de avaliação do PI	Coopera com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho.				Ouve atentamente o discurso dos colegas, em silêncio e sem interromper.					Intervém na sua vez, de forma clara e pertinente.				
Pontuação Obtida	154	651	126	519	390	132	188	135	500	196	112	257	113	513
Pontuação Máxima	164	800	164	552	476	164	248	156	632	244	164	312	164	668
Taxa de sucesso do Indicador	93,90%	81,38%	76,83%	94,02%	81,93%	80,49%	75,81%	86,54%	79,11%	80,33%	68,29%	82,37%	68,90%	76,80%
Taxa de sucesso do Indicador do PI	86,53%				80,70%					74,09%				
Taxa de Sucesso do Objetivo	80,44%													

Objetivo 2: Desenvolver a autonomia de aprendizagem em sala de aula.								
Indicadores específicos de avaliação	Participa na tarefa de forma ordeira, colocando o dedo no ar.	Lê autonomamente o livro que trouxe	Segue a leitura da obra.	Expressa a sua reação ao longo da história.	Cumpr com as tarefas que lhe foram atribuídas.	Expõe as dúvidas que tem.	Pede ajuda para a revisão da matéria	Pesquisa informação nas fontes fornecidas pela professora, recorrendo às ferramentas corretas, como o índice no caso de um livro, os títulos dos artigos, entre outros.
Indicadores de avaliação do PI	Realiza as tarefas de forma autónoma.					Reconhece os momentos em que necessita de apoio e solicita-o.	Procura recursos necessários para enriquecer o seu conhecimento.	
Pontuação Obtida	257	534	479	390	842	101	91	389
Pontuação Máxima	312	584	484	484	968	164	164	408
Taxa de sucesso do Indicador	82,37%	91,44%	98,97%	80,58%	86,98%	61,59%	55,49%	95,34%
Taxa de sucesso do Indicador do PI	88,07%					58,54%		95,34%
Taxa de Sucesso do Objetivo	80,65%							

Objetivo 3: Participar ativamente no processo de aprendizagem.											
Indicadores específicos de avaliação	Participa na tarefa de forma ordeira, colocando o dedo no ar.	Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.	Participa ativamente no diálogo/debate.	Participa ativamente no trabalho em grupo, demonstrando iniciativa.	Dá a sua opinião em relação ao que foi lido.	Participa na revisão de forma ordeira, colocando o dedo no ar.	Não interrompe os colegas enquanto estes estão a intervir.	Intervém no debate de forma oportuna e adequada.	Não interrompe os colegas quando estes estão a falar.	Ouve atentamente as intervenções dos colegas.	Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira.
Indicadores de avaliação do PI	Participa ativamente nas tarefas, demonstrando iniciativa.				Intervém nas discussões orais em sala de aula, de forma ordeira.						
Pontuação Obtida	257	756	121	120	441	112	390	113	132	196	513
Pontuação Máxima	312	968	164	164	632	164	476	164	164	244	668
Taxa de sucesso do Indicador	82,37%	78,10%	73,78%	73,17%	69,78%	68,29%	81,93%	68,90%	80,49%	80,33%	76,80%
Taxa de sucesso do Indicador do PI	76,86%				75,22%						
Taxa de Sucesso do Objetivo	76,04%										

ANEXO L
GUIÃO DA ENTREVISTA EM
FOCUS GROUP
| | | | |

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista: motivar o entrevistado	No sentido de recolher dados para o meu relatório final de curso, em que pretendo estudar o impacto das metodologias ativas de ensino e aprendizagem na motivação para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal de alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, estou a realizar esta entrevista em <i>focus group</i> para recolher as vossas ideias e opiniões sobre as metodologias utilizadas durante a prática e a vossa motivação para a aprendizagem. Os vossos dados são anónimos e as respostas dadas nesta entrevista serão utilizadas apenas para o relatório final. Os áudios gravados serão ouvidos apenas por mim e serão eliminados após a transcrição para o relatório. Podem e devem responder honestamente a todas as perguntas, pois não estão a ser avaliados, nem ninguém saberá que foram vocês que deram determinada resposta.
Caracterização dos entrevistados	Caracterizar os entrevistados	1. Digam-me o vosso nome e uma coisa que queiram partilhar com o grupo.

Motivação para a aprendizagem	Conhecer a motivação dos alunos para a aprendizagem de uma forma geral	<p>2. Como é que se sentem quando pensam em vir para a escola ou fazer atividades relacionadas com a escola? Porquê?</p> <p>3. Quais são as disciplinas que mais gostam de frequentar? Porquê?</p>
	Conhecer a motivação dos alunos para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal	<p>4. Fora da escola, costumam pesquisar sobre temas ou conteúdos que sejam abordados nas aulas de HGP e Português ou fazer outros trabalhos que não sejam pedidos pelos professores?</p> <p>5. O que é que vos faz sentir mais motivados para aprender?</p>
Opinião dos alunos sobre as Metodologias de aprendizagem	Conhecer a opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem	<p>6. Que tipo de atividades mais gostam de fazer na escola? Porquê?</p> <p>7. Quais as atividades que os professores realizam convosco em que se sentem mais motivados para aprender? Porquê? (Trabalho de grupo, pesquisa,,...)</p>
	Recolher a opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino utilizadas durante o estágio	<p>8. O que pensam sobre as atividades/tarefas que desenvolvemos ao longo do tempo do nosso estágio? Foram diferentes? Em quê? Como aprenderam?</p> <p>9. Acham que a forma como vocês aprenderam deu-vos mais motivação/vontade para estudar? Houve mudanças no vosso comportamento em relação à escola? Como? Porquê?</p>

		10. Imaginem que chega uma nova colega à turma e vocês têm de lhe explicar o que vivenciaram durante o tempo que estivemos convosco. O que diriam a essa colega?
Finalização da entrevista	Legitimar a entrevista; agradecer a participação do entrevistado.	Obrigada pela vossa disponibilidade e participação nesta entrevista. Relembro que os vossos dados são anónimos e que os áudios recolhidos serão utilizados apenas para o relatório final e eliminados após a transcrição.

ANEXO M
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
EM FOCUS GROUP
| ' ' | ' ' |

No sentido de recolher dados para o meu relatório final de curso, em que pretendo estudar o impacto das metodologias ativas de ensino e aprendizagem na motivação para a aprendizagem de Português e História e Geografia de Portugal de alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, estou a realizar esta entrevista em *focus group* para recolher as vossas ideias e opiniões sobre as metodologias utilizadas durante a prática e a vossa motivação para a aprendizagem. Os vossos dados são anónimos e as respostas dadas nesta entrevista serão utilizadas apenas para o relatório final. Os áudios gravados serão ouvidos apenas por mim e serão eliminados após a transcrição para o relatório. Podem e devem responder honestamente a todas as perguntas, pois não estão a ser avaliados, nem ninguém saberá que foram vocês que deram determinada resposta.

Entrevistadora: Digam-me o vosso nome e uma coisa que queiram partilhar com o grupo.

N: Eu a N. e gosto de ir a um parque de diversão.

D: Eu sou o D. e gosto muito de estar na natureza.

J: Eu sou o J. M. e gosto muito de jogar “*play*”.

E: Gostas de jogar *playstation*?

JM: Sim.

Re: Eu sou o Re. e gosto de jogar *Fortnite*.

Ri: Eu sou a Ri. e gosto de acampar.

Ju: Eu sou a Ju. e gosto de dormir.

C: Eu sou a C. e não gosto de fazer nada.

TR: Eu sou o T.R. e adoro jogar futebol.

TA: Eu sou o T.A. e gosto de jogar futsal.

JN: Eu sou o JN e gosto de descansar.

E: Como é que se sentem quando pensam em vir para a escola ou fazer atividades relacionadas com a escola? Porquê? Podem e devem ser sinceros, não tem problema nenhum.

Ri: De manhã, quando vou para a escola, obviamente, fico cansada. Não me apetece ir. Só que depois, mais ou menos depois da primeira aula, começo a ficar mais interessada a estar na escola. Começo a ficar com os meus amigos, também a aprender um bocadinho.

E: Então porque é que comesas a ficar mais interessada a meio do dia?

Ri: Não sei, se eu não tivesse escola, não tinha nada para fazer. Na escola, às vezes, as coisas são interessantes também então.., Só quando é alguma coisa muito chata é que eu não...

E: O que é que é muito chato para ti?

Ri: Chato? HGP [História e Geografia de Portugal].

C: Quando chego à escola, a minha vontade é mandar as pessoas ir passear... Mas depois ao longo do tempo, vou-me sentindo melhor e começo a andar mais com os meus amigos.

E: Sentes-te melhor porque comesças a falar mais com os teus amigos e com as outras pessoas?

C: Sim.

E: Agora, vamos só voltar aqui à Ri. Porque é que não gostas de HGP?

Ri: A matéria é chata. Matemática são muitos cálculos, é chato. HGP é muito 50/50, mas na maioria das vezes, é um bocadinho chatinho.

[O JN teve de sair]

Ri: Quando é HGP, eu gosto mais de fazer trabalhos práticos, não em grupo. Quero fazer sozinha. Mas trabalhos práticos como Powerpoints, cenas no Word... Agora estar a dar matéria, eu acho um bocadinho chato.

E: Ok, muito obrigada. Então e vocês, como é que se sentem quando pensam em vir para a escola?

TA: Opa, eu saio de casa todo rabugento, também porque não quero ir para a escola. Mas quando eu chego à escola sei que há bola para jogar de manhã, então eu já fico um bocado mais alegre.

D: Depende dos dias. Se for segunda-feira, odeio. Se for quarta, já está um bocadinho melhor. Se for sexta, é o melhor dia.

E: E porquê? Porque já está a acabar a semana?

D: Exato. E porque sexta não tenho muitas coisas: só tenho música, EV [Educação Visual], e Educação Física. Portanto, é o dia das artes.

E: E gostas mais do dia das artes?

D: Sim.

E: Porquê?

D: Porque é mais fácil. Eu gosto mais de artes, adoro música e porque educação física também adoro porque é mais ativa.

E: Porque são disciplinas em que estás mais ativo? Menos sentado?

D: Sim.

JM: Professora, eu só gosto mesmo da sexta-feira. São as únicas aulas de que eu gosto.

E: Pela mesma razão que o D.?

JM: Não. É porque não gosto de nenhuma matéria, só gosto mesmo de música, educação física e artes.

E: E porquê?

JM: Porque trabalho menos.

E: Gostas de coisas que te façam trabalhar menos?

JM: Sim.

Re: Quando eu chego à escola, dá-me vontade de chorar. Mas depois, já fico mais feliz.

E: Porque é que te dá vontade de chorar?

Re: Eu acordo um pouco rabugento.

E: Ok, e depois ficas mais feliz porquê?

Re: Porque a escola está a correr bem.

E: O que é que significa a escola estar a correr bem?

Re: Que os professores estão a explicar a matéria e eu consigo ouvir, consigo concentrar-me. Eu só não gosto quando é aula de música.

E: Porquê?

Re: O professor é um pouco chato.

E: Porque é que dizes isso?

Re: Ele começa a gritar connosco. Imagine, eu estou parado e ele começa a reclamar comigo.

E: Ok, está bem.

Ju: Eu acordo super irritada porque tenho de me levantar e andar muito para apanhar o autocarro. É horrível. Mas depois quando chego à escola, tem esses chatos que ficam a chatear-me. Mas depois eu me acalmo, fico na paz, na minha. Quando estou com as minhas amigas, eu também estou tranquila. Mas quando eles vêm chatear-me, eu fico *bué* chateada.

E: Deixa ver se percebi. Tu acordas irritada e depois na escola continuas irritada?

Ju: Sim.

E: Porquê?

Ju: Não sei. Nas aulas mais ou menos, depende.

E: Depende de quê?

Ju: Depende da matéria.

E: Explica-me isso um bocadinho melhor.

Ju: Sei lá, não sei. Há vezes em que a matéria é muito repetitiva.

E: Mas é a matéria ou a forma como aprendes a matéria?

Ju: Eu acho que é mais a matéria.

E: Ok! TR, queres dizer alguma coisa?

TR: De manhã, venho super sem vontade. Não me apetece fazer nada. Acho que a única coisa que salva assim para eu estar bem o resto do dia são os meus amigos. Durante as aulas, já estou mais concentrado. O meu dia favorito é sábado, não tenho de fazer nada. Acho que é isso.

E: Ok, então tu gostas mais de vir para a escola por causa dos teus amigos, não é?

TR: Sim, porque perco a pouca vontade que tenho de manhã e consigo estar mais atento nas aulas. Os meus amigos melhoram o meu dia.

3. Quais são as disciplinas que mais gostam de frequentar? Porquê?

N: EV, História, Português e Educação Física.

E: Porquê?

N: Português porque tem o professor. História porque tem vocês [as estagiárias] e um bocadinho pela professora Sofia.

E: Mas é só por causa dos professores ou é por causa de alguma coisa que se passa nas aulas?

N: É por causa dos professores.

E: E qual é a diferença entre estes professores e os outros?

N: Os outros são *grande seca*.

E: O que é que isso quer dizer?

N: Eles ficam a [imita alguém a dizer matéria]. Eles não contam com entusiasmo.

E: Ah, é a forma como ensinam, por não ser com tanto entusiasmo, é isso?

N: Sim

E: Ok. D?

D: As minhas disciplinas favoritas são português, música, educação física e artes.

E: Ok, música, educação física e artes já explicaste, não foi?

D: Sim.

E: Então e português?

D: Português é por causa do professor.

E: Porquê? O que é que o professor tem de diferente?

D: Porque ele basicamente entende-nos. Entende o “ser jovem”. Porque os outros professores, não é por serem mais velhos, mas não nos entendem tanto.

[Ri põe o dedo no ar]

E: Sim, Ri.

Ri: Eu gosto muito de EV, porque é uma matéria prática. Eu adoro pintar, desenhar, adoro tudo o que é assim nesses temas. Gosto de ciências, porque gosto de estudar o corpo humano, o corpo dos animais... Acho bom. Também gosto de português, porque, além da matéria... A matéria é um bocadinho mais chatinha. Mas o professor é *bué fixe*. A complementar o que o D disse, o professor, ao contrário dos outros professores reclamam muito connosco, eles esquecem-se que estamos naquela fase de crescimento, naquela fase mais chatinha... Eu acho que eles deviam ter um bocadinho mais de paciência connosco. É normal mandar calar, mas só que com um bocadinho mais de paciência... Era melhor.

C: Eu gosto muito de Ciências.

E: Porquê?

C: Porque gosto de estudar o corpo dos animais, gosto mesmo da matéria em si... Identifico-me. Só não me identifico com a professora. Também gosto de Português e História, agora mais do que antes, porque tem a Inês e a Daniela.

E: E porquê?

C: Vocês são mais divertidas e fazem imensas atividades.

E: Como assim? De que é que mais gostas?

C: Por exemplo, agora fizemos o jogo do Detetive. Antes, nunca iríamos fazer isso. Acho que isso nem nos passava pela cabeça.

E: Então as atividades são diferentes e é disso que gostas mais? Tanto a história como a português?

C: Sim, mas mais a Português. Como a N e o D disseram, entendem-nos melhor.

TA: Eu gosto de Educação Física, Português, HGP e Artes. Educação Física porque é desporto e fazemos coisas divertidas. HGP porque eu gosto da matéria. Português porque gosto do professor e das estagiárias. Educação Visual porque é só pintar.

Ju: Eu só gosto de Ciências, Educação Física, EV e Português.

E: Porquê?

Ju: Português por causa do professor e das estagiárias. Eu gosto do professor porque ele é como um melhor amigo porque eu posso chegar a ele e desabafar tudo o que eu tenho sentido. Às vezes, chego a desabafar mais com o professor do que com as minhas próprias amigas. Ciências eu não sei, mas eu gosto porque acho interessante. EV é mesmo porque, pronto, eu gosto de pintar. Educação Física porque é desporto.

R: Eu gosto de Educação Física e de Português.

E: Porquê?

Re: Educação Física jogamos à bola. Português, eu consigo perceber o professor, o professor percebe-nos a nós e as estagiárias explicam bem.

4. Fora da escola, costumam pesquisar sobre temas ou conteúdos que sejam abordados nas aulas de HGP e Português ou fazer outros trabalhos que não sejam pedidos pelos professores?

N: Eu só fiz isso uma vez, porque estava ansiosa para saber o que é que D. Miguel ia fazer e eu pesquisei.

E: Então, pesquisaste sobre a matéria de História? Porque querias muito saber o que é que ia acontecer a seguir?

N: Sim, mas agora a matéria é um bocadinho chata. Eu não gosto.

E: Mais algum de vocês pesquisou alguma vez alguma coisa ou algo do género?

Ri: É só Português e HGP?

E: Não, pode ser de qualquer disciplina. Por acaso, lembro-me de uma vez que a Ri fez uns poemas.

Ri: Eu não pesquisei, mas eu, fora das aulas de Português, às vezes gosto de fazer poemas. Gosto de escrever.

E: Houve uma vez que fizemos uma atividades em que tinham de escrever poemas e tu foste para casa escrever mais, não foi?

Ri: Foi, fiz um para o professor, que ele pediu. Fiz, mais ou menos, mais uns quatro poemas. Eu não sei, eu gostava de escrever, estava naquela onda de escrever. Eles saíam bem, eu gostava.

C: Ainda sobre o tema dos poemas, já fui pesquisar sobre o Luís de Camões.

E: Foste pesquisar sobre Luís de Camões? E porquê?

C: Porque eu gostava de poemas e queria saber mais sobre ele.

E: Mais alguém quer dizer alguma coisa sobre isto?

TA: Eu já pesquisei sobre, quando estávamos na matéria da Revolução Francesa, eu pesquisei para saber mais curiosidades.

5. O que é que vos faz sentir mais motivados para aprender?

Ri: Quando os professores fazem atividades mais giras, mais práticas. Eu acho que com essas atividades aprendemos mais, porque estamos mais interessados.

E: Atividades que vos façam pensar?

Ri: Não bem pensar. Quer dizer, pensar, mas não escrever muito. Coisas mais práticas, mais de olhar, de vez em quando ler.

E: JM, queres dizer, o que te faz sentir mais motivado para a escola?

JM: Nada, *stora*.

E: Nada? Não acho.

JM: Os meus amigos.

E: E para aprender? O que é que te faz sentir mais motivado? Nestes últimos tempos, tens estado mais envolvido e a participar mais. Porquê?

JM: Às vezes, não tenho nada para fazer e fico só a estudar e essas cenas assim.

E: Às vezes não tens nada para fazer e estudas? Mas antes também não tinhas e não costumavas participar muito.

JM: Mas antes era mais... Como explicar? Antes, não consegui fazer mesmo nada.

E: E porque é que achas que agora te apetece mais?

JM: Agora apetece-me mais porque vejo os meus colegas todos a estudar e depois o J. F. (o colega de mesa) está sempre lá a dar forças para estudar.

E: Então o J. F. motiva-te para aprender, é isso?

JM: Sim.

E: E achas que as atividades que tens feito têm feito alguma diferença nisso ou achas que era igual?

JM: Acho que era igual.

E: Então independentemente do que se fizer nas aulas e da forma como se faça, achas que é igual? Não te faz diferença?

JM: Algumas vezes.

E: Quais são essas vezes?

JM: Não sei como explicar, *stora*.

E: Então pensa um bocadinho sobre isso e daqui a pouco se quiseres partilhar, podes.

E: N, o que é que te motiva para aprender?

N: Só a Português... A História, eu gosto da matéria. A Português porque eu quero ter boas notas e não quero desapontar o professor. Não é desapontar, é tipo... ter sempre boas notas na matéria.

E: Ok, mas o que eu queria saber não era bem porque é que querem ter boas notas, é mais o que é que vos motiva para aprender, o que é que vos faz ter vontade de aprender? Porque é que foste pesquisar sobre D. Miguel?

N: Porque eu queria saber.

E: E porquê?

N: Porque queria saber.

E: Mas porque estavas curiosa? Porque nas aulas falaram sobre isso de alguma forma que te fez ficar mais curiosa?

N: Acho que foi isso, estava curiosa.

TR: Eu acho que uma das coisas que me motiva mais para aprender é as atividades, concordando ali com a Ri, acho que puxam por nós de outra forma.

E: Que atividades?

TR: Mais práticas ou assim diferentes, fora do normal.

E: O que é que são atividades diferentes? Consegues dar um exemplo?

TR: Por exemplo, puxar pela matéria só que sem ser a fazer exercícios.

E: Sem ser a fazer exercícios do manual e assim?

TR: Sim, de outra forma. E depois, também eu acho que depende da matéria. Há umas que eu acho mais interessantes e há outras que não.

[C coloca o braço no ar]

E: Sim, C.

C: A aparição da Inês e da Daniela.

E: E porque é que achas que isso te fez ficar mais motivada?

C: Porque... vou dar um exemplo. Por exemplo, a Português. Eu não gostava nada da matéria, e quanto apareceu a Inês e a Daniela já comecei a entender melhor a matéria e também a esforçar-me mais e a aplicar-me mais do que antes me aplicava.

E: Porquê?

C: Não sei, simplesmente é diferente. O professor dá mais a matéria só com exercícios, ler textos e etc. Já a Inês e a Daniela fazem-nos entender mesmo só que de formas mais diferentes, com jogos, com atividades, a fazer textos, a partir da nossa criatividade. Puxam pela nossa criatividade e pelo nosso desenvolvimento.

[Ju coloca a mão no ar]

Ju: O que me motiva mais a aprender é os professores, porque tem alguns professores que não estão muito entusiasmados e trazem uma energia que não... sei lá, não sei, mas eu prefiro alguns professores que estão mais dispostos a ensinar.

E: Então a forma como o professor ensina motiva-te mais?

Ju: Sim, e também as atividades.

E: Quais são as atividades que te motivam mais?

Ju: De grupo, porque a gente pode usar criatividade.

E: Mas também podem usar a criatividade em atividades individuais.

Ju: Sim, mas eu prefiro em grupo porque também a gente pode ajudar os outros. De repente, eu estou com mais dificuldade numa coisa, mas depois vem outro e ajuda-me e aí eu sinto-me mais segura.

R: A forma como os professores ensinam e as atividades que fazemos.

E: E quais são as atividades que te motivam mais?

R: As atividades em grupo. Imagina, eu tenho uma dúvida, posso perguntar a alguém e a pessoa explica-me e eu explico à pessoa se ela tiver outra dúvida.

E: Então também gostas mais de atividades em grupo. Qualquer atividade em grupo? Por exemplo, se fossemos fazer uma atividade em grupo do género: eu explicava-vos a matéria, de História ou Português, tanto faz, e depois dizia “podem ir à página 33 do manual e fazer, em grupo, as atividades que lá estão”. Isso também te motiva mais ou só outras atividades mais específicas? Ou é tudo o que for em grupo?

R: Tudo o que for em grupo.

D: O que me motiva mais, complementando o que a C disse, foi a aparição das estagiárias, também porque elas fazem basicamente à nossa maneira. Porque se eu fosse professor, no futuro, eu faria jogos para motivar os alunos, que é o que as estagiárias fazem.

E: Os jogos motivam-te mais?

D: Sim, e também os trabalhos em grupo, porque nós aprendemos a maneira de pensar dos outros e também vemos a maneira de trabalhar dos outros.

E: Porque é que achas que os jogos te motivam mais?

D: Porque é uma maneira diferente de fazer exercícios. Os exercícios normais são mais seca, já se fazemos, vá... nos *tablets*, é mais *fixe*.

7. Quais as atividades que os professores realizam convosco em que se sentem mais motivados para aprender? Porquê (Trabalho de grupo, pesquisa,...)

TA: Atividades no tablet, quizzes, trabalhos em grupo...

E: Porquê?

TA: Porque estamos a aprender de outra forma.

E: Qual é a outra forma que não essa?

TA: Os manuais e os cadernos.

E: E isso não te motiva tanto?

TA: Não.

E: Porquê?

TA: É seca.

E: Porquê? Achas que não puxa tanto para pensar?

TA: Tenho de pensar mais para depois meter a resposta e pode estar errado.

Ri: Eu gosto de fazer trabalhos no PowerPoint como o que fizemos em HGP: deram-nos um tema, nós tínhamos de fazer um Powepoint sobre isso, apresentar à turma, de

preferência, gosto mais de fazer sozinha, porque... Não sei, só gosto. Gosto de fazer no PowerPoint, um documento no Word... Gosto de coisas assim mais tecnológicas.

E: Então as tecnologias motivam-te mais?

Ri: Não é bem as tecnologias...

E: Então o que é que será? O tipo de trabalho?

Ri: Sim, acho que foi o trabalho que fizemos.

E: De pesquisa? O trabalho de pesquisa motiva-te mais para aprender?

Ri: Acho que sim. Sou eu que posso ir buscar a informação, sou eu que posso ver a informação.

E: E preferes isso do que ser o professor a explicar?

Ri: Sim, porque depois qualquer coisa que nós digamos no Powerpoint que esteja errada, imagina, os professores podem corrigir, podem explicar mais coisas... Eu acho mais interessante.

N: O que eu mais gostei foi aquela atividade do detetive que nós fizemos agora. Gostei mais disso porque era para tentar descobrir quem é que foi e ser tipo detetive e eu gostei mais.

E: Porque é que gostaste mais disso?

N: Eu acho que foi porque não era tanto com a matéria, era mais um caso que nós tínhamos de descobrir e levou-me mesmo a pensar que eu era um detetive que estava lá a descobrir na escola.

E: Ok, encarnaste mesmo a personagem.

N: Sim.

Ju: Eu gosto mais dos trabalhos que nos façam usar a criatividade do que de pesquisa, mas tem vezes que eu também estou sem criatividade, sem ideias e eu não consigo.

E: Então, nesses momentos preferes os trabalhos de pesquisa?

Ju: Não sei.

E: Mas os trabalhos então que gostas mais de fazer são os que puxam pela tua criatividade?

Ju: Sim.

E: Consegues dar algum exemplo?

Ju: Aquele da carta.

E: Escrever a carta do Ulisses?

Ju: Sim.

E: Puxou mais pela tua criatividade e gostaste mais?

Ju: Sim.

8. O que pensam sobre as atividades/tarefas que desenvolvemos ao longo do tempo do nosso estágio? Foram diferentes? Em quê? Como aprenderam?

TA: Acho que foram diferentes, porque nós normalmente fazemos atividades do manual ou experimentais, mas quando vocês entraram começámos a fazer mais trabalhos em grupo, em tablets, a usar coisas, mais a nossa criatividade.

TR: Eu acho que são diferentes porque com o professor não fazíamos isso com tanta regularidade, mesmo com os computadores. Nós costumávamos fazer exercícios mesmo do manual e por isso eu acho que foram diferentes. Acho que o professor não fazia assim tanto essas coisas.

E: Então foram diferentes porque não usavam tanto as tecnologias, é isso?

TR: Sim e também o tipo de atividades também era diferente.

E: Era diferente em quê?

TR: Não sei, não sei explicar.

E: Queres pensar um bocadinho e depois dizes?

TR: Posso tentar, sim.

E: Ok, então diz, C.

C: A complementar o que o TR disse, as atividades, por exemplo, mesmo o professor, quando estávamos com os computadores não me lembro de fazer nada demais, já as estagiárias, quando estávamos em prova de aferição, mesmo assim, uns tinham computadores e outros não. As estagiárias arranjaram logo tablets, que também ajudou a resolver o problema e conseguimos fazer o quiz das funções sintáticas, aprendemos bem melhor também. Antes eu não sabia o que era o sujeito ou o que era o predicado.

E: Então sentes que aprendes melhor a fazer atividades mais práticas?

C: Aprendo, sim.

Ju: Eu sinto que eu aprendo melhor nos jogos e isso porque se eu estiver sentada numa mesa e estiver lá a olhar para o quadro, sinto que não pego a matéria e depois de segundos eu já esqueço tudo. Mas com jogos é mais fácil e, não sei, mas sinto que aprendemos melhor com jogos.

Ri: Eu também acho que é melhor com atividades práticas porque estamos mais atentos ao que estão a dizer porque queremos fazer aquilo. Imagina, muitas vezes, quando algum professor está a explicar no quadro, eu olhava para um canto, o professor falava durante 10 minutos e eu não percebia nada. Depois voltava, não sabia nada do que estavam a falar.

E: E agora?

Ri: A HGP, eu era muito assim, perdia-me muito a meio. Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.

E: E tu sentes que a matéria está a ser explicada de uma forma mais simples ou não está a ser explicada e tu é que estás a descobri-la?

Ri: É os dois. Às vezes, explicam a matéria e às vezes nós é que descobrimos, como foi o trabalho de pesquisa.

E: E sentes que assim aprendes melhor.

Ri: Sim, do que estar sempre a explicar, sempre a insistir com a matéria.

E: Ok, então se fores tu a descobrir é mais fácil, consegues ter mais atenção.

Ri: Sim.

Re: Eu acho que com os jogos é mais fácil perceber e é mais fixe.

E: Porquê?

Re: Se o professor estiver a explicar no quadro, eu desconcentro-me muito rápido. Já se estiver no tablet a fazer um jogo e a aprender, já não me desconcentro assim tanto.

E: Porque é que achas que isso acontece?

Re: Não sei.

JM: As atividades foram bacanas.

E: Porquê?

JM: Gostei porque estivemos a fazer trabalhos em grupos, estivemos a fazer jogos, estivemo-nos a divertir e isso fez com que eu gostasse.

E: Fez com que gostasses mais das aulas e tivesses mais vontade de ir para as aulas?

JM: Sim.

E: Qual foi a atividade que mais te motivou ou que gostaste mais de fazer?

JM: A carta do Ulisses.

E: Porquê?

JM: Porque estivemos a escrever todos.

E: E em relação ao trabalho de pesquisa, o que é que achaste?

JM: Eu achei muito fixe. Eu também gostei muito.

E: Porquê?

JM: Porque estivemos a pesquisar, estivemos a fazer resumos e tudo. Eu gostei muito.

E: Gostaste de trabalhar com o teu colega do grupo?

JM: Sim.

E: Porquê?

JM: Porque o André estava a pesquisar e eu a passar no caderno. Às vezes era eu a pesquisar e ele a passar no caderno. Então estávamos sempre a ajudar um ao outro.

E: E achas que assim aprendeste melhor a matéria?

JM: Sim.

E: E achas que aprendes melhor do que se for o professor a explicar ou preferes que te expliquem?

JM: Prefiro que me expliquem.

E: Porquê?

JM: Porque assim tenho a opção de a professora está a falar melhor e está a falar a realidade, porque se eu for pesquisar, pode-me mandar mentiras e pode dizer o que não é e o que é. Então eu tenho medo disso.

E: Tens medo de encontrar informação errada? Então mas desta forma, vocês estiveram a pesquisar e nós estivemos sempre ao pé de vocês para vos alertar caso tivessem alguma informação errada. Enquanto pesquisavam, sentiram que estiveram sempre a pesquisar sozinhos ou tiveram apoio?

JM: Sinto que tive apoio.

E: E assim sentes-te mais seguro? Ou preferes que seja só a explicar e não pesquisares nada?

JM: Prefiro só a explicar. As professoras estiveram-nos a ajudar muito e isso fez com que eu e o André tivéssemos mais apoio.

D: Eu gostei das atividades das estagiárias porque tinham pontos e depois no início do estágio, elas disseram que íamos ganhando pontos para a participação e no primeiro jogo que fizemos, elas disseram que se ganhássemos podíamos ganhar mais pontos e então eu senti-me mais motivado.

Ju: Eu gosto quando as estagiárias tiveram a ideia de meter pontos nos 10 minutos a ler porque aí eu sinto mais competitivo e sinto-me mais motivada para trazer o livro, que antes eu me esquecia, mas agora sempre que vou arrumar a mala, eu lembro-me porque tento ter mais pontos.

TA: Como a Ju disse, ganhar pontos motiva-me mais e faz-me concentrar mais porque quero ganhar mais pontos.

Ri: Posso acrescentar uma coisa ao que a Ju disse?

E: Sim, claro.

Ri: Por causa da coisa dos pontos, muito mais de metade da turma nunca trazia o livro e agora traz sempre. A nossa turma que mais de metade não trazia, agora uma ou duas pessoas não tem. Eu acho que os pontos ajudaram na motivação.

9. Acham que a forma como vocês aprenderam deu-vos mais motivação/vontade para estudar? Houve mudanças no vosso comportamento em relação à escola? Como? Porquê?

C: Eu sinto que é diferente, porque simplesmente, antes com a professora de HGP, eu gostava da matéria, mas nada assim demais. Agora com as estagiárias, eu estou a gostar bem mais da matéria e estou a gostar bem mais do conteúdo.

E: E porque é que achas que estás a gostar bem mais do conteúdo e da matéria?

C: Além de o conteúdo ser diferente, vocês explicam melhor, explicam com mais detalhe, explicam... por exemplo, a professora conseguia explicar de uma forma prática e que dá, mas vocês estão sempre à procura de novas estratégias, além de nos fazer divertir, também nos ensina ao mesmo tempo.

E: TR, querias dizer alguma coisa? Há pouco começaste a falar e depois não acabaste.

TR: Não, era só para dizer que era diferente.

E: E é diferente como? Faz-te ter mais vontade ou menos vontade?

TR: Mais vontade.

E: Porquê?

TR: Acho que também tem a ver com a nossa geração. Nós adoramos jogos e isso, então eu acho que os jogos fazem com que nós nos entusiasmemos.

E: Então é a forma como aprendes que te motiva mais?

TR: Sim.

Ri: Eu fiquei mais motivada para ir para as aulas de HGP e Português porque eu ficava sempre a pensar que jogo novo é que vamos fazer, o que é que íamos aprender mais. Achava muito divertido. Houve só um curto período de tempo que eu não queria ir para as aulas de HGP, que foi quando estivemos a fazer o trabalho de pesquisa e não porque eu não gostei do trabalho, mas sim porque eu não gostei do meu grupo. Eu acho que o grupo influencia muito a motivação que nós temos. Só que também quando nós escolhemos os grupos, nós temos a tendência de escolher sempre amigos próximos e depois gera sempre muita conversa.

E: Então sentes que o grupo não era o teu preferido porque não eram amigos.

Ri: Eu com aquele grupo não estava muito bem, porque eles trabalhavam pouco. Eu basicamente senti que trabalhei sozinha, só que eu também não lhes dei muitas oportunidades para trabalhar, mas eu acho que com amigos, eu quero trabalhar sempre mais com eles e acho que eles às vezes também trabalham mais.

E: Então tu achas que gostavas de fazer mais trabalhos de grupo para perceberes como podes funcionar melhor em trabalhos de grupo e como é que podes dar mais oportunidade aos teus colegas para trabalhar e também trabalhares ao mesmo tempo sem sentires que estás a fazer tudo sozinha? Sentes que fazer mais trabalhos de grupo ia ajudar nisso?

Ri: Talvez, sim. Só que eu acho que nos grupos, não pode ser, imagina, uma pessoa, outra pessoa, outra pessoa. Tem de haver pelo menos alguma amizade ali, que é para ver se funciona mais.

E: Sabes que ao longo da nossa vida nós vamos trabalhar muitas vezes com pessoas com quem não nos damos muito bem ou com quem não nos identificamos e isso é uma coisa que vocês ao longo do tempo vão acabando por construir e vão percebendo que às vezes temos mesmo de separar as nossas amizades do nosso trabalho e nem sempre vamos trabalhar com pessoas de quem gostamos ou com quem nos damos bem e isso é uma coisa que vocês vão aprender e perceber como funciona e não vai ser tão difícil.

N: Eu acho que também a cena dos grupos, porque com o primeiro grupo, nos liberais, nós demos tudo, até fizemos t-shirts com isso...

E: Olha, isso foi outra coisa que vocês fizeram fora das aulas e que não foi pedida. Há bocado falámos sobre isso e não te lembraste dessa.

N: Sim! Mas quando eu fiquei com o outro grupo, eu só tinha a S lá e não gostava muito.

E: Sentiste que estavas tão motivada?

N: Nós fazíamos quase tudo sozinhas e eu não me sentia motivada para aquilo.

E: Ou seja, gostavas da atividade, mas não tanto do grupo com que estavas a trabalhar?

N: Sim, mas na escrita desta última carta, todos participámos e gostei mais.

E: E foi a mesma coisa e o mesmo grupo, não foi?

N: Sim.

E: Ou seja, sentes que ao longo do tempo, o grupo foi melhorando e foste-te sentindo melhor?

N: Sim, eu acho que sim, porque o JM estava a escrever e a dar ideias, e os outros colegas também.

JM: Sim, todos a dar ideias e eu e ela a escrever.

E: Então o mesmo grupo, na mesma atividade, a segunda vez funcionou muito melhor.

N: Sim, porque já estávamos mais unidos, acho eu.

E: Então gostaram mais desta vez?

N e JM: Sim.

C: Em relação àquilo que a N disse, eu discordo totalmente, até porque o meu grupo, quando foi sobre os liberais e os absolutistas [o debate], era um colega que não fez literalmente nada, outro colega que não parava de gemer e uma colega que trabalhou, mas a outra colega é que fez praticamente tudo e depois eu lá no meio perdida. Já no outro grupo, tanto em Português como HGP, já não gostei tanto.

E: Mas não gostaste da atividade ou do grupo?

C: Nada.

E: Porquê?

C: Porque também já houve outra vez em que eles erraram e a culpa foi toda para mim.

E: Ok, calma. Então não foi a atividade.

C: Foi, foi. Porque foi na atividade das cartas, eu não falava sozinha, porque eu não falo com a parede.

E: Mas se estivesses com outro grupo, achas que já gostavas da atividade?

C: Sim.

E: Então o problema não foi da atividade, foi do grupo.

C: Ah, foi do grupo, sim.

E: Então, tu gostavas da atividade, mas gostavas de ficar com outro grupo.

C: Sim.

E: E vocês acham que isso pode ter a ver com o facto de vocês não fazerem muitos trabalhos de grupo e, portanto, não estão muito habituados a lidar com elementos que não sejam os vossos amigos?

C: É assim, amigos na turma não tenho.

E: OK.

C: Se eu tenho é a N, o D, a A, e um par de botas perdido.

E: Sim, continua.

C: Para mim, o meu grupo tinha de ser esses colegas.

E: E ias gostar mais da atividade se fosse com esse grupo?

C: Sim, não precisavam de ser esses todos, bastava ter lá um.

E: Mas respondendo à minha pergunta, achas que pode ter a ver com não terem feito muitos trabalhos de grupo?

C: Exatamente.

Ri: Só uma última coisa que eu não me tinha lembrado e a N disse, naquela atividade dos liberais, eu achei que o grupo trabalhou muito melhor, o grupo que nós escolhemos. Achei que funcionou melhor porque como nos conhecíamos mais, estava mais à vontade para falar, dar ideias e conseguimos construir um bom debate.

Ju: Eu prefiro mil vezes o debate porque pudemos organizar direito, criámos grupos e organizámo-nos todas. Agora, da última que tivemos agora, de pesquisa, eu não fui muito fã porque estava com aquele colega e ele ficava toda a hora a chatear-me e depois dizia-vos que eu não o deixava e depois eu deixava e ele não fazia nada.

N: Acho que o problema é nós não nos darmos bem com eles, porque eles são muito parvos às vezes.

E: Eles quem?

N: Os miúdos, às vezes algumas miúdas, e é só mesmo porque eles irritam-nos e nós não queremos fazer nada com eles e sentimo-nos mais à vontade com outras pessoas.

Re: Eu concordo com a Rita, no grupo dos liberais e nos absolutistas, eu acho que trabalhámos todos e mais à vontade. Eu acho que no grupo da carta e da notícia, o grupo

em si estava a trabalhar bem, só que houve uma pessoa que não estava a fazer nada e não nos ajudava.

E: Ok, então sentes que o problema nos grupos são às vezes algumas pessoas que não trabalham tanto.

Re: Sim.

10. Imaginem que chega uma nova colega à turma e vocês têm de lhe explicar o que vivenciaram durante o tempo que estivemos connosco. O que diriam a essa colega?

TA: As melhores estagiárias do mundo estiveram connosco.

E: Porquê?

TA: Porque fazem atividades connosco, de vez em quando brincam connosco, entendem-nos mais...

E: Porque é que dizes que vos entendemos mais?

TA: Porque parece que sabem como é que nós temos de aprender e isso.

C: Tivemos umas estagiárias incríveis porque... olha, esqueci-me do que ia dizer.

E: Ok, queres pensar um pouco a ver se te lembras?

C: Sim, sim.

E: OK, então Ju.

Ju: Então, eu ia dizer que as estagiárias são muito fixes, que a gente pode contar com os professores, que eles vão sempre ajudar, e com alguns colegas nossos... Tanto que agora chegou um aluno novo na turma e o Z, como fala a mesma língua que ele, a professora diz para explicar e eles vão-se entendendo.

E: Ok, isso é muito bom. Mas e em relação ao tempo que vocês estiveram connosco, o que dizias?

Ju: Que nós conseguimos trabalhar bem, que as estagiárias nos ajudam a entender as coisas melhor e com menos dificuldade.

C: Simplesmente, o facto de terem tido paciência, não só para mim, mas para a turma inteira, já foi incrível, porque eu grito muito, falo muito alto, estou muitas vezes distraída, discuto com os professores e vocês aí tiveram uma paciência de santas.

E: Mas nunca discutiste connosco.

C: Não sei como, então é muita paciência. Com vocês nunca tive sequer nenhum problema, até porque nos entendiam melhor. Se tivéssemos um novo aluno na turma era isso que eu ia dizer, por mais que tudo aconteça, vocês eram incríveis.

Ri: Eu ia dizer que nesse período de tempo em que vocês estiveram cá, aprendemos muita coisa, aprendemos muito mais do que os próprios professores. Tivemos muitas atividades divertidas, muitas atividades em grupo, tivemos muitas oportunidades de dar asas à nossa imaginação em trabalhos. Acho que é só isso, ia dizer que foi uma boa coisa, uma boa experiência e que gostava que não tivesse acabado e que vocês continuassem aqui.

Re: As estagiárias são muito fixes, fazem jogos e atividades excelentes e explicam super bem.

JM: Eu ia dizer que as storas eram bacanas, que vocês fazem atividades mesmo bacanas, que vocês faziam trabalhos em grupos, trabalhos em que os grupos ficavam equilibrados.

D: Se chegasse um aluno novo à minha turma, eu ia-lhe dizer que vocês foram impecáveis, também diria que vocês mudaram a minha forma de pensar das duas matérias, porque antes eu não gostava tanto de Português e de HGP e agora vocês fizeram-me gostar muito mais.

E: Porquê?

D: Porque tornaram as matérias mais fáceis e também modificaram a minha nota.

E: Mas fomos nós que mudámos a tua nota ou foste tu que a mudaste?

D: Fui eu, mas foram vocês porque ajudaram-nos muito e também ensinaram-nos estratégias mais fáceis de compreender a matéria.

N: Eu acho que se um aluno novo chegasse, eu ia dizer: vais ter estratégias diferentes, com mais atividades.

E: E se ele te perguntasse que estratégias diferentes são essas?

N: Fazemos mais jogos para compreender a matéria, já fizemos um poema, já fizemos debates... Eu ia dizer o que já fizemos para ele ter mais ou menos uma ideia.

Ri: Só queria acrescentar que a Daniela e a Inês deram muita motivação aos alunos e, no meu ponto de vista, muita gente aumentou a nota. Eu a Português tava horrível, com 70. Subi no último teste para 8. Podia ter subido mais, mas já foi bom. Em HGP, consegui o meu primeiro 90, com as estagiárias aqui presentes.

C: Eu nunca tive um bom a Português e agora tive.

E: E porque é que achas que agora tiveste?

C: Agora tive porque melhorei bastante, também as estagiárias ajudaram-me bastante.

E: Obrigada por terem participado na entrevista, querem acrescentar mais alguma coisa?

Ri: Vamos sentir saudades. Eu achei que a coisa que mais trouxe motivação neste período de tempo foi vocês estarem presentes, só que é uma coisa que não dá para explicar... Vocês estarem presentes deu motivação para tantas turmas. Acho que é por serem pessoas novas, formas diferentes de explicar.

Ju: Eu achei que as estagiárias também tiveram muita paciência com coisas que aconteceram na turma, que eu acho que alguns professores também não teriam a mesma paciência, acho que vocês foram bem nessa parte e tiveram paciência em certas coisas.

E: Obrigada!

Obrigada pela vossa disponibilidade e participação nesta entrevista. Relembro que os vossos dados são anónimos e que os áudios recolhidos serão utilizados apenas para o relatório final e eliminados após a transcrição.

ANEXO N
GUIÃO DA ENTREVISTA AOS
PROFESSORES COOPERANTES

| ' ' | | ' ' |

Blocos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; motivar o entrevistado.	No âmbito do relatório final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa estou a realizar esta entrevista com os objetivos de recolher informação sobre as ideias e opiniões dos docentes acerca das metodologias implementadas e do seu impacto na motivação dos alunos de ambas as turmas. Quero desde já agradecer a sua disponibilidade e garantir as questões éticas na investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato. Após a transcrição da entrevista, o protocolo ser-lhe-á enviado para que possa validar o mesmo.
Caracterização do entrevistado	Caracterizar o percurso profissional do entrevistado	1. Pode descrever um pouco do seu percurso académico e profissional?
Opinião dos professores sobre as metodologias de ensino e aprendizagem	Descrever as metodologias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua ação	2. Como é que vê o aluno no processo de ensino aprendizagem? 3. Podia descrever as metodologias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua leção.
	Conhecer a opinião do entrevistado sobre as	4. Ao longo da sua carreira têm existido alterações? Porquê? 5. Para si, o que são metodologias ativas de ensino aprendizagem? 6. Considera que existem desafios para a implementação de metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, quais? Porquê?

	metodologias ativas de ensino e aprendizagem	7. Gostava de saber a sua opinião sobre as metodologias utilizadas durante o estágio. Funcionaram bem? Porquê?
Perspetiva dos professores acerca da motivação para a aprendizagem dos alunos	Conhecer a opinião do docente acerca das alterações na motivação para a aprendizagem dos alunos causadas pela implementação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem	8. Na sua opinião considera se houve, ou não, alguma alteração do comportamento das crianças em relação à aprendizagem? Porquê? Em que sentido... 9. Quais terão sido os fatores para esta alteração? (A utilização de metodologias ativas, a relação que estabeleceram com as estagiárias...)
Finalização da entrevista	Legitimar a entrevista; agradecer a participação do entrevistado.	Obrigada pela sua disponibilidade e participação nesta entrevista. Reforça-se que será respeitado o carácter confidencial e anónimo dos dados fornecidos.

ANEXO 0
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
À PROFESSORA COOPERANTE
DE HGP

| ' ' | ' ' |

No âmbito do relatório final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa estou a realizar esta entrevista com os objetivos de recolher informação sobre as ideias e opiniões dos docentes acerca das metodologias implementadas e do seu impacto na motivação dos alunos de ambas as turmas. Quero desde já agradecer a sua disponibilidade e garantir as questões éticas na investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato. Após a transcrição da entrevista, o protocolo ser-lhe-á enviado para que possa validar o mesmo.

1. Pode descrever um pouco do seu percurso académico e profissional?

Docente S: É assim, eu, quando acabei o 12º ano, eu não fui logo estudar. Não fiz aquele percurso normal de, ah, quero muito ser professora e vou já estudar. Não aconteceu isso. Eu, quando acabei o 12º, eu disse mesmo, eu não quero ir para a faculdade. Eu quero ir trabalhar. Quero ganhar o meu dinheiro, quero ir trabalhar. Claro, com muita pena dos meus pais, sempre a insistirem, pronto.

Consegui fazer muitas coisas. Fiz figuração, fiz... Trabalhei em lojas de perfumaria, pronto, a vestir. Fiz tudo e mais uma coisa, Daniela. Até que arranjei um trabalho na empresa onde os meus pais trabalhavam a recibos verdes. Ou seja, não era empregada da empresa. Eram só miúdas novas, quer dizer, eram mulheres. 10 mulheres, 10 miúdas. Umas estudavam, outras não estudavam e fazíamos basicamente isto: inserir dados do Diário da República, da terceira série, que é as constituições das empresas, inseríamos em computador. Porque eram ficheiros manuais, alguns nem se percebia as letras, eram já de anos do início do século XX, portanto. O que é que nós estávamos a fazer? Estávamos a inserir os dados desses cartões, desses ficheiros, em computador. E era um trabalho um bocadinho monótono.

Como era um trabalho muito monótono, e nós fazíamos das 9h às 17h, com uma hora de almoço, eu fartei-me. Eu estava contente por ter aquele trabalho, eu saía às 5h da tarde e até ganhava mais ou menos bem e eu pensava, eu tenho muito tempo livre. Uns dias íamos ao cinema, depois juntávamo-nos com os colegas. Uns dias íamos às compras, íamos lanchar, mas era muito pouco para a minha maneira de ser. E então, ao fim de mais ou menos um ano de estar com essa atividade, e de ter estado mais ou menos dois anos sem estudar, eu resolvi ir procurar cursos para a universidade.

O que eu gostava muito de ser, que foi sempre o meu sonho, era ser jornalista. Era com o que eu me identificava. Era o que eu queria de ser antes. Era mesmo. E hoje ainda vibro muito com as reportagens, com a escrita nos jornais, eu vibro muito com isso. Porque é que eu não fui? Porque eu também andava lá a fazer figuração, e tinha um amigo na SIC que às vezes me deixava ir à SIC, lá a reagir dos telejornais, e eu vibrava imenso com aquilo. Só que precisava de mais matemática do que eu queria e do inglês. Do domínio das línguas. E isso para mim foi uma falha. Eu vou andar aqui, isto não vai ficar bem, eu quero trabalhar ao mesmo tempo, queria pós-laboral. Pronto, moral da história, consegui então arranjar a outra alternativa, porque eu também queria ser professora do primeiro ciclo.

Sempre me identifiquei com o primeiro ciclo. E arranjei, através da Lusófona, a universidade pós-laboral, que era na Almeida Garret, que ainda existe. E foi assim, eu e uma amiga estávamos a fazer exatamente o mesmo trabalho, aquilo era só filhos de funcionários, portanto eu já tinha uma relação de amizade com ela. Fomos a esta universidade, isto era executável, ou seja, as aulas começavam às seis ou seis e meia da tarde, nós saíamos às cinco. Era tudo muito perto. Ali no centro de Lisboa era tudo muito perto, dava para ir do trabalho da Casa da Moeda a pé até ao Largo do Leão e depois estudava até às onze e meia da noite, pronto.

Então foi assim, de segunda a sexta a minha vida era: trabalhava das nove às cinco e das seis, seis e meia, até às onze e meia, pronto, dependia se tínhamos intervalo, se não tínhamos intervalo. Aos fins de semana era fazer os trabalhos, era descansar, era pronto, ter ali um bocadinho da minha vida pessoal. Vivia em casa dos meus pais e foi assim que isto começou. Até que na empresa, ao longo disto, depois aquele trabalho acabou, porque inserimos os dados, ainda fizemos algumas horas extra e não sei o quê, depois convidaram-nos a ir a entrevistas internas para vagas que abrissem, para todas, e eu aproveitei, porque eu queria, eu estava a pagar a minha faculdade. Era eu que pagava, porque eu dizia aos meus pais, eu quero desistir quando me apetecer, eu não sei se é isto que eu quero, mas eu quero desistir quando me apetecer. Então fui a concursos internos, a entrevistas internas e pronto, depois fui dirigida para as lojas, ou seja, a Casa da Moeda ainda hoje tem, menos, mas tem livrarias e lojas que vendem desde coleção de moedas, vendem livros, tem editorial, tem editora mesmo, livros, muitos deles

usados até nas universidades, mais técnicos, mais eruditos, pronto, e vendia impressos, na altura até vendia impressos para o concurso dos professores. Então eu fui para uma livraria dessas, para uma loja dessas, a trabalhar por turnos, no Centro Comercial das Amoreiras a trabalhar por turnos. Claro, eu queria era trabalhar, não queria deixar de trabalhar. Tive que gerir as aulas presenciais, tive que negociar muito com colegas, com o chefe, quando tinha frequências. Ali tive sorte, estive assim dois anos do curso quase, mais ou menos, ano e meio, depois eu queria era ir para um horário outra vez das nove às cinco, pronto, como quando foi no início de eu começar a estudar e consegui, consegui ir para uma livraria da rua, ao pé do El Corte Inglés. Mas aí era das nove às seis, sempre em pé, era uma loja muito exigente, e depois eu saía às seis e ia correr para a faculdade, pronto, para chegar lá tipo seis e meia, e pronto, acabei o curso ali.

Não, estou a mentir, acabei o curso na Casa da Moeda, mas já depois da loja, depois dali convidaram-me para ir para a sede, para o edifício no Arco do Cego, trabalhar só com moedas, com o clube do colecionador, que era só numismática, que era uma área em que eu era muito forte, porque tinha vendido muito. Trabalhava muito nessa área e eu tinha muito conhecimento dessa área, então fui convidada para o Departamento Comercial, para ir para a área de moeda, numismática, mas do colecionador. Portanto, ali trabalhava mesmo num edifício, trabalhava no mesmo sítio que os meus pais, estava muito protegida, sentia um conforto familiar ali muito grande, com muitos amigos de longa data, sentia-me em casa, pronto, e ao pé de casa. Acabei ali o curso, ali é que eu acabei o curso.

E lembro-me do meu diretor me dizer, quando fui entregar a documentação nos recursos humanos e ele veio ter comigo muito espantado de eu estar a estudar, porque ele nunca se tinha apercebido de que eu estava a estudar. E pronto, a perguntar quais eram os meus planos, as minhas expectativas, e eu disse que ainda não sabia muito bem. E ele, pronto, na altura, congratulou-me, porque era uma pessoa que dava muito valor aos estudos. Ele também tinha, ali havia muitos professores universitários que estavam em cargos de direção, pronto, deu ali algum valor.

Até que, eu nesse ano em que acabei o curso, 2001, eu não concorri. Na altura podia-se concorrer em miniconcursos, um bocadinho como as ofertas de escola de hoje, mas

com as devidas alterações, que as pessoas tinham que andar de escola em escola a entregar o impresso, mais ou menos isto. E eu não concorri nesse ano. Achei que não valia a pena, pronto, era temporário. Ainda não sabia muito bem o que é que ia fazer. Se ia deixar aquele trabalho certo, eu estava efetiva já, pronto, com tudo muito confortável, gostava do que fazia, ali eu gostava do que fazia. Se ia deixar isso e investir naquilo em que eu estudei, porque é assim, ser professora tem esta lacuna, não dá para mais nada, certo? Não tem outra saída. Podemos até ter ser convidados para um museu. Eu tinha lá uma biblioteca, nós na Casa da Moeda tínhamos biblioteca, tínhamos, e ainda há, sítios com os quais eu me identificava, mas é assim, não era exercer a profissão, pronto. Entretanto, já em 2002, quando há os concursos, portanto, junho, algo assim, maio, por aí, já para ir lecionar nesse ano de 2002, mas em setembro, eu concorri. Eu concorri, até mandei o impresso por fax lá da empresa e fiquei colocada. Fiquei colocada, só vemos para aí em agosto, pronto, fico colocada e vou falar com a minha chefe. Um bocado em pânico e disse-lhe que fiquei colocada. Fiquei colocada em Queluz, ou seja, é que podia ser em todas as escolas do país, mas era um sítio onde eu tinha amigos, onde eu conhecia as imediações, costumava passar lá fins de semana na casa de uma amiga, ou seja, eu disse assim “olha aqui se calhar eu até vou gostar”. Fui lá de carro no fim de semana, sozinha, ver, à volta, escola, pronto. A minha chefe na altura disse “olha, vamos falar com o teu diretor, ver o que é que ele acha.”

Então o meu diretor o que me disse foi, como ele também dava aulas, mas em part-time, também já tinha sido professor até do secundário, ele disse: “eu acho que deve ir”, ele incentivou-me mesmo. Disse “eu acho que deve ir experimentar, porque vai ficar aqui frustrada por nunca ter experimentado, mas também ao mesmo tempo pode experimentar e não se dar bem, e não gostar”. Como ele tinha boas relações com a administração, prometeu-me que ia interceder, e ia interceder pelo quê? Por me darem, por me concederem, pelo menos um ano de licença sem vencimento, o máximo que se pode ter é três anos, e eu tive três anos de licença sem vencimento, renováveis em cada ano. E foi uma coisa num ápice, ou seja, eu tive que fazer uma carta, explicar o que tinha acontecido, que eu tinha ficado colocada, não tive férias, portanto tive que dar os dias de férias, e foi o mês de Agosto, ou ali uma parte de Agosto, e depois quando finalizassem os três anos, ou me despedia ou voltava.

E foi isto, basicamente andei três anos como contratada, a experimentar, fiquei sempre ali na linha de Sintra. Adorei o meu primeiro ano.

Estagiária: O primeiro ciclo?

DS: Não, entretanto o primeiro ciclo ficou para trás, ficou para trás por culpa da faculdade, porque eu posso dar o primeiro ciclo, mas eu não fiz estágio no primeiro ciclo, ou seja, eu posso dar, nós só não podemos dar acima da nossa profissionalização, mas eu nunca me especializei no primeiro ciclo, eu nunca me senti à vontade para ensinar meninos a ler, então nunca concorri ao primeiro ciclo. Como fui tendo sempre colocação no segundo, fiquei sempre no segundo, e o meu primeiro ano de serviço foi, assim, qualquer coisa de maravilhoso.

Eu lembro-me de haver lá pessoas mais velhas, que até criavam ali alguma distância, mas que ao mesmo tempo adoraram o grupo mais novo que entrou na escola. Porquê? Porque nós fazíamos muito trabalho que eles não queriam fazer. Que era o quê, Daniela? Era as áreas de projeto que nós há dias estávamos a falar, e o estudo acompanhado.

Então, aqueles professores só queriam dar mesmo a sua disciplina, lecionar mesmo a sua disciplina e empurravam, que é mesmo a expressão, para nós, essas áreas. Então, no primeiro ano tive o dobro das turmas, ou seja, tinha as turmas em História, mas depois tinha o dobro em Área de Projetos, estudo acompanhado, portanto tinha muito essas áreas, que trabalhávamos em parceria, então eram colegas novos, ok? Eram os inexperientes, porque os mais velhos não queriam essa tarefa. E correu muito bem, nós fizemos coisas muito giras, muito diferentes, eu lembro-me de fazer jogos de tabuleiro com os alunos em Área de Projetos, fazíamos as perguntas com eles em estudo acompanhado, aqueles jogos tipo monopólio, e era sobre a matéria que dávamos em História e em Ciências, porque o par era de História e de Ciências, por exemplo.

Então, corremos muito bem, aquilo foi maravilhoso, dávamo-nos muito bem, saíamos fora do horário escolar, foi mágico. E eu lembro-me das colegas, assim, um bocadinho mais velhas, que estavam connosco e elas dizerem que isto é raro acontecer, pronto, isto é muito raro, darmos-nos assim tão bem, termos tanta confiança uns com os outros, podemos confiarmos nos outros, mas foi o primeiro ano tão bom que eu continuei, pronto, mesmo que o segundo ano já não fosse tão maravilhoso, já fui para outra escola

um bocadinho mais complicada, mas depois, o terceiro ano voltei e é essa escola que eu adorei, e fiquei lá seis anos como contratada, só com um ano de interrupção, cinco consecutivos. Era a minha escola de referência, difícil, uma escola dura, mas correu muito bem, depois a partir daí fui ganhando confiança e segurança, e já lá vão 23 anos. Pronto, é basicamente isto, Daniela. É um percurso muito diferente da maioria dos professores, pelo menos com quem eu tenho contactado, porque muitas vezes as pessoas seguem um caminho mais retinho, pronto, saem da escola, vão para a faculdade e vão ensinar, mas no meu caso não.

2. Como é que vê o aluno no processo de ensino aprendizagem? Não há uma resposta certa, quero mesmo só conhecer a sua perceção.

DS: Eu sei que hoje põe-nos o aluno no centro, e é assim que devemos ver e pôr. Já experimentei muitas coisas. Muitas metodologias.

Sei que às vezes não a utilizo a mais correta, no sentido de que eu dou-lhes voz, eu dou-lhes sempre voz. Mas sei que muitas vezes utilizo o método expositivo, sobretudo na história. Eu acho que é um bocadinho... não diria errada, mas...

E: Não acho que seja... não é que existe certo e errado, mas...

DS: O que é que eu sinto? E agora vamos ver em conjunto, com os resultados desta questão-aula. O que é mais eficaz? Porque o que é que eu sinto nestas idades? É assim, eu digo sinceramente, eu adoraria ter este método mais ativo e mais centrado sempre no aluno, o método da descoberta, se tivéssemos alunos curiosos como alguns destas turmas. Agora, nós não temos só esse tipo de alunos. E temos muitos alunos que não vão fazer nada como o M. E o que é que aprendeu? Zero.

Mas vão-me dizer “Ah, mas também com o método expositivo, também é capaz de não aprender.” Mas é assim, eu vejo o M mais participativo e a saber mais, se calhar no método expositivo, do que aqui.

E: Sim, até porque as estratégias não funcionam iguais com todos os alunos.

DS: Exatamente, sem dúvida. Então, é assim, o que é que eu vejo? Eu vejo sim o aluno muito importante como o centro da aprendizagem, mas não vejo esse método como sendo mais eficaz. Então, o que é que eu tento, na medida do possível, consoante também aquilo que tem à minha volta, os recursos, não é? Diversificar.

Diversificar. Juntar um bocadinho de cada. Se há uma turma que tem muitos computadores, é pá, sim senhora, até podemos usar agora o dia do computador. Eu, por exemplo, ontem numa turma, era o dia do computador. Uma turma de 24, quantos é que tinham? Seis.

É impraticável. Mesmo que eu crie grupos, não sei, 12 pessoas, os outros 12 ficam a fazer o quê? No telemóvel? Não. Porque depois no telemóvel há a gravação de aulas, há o não-sei-quê, há o não-sei-que-mais, pronto. Coisas que já tenho assistido e visto. Portanto, eu acho, sim, o aluno é fundamental. Agora, dar-lhes voz, fazê-los questionar muito o que se passa hoje em dia, a importância da história, não é? Até hoje, por exemplo, agora esta questão da pena de morte. Há 70 países com pena de morte. Eu própria fiquei espantada. Há 70. Não são 20, são 70.

E: Sim, sim. Por acaso, a próxima pergunta que eu tinha aqui era mesmo para descrever um bocadinho as metodologias de ensino que utiliza, de ensino e aprendizagem que utiliza nas suas aulas.

DS: Em história, eu utilizo, se calhar, se pusermos na balança, se calhar é mais o expositivo. Até é capaz de ser. Mas o expositivo sempre com muita discussão, sempre com muita pergunta-resposta, com a intervenção deles.

E: No fundo, não é só o expositivo nesse caso.

DS: Não, não é, pronto. Mas questioná-los sempre, fazê-los sempre pensar. Acho que às vezes podia juntar muito aqui a filosofia. Fazê-los pensar, questionar.

O que é que vocês faziam se fossem a nobreza nesta altura? Pronto, ponho-os sempre no papel. Isso eu acho que faço bastante. Às vezes permito até aquela participação desorganizada, desordenada, que os meus colegas não gostam, não é? E às vezes permito isso. Mas permito propositadamente, porque eu assim não estou sempre só a ouvir aqueles que têm o braço no ar e que são os que participam sempre. Eu estou a ouvir um que está lá do fundo, que nunca diz nada, mas que disse uma coisa acertada e o outro... Pronto, isto a mim faz-me muito sentido, muito sempre os vídeos e parar e questionar. Eu utilizo muito os vídeos. Pronto, ainda agora lhes passei um nas outras turmas de Exploração Infantil, que os tocou, que foi mesmo para os tocar e para os fazer pensar. Muito isto.

E: Vídeos reais?

DS: Reais. Estamos a falar de Exploração Infantil na segunda metade do século XIX, mas olhem este exemplo de 2017. Numa América Latina. Vejam o que é que se passa, por exemplo, na Colômbia. Como é que vocês descrevem o rosto desta criança? Ela a falar com uma tristeza tremenda. E os miúdos tocam-se com isto. E é isto que eu quero. Pronto, basicamente.

E: E isso vem um bocadinho ao encontro das competências de cidadania democrática. Estas questões dos direitos.

DS: É, eu envolvo-me muito aqui a cidadania, mesmo sem a ter. Tento envolver. A Português, as minhas metodologias, eu sinto que são um bocadinho diferentes. São muito mais práticas. São muito mais diversificadas. Não tem nada a ver.

E: Eu acho que estas competências democráticas são muito importantes e fazem muito parte da história. Acho que é impossível ensinar história sem tocar nisso.

DS: Claro que sim. E eu tento muito tocar nisso. Ou seja, eu não uso o manual para ler.

Eu oriento-os a consultarem o manual, porque se não eles não o abrem, com a realização dos exercícios do caderno de atividades. Que aí obriga-os a ler. E muitas vezes eu digo, olha, eles estão com dificuldade, ou com dúvida, porque eles não leem, porque têm preguiça. E eu digo, olha, vai lá aqui esta página, olha aqui este parágrafo, ou este texto, vai lá ver se não encontras a resposta. Depois chama. Faço muito isto. Se está correto, se não está, não sei.

E: Eu acho que a única pessoa que consegue definir, nesse aspeto, o que está correto ou não, é o professor com a turma que tem à frente.

DS: E peço-lhes muitas vezes, quando é da avaliação... Quando eles têm que fazer a autoavaliação, e quando põe aquela autoavaliação no próprio teste, se estudou, se não estudou, pronto. E também é importante para mim esse retorno, porque a maioria não estuda, é claramente isto.

Mas depois quando eles fazem a autoavaliação nas intercalares e no final do semestre, eu peço-lhes mesmo para eles me darem sugestões. E as únicas sugestões que eu vejo, diferentes, é fazer mais Kahoots. E eu uso o Kahoot muitas vezes na aula de revisões. Mas o que eles gostam de fazer, além daquilo que já, pronto, que faço, é as visitas de estudo. Portanto, os Kahoot, as visitas de estudo. E eles aprendem com as visitas.

Muito. A par disso, o que é que eles pedem? Eles, se lhes perguntarmos o que é que preferem, se o professor explicar se os colegas apresentarem trabalhos, eles gostam de apresentar trabalhos, mas eles percebem melhor o que o professor explicar.

E: Eles mesmo dizem isto, por exemplo. Eu fiz a entrevista na terça-feira aos alunos, e houve alguns alunos que me disseram que preferiam que o professor explicasse.

Acho que quem disse isso foi mais o JM, que até foi uma pessoa que eu achei estranho porque eu senti-o muito mais envolvido.

DS: Muito mais. Agora, do que... Muito mais, sim. Esse era um aluno que não chegava. Esse aluno nunca chegava para a aula.

E: Mas eu acho que ele próprio não pensou muito sobre isso. O pensamento não foi muito estruturado. Foi um bocado ali mecânico. E eu tenho a sensação que ele também disse isso, porque ele disse isso numa outra parte da entrevista, que ele também diz isso porque lhe dá menos trabalho. Houve uma outra parte da entrevista que ele disse que gostava mais... Acho que foi de Educação Visual. Eu perguntei as disciplinas que eles preferiam. Acho que foi a V.E. ou música, uma coisa assim. Ele disse que gostava mais e eu perguntei porquê. E ele disse porque não trabalho, porque não faço nada, porque não me dá trabalho.

DS: Mas eu também não queria ser uma professora dessas. Claro que a Educação Visual e até se eles quiserem trabalhar têm muito trabalho. Mas eu sentir que nas minhas aulas os alunos não se envolvem, não fazem nada. Eu não gosto de sentir isso. Por isso é que eu às vezes até gosto que haja ali uma certa discussão e explicação para pelo menos fá-los refletir.

E: E é uma das partes mais importantes. É a reflexão. E isso eu acho que é uma coisa que, aliando isso ao método expositivo, e que também faz parte dos métodos ativos, das metodologias ativas, é uma competência que eles precisam muito adquirir e que é fundamental mesmo.

4. Ao longo da sua carreira têm existido alterações? Porquê?

DS: Acho que tem. Eu preparo aulas há 23 anos. Preparo sempre. Eu nunca deixei de preparar aulas. Claro que já faço tudo muito mais rapidamente. Mas num primeiro ano, para um 23º, muitas vezes eu ouço de amigos, que já não precisas de preparar

aulas. Que às vezes ao domingo, ainda tenho que ir preparar as aulas da semana. “Ah, mas tu já não precisas de preparar aulas.” Ouço muito isto. Não, eu preciso sempre. E modifico consoante as turmas. Por exemplo, eu tenho uma turma de meninos muito fraquinhos, muito fraquinhos, muito fraquinhos e que são, maioritariamente, ou eram, ano passado, maioritariamente estrangeiros. Agora já alguns foram embora. Mas eu usava muito, às vezes, até recortes de revista, de colagens, coisas assim. Porque estávamos a dar os muçulmanos na Península Ibérica. As amendoeiras, as laranjeiras, os limoeiros. Então colávamos e depois eles tinham que associar ao povo que trouxe versus os romanos, os monumentos. Pronto, coisas assim, simples. E nós vamos dizer, ok, mas as tecnologias fazem isso. É verdade, fazem. Também, muitas vezes, levam os tablets, por exemplo. Coisa que há uns anos atrás não havia e não fazia. Ia para uma sala de computadores de vez em quando. Mas eu acho que estas coisas simples, deles poderem perceber que num folheto, numa revista, podem recordar, rolar. Ensinam outras coisas. Coisas simples.

Ensinam outras coisas também. E eu consigo ver. Por exemplo, eu percebi, ano passado, que havia miúdos e não sabia pegar muito bem na tesoura.

Quando tenho, assim, colegas que colaboram, também gosto de participar em projetos. Nós aqui já tivemos, assim, alguma interdisciplinaridade mais dinamizadora e mais dinâmica. Agora não temos tido, mas nós tínhamos as equipas educativas.

Este ano, caiu um bocadinho por terra. Que nos obrigava a reunir, três em três semanas, presencialmente, mesmo para dinamizar projetos interdisciplinares.

O que é que eu mudei também muito? Mudei um bocadinho a nível da exigência.

Pronto. Eu sinto que faço testes mais simplificados do que alguma vez fiz.

Ok. Onde é que está a minha maior exigência? Em sala de aula. Em fazê-los pensar.

Em fazê-los dar-me uma resposta para além da caixa. Desvalorizo muito isso e diversifico mais os instrumentos de avaliação. Pronto. Basicamente isso.

E: E tem feito isso porquê? Porque sente...

DS: Sinto essa necessidade. Porque, pronto, os alunos já não são tão responsáveis.

Têm outros interesses, outras dinâmicas quando saem daqui da escola, não é? Ou seja, estar nos jogos, ou seja, falar com os amigos. Nós hoje, eu falo por mim, perdemos

muito tempo, não é? Com tudo que é acessório e com redes sociais ou com os amigos.

Pronto, perdermos não é perder, é ganhar competências sociais. Mas, portanto, então, se eles já não estudam tanto, se isto é uma realidade, tenho colegas que lhes mandam, sei lá, fichas, não sei quantas páginas. O que é que acontece? Acontece que eles depois, porque são muito pressionados para fazer essas fichas, deixam os outros trabalhos das outras disciplinas todos por trás. E eu estou farta de ter de estar sempre a questionar porque é que não fizeram. Então, eu mudo essas dinâmicas. Eu... sei lá, dou uma aula só para eles estarem a exercitar, com caderno de atividades, uma aula de 45 minutos, com a minha ajuda, com o meu apoio, estou ali, para ver onde é que têm mais dificuldades. Vou mudando isto.

5. Para si, o que são metodologias ativas de ensino aprendizagem?

DS: Considero que são as metodologias que põem o aluno no centro da aprendizagem, no centro do interesse por aquilo que querem aprender, muitas vezes. Há diversas pedagogias ativas e que sobretudo, o objetivo era que essas pedagogias fossem facilitadoras até do trabalho do professor.

E: No entanto, muitas vezes acabam por dar mais trabalho.

DS: Sim, eu também acho que dão. Aquilo que me apregoaram sempre nas formações que eu fiz e tive... Estive num grupo de trabalho aqui na escola, no Projeto MAIA, que foi quando o governo era PS. Mas este projeto era muito focado nas pedagogias ativas, no feedback... O professor aqui teria muito menos trabalho. Os instrumentos de avaliação era uma avaliação meramente formativa. Essas metodologias no 1.º Ciclo aqui no agrupamento têm sido muito implementadas, ok? Já apanhei turmas dessas e depois foi um problema no 5.º ano porque não sabiam usar manuais. Havia uma grande frustração, de miúdos que passavam de um muito bom para um insuficiente. Já estivemos em conversas com a direção para prolongar até ao 12.º ano, haver uma turma modelo, que continuasse do 1.º Ciclo até à frente. Porque há colégios que só utilizam essas metodologias, mas não foi possível porque precisávamos de mais professores, mais recursos humanos, os horários tinham de ser desdobrados para haver sempre dois professores por sala, etc. Portanto, não conseguimos. Então os meninos saem do 4.º ano com um tipo de metodologia ao qual depois nós não damos uma continuidade eficaz.

E: Sentem que não conseguem dar tanta resposta.

DS: Sim, porque depois sala de computadores é difícil, é muito complicado.

E: Pois, essa tem sido uma grande dificuldade. No ano passado eu estive numa escola primária deste agrupamento e então foi uma diferença muito grande, porque no 1.º Ciclo eles têm uma sala só onde podem deixar as coisas, é muito diferente.

DS: Sim, é mesmo muito diferente. Há miúdos em que todas as aulas me pedem uma caneta e eu não posso deixar um armário fechado na sala com as canetas e que seja só para aquela turma. É muito complicado e gerir isto tudo não é fácil. Por exemplo, a colega de Português de Língua Não Materna. Ela já foi coordenadora aqui na escola há dois anos atrás. Ela há dias até me levou à sala de Português de Língua Não Materna, ou seja, ela consegue ter sempre aquela sala porque é à tarde, portanto, aquela sala está sempre distribuída, que é uma sala de computadores. Ela tem um armário fechado, onde tem até uma biblioteca e ali, como são vários níveis, ela consegue ter esta dinâmica. Se eu tivesse mais recursos... Eu sei que isto às vezes pode parecer desculpa. Agora o que eu digo é, numa turma eu consigo pôr isso. Eu consigo dividir uma turma e ir à biblioteca e uns estão nos livros a pesquisar e outros nos computadores e depois trocávamos. Agora, é mais difícil muitas das vezes. Não vejo isso como facilitador do nosso trabalho. Outra coisa que eu senti com o Projeto MAIA e com a avaliação mais formativa. Eu adoro a avaliação formativa e muitas vezes quis utilizar só a formativa. Mas sabes o que é que aconteceu quando eu quis usar só uma menção, muito em Português, por exemplo “fez um bom texto” ou “deve melhorar isto ou aquilo”? Eles disseram logo que não tinham uma nota e queriam ver uma nota, saber a nota e quanto tinham tido. Os pais ainda vão muito pela quantidade, ainda querem nem que seja uma qualitativa. E perguntam “mas como é que o meu filho está? Isto não me diz nada.” e os próprios miúdos também, então comecei a classificar as formativas só para eles perceberem.

6. Considera que existem desafios para a implementação de metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, quais? Porquê?

DS: Acho que já respondi a isso, sim.

7. Gostava de saber a sua opinião sobre as metodologias utilizadas durante o estágio. Funcionaram bem? Porquê?

DS: Acho que funcionaram muito bem, aliás, eu quando dou a segunda metade do século XIX, eu trabalho muitas vezes, ou até sempre, de maneira diferente, mas eu pulo a trabalhar em grupos. Numas turmas dei-lhes imagens e eles partiram das imagens, ou seja, “porque é que vocês acham que isto está diferente?”, partimos muito dos trabalhos de grupo. Gostei muito dos recursos que vocês trouxeram, nomeadamente aquela ideia das pistas estarem dentro de cartas. Acho que vocês foram muito organizadas, coisas que por vezes, a nós, no nosso dia-a-dia, ou por falta de tempo, ou já por desgaste, ou por falta de motivação... O que for, mas acho maravilhoso, entregarmos aquela folha bonita, a cores... Acho delicioso. Achei isso muito bom. O facto de serem trabalhos de grupo, já é uma coisa que costumo fazer nesta matéria, porque é uma matéria um bocadinho exaustiva. Gostei muito, considero que funcionaram e estou expectante para ver o resultado da questão-aula, mesmo para compararmos em relação à outra ficha.

E: Em relação a isso, eu acho que precisávamos só de mais tempo, para eles se apropriarem um bocadinho mais.

DS: Sim, eu agora vou dar continuidade, mas era muito importante serem vocês.

8. Na sua opinião considera se houve, ou não, alguma alteração do comportamento das crianças em relação à aprendizagem? Porquê? Em que sentido...

DS: Não, acho que eles se adaptaram muito bem. Acho que gostaram muito das professoras estagiárias. As dinâmicas de grupo, acho que tudo resultou muito bem, mas acima de tudo também, porque eramos três professoras em sala. Isto é maravilhoso, está um grupo a pedir apoio e a professora pode ir, pode ajudar... Muitas vezes eu interferi, eu sei que tinha de vos deixar, mas ali o objetivo era que eles não ficassem à espera, porque eles muitas vezes ficam à espera. O que é que nós também fazemos e também é uma das metodologias que se deve utilizar? Haver ali alunos que ensinam e que ajudam os outros. Mas também não acho justo dar sempre a esses alunos o cargo de terem de ajudar os colegas... Isso às vezes também os envaidece, fá-los sentirem-se superiores e faz os outros sentirem-se um bocadinho menosprezados. Isso é bonito no 1.º Ciclo porque há um conjunto de disciplinas menores e é a mesma professora, que percebe ali naquele momento quem é que tem mais competências gráficas, das letras... Aqui às vezes é um bocadinho injusto, mas claro que faço isso, nos pares e nos grupos.

E: Mas não só a nível da matéria, mas mais em termos de motivação. Sente que as estratégias que nós implementámos fizeram alguma diferença?

DS: Eu acho que sim, acho que eles estiveram muito motivados. Não sei se às vezes perceberam tudo, mas também eles nunca percebem tudo. Não sei se às vezes não se focaram mais no espalhafato, no teatro, no dar nas vistas, no ganhar a competição, mas de um modo geral senti-os muito mais motivados.

E: Eu fiquei muito impressionada com o J, de uma das turmas, e disse-lhe isto.

DS: Sim, gostei muito da postura dele.

E: Eu achei a postura dele desde o início do estágio para agora muito diferente, muito mais envolvido e motivado.

DS: Sem dúvida, estava muito mais envolvido. É muito importante agora vermos a questão-aula dele, porque ele tem testes, mesmo feitos por duas ou três vezes, que eu dou-lhe essa possibilidade. A avaliação deve ser mais formativa e eu não estou ali para penalizar o aluno, a ideia é motivá-lo e perceber o que é que ele pode fazer.

E: Ele foi um dos casos em que eu vi mais alteração.

DS: Sim, mas houve outros. O D, por exemplo, esteve excelente. A P trabalhou bem. Quando foi do debate.. Eu adorei o debate. É uma coisa que eu promovo muito em Português e às vezes faço em História e portanto adorei. E motivou-os muito. Outra coisa que gostei muito que vocês utilizaram, recursos que eu não estou tão a par. Apps e coisas assim, por exemplo, o cronómetro. Eu nunca me lembrei de pôr isso e isso funciona... Aquela roda giratória, eu utilizo muito os papelinhos, mas agora vou começar a usar. Aprendi muito convosco. Identifiquei-me, aprendi muito.

Obrigada pela sua disponibilidade e participação nesta entrevista. Reforça-se que será respeitado o carácter confidencial e anónimo dos dados fornecidos.

ANEXO P
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
AO PROFESSORA COOPERANTE
DE POR

| ' ' | | ' ' |

No âmbito do relatório final do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa estou a realizar esta entrevista com os objetivos de recolher informação sobre as ideias e opiniões dos docentes acerca das metodologias implementadas e do seu impacto na motivação dos alunos de ambas as turmas. Quero desde já agradecer a sua disponibilidade e garantir as questões éticas na investigação, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato. Após a transcrição da entrevista, o protocolo ser-lhe-á enviado para que possa validar o mesmo.

1. Pode descrever um pouco do seu percurso académico e profissional?

Docente J: O meu percurso académico... Quando entrei para o curso de Educação Básica, o meu objetivo era trocar de curso depois, porque eu realmente queria ir para Direito. Só que eu não queria ir para longe, eu só entrava em Direito em Coimbra, e então em Braga entrei em Educação Básica. Só que depois, acho que também por ligação que fui fazendo com as pessoas no curso, depois comecei a fazer os estágios, depois comecei a perceber que até era uma vida que eu gostava de ter. Ou seja, no fundo, quando entrei na universidade, eu sabia muito bem aquilo que eu queria ser. Achava que queria ser uma coisa, mas não tinha a certeza. E depois eu apercebi-me que tinha jeito, acho eu. E pronto, foi um bocado assim. A licenciatura, acho que eu também ainda não tinha muita maturidade emocional para levar a coisa muito a sério. No mestrado, já foi diferente. O mestrado foi muito interessante. Foi quando eu gostei mais.

E pronto, e agora o profissional. A nível profissional, eu não fui logo dar aulas, porque eu já saí do curso um bocado com o estigma de que nós temos que ir para longe, e é um sacrifício. Eu não sabia bem se ia ser professor ou não. E então fui fazer outras coisas. Comecei a trabalhar no Centro de Estudos enquanto fazia a tese. Depois um amigo meu abriu uma empresa de tecnologias e convidou-me para o projeto. Eu fui trabalhar com ele e gostei. Depois fui trabalhar com o Call Center. E depois fui coordenar um ATL. Fazer a parte da coordenação pedagógica.

Estagiária: Aqui?

DJ: Não, lá em Esposende. Fiz a coordenação pedagógica de um ATL, através de um estágio profissional do IFB. Só que para a função que eu tinha, o que eu recebia era

muito pouco, porque eu era o coordenador do ATL, através de um estágio. E então decidi, olha, vou concorrer. E concorri, fiz o concurso assim, um bocado às três pancadas. Tive sorte, porque eu concorri para todos os horários, para todo o sítio. E fui colocado em Beja, por acaso, no horário completo até ao fim do ano. E quando fui para a Beja, adorei completamente. E pronto, depois de Beja estive em Avis. De Avis já vim para cá. E agora este ano no concurso fiquei já aqui, efetivo. Não sei se vou continuar cá ou não, mas vou continuar na carreira para já. Pelo menos isso. Não sei se queres que eu especifique mais... E: Não, assim é suficiente, obrigada.

2. Como é que vê o aluno no processo de ensino aprendizagem?

DJ: Ok, mas é o aluno de uma forma global? Ou aquilo que eu penso que deve ser a postura do aluno no processo de ensino-aprendizagem? Ou a visão que eu tenho para o aluno? Ou como realmente é?

E: Como considera que deve ser.

DJ: Ah, ok. Então, eu acho que o aluno deve ter uma preponderância muito grande para o ensino-aprendizagem. Deve ser o mediador da sua própria construção de conhecimento.

Foi essa a formação que eu tive também, para trabalhar nesse sentido. Nós temos que ser apenas um apoio para que eles atinjam o seu conhecimento. Claro que sabemos que depois os contextos são muito importantes nisto se aplicar mais ou menos. Mas eu julgo que quanto mais autonomia for dada ao aluno desde bem cedo, mais sucesso, mais responsabilidade, mais gosto, ele acabará por ter. Portanto, eu acho que o aluno deve desde bem cedo passar a ser responsabilizado pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Deve estar no centro.

3. Podia descrever as metodologias de ensino e aprendizagem que utiliza na sua leção.

DJ: Eu tento, visto que dou disciplinas literárias, eu tento fugir um pouco das aulas teóricas e do orador-recetor, porque o tempo de concentração dos miúdos é muito limitado. O nosso próprio tempo de concentração também é e aulas de 90 minutos, para eles são saturantes. Então eu tento que as aulas tenham momentos diversos. Momentos em que eu possa introduzir um vídeo, falar sobre o vídeo, tentar perceber o que eles conseguiram do vídeo, uma parte muito oral. Eu tento que haja muita oralidade nas

minhas aulas, puxar muito pela interpretação dos miúdos, pela opinião deles. Depois, claro que nós temos um manual e um programa e temos que o seguir. O manual eu tento utilizar como um recurso, exatamente aquilo que ele é, para consolidar aquilo que nós, nas nossas discussões orais, não conseguimos. Só analisar imagens, partir daí, fazer exercícios, que também é importante. E tento dar-lhes várias ferramentas de avaliação, para que eles consigam ter sucesso, ou um maior sucesso. Não focar-me centralmente nos testes e dar-lhes apresentações orais. No caso de português, apresentações dramáticas, apresentações orais, trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa. Criação de um jornal, pronto. É tentar arranjar o máximo de mecanismos para fugir da rotina, porque também sinto que se eu começar a dar duas, três, quatro aulas muito iguais, os alunos começam a perder o foco. E então, o que eu tento fazer é, no fundo, ir adaptando aquilo que eu sinto que a turma está a precisar. Eu não sei se estou a ser muito específico, mas é ir-me adaptando aquilo que a turma está a precisar. Se eu sentir que a turma está a precisar que eu seja mais específico num tema em si, tenho que insistir mais nesse tema. Agora eu sei que se eu estiver só a falar e a escrever no quadro e eles a copiar, eles não vão aprender nada. Então, tento arranjar ferramentas. Jogos, às vezes, *quizes*. Existem múltiplas plataformas hoje em dia para fazer isso. *Quizes* até em que eles competem uns com os outros e são super divertidos. Para a gramática funciona muito bem, por exemplo. Então, é dar uso às ferramentas que hoje em dia existem. Não é abstrair-me totalmente do ensino antigo, do manual, do caderno e da escrita, porque são fundamentais. E nas disciplinas literárias também. Mas tentar que haja um equilíbrio. Por exemplo, na exposição a escrita, a fazer exercícios como eles reproduzirem uma história através de uma cinta de imagem, algo puxo pela criatividade deles. Pronto. Assim, por alto, é isso. São assim, coisas que eu acho...

4. Ao longo da sua carreira têm existido alterações? Porquê?

DJ: Todas as escolas em que estive, que são três, é diferente. Eu não sei se é isso, ou seja, um bocado o contexto ao longo da minha carreira acaba por ser diferente. Não é que as metodologias sejam diferentes. O sucesso é que talvez seja diferente. E a forma de as aplicar também acaba por ser diferente. As metodologias são um pouco as mesmas.

Agora, há contextos, mesmo dentro do próprio contexto, há turmas que uma coisa resulta melhor do que com outras. E às vezes nós temos que fazer esse filtro e perceber que se calhar há uma atividade que eu, com o sexto C, faço e com o sexto D, não faço. E faço outra.

E: O que é que distingue isso?

DJ: Distingue o nível em que a turma esteja, o nível de aprendizagem. Distingue o nível que já traz anteriormente, os conhecimentos que já tenho ou não, o interesse pelo ensino-aprendizagem ou não, o interesse inato da criança, não aquilo que nós temos que estimular. E depois, existem contextos em que nós temos crianças que são desapoiadas, os pais não acompanham o processo de ensino-aprendizagem, existe muito desleixo, e claramente estas crianças desligam-se daquilo que é o ensino-aprendizagem. E então estão mais longe de atingir o sucesso. Agora, no global, todas estas metodologias que se afastem da aula tradicional vão ser um auxílio e uma ajuda para qualquer criança com mais dificuldades. Porque será sempre algo diferente daquilo que ela está à espera, e pelo menos esse gatilho, esse *trigger* de entusiasmo vai despertar. Mas sim, eu sinto que todos os contextos são diferentes, todos os anos são diferentes, é diferente trabalhar com quinto e com sexto, apesar de ser o mesmo ciclo. Trabalhar num quinto ano é uma coisa, trabalhar no sexto é outra. Eu, no ano passado, trabalhei com quintos, este ano trabalho com sextos. E eu noto, e são as mesmas turmas, mas eu noto que a receção deles às minhas metodologias, às minhas práticas, era uma o ano passado e este ano já é outra.

E: Em que sentido?

DJ: No sentido não só da motivação, porque também já não é novo, já não é uma descoberta.

E: Antes tinham mais, é isso?

DJ: Antes tinham mais. Não é que agora não tenham, e se calhar há uns que até tenham mais que o ano passado, mas no global eu sinto que sim. E acho que é diferente, porque num quinto ano os meus entram num ciclo novo, numa escola nova, é toda uma descoberta. No sexto, eles já chegam a um patamar de estabilidade, já se sentem relaxados, e isso faz com que eles inconscientemente também relaxem. Agora, sim,

acho que no geral as metodologias que eu tento aplicar resultam. Se a resposta era dizer, no global, se funcionam ou não...

E: Sim, agora era mais se mudam ao longo da carreira, se têm vindo a mudar.

DJ: Ah, a minha carreira também ainda é curta. Portanto, ainda não... É mais uma questão de adaptação ao contexto. Agora, o tipo de ensino, eu ainda não passei por esse processo. Dito que professores com mais experiência já terão... Porque um professor que dava aulas há 20 anos não pode dar aulas hoje como dava há 20 anos. E eu ainda não passei por essa... Essa transição.

5. Para si, o que são metodologias ativas de ensino aprendizagem?

DJ: Esta aqui será a minha interpretação disso. Não sei se tenho conhecimento disso que dizem metodologias ativas. Mas, ou seja, uma metodologia ativa presumo que seja algo em que todos tenham um papel, todos tenham uma ação, que é aquilo que eu tento fazer. Que é o aluno como protagonista, eu como mediador, e tentar que tenhamos um papel para o resultado final, que é os alunos aprenderem o que está a ser ensinado.

6. Considera que existem desafios para a implementação de metodologias ativas de aprendizagem? Se sim, quais? Porquê?

DJ: Existem bastantes desafios. É muito complicado. Ou seja, é mais fácil chegar a uma sala de aula, abrir o manual e ler as páginas do manual que estão destinadas de início ao fim, do que planear uma atividade diferente ou levar uma turma para a biblioteca para fazer uma atividade diferente ou explorar uma atividade de outra metodologia qualquer, porque são crianças, ainda são jovens. Depois, voltamos aos contextos. Cada contexto é um contexto. Há contextos em que são complicados, turmas com problemas de comportamento. Há sempre alunos que podem tentar... Principalmente quando juntamos em grupo, a sala fica mais difícil de gerir, porque podem haver alguns focos para tentar destabilizar os grupos. Agora, eu penso que tudo também é... Desde que haja uma ginástica, digamos assim, do professor e atenção, eu acho que faz-se sempre bem. E acho que a aula em si acaba por ser mais proveitosa sempre, quer para o professor, quer para o aluno. Porque estar só a debitar uma aula toda também é *super* cansativo. Então, eu acho que é difícil, mas ao mesmo tempo pode-se tornar mais fácil. É difícil, mas pode-se tornar mais fácil, no sentido que pode-

se ganhar muito mais numa aula dessas do que em três ou quatro aulas teóricas. Mas é difícil. Há turma que é super fácil e há turmas em que é difícil.

E: Porquê?

DJ: Por exemplo, uma das turmas, ou as turmas com as quais vocês estiveram, são turmas que, com mais ou menos agitação, existe uma homogeneidade de interesse e de gosto e de participação e de querer saber, e mesmo que tenham mais ou menos dificuldade. Existem turmas em que, por causa do nível de ensino, eu tenho turmas em que chegam meninos que não sabem ler e escrever muito bem, têm dificuldades de aprendizagem, depois têm todo um contexto familiar que não ajuda, e a escola acaba por ser o 3º, 4º, 5º ou 6º plano desses miúdos. E se juntarmos muitos miúdos desses numa turma só, torna-se uma turma que eu não posso trabalhar da mesma forma do que uma turma que é homogénea no sentido de querer aprender e de ter o mínimo de sucesso. Por isso é que é mais difícil, às vezes é mais fácil numas turmas e mais difícil noutras. Acho que todo o ensino é assim. Há anos em que corre melhor, há anos em que corre pior. Isto está sempre a mudar. Há semanas que são boas, há semanas que não são. Nós lidamos com humanos. Nós somos humanos e temos os nossos pontos altos e baixos. Não estamos sempre lá em cima das nossas capacidades, embora tentemos. E os miúdos igual, também são humanos. E às vezes corre muito bem, às vezes não corre assim tão bem. Mas acho que é olhar para o que ocorre menos bem e pensar no próximo ano, para tentar fazer esta atividade. Se calhar já vou pela direita em vez de pela esquerda. Já começo esta parte no início em vez de fazer no fim. É uma constante aprendizagem.

Acho que até voltando atrás a pergunta que tu fizeste há pouco, o que eu posso dizer é isso, é que eu noto que de ano para ano há coisas que eu não repito. Porque eu entendo que não é assim que resulta mais e tento fazer da melhor forma. E a verdade é que as coisas que eu vou mudando eu sinto que também fazem de mim melhor professor e que fazem de mim um melhor gestor da turma e por aí fora.

E: Que tipo de coisas?

DJ: Gestão de comportamento, gestão de atitudes e comportamento. Situações de indisciplina, por exemplo. Eu sinto cada vez mais que o diálogo, o tentar entender porque é que um aluno está a ter uma certa atitude é melhor do que o castigo imediato.

Só que exige que se perca tempo, exige que se calhar ao invés de ir logo para um intervalo fique a falar com o miúdo e tentar perceber o que é que acontece ou não.

Nas próprias atividades em si, nas metodologias. Coisas simples como se calhar algo que eu fazia num grupo de 5 passo a fazer a par. Algo que eu fazia em 90 minutos passo a fazer nas aulas de 45 e em vez de fazer numa aula só faço em duas de 45. Coisas que nós vamos refletindo que se calhar resultam melhor e depois é uma constante experimentação. Nós temos que experimentar para saber se resultam. E ou resultam ou não. . Inventar. Eu acho que nós temos que ser um pouco inventores aqui. E é uma profissão boa ter liberdade para isso.

7. Gostava de saber a sua opinião sobre as metodologias utilizadas durante o estágio. Funcionaram bem? Porquê?

DJ: Ok. Sobre as vossas metodologias. Eu acho que vão muito ao encontro daquilo que eu também gosto de fazer nas aulas. Acho que vocês foram muito criativas. Fizeram coisas que vos deram trabalho. A pensar e a produzir. E que eu acho que surtiram muito efeito. Porque sempre que foi apresentada qualquer uma das atividades à turma a turma recebeu-a com entusiasmo. E muitas vezes, o melhor que o entusiasmo é aquele mistério de Ah, mas isto é o quê? Ou só ler no sumário o nome da atividade. Ficarem com “mas isto é o quê? Vamos ser detetives, vamos ser...”. E só isso... Eu acho que o entusiasmo e o interesse de suscitar isto nos alunos já é 90% do sucesso. Porque depois o resto é fácil. Depois é só eles executarem e fazer a avaliação, que é a observação. E tentar perceber se eles entenderam ou não. E sobre a parte do sucesso. Eu julgo que os conteúdos que foram sendo passados com as atividades foram bem passados e que os alunos os compreenderam bem. Consegui perceber isso. Portanto, sim, eu acho que vocês foram criativas, foram ativas. Tiveram muito “jogo de cintura” com as turmas. Não são turmas fáceis. E acho que correu muito bem.

8. Na sua opinião considera se houve, ou não, alguma alteração do comportamento das crianças em relação à aprendizagem? Porquê? Em que sentido...

DJ: Eu acho que há sempre atividades que as crianças gostam mais do que outras. Acho que no geral elas gostaram de todas. E sim, eu acho que houve um ou outro caso de alunos que com a vossa presença, com a vossa implementação, até se demonstraram

mais interessados do que o costume. E foram mais participativos daquilo que eu estou habituado a serem comigo. Portanto, acho que sim. Acho que houve uma diferença, houve uma mudança. Acho que vocês acrescentaram valor. Não foi só uma passagem. Acho que houve um valor acrescentado para as crianças, neste caso.

E: A minha tese é realmente sobre a motivação das crianças para a aprendizagem. Ou seja, sobre o efeito das metodologias ativas na motivação. E portanto, o que eu queria mesmo perceber, claro que isto foi muito pouco tempo, não é tempo suficiente para fazer uma diferença gigante, mas o que eu queria mesmo perceber é se acha que, com as metodologias ativas que nós implementámos, que acho que todas eram ativas, se acha que a motivação deles mudou, que melhorou?

DJ: Acho que melhorou. Eu acho que sim. Acho que com a implementação das vossas metodologias, a motivação deles melhorou. Acho que é todo um contexto. Acho que também são pessoas novas. Tudo é uma novidade. E lá está. Para comprovar isto, efetivamente, seria preciso mais tempo. Um, dois meses. Agora, que a motivação deles aumentou? Sem dúvida. E o entusiasmo. Eu acho que sim.

E: E sente que isso foi devido às metodologias? Claro que, como já disse, também foi muito, porque nós estamos aqui e sendo novas, e claro que isso faz muita diferença, mas...

DJ: Acho que as metodologias têm impacto, tiveram impacto nisso. Porque as atividades são giras, eles gostam, querem participar. Agora, há uma percentagem que é, de facto, vocês serem pessoas novas, e existe uma motivação inerente a quererem conhecê-los e estarem a fazerem coisas diferentes do que uma pessoa que fazem todos os dias. Agora, mas se vocês fossem novas e diferentes, só eram novas e diferentes a primeira, a segunda, a terceira aula, e se não lhes fizessem coisas que eles gostam, essa motivação também desaparecia. Ou seja, acho que é aqui uma balança, que uma coisa empurra a outra, ou seja, o facto de vocês trazerem um fator novidade, é só um... pronto, não é um recurso, mas é só uma ajuda extra para o sucesso. Mas se vocês não fizerem o trabalho, é indiferente isso. Então, eu acho que o que trouxe realmente a motivação e o interesse foi as metodologias que vocês implementaram.

E: Eu acho que em quem notei mais diferença foi no JM.

DJ: E eu estava a me referir há pouco a ele também.

E: Notei um envolvimento nele muito maior do que no início. E senti que, portanto, ele pode não ter aprendido tudo o que havia para aprender...

DJ: Sim, sim, mas queria fazer parte.

E: Exatamente, mas queria fazer parte e envolveu-se muito. Na entrevista que eu lhes fiz na terça-feira, ele disse mesmo que, nas primeiras aulas da carta, que escreveu a carta e a notícia, que não estava muito envolvido e que não participou. Mas, disse, ele a N, que era do grupo dele, disseram que esta última vez ele envolveu-se e disse que gostava de escrever. Ele disse que se sentiu muito melhor a participar e a fazer o que estava a fazer. Portanto, é claro que, mais uma vez, era preciso mais tempo, mas eu gostava mesmo de fazer a coisa. Não é muito bom explicar-se, não é muito bom explicar o que sente e o que pensa. Uma coisa que eu gostava mesmo de perceber era se ele estava assim motivado por causa das metodologias, se era por causa de... Claro que isto também faz parte das metodologias, mas se era por causa de estar em grupo. O que é que o motivou? O que é que o fez com que ele se envolvesse tanto?

DJ: É assim, ele é uma pessoa difícil de descodificar. Não tem o melhor contexto familiar, não lhe é inculcido um interesse, uma obrigação pela escola. Ele é um aluno que tem capacidades, ele consegue absorver os conteúdos muito facilmente, por isso é que vai conseguindo ter minimamente sucesso. Mas é um aluno com uma extrema resistência a trabalhar e a executar, e a pegar na caneta, e a abrir o caderno, e a apontar... O simples facto de escrever um sumário. E eu julgo que o facto de grande parte das vossas aulas serem muito práticas fez com que ele não tivesse que... Ou seja, acho que no fundo foi como... Vou usar aqui se calhar uma comparação. Foi como se o distraíssemos do que realmente está a acontecer. Ele não se apercebia que estava numa aula e que estava a aprender... Porque no fundo o objetivo é esse. Mas com ele resultou mesmo. Porque é como se o estivéssemos a enganar. No bom sentido. E eu acho que foi isso que aconteceu. Eu também reparei, quando foi a carta e o jornal, houve dias em que ele foi ele, até boicotou um bocado ali o grupo, e que não facilitou muito o trabalho dos colegas que estavam empenhados. Mas também em muitas atividades, estava sempre a dedo no ar. Acho que quando eram as atividades de competição gramaticais, ele estava super entusiasmado, o bingo... Porque para ele estava a jogar, estava a

brincar. Sem se aperceber, ele estava a brincar, estava a jogar. E pronto, eu também só tenho que fazer uma rodinha na palavra certa. Não tenho que ter muito trabalho.

E: Foi a primeira vez que me surpreendeu, que ele me surpreendeu. Porque ele no bingo, para além de ter copiado daquela síntese e fizemos no quadro, ele depois estava mesmo a usá-la para ver, para responder no bingo, para perceber qual era a função sintática. E isso logo surpreendeu-me logo, porque eu não estava à espera que ele se esforçasse tanto. Ele também disse, e isto acho que é bom vocês saberem, que o JF o motiva muito. Ele disse que o facto de estar ao lado do JF ajudou muito a querer trabalhar, porque diz que ele o motiva muito.

DJ: Acho que ele entende que o JF também é um aluno que tem muitas dificuldades, mas que se esforça minimamente. E que se calhar vê que se ele faz, eu também posso fazer.

E: Claro que vocês conhecem muito melhor as turmas e os alunos e só vocês podem dizer se notaram uma verdadeira diferença no comportamento deles ou não.

DJ: Também houve momentos em que se calhar o comportamento deles até foi pior. Que vai ao encontro de quando eu estava a falar sobre as metodologias, que é o facto de nós trazermos uma coisa nova e divertida e gira, causa neles tanto êxtase, tanto entusiasmo, que eles depois não se conseguem controlar. E para manter a ordem depois, para a coisa resultar, é a tal dificuldade que eu estava a falar. Só que depois há turmas em que depois receber a indicação do professor que precisa acalmar para fazer então a atividade gira que eles querem tanto fazer, é mais fácil. Para outras, às vezes impossível. Agora, mas no geral, eu acho que quando as atividades, num momento em que depois se conseguiu aplicar, que as turmas se acalmaram e se fixaram na tarefa que estavam a fazer, acho que foi delicioso de assistir, de ver os alunos, todos participarem, todos. Numa turma de 20 e tal, todos responderem a perguntas, todos acertarem perguntas.

E: Também notei no RB.

DJ: Na minha aula sim. Pois. Dos outros professores não noto isso. Dos outros professores, noto pelas conclusões da avaliação, que ele é um aluno um bocado distante. E até às vezes um bocado problemático.

Eu nunca notei isso. Eu notei que ele quis sempre participar... Mas ele anda a procurar da atividade. Ele quis sempre participar... Responder a coisas e dar a sua opinião. Acho que ele, na minha sala, não sei que nas outras, mas ele também está ao lado do Re, e o Re puxa por ele. Portanto, eu no RB já não noto como no JM. O JM é uma diferença brutal. É brutal. No RB á não notei assim tanta diferença. Acho que ele foi sempre minimamente interessado. Agora, claro, quando se faz uma coisa divertida, foi mais interessado ainda. E depois também ficou ali com o H, e teve mais sucesso.

E: Foi estratégico. Pusemo-lo com ele mesmo para ver se o motivava mais.

DJ: Sim, claro.

E: Uma pessoa que não notei muito foi no K. Sinto que ele é muito difícil de agarrar.

DJ: É muito difícil.

E: Não sei se ele não quer fazer ou se sente que não consegue.

DJ: Ele por vezes faz e ele por vezes está concentrado e consegue, mas também há outras vezes que ele é como o JM. Ele é um aluno que, se não estiver confiante, vai-se retrair. Ele tem mesmo de arriscar. Prejudica-o bastante, digo-lhe isso desde o ano passado. Se ele me responder a uma pergunta ou participar numa atividade e disser a resposta errada, eu vou saber que ele não está a perceber e vou arranjar uma mecânica para lhe explicar da forma correta e é difícil, tenho de ser eu sempre a perguntar-lhe, nunca parte dele. Mas sim, também não notei que o empenho mudasse muito. Ele também é supertímido. Nós vimos agora no vídeo que, nem no próprio vídeo, que estava a fazer com os colegas, quis. Portanto, é mais difícil. Embora o JM também seja tímido, é mais reguila.

E: Sim, sim. Também notei no B, agora mais no fim. Ele também foi difícil de agarrar, mas senti que agora no fim conseguimos. Agora no jogo do detetive ele estava muito envolvido.

DJ: Estava, estava. Mas também tem muita falta de confiança, porque ele veio mostrar-me a mim primeiro, perguntou-me primeiro o que eu achava das opiniões dele para depois dizer. Ele primeiro quis a minha aprovação para perceber se a turma também pode saber. Porque é difícil para alunos com mais dificuldades nessa turma específica porque há lá alunos muito bons, que acertam sempre e que estão sempre com o dedo no ar e que querem sempre responder e ofuscam um pouco os outros. Queria dizer que

essa parte vocês geriram muito bem. Quer uma, quer outra, desviaram-se muito dos que costumam ser os focos habituais para dar o foco e a luz a outros e acho que... Eu não precisei de vos dizer nada, foi uma interpretação vossa, foi uma gestão vossa e acho que aí vocês estiveram muito bem. Porque de facto é uma turma que tem aqueles três, quatro focos ali e se os deixarmos, os outros não existem.

E: Também notei isso em relação à Mi, que ela nem sempre participa nas aulas em grande grupo, mas notei uma evolução nela na motivação porque ela agora em quase todas as aulas vinha ter comigo e dizia assim “professora, podemos fazer isto? Podemos fazer aquilo?”. Vinha montes de vezes perguntar-me se podia fazer coisas extra e se podíamos fazer de outra forma.

DJ: A Mi tem muitas fases e por isso se tu fores analisar as notas dela comigo é muito oscilante, para cima e para baixo. Ela tem bons, tem cinquentas. Anda sempre para cima e para baixo, tem fases, nitidamente. E acho que também tem a ver com está a relação dela com a turma, no geral. Porque eles têm alguns conflitos como percebeste e, às vezes, isso molda um bocado o comportamento deles dentro da sala. Se ela estiver com conflitos com 4, 5 ou 6 pessoas, já é diferente. Existem inúmeros conjuntos de fatores que podem fazer com que nós preparemos muito bem uma coisa, apliquemos a técnica o mais correto possível e há sempre algum detalhe que pode fazer com que não resulte tão bem.

E: Uma coisa que eu não voltaria a fazer e que foi sem dúvida uma aprendizagem foi a utilização do Genially. Acho que correu muito mal e também foi um bocado por causa da plataforma que escolhemos.

DJ: Aí entra um bocado uma dificuldade das metodologias. Nós ainda não estamos num país eletrónico.

E: Também teve a ver mesmo com aquela plataforma, porque não tinha código QR para aceder, então estarem a escrever o url todo... Depois também percebemos que existem aplicações para criar códigos QR e que podíamos ter feito isso, mas ainda não sabíamos.

DJ: Isso também vai ao encontro do que eu disse, que é, tu da próxima vez que quiseres implementar um Genially, já vais fazer de outra forma.

E: Sem dúvida.

Obrigada pela sua disponibilidade e participação nesta entrevista. Reforça-se que será respeitado o carácter confidencial e anónimo dos dados fornecidos.

ANEXO Q
GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DA
MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

| | ' ' | | ' ' |

Turma X													
Aluno/Indicadores de avaliação	Envolve-se muito em determinados temas ou questões	Tem iniciativa na realização de tarefas	Não desiste da tarefa mesmo quando é desafiante	Faz intervenções durante as aulas sobre a matéria, demonstrando interesse e curiosidade	Propõe tarefas/temas para realizar em sala de aula	Não precisa de motivação externa para continuar a tarefa	Organiza e estrutura o seu trabalho e o dos pares	Procura a perfeição nos seus trabalhos, sendo autocrítico	Não se distrai facilmente	Não mostra resistência na realização das tarefas propostas	Não se aborrece facilmente com as tarefas	Não se esquece frequentemente do material	Contribui para os trabalhos em grupos/pares
AB													
AM													
ARM													
CC													
CG													
CRG													
DF													
DS													
DB													
DSF													
GD													
JM													
JF													
MD													
MP													
NS													
PV													
SA													

SI													
TA													
TM													

Turma Y													
Aluno/Indicadores de avaliação	Envolve-se muito em determinados temas ou questões	Tem iniciativa na realização de tarefas	Não desiste da tarefa mesmo quando é desafiante	Faz intervenções durante as aulas sobre a matéria, demonstrando interesse e curiosidade	Propõe tarefas/temas para realizar em sala de aula	Não precisa de motivação externa para continuar a tarefa	Organiza e estrutura o seu trabalho e o dos pares	Procura a perfeição nos seus trabalhos, sendo autocrítico	Não se distrai facilmente	Não mostra resistência na realização das tarefas propostas	Não se aborrece facilmente com as tarefas	Não se esquece frequentemente do material	Contribui para os trabalhos em grupos/pares
AO													
BP													
HP													
JN													
JC													
MC													
MB													
MG													
MFB													
ME													
RL													

RB													
RG													
TT													
TR													
TA													
TUA													
ZM													

ANEXO R
NOTAS DE CAMPO

| ' ' | | ' ' |

6º Y – Bingo das Funções Sintáticas – 14/02/2025

- O HP e o JN queriam jogar em conjunto, mas decidimos formar pares mais heterogêneos.
- Apesar de não estar em um mesmo par, o HP continuou a torcer para que o JN ganhasse.
- Toda a turma festejava quando conseguia riscar um quadro do Bingo.
- A Ri ficou muito chateada quando percebeu que não tinha acertado em tudo e por isso não tinha feito bingo.
- Cada vez que alguém dizia “bingo” os outros ficavam muito expectantes para ver se era mesmo bingo (houve cerca de 4 vezes em que não tinha sido mesmo bingo e quando assim era eles gRivam de alegria).
- o K não contribuiu muito para o jogo, mas pedia sempre ao JN (o par) para ser ele a marcar as frases.

6º Y – Notas de campo sobre o debate e a preparação

- O K não participou na construção dos argumentos.
- O MC, apesar de não ter feito uma grande preparação, participou muito no debate e criou argumentos no momento para responder aos argumentos do outro grupo.
- A Ri estava muito empenhada na construção dos argumentos e mesmo as outras colegas do grupo, apesar de não costumarem estar tão envolvidas, contribuíram para o trabalho.
- O TT e o Re criaram vários argumentos de raiz, o Re não participou no debate em si.
- O RB não contribuiu muito para o trabalho e interveio pouco no debate.
- O TR., apesar de ter participado na construção de argumentos, não interveio muito no debate.
- A Ju, a Ri, a MGB e a MG levaram óculos de sol e cartazes para usarem no debate.
- A AO estava muito entusiasmada para fazer o debate e perguntou se podiam ser o primeiro grupo.

- A Ri preparou-se muito bem e fez-me várias perguntas sobre os seus argumentos para verificar que tinha pensado da forma mais correta.
- o JN e o HP tentaram várias vezes ouvir os argumentos do grupo da Ri e quando perceberam que tinham bons argumentos pediam para debater contra elas.

6° Y – Enigmas HGP 24/02

- Os alunos ficaram muito entusiasmados para resolver o enigma em que tinham de decifrar uma mensagem código morse. Foi um enigma que demorou mais a resolver, mas foi também o que se esforçaram e envolveram mais.
- O JN perguntou se não havia mais enigmas a resolver.
- O TR disse que estava a ser muito “fixe” resolver os enigmas e que estava a funcionar muito bem trabalhar com a MG - que era uma boa equipa.
- O K não se envolve na resolução dos enigmas e adota um comportamento passivo de apenas copiar as respostas dos colegas até eu me dirigir ao grupo e aí já participou.
- A Ri demonstrou-se desagrada por estar a trabalhar com o K e o ME por que diz que eles não participam. Ainda assim, esteve sempre a resolver os enigmas com muita concentração e brio.
- O BP não costuma participar muito nos trabalhos em grupo, mas hoje estava muito envolvido a resolver enigmas com a MGB - penso que são um bom grupo de trabalho.

6° Y - Gallery walk – 28/02/2025

- O MC e o TT ficaram sozinhos porque o RB faltou e o HP estava a fazer a ficha de avaliação. Ainda assim, começaram por fazer uma chuva de ideias sobre o que poderiam escrever e começaram a notícia.
- O HP juntou-se a eles em menos de 10 minutos acabaram de escrever notícia.
- O grupo do JN, MGB, K e TJA escreveram uma carta muito sucinta e concisa, mas foi maioritariamente o JN e a MGB a escrever e a dar ideias para a carta.

- O K não contribuiu para o trabalho, limitou-se apenas a copiar para uma folha o que os colegas escreveram.
- A MGB tem vindo a envolver-se cada vez mais nos trabalhos realizados em sala de aula.
- A MG contribui com poucas ideias e está muitas vezes a falar de assuntos que não estão relacionados com a tarefa ou a aula.
- O BP não contribui muito para o trabalho.
- O JN e a MGB querem muito fazer uma letra bonita para ser a sua folha ir para a parede parecem muito entusiasmados e orgulhosos da sua carta.
- A Ju, o Re, a AO e o MB foram um grupo muito homogéneo no que toca ao empenho no trabalho e na sua contribuição.

6º Y – 1ª aula trabalho de grupo – 05/03/2025

- O HP é, no seu grupo, o aluno que mais se envolve nas tarefas. Ele e o RB começaram imediatamente a pesquisar nos livros e no manual para responderem às perguntas orientadoras da investigação. Passado pouco tempo, disseram que já tinham acabado o trabalho e respondi a todas as questões, mas tinham escrito pouca informação, então perceberam que tinham de pesquisar mais.
- A Ri demonstrou-se muito desagradada por ter de continuar a trabalhar com o K e o ME, dizendo que eles não colaboram e que ela acaba por ter de fazer o trabalho praticamente sozinha.
- O MB destabilizou um pouco o trabalho com a Ju e não se envolveu muito no trabalho.
- O MC e o TT ficaram muito entusiasmados por irem pesquisar sobre os meios de comunicação e festejaram de alegria.
- A MGB referiu que ela e o BP (grupo de trabalho) iam fazer diferente dos outros grupos- iam fazer uma maquete.

6º Y – Introdução aos Verbos – 07/03/2025

- No início da aula, a MGB propôs fazerem uma dramatização em que encenava uma entrevista a mulher do Ulisses, por causa do projeto “jornal de Ítaca”.
- O TJA envolveu-se muito no jogo de introdução aos verbos, dizendo aos seus colegas de grupo que queria ficar responsável pelo envelope do pretérito perfeito e foi ele que leu todos os cartões que tinham colocado nesse envelope.
- O RB perguntou-me várias vezes se podiam começar o jogo e o HP tentou ver os cartões para irem pensando.
- O JN orientou todo o grupo para as suas tarefas e demonstrou-se muito chateado quando se enganavam.
- A Ri e o TR foram os que mais se envolveram dentro do seu grupo. O BP nem sequer se aproximou do centro do trabalho, encostando se para trás da cadeira e não participando. Para além disso, quando TR estava a ler os seus cartões, o BE puxou-lhe a cadeira e este caiu - não contribuiu para o trabalho, perturbou o trabalho dos colegas.
- A AO esteve muito distraída durante toda a sessão, a afiar os lápis de cor que tinha no estojo, mesmo depois de ter sido chamada a atenção várias vezes.
- O grupo do MC não estava a deixá-lo participar na discussão apesar de este ter participado na resolução.

6º Y - 2ª aula do trabalho de grupo 10/03/2025

- A AO e o Re estiveram muito envolvidos na construção do PowerPoint para apresentarem. O TF, do mesmo grupo, não se envolveu muito e tinha até o manual aberto noutra parte da matéria.
- A Ri estava muito concentrada a construir o PowerPoint com a informação que recolheu e pediu apoio várias vezes, fazendo questões sobre a informação e a sua organização. O ME e o K não contribuíram para a construção do PowerPoint estavam a utilizar outro computador ia pesquisar informação, mesmo após a Ri ter dito que já tinham recolhido toda a informação.
- O MB pediu várias vezes à Ju para fazer o trabalho, mas segundo esta ele estava na brincadeira e acabava por não fazer.

- O JN e o TJA, bem como o TT e o MC, estavam muito concentrados no tratamento da informação recolhida para a colocarem no PowerPoint.
- O HP fez grande parte do PowerPoint, apesar do RB estar ao lado e contribuir com algumas ideias e opiniões, maioritariamente sobre o design.
- Os alunos demonstraram-se muito entusiasmados com a elaboração de PowerPoint, principalmente com a parte estética.
- O BP e o TR. fizeram o que faltava nos PowerPoints sozinhos porque os seus pares faltaram. O BP necessitou de um maior apoio da nossa parte, pois não estava tão a par do que tinha de fazer.

6º Y – Jogo do detetive – 19/03/2025

- O BP esteve muito interventivo nesta sessão elaborou a sua própria teoria para resolver o jogo, pensando até em momentos estruturados para suportar essa teoria.
- O RB pediu várias vezes para participar, lendo as suas respostas e explicando o enunciado.
- De uma forma geral, foi difícil gerir os alunos porque todos queriam participar intervir nas vezes dos outros para darem as suas perspetivas.
- O TJA pediu várias vezes para participar, saltando na cadeira - parecia querer mesmo muito partilhar a sua teoria.
- A AO ficou muito entusiasmada quando percebeu que foi a única da turma a colocar o verbo no tempo verbal correto.
- O MB participou várias vezes na discussão e rapidamente pensava em argumentos para responder aos argumentos dos colegas.
- O TR. ficou chateado porque a MG (que era do seu grupo) não o deixou dizer teoria que tinham e quis dizer ela.
- De um modo geral, todos os alunos presentes participaram na discussão e envolveram-se muito na atividade.
- A MGB disse que já não iam fazer uma peça de teatro gravada como tinham proposto, mas iam fazer um vídeo com uma entrevista a mulher do Ulisses.

6º X – 1ª aula de trabalho de grupo – 06/03/2025

- O DF referiu que queria muito ficar com o tema que se refere à justiça - disse que era a parte que mais gostava. A CG disse o mesmo (são de grupos diferentes).
- Começaram a cantar quando viram a roleta que ia sortear os temas e gritavam sempre com um tema era sorteado.
- O CA perguntou se podia fazer o trabalho sozinho porque não gostava de trabalhar em grupo. Continuou a trabalhar em grupo.
- O AB e o GD começaram imediatamente a pesquisar sobre o tema e pediram ajuda para verificarem se o site onde estavam a ver era fidedigno porque era um blog e tinha comentários inapropriados - através dos comentários que consideraram que não era fidedigno.
- Todos os grupos tiraram a fotografia aos guiões para poderem trabalhar em casa caso necessitassem o que quisessem.
- Quando disse que havia livros caso quisessem utilizar para recolha de informação virgula vários alunos correram para a mesa para ir buscar os livros.
- O DS e o TA. perguntaram se podiam utilizar vídeos na apresentação.
- O grupo da CC, da ANM e do DMF pediram para levar o guião porque queriam continuar o trabalho em casa.

6º X – Gallery Walk – 06/03/2025

- O grupo da CG não trabalhou muito bem durante esta sessão. Enquanto os outros grupos escreveram a carta e a notícia inteiras, o grupo dela escreveu apenas 3 linhas.
- JM esteve muito distraído e a perturbar os colegas durante a tarefa.
- Do modo geral, os alunos eram muito agitados durante a aula e a comunicação tornou-se mais difícil entre alunos e connosco. Era difícil fazer com que nos ouvissem.
- Durante a escrita da carta e da notícia, os alunos estavam pouco focados e muito agitados.

- Na parte da aula em que puderam comentar os trabalhos uns dos outros, pareceram muito entusiasmados e mais concentrados.
- A SI queixou-se de que sentia que estava a trabalhar sozinha. A NS é do grupo dela e faltou. Quando terminou o tempo e chegou a hora de apresentar, a SI até chorou porque não conseguiram acabar.

6º X – 2ª Sessão do trabalho de grupo – 10/03/2025

- A NS não estava presente, então o JM e o AM tiveram de fazer o trabalho os dois. O JM estava muito concentrado e pesquisou informação nos livros e no tablet, selecionando e copiando para o guião. Eles chamaram-me várias vezes para tirarem dúvidas sobre a informação que encontraram. Quando pedi para me explicarem em matéria, e me explicaram de forma muito correta e simples, por palavras tuas, ainda que se demonstrassem um pouco inseguros.
- A ANM chamou-me várias vezes para fazer perguntas sobre a informação que encontravam nos livros e na Internet. O DMF disse uma informação que tinha lido para contribuir para o trabalho - ele não faz muitas intervenções normalmente. Este grupo (mais a CC) selecionou uma grande quantidade de informação e tornou-se mais difícil de a tratar. No entanto, eles estruturaram muito bem a informação no guião e dividiram muito bem o trabalho.
- O grupo da CG, do SA e do TM. Já tinha a maior parte da informação recolhida - combinaram entre eles que ficariam na escola depois das aulas para fazerem o PowerPoint em conjunto.
- O TA. e o DS recolheram informação de várias fontes (livros, manual e internet) e organizaram-na no guião para decidirem o que seria mais importante.

6º X – 2ª sessão do trabalho de grupo – 10/03/2025

- O AB e o GD Pediram para levar o guião para casa porque queriam terminar o trabalho com a informação que tinham recolhido.
- O CA perguntou se podia fazer o trabalho sozinho e no início da aula recusou-se a ir para junto do seu grupo. Depois acabou por se juntar, mas não contribuiu para o trabalho.

- O DF e a PV trabalharam muito bem juntos e já tinham toda a informação recolhida e organizada.

6º X – Carta e Notícia – 17/03/2025

- O JM está muito envolvido na escrita da carta e até se voluntariou para ler para a turma no final.
- O CA faz comentários e dá ideias despropositadas e os colegas demonstram-se muito agradados. Incomoda-me muito os colegas.
- A PV está no grupo, mas não intervém muito nem contribui com muitas ideias.
- O DB quis muito participar num resumo da última parte do livro que leram (Ulisses).
- O grupo da AB parece estar a trabalhar muito bem e a fazer uma carta muito bem constituída e com contribuições de todos.
- O DS e a CG desentenderam-se e estavam a discutir durante a elaboração da notícia porque não concordavam com o que escrever. Chamaram a Inês para lhe perguntarem como seria a melhor forma.
- O grupo do DB escreveu a carta muito rapidamente e todos contribuíram com ideias.

6º X – Bingo das funções sintáticas - 10/03/2025

- Quando perceberam que íamos jogar ao bingo, festejaram em vários alunos pediram para explicarem como se jogava.
- O JM e o JF pediram ajuda porque tinham dúvidas numa das frases. O JM tinha o seu caderno com os apontamentos das estratégias de identificação das funções sintáticas que tínhamos escrito em grande grupo.
- O DMF estava bastante focado no jogo, apesar de ter bastantes dificuldades na identificação das funções sintáticas.
- O DF envolveu-se muito no jogo, pedindo para tirar o próximo papel para ver se no cartão dele há essa função.

- Cada vez que algum par dizia que tinha feito bingo, os alunos demonstravam se muito ansiosos para saber se tinham feito corretamente - para saberem se ainda havia hipótese de ganharem. Houve vários pares de ter o bingo errado.
- Os alunos participaram muito na revisão das estratégias para identificarem as funções sintáticas.
- A NS ficou muito chateada por não ter acertado em todas as funções sintáticas.

6° X – Preparação para o debate – 13/02/2025

- O grupo da NS já tinha feito imenso trabalho em casa porque achavam que o debate era naquele dia. Fizeram cartazes de apoio à monarquia liberal para usarem durante o debate.
- O grupo de NS, TM., PV e DF já tinham pensado em argumentos a favor da monarquia liberal e nesta sessão começaram a formar argumentos contra cada uma das ideias para se conseguirem “defender” e “atacar”.
- O grupo de GD pesquisou na ficha de informação e na Internet argumentos contra a monarquia absoluta para enaltecerem a liberal. O JF. e o GD eram os que estavam a trabalhar mais. O AB e o AM não contribuíram muito para a construção dos argumentos.
- O MP não se envolveu muito na construção dos argumentos, apesar de ter dado 2 ideias a certa altura.
- O DB e o TA pediram ajuda muitas vezes para transformar as ideias que tinham em argumentos estruturados.
- O JM e o CA não participaram no trabalho porque a professora cooperante pediu para eles terminarem o teste.
- A ANM pesquisou muito no manual e na ficha de informação e construiu argumentos muito pertinentes e diferentes.

6° X – Debate – 20/02/2025

- O grupo da NS, para além de ter trazido cartazes de apoio à monarquia liberal, fizeram t shirts de apoio também.

- No primeiro debate, o AB formulou muitos argumentos diferentes dos que tinham construído previamente. Eram argumentos muito pertinentes. Ele disse, no final, que não tinha estudado e “não sabia nada”, no entanto foi capaz de formular argumentos corretos e pertinentes no momento.
- O JF foi capaz de responder de forma muito pertinente aos argumentos do outro grupo - utilizou argumentos que tinham formulado em grupo.
- Durante os primeiros 5 minutos de cada grupo, praticamente todos os alunos limitaram-se a ler os argumentos que tinham no guião do debate. Começaram a soltar-se mais do guião na parte de discussão e a formular outros argumentos no momento.
- O AM não interveio no debate em nenhum momento - só lê um argumento previamente construído pelo grupo.
- O MD, apesar de não ter estado presente na aula de preparação respondeu adequadamente a vários argumentos do outro grupo.
- O TA. Interveio várias vezes no debate apesar de utilizar muitas vezes o mesmo argumento ou argumentos semelhantes.
- O SA não participou no debate e muitas vezes estava a brincar e a perturbar os alunos.
- O DS não participou muito no debate, lendo apenas argumentos construídos antes.
- Enquanto os primeiros grupos estavam a debater, a NS e a CG (de grupos diferentes) reagiram de forma muito efusiva, como se quisessem responder aos argumentos contra as ideias que defendiam.
- No segundo debate, todos os elementos do grupo da CG leram os argumentos que tinham construído anteriormente.
- O grupo da NS fez o mesmo - cada um leu um a parte dos argumentos construídos antes.
- Na parte da discussão, a CG acabou por ficar tão entusiasmada com a argumentação e contra-argumentação, que não deu espaço para os colegas do grupo participarem - apesar disso, nenhum deles colocou a mão no ar para intervir, à exceção da CC, que o fez uma vez e acabou por não falar.

- Mesmo quando AM, quero mediador, perguntou se mais ninguém do grupo queria falar, nenhum deles se manifestou.
- A NS construiu muitos argumentos no momento e teve muitas dificuldades em respeitar a vez de falar do outro grupo porque queria muito contra-argumentar.
- O DF respeitou muito bem os turnos de fala argumentando de forma clara e estruturada.
- A PV não interveio nenhuma vez na discussão de ideias, falando só na parte em que estavam a expor argumentos pré-construídos.

6° X – Enigmas de HGP – 24/02/2025

- O grupo da NS, do AM e do JM funcionou muito bem: estiveram sempre a falar num tom adequado, a pedir novos enigmas quando terminavam o anterior e a pedir ajuda quando precisavam. Todos os elementos apontaram as respostas dos enigmas nos seus cadernos.
- O DS e o TA. Resolveram todos os enigmas muito rapidamente e ficavam muito orgulhosos cada vez que pediam outro enigma.
- Pareciam mais envolvidos quando estavam a resolver enigmas que os fazia pensar mais.
- O DB perguntou se íamos fazer mais vezes em NY mas porque gostava muito de aprender assim.
- A SI e o MD pediram apoio várias vezes para resolver os enigmas, e pareciam muito interessados em resolvê-los.
- O CA teve grande parte do tempo a perturbar os colegas e a distraí-los dos enigmas. Perguntou se podia fazer com outro grupo.

ANEXO S
QUESTIONÁRIO SOBRE A
MOTIVAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Motivação para a aprendizagem

Este questionário é para ser analisado para o meu estudo do final do curso e com ele quero perceber se diferentes formas de aprender e ensinar têm impacto na motivação de alunos do 6.º ano para aprender Português e História e Geografia de Portugal. O preenchimento do questionário deve demorar cerca de 5 a 7 minutos. Os dados vão ser utilizados apenas para o estudo e ninguém saberá o teu nome, turma, escola. A qualquer momento podes desistir de participar neste estudo, caso queiras.

* Indica uma pergunta obrigatória

Indica as iniciais do teu primeiro e último nome. *

A sua resposta

Motivação intrínseca: Lê as seguintes afirmações e diz numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) se concorda com cada uma delas. *

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente

Estou interessado/a em aprender novos conteúdos de Português.

Estou interessado/a em aprender novos conteúdos de História e Geografia de Portugal.

Gosto de ter os trabalhos feitos corretamente porque significa que percebi a matéria.

Estou mais preocupado/a em aprender do que em tirar notas altas.

Faço as tarefas com empenho mesmo quando não são para nota.

Detesto as atividades para as quais tenho de pensar muito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desisto rapidamente dos exercícios quando tenho dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gosto de nenhuma atividade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de fazer perguntas em sala de aula para saber mais coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de trabalhos que me façam pensar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de pesquisar sobre assuntos que estou a estudar na sala, mesmo sem o professor pedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que não sou capaz de realizar muitas das tarefas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de estudar porque quero aprender cada vez mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Motivação extrínseca: Lê as seguintes afirmações e diz numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) se concorda com cada uma delas. *

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo parcialmente	3 - Não discordo nem concordo	4 - Concordo parcialmente	5 - Concordo totalmente
Só faço tarefas escolares quando é pedido pelo professor/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que é importante a opinião que os colegas e os professores têm de mim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só estudo quando sei que vai haver um teste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ser elogiada/o pelos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho a preocupação de ser visto pelos meus colegas como um bom aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quero ser o melhor aluno da sala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só estudo para não ter maus resultados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Metodologias de Ensino: Lê as seguintes afirmações e diz numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) se concorda com cada uma delas.

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente

Gosto que seja o professor a explicar a matéria e eu ficar a ouvir.

Gosto de descobrir a matéria por mim próprio/a em trabalhos de pesquisa e de ter os professores para me apoiar.

Sinto que aprendo melhor quando o professor explica a matéria para a turma e escrevemos no caderno diário.

Sinto que aprendo melhor quando faço descobertas sobre a matéria do que quando estou a copiar a matéria do quadro.

Gosto que os professores escrevam a matéria no quadro e eu copio em vez de ter de fazer pesquisa e escrever por mim próprio.

ANEXO T
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS
ENTREVISTAS AOS
PROFESSORES COOPERANTES

|| '' | | ''

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cate.
Metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores	Metodologias mais expositivas	Visionamento de vídeos	"Pronto, isto a mim faz-me muito sentido, muito sempre os vídeos e parar e questionar. Eu utilizo muito os vídeos. Pronto, ainda agora lhes passei um nas outras turmas de Exploração Infantil, que os tocou, que foi mesmo para os tocar e para os fazer pensar. Muito isto." (E1); "Reais. Estamos a falar de Exploração Infantil na segunda metade do século XIX, mas olhem este exemplo de 2017. Numa América Latina. Vejam o que é que se passa, por exemplo, na Colômbia. Como é que vocês descrevem o rosto desta criança? Ela a falar com uma tristeza tremenda. E os miúdos tocaram-se com isto. E é isto que eu quero. Pronto, basicamente." (E1)	2	13	36
			"Momentos em que eu possa introduzir um vídeo, falar sobre o vídeo, tentar perceber o que eles conseguiram do vídeo, uma parte muito oral." (E2)			
		Questionamento dos alunos	"Eu tento que haja muita oralidade nas minhas aulas, puxar muito pela interpretação dos miúdos, pela opinião deles." (E2)	8		
			"Já experimentei muitas coisas. Muitas metodologias. Sei que às vezes não a utilizo a mais correta, no sentido de que eu dou-lhes voz, eu dou-lhes sempre voz. Mas sei que muitas vezes utilizo o método expositivo, sobretudo na história." (E1)			
			"Em história, eu utilizo, se calhar, se pusermos na balança, se calhar é mais o expositivo. Até é capaz de ser. Mas o expositivo sempre com muita discussão, sempre com muita pergunta-resposta, com a intervenção deles" (E1);"			
			"Mas questioná-los sempre, fazê-los sempre pensar. Acho que às vezes podia juntar muito aqui a filosofia. Fazê-los pensar, questionar." (E1);			
			"Às vezes permito até aquela participação desorganizada, desordenada, que os meus colegas não gostam, não é? E às vezes permito isso. Mas permito propositadamente, porque eu assim não estou sempre só a ouvir aqueles que têm o braço no ar e que são os que participam sempre. Eu estou a ouvir um que está lá do fundo, que nunca diz nada, mas que disse uma coisa acertada e o outro" (E1)			
			"Agora, dar-lhes voz, fazê-los questionar muito o que se passa hoje em dia, a importância da história, não é?" (E1)			
			"Mas o expositivo sempre com muita discussão, sempre com muita pergunta-resposta, com a intervenção deles." (E1)			
		Utilização do manual e Caderno de atividades	"Mas eu sentir que nas minhas aulas os alunos não se envolvem, não fazem nada. Eu não gosto de sentir isso. Por isso é que eu às vezes até gosto que haja ali uma certa discussão e explicação para pelo menos fá-los refletir." (E1)	3		
	"Eu oriento-os a consultarem o manual, porque se não eles não o abrem, com a realização dos exercícios do caderno de atividades. Que aí obriga-os a ler." (E1)					

			<p>“Dou uma aula só para eles estarem a exercitar, com caderno de atividades, uma aula de 45 minutos, com a minha ajuda, com o meu apoio, estou ali, para ver onde é que têm mais dificuldades.” (E1)</p> <p>“Depois, claro que nós temos um manual e um programa e temos que o seguir. O manual eu tento utilizar como um recurso, exatamente aquilo que ele é, para consolidar aquilo que nós, nas nossas discussões orais, não conseguimos. Só analisar imagens, partir daí, fazer exercícios, que também é importante.” (E2)</p>			
Mobilização de várias metodologias	Aprendizagem entre pares	“O que é que nós também fazemos e também é uma das metodologias que se deve utilizar? Haver ali alunos que ensinam e que ajudam os outros.” (E1)	1	6		
	Em função dos recursos	"Então, o que é que eu tento, na medida do possível, consoante também aquilo que tem à minha volta, os recursos, não é? Diversificar. Diversificar. Juntar um bocadinho de cada. Se há uma turma que tem muitos computadores, é pá, sim senhora, até podemos usar agora o dia do computador. Eu, por exemplo, ontem numa turma, era o dia do computador. Uma turma de 24, quantos é que tinham? Seis." (E1)	1			
	Em função dos alunos	"Eu vejo sim o aluno muito importante como o centro da aprendizagem, mas não vejo esse método como sendo mais eficaz." (E1)	4			
		<p>“E modifico consoante as turmas. Por exemplo, eu tenho uma turma de meninos muito fraquinhos, muito fraquinhos, muito fraquinhos e que são, maioritariamente, ou eram, ano passado, maioritariamente estrangeiros. Agora já alguns foram embora. Mas eu usava muito, às vezes, até recortes de revista, de colagens, coisas assim.” (E1)</p> <p>“Agora, há contextos, mesmo dentro do próprio contexto, há turmas que uma coisa resulta melhor do que com outras. E às vezes nós temos que fazer esse filtro e perceber que se calhar há uma atividade que eu, com o sexto C, faço e com o sexto D, não faço. E faço outra.” (E2)</p> <p>“Por isso é que é mais difícil, às vezes é mais fácil numas turmas e mais difícil noutras.” (E2)</p>				
Razões para o uso de metodologias mais expositivas	Alguns alunos aprendem melhor com estas metodologias	"Mas vão-me dizer “Ah, mas também com o método expositivo, também é capaz de não aprender.” Mas é assim, eu vejo o M mais participativo e a saber mais, se calhar no método expositivo, do que aqui." (E1)	1	10		
	A maioria dos alunos são pouco curiosos	"É assim, eu digo sinceramente, eu adoraria ter este método mais ativo e mais centrado sempre no aluno, o método da descoberta, se tivéssemos alunos curiosos como alguns destas turmas. Agora, nós não temos só esse tipo de alunos. E temos muitos alunos que não vão fazer nada como o M. E o que é que aprendeu? Zero." (E1)	1			
	Falta de recursos	“não foi possível porque precisávamos de mais professores, mais recursos humanos, os horários tinham de ser desdobrados para haver sempre dois professores por sala, etc. Portanto, não conseguimos.” (E1)	3			

			<p>“Se eu tivesse mais recursos... Eu sei que isto às vezes pode parecer desculpa. Agora o que eu digo é, numa turma eu consigo pôr isso. Eu consigo dividir uma turma e ir à biblioteca e uns estão nos livros a pesquisar e outros nos computadores e depois trocávamos.” (E1)</p> <p>“Aí entra um bocado uma dificuldade das metodologias. Nós ainda não estamos num país eletrónico.” (E2)</p>		
		Os alunos não sugerem outras atividades	<p>“Mas depois quando eles fazem a autoavaliação nas intercalares e no final do semestre, eu peço-lhes mesmo para eles me darem sugestões. E as únicas sugestões que eu vejo, diferentes, é fazer mais Kahoots. E eu uso o Kahoot muitas vezes na aula de revisões. Mas o que eles gostam de fazer, além daquilo que já, pronto, que faço, é as visitas de estudo. Portanto, os Kahoot, as visitas de estudo.” (E1)</p>	1	
		Considerar que as metodologias ativas são mais difíceis de implementar	<p>“Agora, é mais difícil muitas das vezes. Não vejo isso como facilitador do nosso trabalho.”</p> <p>“é mais fácil chegar a uma sala de aula, abrir o manual e ler as páginas do manual que estão destinadas de início ao fim, do que planear uma atividade diferente ou levar uma turma para a biblioteca para fazer uma atividade diferente ou explorar uma atividade de outra metodologia qualquer, porque são crianças, ainda são jovens.” (E2)</p>	3	
			<p>“Principalmente quando juntamos em grupo, a sala fica mais difícil de gerir, porque podem haver alguns focos para tentar destabilizar os grupos.” (E2)</p>		
		Considerar fundamentais	<p>“Não é abstrair-me totalmente do ensino antigo, do manual, do caderno e da escrita, porque são fundamentais.” (E2)</p>	1	
	Razões para o uso de metodologias mais ativas	Aulas mais produtivas	<p>“Agora eu sei que se eu estiver só a falar e a escrever no quadro e eles a copiar, eles não vão aprender nada. Então, tento arranjar ferramentas. Jogos, às vezes, <i>quizes</i>. Existem múltiplas plataformas hoje em dia para fazer isso.” (E2)</p>	1	3
			<p>“É difícil, mas pode-se tornar mais fácil, no sentido que pode-se ganhar muito mais numa aula dessas do que em três ou quatro aulas teóricas.” (E2)</p>	1	
		Para aumentar o envolvimento e a concentração dos alunos	<p>“Eu tento, visto que dou disciplinas literárias, eu tento fugir um pouco das aulas teóricas e do orador-recetor, porque o tempo de concentração dos miúdos é muito limitado.” (E2)</p>	1	
			<p>“É tentar arranjar o máximo de mecanismos para fugir da rotina, porque também sinto que se eu começar a dar duas, três, quatro aulas muito iguais, os alunos começam a perder o foco. E então, o que eu tento fazer é, no fundo, ir adaptando aquilo que eu sinto que a turma está a precisar.”</p>		
			<p>“Agora, no global, todas estas metodologias que se afastem da aula tradicional vão ser um auxílio e uma ajuda para qualquer criança com mais dificuldades. Porque será sempre algo diferente daquilo que ela está à espera, e pelo menos esse gatilho, esse <i>trigger</i> de entusiasmo vai despertar.” (E2)</p>		

	Na avaliação dos alunos	Avaliação formativa	“Mas sabes o que é que aconteceu quando eu quis usar só uma menção, muito em Português, por exemplo “fez um bom texto” ou “deve melhorar isto ou aquilo”? Eles disseram logo que não tinham uma nota e queriam ver uma nota, saber a nota e quanto tinham tido. Os pais ainda vão muito pela quantidade, ainda querem nem que seja uma qualitativa. E perguntam “mas como é que o meu filho está? Isto não me diz nada.” e os próprios miúdos também, então comecei a classificar as formativas só para eles perceberem.” (E1)	2	4	
			“A avaliação deve ser mais formativa e eu não estou ali para penalizar o aluno, a ideia é motivá-lo e perceber o que é que ele pode fazer.” (E1)			
		Avaliação sumativa	“É muito importante agora vermos a questão-aula dele, porque eles têm testes, mesmo feitos por duas ou três vezes, que eu dou-lhe essa possibilidade.” E1	2		
			“E tento dar-lhes várias ferramentas de avaliação, para que eles consigam ter sucesso, ou um maior sucesso. Não focar-me centralmente nos testes e dar-lhes apresentações orais. No caso de português, apresentações dramáticas, apresentações orais, trabalhos de grupo, trabalhos de pesquisa. Criação de um jornal, pronto.” (E2)			
Opinião dos professores sobre as metodologias utilizadas pelas estagiárias	Valorização das atividades	Funcionaram bem	“Acho que funcionaram muito bem” (E1)	4	7	9
			“Gostei muito, considero que funcionaram e estou expectante para ver o resultado da questão-aula, mesmo para compararmos em relação à outra ficha.” (E1)			
			“acho que eles se adaptaram muito bem. Acho que gostaram muito das professoras estagiárias. As dinâmicas de grupo, acho que tudo resultou muito bem, mas acima de tudo também, porque eramos três professoras em sala.” (E1)			
			“Eu acho que o entusiasmo e o interesse de suscitar isto nos alunos já é 90% do sucesso.” (E2)			
		Os alunos compreenderam a matéria	“Eu julgo que os conteúdos que foram sendo passados com as atividades foram bem passados e que os alunos os compreenderam bem. Consegui perceber isso.” (E2)	1		
		Atividades criativas	“Eu acho que vão muito ao encontro daquilo que eu também gosto de fazer nas aulas. Acho que vocês foram muito criativas.” (E2)	2		
	“Portanto, sim, eu acho que vocês foram criativas, foram ativas.” (E2)					
Recursos adequados às atividades	Recursos criativos	“Gostei muito dos recursos que vocês trouxeram, nomeadamente aquela ideia das pistas estarem dentro de cartas. Acho que vocês foram muito organizadas, coisas que por vezes, a nós, no nosso dia-a-dia, ou por falta de tempo, ou já por desgaste, ou por falta de motivação... O que for, mas acho maravilhoso, entregarmos aquela folha bonita, a cores.... Acho delicioso. Achei isso muito bom.” (E1)	1	2		

		Utilização de várias aplicações	“Outra coisa que gostei muito que vocês utilizaram, recursos que eu não estou tão a par. Apps e coisas assim, por exemplo, o cronómetro. Eu nunca me lembrei de pôr isso e isso funciona... Aquela roda giratória, eu utilizo muito os papelinhos, mas agora vou começar a usar.”	1		
Opinião dos professores sobre a motivação das turmas durante o estágio	Aumento da motivação na maioria das crianças	Mais motivados	“Eu acho que sim, acho que eles estiveram muito motivados. Não sei se às vezes perceberam tudo, mas também eles nunca percebem tudo. Não sei se às vezes não se focaram mais no espalhafato, no teatro, no dar nas vistas, no ganhar a competição, mas de um modo geral senti-os muito mais motivados.” (E1)	3	9	14
			“Acho que melhorou. Eu acho que sim. Acho que com a implementação das vossas metodologias, a motivação deles melhorou.” (E2)			
			“Agora, que a motivação deles aumentou? Sem dúvida.” (E2)			
		Mais entusiasmados/envolvidos	“E que eu acho que surtiram muito efeito. Porque sempre que foi apresentada qualquer uma das atividades à turma a turma recebeu-a com entusiasmo.” (E2)	3		
			“E o entusiasmo. Eu acho que sim.” (E2)			
			“Sem dúvida, estava muito mais envolvido.” (E1)			
		Maior interesse e participação nas aulas	“Acho que no geral elas gostaram de todas. E sim, eu acho que houve um ou outro caso de alunos que com a vossa presença, com a vossa implementação, até se demonstraram mais interessados do que o costume.” (E2)	3		
			“E foram mais participativos daquilo que eu estou habituado a serem comigo.” (E2)			
			“Agora, mas no geral, eu acho que quando as atividades, num momento em que depois se consegui aplicar, que as turmas se acalmaram e se fixaram na tarefa que estavam a fazer, acho que foi delicioso de assistir, de ver os alunos, todos participarem, todos. Numa turma de 20 e tal, todos responderem a perguntas, todos acertarem perguntas.”			
	Razões para o aumento da motivação	Devido às metodologias	“Quando foi do debate.. Eu adorei o debate. É uma coisa que eu promovo muito em Português e às vezes faço em História e portanto adorei. E motivou-os muito.” (E1)	3	5	
			“Então, eu acho que o que trouxe realmente a motivação e o interesse foi as metodologias que vocês implementaram.” (E2)			
			“Mas também em muitas atividades, estava sempre a dedo no ar. Acho que quando eram as atividades de competição gramaticais, ele estava super entusiasmado, o bingo... Porque para ele estava a jogar, estava a brincar. Sem se aperceber, ele estava a brincar, estava a jogar.” (E2)			
Devido ao fator novidade		“Acho que é todo um contexto. Acho que também são pessoas novas. Tudo é uma novidade.” (E2)	2			
		“vocês serem pessoas novas, e existe uma motivação inerente a quererem conhecê-los e estarem a fazerem coisas diferentes do que uma pessoa que fazem todos os dias.” (E2)				

ANEXO U
ANÁLISE DE CONTEÚDO DA
ENTREVISTA EM FOCUS GROUP
| ' | | ' |

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. Ind.	Freq. Sub	Freq. Cat
Motivação dos alunos para irem para a escola	Desmotivação	No início do dia	"De manhã, quando vou para a escola, obviamente, fico cansada. Não me apetece ir."(Ri);	6	7	12
			"Quando chego à escola, a minha vontade é mandar as pessoas ir passear" (C);"			
			"Eu saio de casa todo rabugento, também porque não quero ir para a escola."(TA)			
			"Quando eu chego à escola, dá-me vontade de chorar." (RE)			
			"Quando eu chego à escola, dá-me vontade de chorar." (RE); "Eu acordo super irritada porque tenho de me levantar e andar muito para apanhar o autocarro. É horrível." (Ju)			
			"De manhã, venho super sem vontade. De manhã, venho super sem vontade. Não me apetece fazer nada Não me apetece fazer nada" (TR)			
	Decrescendo ao longo da semana	"Depende dos dias. Se for segunda-feira, odeio. Se for quarta, já está um bocadinho melhor. Se for sexta, é o melhor dia." (D);	1			
	Razões para a motivação ir crescendo ao longo do dia	Para jogar à bola	"Mas quando eu chego à escola sei que há bola para jogar de manhã, então eu já fico um bocado mais alegre." (TA)	1		
		Estar com os amigos	"Só que depois, mais ou menos depois da primeira aula, começo a ficar mais interessada a estar na escola. Começo a ficar com os meus amigos" (Ri);	4	5	
			"Mas depois ao longo do tempo, vou-me sentindo melhor e começo a andar mais com os meus amigos." (C);			
"Quando estou com as minhas amigas, eu também estou tranquila." (Ju)						
"Acho que a única coisa que salva assim para eu estar bem o resto do dia são os meus amigos." (TR)						
Pouca motivação	Em relação a algumas disciplinas	"E: O que é que é muito chato para ti? Ri: Chato? HGP [História e Geografia de Portugal].";	3	7	25	
		"A matéria é chata. Matemática são muitos cálculos, é chato. HGP é muito 50/50, mas na maioria das vezes, é um bocadinho chatinho (...) Agora estar a dar matéria, eu acho um bocadinho chato." (Ri);				
		"É porque não gosto de nenhuma matéria, só gosto mesmo de música, educação física e artes." (JM)				
		"Houve só um curto período de tempo que eu não queria ir para as aulas de HGP, que foi quando estivemos a fazer o trabalho de pesquisa e não	4			

		Em relação aos grupos de trabalhos	<p>porque eu não gostei do trabalho, mas sim porque eu não gostei do meu grupo. Eu acho que o grupo influencia muito a motivação que nós temos.”</p> <p>“Nós fazíamos quase tudo sozinhas e eu não me sentia motivada para aquilo.</p> <p>E: Ou seja, gostavas da atividade, mas não tanto do grupo com que estavas a trabalhar?</p> <p>N: Sim, mas na escrita desta última carta, todos participámos e gostei mais.”</p> <p>“Em relação àquilo que a N disse, eu discordo totalmente, até porque o meu grupo, quando foi sobre os liberais e os absolutistas [o debate], era um colega que não fez literalmente nada, outro colega que não parava de gemer e uma colega que trabalhou, mas a outra colega é que fez praticamente tudo e depois eu lá no meio perdida. Já no outro grupo, tanto em Português como HGP, já não gostei tanto.” (C)</p> <p>“Agora, da última que tivemos agora, de pesquisa, eu não fui muito fã porque estava com aquele colega e ele ficava toda a hora a chatear-me e depois dizia-vos que eu não o deixava e depois eu deixava e ele não fazia nada.” (Ju)</p>			
	Vai crescendo ao longo do dia	O interesse e a concentração	<p>Só que depois, mais ou menos depois da primeira aula, começo a ficar mais interessada a estar na escola (...) também a aprender um bocadinho" (Ri);</p> <p>Mas depois, já fico mais feliz. (...) Porque a escola está a correr bem. (...) Que os professores estão a explicar a matéria e eu consigo ouvir, consigo concentrar-me. (Re)</p>	2	2	
	Em algumas disciplinas	Disciplinas de artes porque são mais práticas	<p>"Porque é mais fácil. Eu gosto mais de artes, adoro música e porque educação física também adoro porque é mais ativa." (D);</p> <p>"É porque não gosto de nenhuma matéria, só gosto mesmo de música, educação física e artes." (JM);</p> <p>"Eu gosto muito de EV, porque é uma matéria prática. Eu adoro pintar, desenhar, adoro tudo o que é assim nesses temas." (Ri)</p> <p>"Educação Física porque é desporto e fazemos coisas divertidas." (TA)</p> <p>"Educação Visual porque é só pintar." (TA)</p> <p>"EV é mesmo porque, pronto, eu gosto de pintar. Educação Física porque é desporto." (Ju)</p>	7	8	

Motivação dos alunos para a aprendizagem			<p>“RE: Eu gosto de Educação Física (...)</p> <p>E: Porquê?</p> <p>RE: Educação Física jogamos à bola.”</p>			
		Português	<p>“RE: Eu gosto (...) de Português.” (Re)</p>	1		
	Motivação extrínseca	Por influência dos colegas	<p>“Agora apetece-me mais porque vejo os meus colegas todos a estudar e depois o J. F. (o colega de mesa) está sempre lá a dar forças para estudar.</p> <p>“ (J.M)</p>	1	2	
		Por influência do professor	<p>“O que me motiva mais a aprender é os professores, porque tem alguns professores que não estão muito entusiasmados e trazem uma energia que não... sei lá, não sei, mas eu prefiro alguns professores que estão mais dispostos a ensinar.” (Ju)</p>	1		
	Realização de tarefas em grupo	Devido à entreajuda	<p>“Ju: De grupo, porque a gente pode usar criatividade.</p> <p>E: Mas também podem usar a criatividade em atividades individuais.</p> <p>Ju: Sim, mas eu prefiro em grupo porque também a gente pode ajudar os outros. De repente, eu estou com mais dificuldade numa coisa, mas depois vem outro e ajuda-me e aí eu sinto-me mais segura.”</p>	2	6	
			<p>“As atividades em grupo. Imagina, eu tenho uma dúvida, posso perguntar a alguém e a pessoa explica-me e eu explico à pessoa se ela tiver outra dúvida.” (Ri)</p>			
Pela partilha de perspetivas e conhecimento		<p>“Sim, e também os trabalhos em grupo, porque nós aprendemos a maneira de pensar dos outros e também vemos a maneira de trabalhar dos outros.” (D)</p>	1			

		Por trabalharem com amigos	<p>“: Só uma última coisa que eu não me tinha lembrado e a N disse, naquela atividade dos liberais, eu achei que o grupo trabalhou muito melhor, o grupo que nós escolhemos. Achei que funcionou melhor porque como nos conhecíamos mais, estava mais à vontade para falar, dar ideias e conseguimos construir um bom debate.” (Ri)</p> <p>“Eu prefiro mil vezes o debate porque pudemos organizar direito, criámos grupos e organizámo-nos todas.” (Ju)</p> <p>“Eu concordo com a R, no grupo dos liberais e nos absolutistas, eu acho que trabalhámos todos e mais à vontade.” (Re)</p>	3		
Motivação dos alunos para a aprendizagem de Português e HGP		Gosto pelas atividades práticas	<p>"Quando é HGP, eu gosto mais de fazer trabalhos práticos, não em grupo. Quero fazer sozinha. Mas trabalhos práticos como Powerpoints, cenas no Word " (Ri)</p>	2	6	43
			<p>“Mais práticas ou assim diferentes, fora do normal.” (TR)</p>			
		Forma de aprender melhor	<p>“Ri: Quando os professores fazem atividades mais giras, mais práticas. Eu acho que com essas atividades aprendemos mais, porque estamos mais interessados.</p>	4		

	Utilização de metodologias ativas		E: Atividades que vos façam pensar? Ri: Não bem pensar. Quer dizer, pensar mas não escrever muito. Coisas mais práticas, mais de olhar, de vez em quando ler.”			
			“TR: Eu acho que uma das coisas que me motiva mais para aprender é as atividades, concordando ali com a Ri, acho que puxam por nós de outra forma. E: Que atividades? TR: Mais práticas ou assim diferentes, fora do normal.”			
			“E: Então sentes que aprendes melhor a fazer atividades mais práticas? C: Aprendo, sim.”			
			“Eu também acho que é melhor com atividades práticas porque estamos mais atentos ao que estão a dizer porque queremos fazer aquilo. Imagina, muitas vezes, quando algum professor está a explicar no quadro, eu olhava para um canto, o professor falava durante 10 minutos e eu não percebia nada. Depois voltava, não sabia nada do que estavam a falar.” (Ri)			
	Relação com os professores	Valorização do professor titular	“Português porque tem o professor. História porque tem vocês [as estagiárias] e um bocadinho pela professora S.” (N) “Português é por causa do professor. (...) Porque ele basicamente entende-nos. Entende o “ser jovem”. Porque os outros professores, não é por serem mais velhos, mas não nos entendem tanto.” (D)	7	16	

		<p>“Também gosto de português, porque, além da matéria... A matéria é um bocadinho mais chatinha. Mas o professor é <i>bué fixe</i>. A complementar o que o D disse, o professor, ao contrário dos outros professores reclamam muito connosco, eles esquecem-se que estamos naquela fase de crescimento, naquela fase mais chatinha...” (Ri)</p>			
		<p>“Português porque gosto do professor e das estagiárias.” (TA)</p>			
		<p>“Português por causa do professor e das estagiárias. Eu gosto do professor porque ele é como um melhor amigo porque eu posso chegar a ele e desabafar tudo o que eu tenho sentido. Às vezes, chego a desabafar mais com o professor do que com as minhas próprias amigas.” (Ju)</p>			
		<p>“Português, eu consigo perceber o professor, o professor percebe-nos a nós e as estagiárias explicam bem.” (Re)</p>			
		<p>“A Português porque eu quero ter boas notas e não quero desapontar o professor. Não é desapontar, é tipo... ter sempre boas notas na matéria.” (N)</p>			
		<p>“Também gosto de Português e História, agora mais do que antes, porque tem a Inês e a Daniela.” (C)</p>			
		<p>“Português porque gosto do professor e das estagiárias.” (TA)</p>			
		<p>“Português por causa do professor e das estagiárias.” (Ju)</p>			

		<p>Valorização da relação com as professoras estagiárias</p>	<p>“O que me motiva mais, complementando o que a C disse, foi a aparição das estagiárias, também porque elas fazem basicamente à nossa maneira.” (D)</p>	9			
			<p>“Eu achei que a coisa que mais trouxe motivação neste período de tempo foi vocês estarem presentes, só que é uma coisa que não dá para explicar... Vocês estarem presentes deu motivação para tantas turmas. Acho que é por serem pessoas novas, formas diferentes de explicar.” (Ri)</p>				
			<p>“Simplesmente, o facto de terem tido paciência, não só para mim, mas para a turma inteira, já foi incrível, porque eu grito muito, falo muito alto, estou muitas vezes distraída, discuto com os professores e vocês aí tiveram uma paciência de santas.” (C)</p>				
			<p>“Com vocês nunca tive sequer nenhum problema, até porque nos entendiam melhor. Se tivéssemos um novo aluno na turma era isso que eu ia dizer, por mais que tudo aconteça, vocês eram incríveis.” (C)</p>				
			<p>“TA: Porque fazem atividades connosco, de vez em quando brincam connosco, entendem-nos mais... E: Porque é que dizes que vos entendemos mais?”</p>				

			TA: Porque parece que sabem como é que nós temos de aprender e isso.”			
			“Só queria acrescentar que a Daniela e a Inês deram muita motivação aos alunos”(Ri)			
	Compreensão dos conteúdos	Explicação das professoras estagiárias	“Português, eu consigo perceber o professor, o professor percebe-nos a nós e as estagiárias explicam bem.” (Re)	3	9	
“C: A aparição da Inês e da Daniela. E: E porque é que achas que isso te fez ficar mais motivada? C: Porque... vou dar um exemplo. Por exemplo, a Português. Eu não gostava nada da matéria, e quanto apareceu a Inês e a Daniela já comecei a entender melhor a matéria e também a esforçar-me mais e a aplicar-me mais do que antes me aplicava.”						
“Que nós conseguimos trabalhar bem, que as estagiárias nos ajudam a entender as coisas melhor e com menos dificuldade.” (Ju)						
Valorização das resposta pedagógica adaptativa das professoras estagiárias		“Já a Inês e a Daniela fazem-nos entender mesmo só que de formas mais diferentes, com jogos, com atividades, a fazer textos, a partir da nossa criatividade.” (C)	7			
		“A complementar o que o TR disse, as atividades, por exemplo, mesmo o professor, quando estávamos com os computadores não me lembro de fazer nada demais, já as estagiárias, quando estávamos em prova de aferição, mesmo assim, uns tinham computadores e outros não. As estagiárias arranjam logo tablets,				

		<p>que também ajudou a resolver o problema e conseguimos fazer o quiz das funções sintáticas, aprendemos bem melhor também. Antes eu não sabia o que era o sujeito ou o que era o predicado.” (C)</p> <p>“Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.” (Ri)</p> <p>“Que nós conseguimos trabalhar bem, que as estagiárias nos ajudam a entender as coisas melhor e com menos dificuldade.” (Ju)</p> <p>“Além de o conteúdo ser diferente, <u>vocês explicam melhor, explicam com mais detalhe, explicam...</u> por exemplo, a professora conseguia explicar de uma forma prática e que dá, mas vocês estão sempre à procura de novas estratégias, além de nos fazer divertir, também nos ensina ao mesmo tempo.” (C)</p> <p>“As estagiárias são muito fixas, fazem jogos e atividades excelentes e explicam super bem.” (Re)</p> <p>“Fui eu, mas foram vocês porque ajudaram-nos muito e também ensinaram-nos estratégias mais fáceis de compreender a matéria.” (D)</p>			
	Gosto pelos conteúdos/domínios	HGP	<p>“HGP porque eu gosto da matéria.” (TA)</p> <p>“A História, eu gosto da matéria.” (N)</p>	2	5

		Português	<p>“Eu não pesquisei, mas eu, fora das aulas de Português, às vezes gosto de fazer poemas. Gosto de escrever.” (Ri)</p> <p>“Foi, fiz um para o professor, que ele pediu. Fiz, mais ou menos, mais uns quatro poemas. Eu não sei, eu gostava de escrever, estava naquela onda de escrever. Eles saíam bem, eu gostava.” (Ri)</p>	2		
		De forma geral	<p>“E depois, também eu acho que depende da matéria. Há umas que eu acho mais interessantes e há outras que não.” (TR)</p>	1		
	Realização de pesquisas por curiosidade	De forma autónoma	<p>“Fora da escola, costumam pesquisar sobre temas ou conteúdos que sejam abordados nas aulas de HGP e Português ou fazer outros trabalhos que não sejam pedidos pelos professores? N: Eu só fiz isso uma vez, porque estava ansiosa para saber o que é que D. Miguel ia fazer e eu pesquisei.”</p> <p>“C: Ainda sobre o tema dos poemas, já fui pesquisar sobre o Luís de Camões. E: Foste pesquisar sobre Luís de Camões? E porquê? C: Porque eu gostava de poemas e queria saber mais sobre ele.”</p> <p>“Eu já pesquisei sobre, quando estávamos na matéria da Revolução Francesa, eu pesquisei para saber mais curiosidades.” (TA)</p>	3	3	
	Pouco motivado para alguns conteúdos	Alguns conteúdos aborrecidos	<p>“HGP é muito 50/50, mas na maioria das vezes, é um bocadinho chatinho.” (Ri)</p> <p>“Também gosto de português, porque, além da matéria... A matéria é um bocadinho mais chatinha.” (Ri)</p>	3	3	

			“Sim, mas agora a matéria é um bocadinho chata. Eu não gosto.” (N)			
Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino expositivas	Razões para não gostarem	Considerar aborrecido	“Agora estar a dar matéria, eu acho um bocadinho chato.” (Ri)	2	3	5
			TA: Os manuais e os cadernos. E: E isso não te motiva tanto? TA: Não. E: Porquê? TA: É seca.”			
	Ter de pensar mais	“Tenho de pensar mais para depois meter a resposta e pode estar errado” (TA)	1			
	Razões para gostarem	Valorização do professor como fonte de conhecimento	“E: E achas que aprendes melhor do que se for o professor a explicar ou preferes que te expliquem? JM: Prefiro que me expliquem. E: Porquê? JM: Porque assim tenho a opção de a professora está a falar melhor e está a falar a realidade, porque se eu for pesquisar, pode-me mandar mentiras e pode dizer o que não é e o que é. Então eu tenho medo disso.”	2	2	
Opinião dos alunos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem	Metodologias valorizadas pelos alunos	Gamificação	“C: Vocês são mais divertidas e fazem imensas atividades. E: Como assim? De que é que mais gostas? C: Por exemplo, agora fizemos o jogo do Detetive. Antes, nunca iríamos fazer isso. Acho que isso nem nos passava pela cabeça.”	10	19	42

utilizadas durante o estágio			<p>“Eu acho que com os jogos é mais fácil perceber e é mais fixe.” (Re)</p>			
			<p>“Eu fiquei mais motivada para ir para as aulas de HGP e Português porque eu ficava sempre a pensar que jogo novo é que vamos fazer, o que é que íamos aprender mais. Achava muito divertido.” (Ri)</p>			
			<p>“Gostei (...)porque estivemos a fazer trabalhos em grupos, estivemos a fazer jogos, estivemo-nos a divertir e isso fez com que eu gostasse.” (JM)</p>			
			<p>“Não sei, simplesmente é diferente. O professor dá mais a matéria só com exercícios, ler textos e etc. Já a Inês e a Daniela fazem-nos entender mesmo só que de formas mais diferentes, com jogos, com atividades, a fazer textos, a partir da nossa criatividade.” (C)</p>			
			<p>“Eu sinto que eu aprendo melhor nos jogos e isso porque se eu estiver sentada numa mesa e estiver lá a olhar para o quadro, sinto que não pego a matéria e depois de segundos eu já esqueço tudo. Mas com jogos é mais fácil e, não sei, mas sinto que aprendemos melhor com jogos.” (Ju)</p>			
			<p>“Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.” (Ri)</p>			
			<p>“E: Porque é que achas que os jogos te motivam mais?”</p>			

		<p>D: Porque é uma maneira diferente de fazer exercícios. Os exercícios normais são mais seca, já se fazemos, vá... nos <i>tablets</i>, é mais <i>fixe</i>.” (D)</p>			
		<p>“Fazemos mais jogos para compreender a matéria, já fizemos um poema, já fizemos debates.” (N)</p>			
		<p>“TR: Não, era só para dizer que era diferente. E: E é diferente como? Faz-te ter mais vontade ou menos vontade? TR: Mais vontade. E: Porquê? TR: Acho que também tem a ver com a nossa geração. Nós adoramos jogos e isso, então eu acho que os jogos fazem com que nós nos entusiasmemos. E: Então é a forma como aprendes que te motiva mais? TR: Sim.”</p>			
		<p>“Gostei (...)porque estivemos a fazer trabalhos em grupos, estivemos a fazer jogos, estivemo-nos a divertir e isso fez com que eu gostasse.” (JM)</p>			
		<p>“Tivemos muitas atividades divertidas, muitas atividades em grupo, tivemos muitas oportunidades de dar asas à nossa imaginação em trabalhos.” (Ri)</p>			
		<p>“Acho que foram diferentes, porque nós normalmente fazemos atividades do manual ou experimentais, mas quando vocês</p>	6		

		<p>Trabalhos em grupo</p>	<p>entraram começámos a fazer mais trabalhos em grupo, em tablets, a usar coisas, mais a nossa criatividade.” (TA)</p> <p>“Tivemos muitas atividades divertidas, muitas atividades em grupo, tivemos muitas oportunidades de dar asas à nossa imaginação em trabalhos.” (Ri)</p> <p>“TA: Atividades no tablet, quizes, trabalhos em grupo... E: Porquê? TA: Porque estamos a aprender de outra forma.”</p> <p>“Eu acho que também a cena dos grupos, porque com o primeiro grupo, nos liberais, nós demos tudo, até fizemos t-shirts com isso...” (N)</p>			
		<p>Trabalho de pesquisa</p>	<p>“Eu gosto de fazer trabalhos no PowerPoint como o que fizemos em HGP: deram-nos um tema, nós tínhamos de fazer um Powepoint sobre isso, apresentar à turma, de preferência, gosto mais de fazer sozinha, porque... Não sei, só gosto. Gosto de fazer no PowerPoint, um documento no Word... Gosto de coisas assim mais tecnológicas.”</p> <p>“E: E em relação ao trabalho de pesquisa, o que é que achaste? JM: Eu achei muito fixe. Eu também gostei muito. E: Porquê? JM: Porque estivemos a pesquisar, estivemos a fazer resumos e tudo. Eu gostei muito.”</p>	<p>3</p>		

			<p>“E: De pesquisa? O trabalho de pesquisa motiva-te mais para aprender?</p> <p>Ri: Acho que sim. Sou eu que posso ir buscar a informação, sou eu que posso ver a informação.”</p>			
	<p>Razões apresentadas pelos alunos para a valorização das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem</p>	<p>Estimulam a criatividade e o desenvolvimento do aluno</p>	<p>“Não sei, simplesmente é diferente. O professor dá mais a matéria só com exercícios, ler textos e etc. Já a Inês e a Daniela fazem-nos entender mesmo só que de formas mais diferentes, com jogos, com atividades, a fazer textos, a partir da nossa criatividade. Puxam pela nossa criatividade e pelo nosso desenvolvimento.” (C)</p>	6	16	
<p>“Eu gosto mais dos trabalhos que nos façam usar a criatividade do que de pesquisa, mas tem vezes que eu também estou sem criatividade, sem ideias e eu não consigo.” (Ju)</p>						
<p>“Ju: Aquele da carta.</p> <p>E: Escrever a carta do Ulisses?</p> <p>Ju: Sim.</p> <p>E: Puxou mais pela tua criatividade e gostaste mais?</p> <p>Ju: Sim.”</p>						
<p>“Acho que foram diferentes, porque nós normalmente fazemos atividades do manual ou experimentais, mas quando vocês entraram começámos a fazer mais trabalhos em grupo, em tablets, a usar coisas, mais a nossa criatividade.” (TA)</p>						

			<p>“Tivemos muitas atividades divertidas, muitas atividades em grupo, tivemos muitas oportunidades de dar asas à nossa imaginação em trabalhos.” (Ri)</p>			
			<p>“Sim, porque depois qualquer coisa que nós digamos no Powerpoint que esteja errada, imagina, os professores podem corrigir, podem explicar mais coisas... Eu acho mais interessante.” (Ri)</p>			
		É uma forma de aprender melhor	<p>“A complementar o que o TR disse, as atividades, por exemplo, mesmo o professor, quando estávamos com os computadores não me lembro de fazer nada demais, já as estagiárias, quando estávamos em prova de aferição, mesmo assim, uns tinham computadores e outros não. As estagiárias arranjaram logo tablets, que também ajudou a resolver o problema e conseguimos fazer o quiz das funções sintáticas, aprendemos bem melhor também. Antes eu não sabia o que era o sujeito ou o que era o predicado.” (C)</p>	6		
			<p>“Eu sinto que eu aprendo melhor nos jogos e isso porque se eu estiver sentada numa mesa e estiver lá a olhar para o quadro, sinto que não pego a matéria e depois de segundos eu já esqueço tudo. Mas com jogos é mais fácil e, não sei, mas sinto que aprendemos melhor com jogos.”</p>			

			<p>Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.” (Ri)</p> <p>“Além de o conteúdo ser diferente, vocês explicam melhor, explicam com mais detalhe, explicam... por exemplo, a professora conseguia explicar de uma forma prática e que dá, mas vocês estão sempre à procura de novas estratégias, além de nos fazer divertir, também nos ensina ao mesmo tempo.” (C)</p> <p>“Eu ia dizer que nesse período de tempo em que vocês estiveram cá, aprendemos muita coisa, aprendemos muito mais do que os próprios professores.” (Ri)</p> <p>“Fui eu, mas foram vocês porque ajudaram-nos muito e também ensinaram-nos estratégias mais fáceis de compreender a matéria.” (D)</p>			
		Ajuda a melhorar a concentração	<p>“Se o professor estiver a explicar no quadro, eu desconcentro-me muito rápido. Já se estiver no tablet a fazer um jogo e a aprender, já não me desconcentro assim tanto.” (Re)</p> <p>“A HGP, eu era muito assim, perdia-me muito a meio. Agora com os jogos e a matéria explicada de uma maneira mais simples, eu acho que consigo absorver mais a matéria e perceber mais.” (Ri)</p>	2		
		Contribuem para melhorar a avaliação	<p>“Só queria acrescentar que a Daniela e a Inês deram muita motivação aos alunos e, no meu ponto de vista, muita gente</p>	3		

			<p>aumentou a nota. Eu a Português tava horrível, com 70. Subi no último teste para 85... Podia ter subido mais, mas já foi bom. Em HGP, consegui o meu primeiro 90, com as estagiárias aqui presentes.” (Ri)</p>			
			<p>“Porque tornaram as matérias mais fáceis e também modificaram a minha nota.” (D)</p>			
			<p>“Eu nunca tive um bom a Português e agora tive.” (C)</p>			
	Fonte de motivação extrínseca	Atribuição de pontos	<p>“Eu gostei das atividades das estagiárias porque tinham pontos e depois no início do estágio, elas disseram que íamos ganhando pontos para a participação e no primeiro jogo que fizemos, elas disseram que se ganhássemos podíamos ganhar mais pontos e então eu senti-me mais motivado.” (D)</p>			
			<p>“Eu gosto quando as estagiárias tiveram a ideia de meter pontos nos 10 minutos a ler porque aí eu sinto mais competitivo e sinto-me mais motivada para trazer o livro, que antes eu me esquecia, mas agora sempre que vou arrumar a mala, eu lembro-me porque tento ter mais pontos.” (Ju)</p>	4	6	
			<p>“Como a Ju disse, ganhar pontos motiva-me mais e faz-me concentrar mais porque quero ganhar mais pontos.” (TA)</p>			
			<p>“Por causa da coisa dos pontos, muito mais de metade da turma nunca trazia o livro e agora traz sempre. A nossa turma que mais</p>			

			de metade não trazia, agora uma ou duas pessoas não tem. Eu acho que os pontos ajudaram na motivação.” (Ri)			
		Tipo de trabalho proposto	<p>“N: O que eu mais gostei foi aquela atividade do detetive que nós fizemos agora. Gostei mais disso porque era para tentar descobrir quem é que foi e ser tipo detetive e eu gostei mais.</p> <p>E: Porque é que gostaste mais disso?</p> <p>N: Eu acho que foi porque não era tanto com a matéria, era mais um caso que nós tínhamos de descobrir e levou-me mesmo a pensar que eu era um detetive que estava lá a descobrir na escola.”</p>	2		
			<p>“E: De pesquisa? O trabalho de pesquisa motiva-te mais para aprender?</p> <p>Ri: Acho que sim. Sou eu que posso ir buscar a informação, sou eu que posso ver a informação.”</p>			

ANEXO V
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS
NOTAS DE CAMPO

| ' ' | | ' ' |

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de registo	Data	Freq. Ind.	Freq. Sub.	Freq. Cat.
Motivação intrínseca	Fontes de motivação intrínseca	Prazer	Toda a turma festejava quando conseguia riscar um quadro do Bingo.	(NC,14/02)	16	16	85
			Cada vez que alguém dizia “bingo” os outros ficavam muito expectantes para ver se era mesmo bingo (houve cerca de 4 vezes em que não tinha sido mesmo bingo e quando assim era eles gritavam de alegria).	(NC, 14/02)			
			Os alunos ficaram muito entusiasmados para resolver o enigma em que tinham de decifrar uma mensagem código morse.	(NC, 24/02)			
			O MC e o TT ficaram muito entusiasmados por irem pesquisar sobre os meios de comunicação e festejaram de alegria.	(NC, 05/03)			
			Os alunos demonstraram-se muito entusiasmados com a elaboração de PowerPoint, principalmente com a parte estética	(NC, 10/03)			
			De uma forma geral, foi difícil gerir os alunos porque todos queriam participar intervir nas vezes dos outros para darem as suas perspetivas.	(NC, 19/03)			
			O TJA pediu várias vezes para participar, saltando na cadeira - parecia querer mesmo muito partilhar a sua teoria.	(NC, 19/03)			
			O DF referiu que queria muito ficar com o tema que se refere à justiça - disse que era a parte que mais gostava. A CG disse o mesmo (são de grupos diferentes).	(NC, 06/03)			
			Começaram a cantar quando viram a roleta que ia sortear os temas e gritavam sempre com um tema era sorteado.	(NC, 06/03)			

			Na parte da discussão, a CG acabou por ficar tão entusiasmada com a argumentação e contra-argumentação, que não deu espaço para os colegas do grupo participarem - apesar disso, nenhum deles colocou a mão no ar para intervir, à exceção da CC, que o fez uma vez e acabou por não falar.	(NC, 20/02)			
			Enquanto os primeiros grupos estavam a debater, a NS e a CG (de grupos diferentes) reagiram de forma muito efusiva, como se quisessem responder aos argumentos contra as ideias que defendiam.	(NC, 20/02)			
			Quando perceberam que íamos jogar ao bingo, festejaram em vários alunos pediram para explicarem como se jogava.	(NC, 10/03)			
			Na parte da aula em que puderam comentar os trabalhos uns dos outros, pareceram muito entusiasmados e mais concentrados.	(NC, 06/03)			
			Quando disse que havia livros caso quisessem utilizar para recolha de informação virgula vários alunos correram para a mesa para ir buscar os livros.	(NC, 06/03)			
			A NS construiu muitos argumentos no momento e teve muitas dificuldades em respeitar a vez de falar do outro grupo porque queria muito contra-argumentar.	(NC, 20/02)			
			O DF envolveu-se muito no jogo, pedindo para tirar o próximo papel para ver se no cartão dele há essa função.	(NC, 10/03)			
	Autonomia	Demonstração de iniciativa para a realização da tarefa	A AO estava muito entusiasmada para fazer o debate e perguntou se podiam ser o primeiro grupo.	(NC, 19/02)	13	38	
			O RB perguntou-me várias vezes se podiam começar o jogo e o HP tentou ver os cartões para irem pensando.	(NC, 07/03)			
			O TJA envolveu-se muito no jogo de introdução aos verbos, dizendo aos seus colegas de grupo que queria ficar responsável pelo envelope do pretérito perfeito e foi ele que leu todos os cartões que tinham colocado nesse envelope.	(NC, 07/03)			

			O RB pediu várias vezes para participar, lendo as suas respostas e explicando o enunciado.	(NC, 19/03)			
			O AB e o GD começaram imediatamente a pesquisar sobre o tema e pediram ajuda para verificarem se o site onde estavam a ver era fidedigno porque era um blog e tinha comentários inapropriados - através dos comentários que consideraram que não era fidedigno.	(NC, 06/03)			
			O DMF disse uma informação que tinha lido para contribuir para o trabalho - ele não faz muitas intervenções normalmente.	(NC, 10/03)			
			No primeiro debate, o AB formulou muitos argumentos diferentes dos que tinham construído previamente. Eram argumentos muito pertinentes. Ele disse, no final, que não tinha estudado e “não sabia nada”, no entanto foi capaz de formar argumentos corretos e pertinentes no momento.	(NC, 20/02)			
			O MC, apesar de não ter feito uma grande preparação, participou muito no debate e criou argumentos no momento para responder aos argumentos do outro grupo.	(NC, 19/02)			
			O DB quis muito participar num resumo da última parte do livro que leram (Ulisses).	(NC, 17/03)			
			O TT e o Re criaram vários argumentos de raiz	(NC, 19/02)			
			O MD, apesar de não ter estado presente na aula de preparação respondeu adequadamente a vários argumentos do outro grupo.	(NC, 20/02)			
			O TA. Interveio várias vezes no debate apesar de utilizar muitas vezes o mesmo argumento ou argumentos semelhantes.	(NC, 20/02)			
			O BP esteve muito interventivo nesta sessão elaborou a sua própria teoria para resolver o jogo, pensando	(NC, 19/03)			

			até em momentos estruturados para suportar essa teoria.			
		Autorregulação na aprendizagem	A Ri preparou-se muito bem e fez-me várias perguntas sobre os seus argumentos para verificar que tinha pensado da forma mais correta.	(NC, 19/02)	6	
			A Ri estava muito concentrada a construir o PowerPoint com a informação que recolheu e pediu apoio várias vezes, fazendo questões sobre a informação e a sua organização.	(NC, 10/03)		
			Eles chamaram-me várias vezes para tirarem dúvidas sobre a informação que encontraram.	(NC, 10/03)		
			A ANM chamou-me várias vezes para fazer perguntas sobre a informação que encontravam nos livros e na Internet.	(NC, 10/03)		
			O JM e o JF pediram ajuda porque tinham dúvidas numa das frases. O JM Tinha o seu caderno com os apontamentos das estratégias de identificação das funções sintáticas que tínhamos escrito em grande grupo.	(NC, 10/03)		
			O DB e o TA pediram ajuda muitas vezes para transformar as ideias que tinham em argumentos estruturados.	(NC, 13/02)		
		Tomada de iniciativa e autorregulação no grupo	O grupo do JN, MGB, K e TJA escreveram uma carta muito sucinta e concisa, mas foi maioritariamente o JN e a MGB a escrever e a dar ideias para a carta.	(NC, 28/02)	6	
			O HP é, no seu grupo, o aluno que mais se envolve nas tarefas. Ele e o RB começaram imediatamente a pesquisar nos livros e no manual para responderem às perguntas orientadoras da investigação.	(NC, 05/03)		
			O JN orientou todo o grupo para as suas tarefas e demonstrou-se muito chateado quando se enganavam.	(NC, 07/03)		

			O HP fez grande parte do PowerPoint, apesar do RB estar ao lado e contribuir com algumas ideias e opiniões, maioritariamente sobre o design.	(NC, 10/03)			
			A Ri e o TR foram os que mais se envolveram dentro do seu grupo.	(NC, 07/03)			
			O JF. e o GD eram os que estavam a trabalhar mais.	(NC, 13/02)			
		Investimento pessoal e criativo na tarefa	A Ju, a Ri, a MGB e a MG levaram óculos de sol e cartazes para usarem no debate.	(NC, 19/02)	13		
			A MGB referiu que ela e o BP (grupo de trabalho) iam fazer diferente dos outros grupos- iam fazer uma maquete.	(NC, 05/03)			
			No início da aula, a MGB propôs fazerem uma dramatização em que encenava uma entrevista a mulher do Ulisses, por causa do projeto “jornal de Ítaca”.	(NC, 07/03)			
			A MGB disse que já não iam fazer uma peça de teatro gravada como tinham proposto, mas iam fazer um vídeo com uma entrevista a mulher do Ulisses.	(NC, 10/03)			
			Todos os grupos tiraram a fotografia aos guiões para poderem trabalhar em casa caso necessitassem o que quisessem.	(NC, 06/03)			
			O DS e o TA. perguntaram se podiam utilizar vídeos na apresentação.	(NC, 06/03)			
			O grupo da CC, da ANM e do DMF pediram para levar o guião porque queriam continuar o trabalho em casa.	(NC, 06/03)			
			O AB e o GD Pediram para levar o guião para casa porque queriam terminar o trabalho com a informação que tinham recolhido.	(NC, 10/03)			
			O grupo da CG, do SA e do TM. Já tinha a maior parte da informação recolhida - combinaram entre	(NC, 10/03)			

			eles que ficariam na escola depois das aulas para fazerem o PowerPoint em conjunto.			
			O JM está muito envolvido na escrita da carta e até se voluntariou para ler para a turma no final.	(NC, 17/03)		
			O grupo da NS já tinha feito imenso trabalho em casa porque achavam que o debate era naquele dia. Fizeram cartazes de apoio à monarquia liberal para usarem durante o debate.	(NC, 13/02)		
			O grupo de NS, TM., PV e DF já tinham pensado em argumentos a favor da monarquia liberal e nesta sessão começaram a formar argumentos contra cada uma das ideias para se conseguirem “defender” e “atacar”.	(NC, 13/02)		
			O grupo da NS, para além de ter trazido cartazes de apoio à monarquia liberal, fizeram t-shirts de apoio também.	(NC, 13/02)		
	Sentimento de competência	Procura por atividades desafiantes	Foi um enigma que demorou mais a resolver, mas foi também o que se esforçaram e envolveram mais.	(NC, 24/02)	9	28
O MB participou várias vezes na discussão e rapidamente pensava em argumentos para responder aos argumentos dos colegas.			(NC, 19/03)			
O DB quis muito participar num resumo da última parte do livro que leram (Ulisses).			(NC, 17/03)			
O grupo da NS, do AM e do JM funcionou muito bem: estiveram sempre a falar num tom adequado, a pedir novos enigmas quando terminavam o anterior e a pedir ajuda quando precisavam. Todos os elementos apontaram as respostas dos enigmas nos seus cadernos.			(NC, 24/02)			
Pareciam mais envolvidos quando estavam a resolver enigmas que os fazia pensar mais.			(NC, 24/02)			

			O DMF estava bastante focado no jogo, apesar de ter bastantes dificuldades na identificação das funções sintáticas.	(NC, 10/03)		
			A SI e o MD pediram apoio várias vezes para resolver os enigmas, e pareciam muito interessados em resolvê-los.	(NC, 24/02)		
			o JN e o HP tentaram várias vezes ouvir os argumentos do grupo da Ri e quando perceberam que tinham bons argumentos pediam para debater contra elas.	(NC, 19/02)		
			O JN perguntou se não havia mais enigmas a resolver.	(NC, 24/02)		
		Ter orgulho no trabalho	O JN e a MGB querem muito fazer uma letra bonita para ser a sua folha ir para a parede parecem muito entusiasmados e orgulhosos da sua carta.	(NC, 28/02)	4	
			A Ri demonstrou-se desagradada por estar a trabalhar com o K e o ME por que diz que eles não participam. Ainda assim, esteve sempre a resolver os enigmas com muita concentração e brio.	(NC, 05/03)		
			A AO ficou muito entusiasmada quando percebeu que foi a única da turma a colocar o verbo no tempo verbal correto.	(NC, 19/03)		
			O DS e o TA. Resolveram todos os enigmas muito rapidamente e ficavam muito orgulhosos cada vez que pediam outro enigma.	(NC, 24/02)		
		Ação intencional e envolvimento nas tarefas	“O MC, apesar de não ter feito uma grande preparação, participou muito no debate e criou argumentos no momento para responder aos argumentos do outro grupo.	(NC, 19/02)	12	
			Os alunos participaram muito na revisão das estratégias para identificarem as funções sintáticas.	(NC, 10/03)		
			A Ri estava muito empenhada na construção dos argumentos e mesmo as outras colegas do grupo,	(NC, 12/02)		

			apesar de não costumarem estar tão envolvidas, contribuíram para o trabalho.			
			O TT e o Re criaram vários argumentos de raiz	(NC, 19/02)		
			A MGB tem vindo a envolver-se cada vez mais nos trabalhos realizados em sala de aula.	(NC, 28/02)		
			A AO e o Re estiveram muito envolvidos na construção do PowerPoint para apresentarem.	(NC, 10/03)		
			O JN e o TJA, bem como o TT e o MC, estavam muito concentrados no tratamento da informação recolhida para a colocarem no PowerPoint.	(NC, 10/03)		
			O MB participou várias vezes na discussão e rapidamente pensava em argumentos para responder aos argumentos dos colegas.	(NC, 19/03)		
			De um modo geral, todos os alunos presentes participaram na discussão e envolveram-se muito na atividade.	(NC, 19/03)		
			O JM estava muito concentrado e pesquisou informação nos livros e no tablet, selecionando e copiando para o guião.	(NC, 10/03)		
			O TA. e o DS recolheram informação de várias fontes (livros, manual e internet) e organizaram-na no guião para decidirem o que seria mais importante.	(NC, 10/03)		
			A ANM pesquisou muito no manual e na ficha de informação e construiu argumentos muito pertinentes e diferentes.	(NC, 13/02)		
		Sentimento de eficácia	O DF e a PV trabalharam muito bem juntos e já tinham toda a informação recolhida e organizada.	(NC, 10/03)	3	
			O JF foi capaz de responder de forma muito pertinente aos argumentos do outro grupo - utilizou argumentos que tinham formulado em grupo.	(NC, 20/02)		
			O grupo da NS, do AM e do JM funcionou muito bem: estiveram sempre a falar num tom adequado, a	(NC, 24/02)		

			pedir novos enigmas quando terminavam o anterior e a pedir ajuda quando precisavam. Todos os elementos apontaram as respostas dos enigmas nos seus cadernos.				
	Vínculo	Devido ao grupo de trabalho	O TR disse que estava a ser muito “fixe” resolver os enigmas e que estava a funcionar muito bem trabalhar com a MG - que era uma boa equipa.	(NC, 24/02)	3	3	
O BP não costuma participar muito nos trabalhos em grupo, mas hoje estava muito envolvido a resolver enigmas com a MGB - penso que são um bom grupo de trabalho.			(NC, 24/02)				
O MC e o TT ficaram sozinhos porque o RB faltou e o HP estava a fazer a ficha de avaliação. Ainda assim, começaram por fazer uma chuva de ideias sobre o que poderiam escrever e começaram a notícia.			(NC, 28/02)				
Motivação extrínseca	Fontes de motivação	Por influência do professor	O K não se envolve na resolução dos enigmas e adota um comportamento passivo de apenas copiar as respostas dos colegas até eu me dirigir ao grupo e aí já participou.	(NC, 24/02)	1	5	5
		Para obter reconhecimento	O RB perguntou-me várias vezes se podiam começar o jogo e o HP tentou ver os cartões para irem pensando.	(NC, 07/03)	1		
		Por influência dos colegas/grupo de trabalho	O TR disse que estava a ser muito “fixe” resolver os enigmas e que estava a funcionar muito bem trabalhar com a MG - que era uma boa equipa.	(NC, 24/02)	3		
			O BP não costuma participar muito nos trabalhos em grupo, mas hoje estava muito envolvido a resolver enigmas com a MGB - penso que são um bom grupo de trabalho.	(NC, 24/02)			
			O MC e o TT ficaram sozinhos porque o RB faltou e o HP estava a fazer a ficha de avaliação. Ainda assim, começaram por fazer uma chuva de ideias	(NC, 24/02)			

			sobre o que poderiam escrever e começaram a notícia.				
Desmotivação	Resistência na participação nas tarefas	Por estarem distraídos	JM esteve muito distraído e a perturbar os colegas durante a tarefa.	(NC, 06/03)	7	29	35
			A MG contribui com poucas ideias e está muitas vezes a falar de assuntos que não estão relacionados com a tarefa ou a aula.	(NC, 28/02)			
			A AO esteve muito distraída durante toda a sessão, a afiar os lápis de cor que tinha no estojo, mesmo depois de ter sido chamada a atenção várias vezes.	(NC, 07/03)			
			O TF, do mesmo grupo, não se envolveu muito e tinha até o manual aberto noutra parte da matéria.	(NC, 10/03)			
			O MB pediu várias vezes à Ju para fazer o trabalho, mas segundo esta ele estava na brincadeira e acabava por não fazer.	(NC, 10/03)			
			Durante a escrita da carta e da notícia, os alunos estavam pouco focados e muito agitados.	(NC, 06/03)			
			O SA não participou no debate e muitas vezes estava a brincar e a perturbar os alunos.	(NC, 20/02)			
		Por não contribuírem para a realização da tarefa	O K não contribuiu para o trabalho, limitou-se apenas a copiar para uma folha o que os colegas escreveram.	(NC, 28/02)	12		
			o K não contribuiu muito para o jogo, mas pedia sempre ao JN (o par) para ser ele a marcar as frases.	(NC, 14/02)			
			O TF, do mesmo grupo, não se envolveu muito e tinha até o manual aberto noutra parte da matéria.	(NC, 10/03)			
			O grupo da CG não trabalhou muito bem durante esta sessão. Enquanto os outros grupos escreveram a carta e a notícia inteiras, o grupo dela escreveu apenas 3 linhas.	(NC, 06/03)			
			O AB e o AM não contribuíram muito para a construção dos argumentos.	(NC, 13/02)			

			A PV está no grupo, mas não intervém muito nem contribui com muitas ideias.	(NC, 17/03)			
			O MP não se envolveu muito na construção dos argumentos, apesar de ter dado 2 ideias a certa altura.	(NC, 13/02)			
			O K não participou na construção dos argumentos.	(NC, 12/02)			
			O RB não contribuiu muito para o trabalho	(NC, 12/02)			
			O K não se envolve na resolução dos enigmas e adota um comportamento passivo de apenas copiar as respostas dos colegas até eu me dirigir ao grupo e aí já participou.	(NC, 24/02)			
			O ME e o K não contribuíram para a construção do PowerPoint estavam a utilizar outro computador ia pesquisar informação, mesmo após a Ri ter dito que já tinham recolhido toda a informação.	(NC, 10/03)			
			O BP não contribui muito para o trabalho.	(NC, 28/02)			
		Por estarem a perturbar os colegas	O BP nem sequer se aproximou do centro do trabalho, encostando se para trás da cadeira e não participando. Para além disso, quando TR estava a ler os seus cartões, o BE puxou-lhe a cadeira e este caiu - não contribuiu para o trabalho, perturbou o trabalho dos colegas.	(NC, 07/03)	5		
			JM esteve muito distraído e a perturbar os colegas durante a tarefa.	(NC, 06/03)			
			O MB pediu várias vezes à Ju para fazer o trabalho, mas segundo esta ele estava na brincadeira e acabava por não fazer.	(NC, 10/03)			
			O SA não participou no debate e muitas vezes estava a brincar e a perturbar os alunos.	(NC, 20/02)			

			O CA teve grande parte do tempo a perturbar os colegas e a distraí-los dos enigmas. Perguntou se podia fazer com outro grupo.	(NC, 24/02)	5	
		Nos trabalhos de grupo	A Ri demonstrou-se desagradada por estar a trabalhar com o K e o ME por que diz que eles não participam.	(NC, 24/02)		
			A Ri demonstrou-se muito desagradada por ter de continuar a trabalhar com o K e o ME, dizendo que eles não colaboram e que ela acaba por ter de fazer o trabalho praticamente sozinha.	(NC, 05/03)		
			O CA perguntou se podia fazer o trabalho sozinho porque não gostava de trabalhar em grupo. Continuou a trabalhar em grupo.	(NC, 06/03)		
			A SI queixou-se de que sentia que estava a trabalhar sozinha. A NS é do grupo dela e faltou. Quando terminou o tempo e chegou a hora de apresentar, a SI até chorou porque não conseguiram acabar	(NC, 06/03)		
			O CA perguntou se podia fazer o trabalho sozinho e no início da aula recusou-se a ir para junto do seu grupo. Depois acabou por se juntar, mas não contribuiu para o trabalho.	(NC, 10/03)		
	Pouca participação nos momentos coletivos	Realiza poucas intervenções na aula	o Re não participou no debate em si.	(NC, 19/02)	3	
			O RB interveio pouco no debate	(NC, 19/02)		
			O TR não interveio muito no debate.	(NC, 19/02)		
		Apenas intervém para apresentar a sua parte do trabalho	O AM não interveio no debate em nenhum momento - só lê um argumento previamente construído pelo grupo.	(NC, 20/02)	3	
			A PV não interveio nenhuma vez na discussão de ideias, falando só na parte em que estavam a expor argumentos pré-construídos.	(NC, 20/02)		

			O DS não participou muito no debate, lendo apenas argumentos construídos antes.	(NC, 20/02)			
--	--	--	---	----------------	--	--	--

ANEXO W
TAXAS DE SUCESSO DOS
INDICADORES DAS GRELHAS
DE OBSERVAÇÃO

| | " | | " |

Metodologias/Indicadores	Tem iniciativa na realização de tarefas	Não desiste da tarefa mesmo quando é desafiante	Faz intervenções durante as aulas sobre a matéria, demonstrando interesse e curiosidade	Não precisa de motivação externa para continuar a tarefa	Não se distrai facilmente	Não mostra resistência na realização das tarefas propostas	Não se aborrece facilmente com as tarefas	Contribui para os trabalhos em grupos/pares	Média
Bingo funções sintáticas	74%	69%	56%	81%	79%	89%	83%	89%	78%
Gallery Walk	76%	74%	52%	79%	76%	94%	89%	92%	79%
Jogo "Caça aos verbos"	79%	75%	55%	84%	84%	91%	89%	91%	81%
Gallery Walk 2	84%	78%	59%	82%	81%	93%	88%	89%	82%
Jogo do Detetive	95%	95%	84%	88%	93%	98%	93%	96%	93%

Metodologias/Indicadores	Tem iniciativa na realização de tarefas	Não desiste da tarefa mesmo quando é desafiante	Faz intervenções durante as aulas sobre a matéria, demonstrando interesse e curiosidade	Não precisa de motivação externa para continuar a tarefa	Não se distrai facilmente	Não mostra resistência na realização das tarefas propostas	Não se aborrece facilmente com as tarefas	Contribui para os trabalhos em grupos/pares	Média
Preparação para o role-play	69%	77%	61%	76%	69%	83%	77%	80%	74%
Role-play	68%	68%	55%	69%	75%	82%	79%	78%	72%
Enigmas	76%	74%	55%	74%	78%	88%	84%	83%	77%
1.ª aula trabalho projeto	84%	80%	58%	77%	73%	89%	83%	87%	79%
2.ª aula trabalho de projeto	86%	85%	60%	84%	88%	94%	95%	93%	86%
comunicação do trabalho de projeto	90%	91%	69%	84%	85%	93%	91%	88%	86%

ANEXO X
ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS
DAS RESPOSTAS AO
QUESTIONÁRIO

| " " | " "

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Mii_media	33	1,44	4,56	3,6532	,67800
MEi_media	33	2,14	4,71	3,4156	,65695
Mif_media	33	2,44	5,00	4,0337	,52594
MEf_media	33	1,86	5,00	3,6017	,74894

ANEXO Y
CONSENTIMIENTO INFORMADO
DOS ALUNOS

| " " | | " "

Consentimento informado – Investigação

O meu nome é Daniela Costa estou a realiza o meu estágio profissional para professora na tua turma. Vou utilizar metodologias de ensino e aprendizagem ativas, em que és tu que estás no centro da aprendizagem. Assim, quero tentar perceber se as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para que tenhas uma maior motivação para aprender novos conteúdos.

Para isso, preciso de recolher a tua opinião sobre as aulas e sobre a tua motivação para a escola e para aprender. Essa recolha será feita através de um questionário, de uma entrevista em grupo e da recolha de gravações de áudio. Todos os dados que eu recolher vão ser apenas utilizados para o meu estudo académico e as gravações vão servir apenas para eu transcrever para o meu trabalho e depois, serão eliminadas. Garanto que todo o estudo vai ser anónimo e ninguém vai saber quem tu és nem o que disseste sobre as aulas nem sobre a tua motivação para além de mim.

Muito obrigada pela tua atenção e se tiveres alguma dúvida sobre o estudo, basta perguntares-me!

Daniela Costa

Colocar a data

✂..... (Recortar e devolver através do seu/sua educado/a, s.f.f.)

Eu (aluno), _____, declaro que entendi o objetivo do estudo e aceito participar no Projeto de Investigação desenvolvido por Daniela Costa, estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Assinatura _____

Data: ___/___/___

ANEXO Z
CONSENTIMENTO INFORMADO
DOS ENCARREGADOS DE
EDUCAÇÃO

| " | | " |

Exmo/a Encarregado/a de Educação

Consentimento Informado – Investigação

O meu nome é Daniela Costa e estou a realizar o meu estágio profissional para professora na turma do/a seu/ua educado/a. No âmbito da minha intervenção irei implementar Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem. Neste sentido, a minha investigação tem como objetivo compreender se as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para que os alunos tenham uma maior motivação para aprender novos conteúdos e desenvolver as suas competências.

Para isso, necessito de recolher as opiniões das crianças sobre as aulas e sobre a sua motivação para a escola e para aprender. Esta recolha será feita através de um questionário ,de uma entrevista em grupo (*focus group*) e da recolha de gravações áudio.

Todos os dados recolhidos serão utilizados estritamente para efeitos do presente estudo e as gravações servirão, apenas, para a transcrição do que as crianças dizem, sendo posteriormente eliminadas. Garantirei o anonimato e a confidencialidade das crianças em todos os momentos da investigação.

Agradecendo desde já a atenção de V.^a Ex.^a para o ora solicitado, apresento os meus cumprimentos.

Para esclarecimento de qualquer dúvida não hesite em contactar-me, p.f.

Daniela Costa

Colocar a data

✂..... (Recortar e devolver através do seu/sua educado/a, s.f.f.)

Eu, encarregado de educação de _____ declaro que entendi o teor da investigação e autorizo o/a meu/minha filho/a a participar no Projeto de Investigação desenvolvido por Daniela Costa, estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Assinatura _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO AA
PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES
DE GALLERY WALK
| ' ' | | ' ' |

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
90 minutos	Português (Domínio: Escrita)	<p>1.Reconhecer a utilização de sinais de pontuação em função da construção da frase.</p> <p>2.Identificar as partes estruturantes do texto da notícia.</p> <p>3. Identificar as partes</p>	<p>A aula inicia com a continuação do projeto <i>10 minutos a ler</i>. A professora escreve no quadro o sumário e pede aos alunos que o copiem para o caderno. Quando os alunos terminarem de copiar o sumário, a professora dá as indicações para a atividade que os alunos vão realizar nesta sessão. De seguida, irá ser retomado o projeto <i>Jornal de Ítaca e Cartas do Herói</i>. Os alunos irão continuar a trabalhar nos seus grupos e a escrever as notícias e cartas. Nesta sessão, o trabalho referente ao projeto será realizado em forma de</p>	Folhas Canetas <i>Post-its</i>	<p>1.1 Reconhece a utilização de sinais de pontuação em função da construção da frase: ponto final, travessão, vírgula, ponto de interrogação.</p> <p>2.1. Constrói uma notícia tendo em conta as partes estruturantes: título, lead, corpo da notícia, autor e data.</p> <p>3.1 Constrói uma carta tendo em conta as partes estruturantes: destinatário, local e data, saudação, corpo do texto, despedida e autor.</p> <p>4.1 Cumpre com as tarefas que lhe foram atribuídas;</p>	Produções dos alunos. Grelhas de observação direta

	<p>estruturantes do texto da carta.</p> <p>4. Participar ativamente na atividade coletiva.</p> <p>5. Adotar um comportamento adequado ao trabalho em grupo.</p>	<p><i>Gallery Walk</i>, o que significa que cada grupo irá escrever uma carta ou uma notícia (dependendo do que lhes é atribuído nesta sessão) numa folha A4, que será posteriormente colada na parede da sala. Após todas as produções estarem nas paredes, cada grupo terá um bloco de <i>post its</i> e vão circular pela sala para lerem e comentarem (com os <i>post its</i>) as produções dos colegas.</p> <p>No final, os comentários ao seu trabalho serão lidos por cada grupo para a turma e discutidos em grande grupo, para verificar as melhorias que se consideram necessárias e os pontos positivos de cada produção.</p>	<p>4.2 Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.</p> <p>5.1. Escuta ativamente as opiniões dos colegas;</p> <p>5.2 Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira;</p> <p>5.3 O grupo organiza as tarefas de forma equitativa.</p> <p>5.4 Cooperar com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho.</p>	
--	---	--	--	--

ANEXO AB
FOTOGRAFIAS DAS SESSÕES
DE GALLERY WALK

| " | | " |

Gosto da ideia
mas a letra poderia
melhorar!

olope

Aquioplay da Celopia, 16 de
Abril, 2015 AC

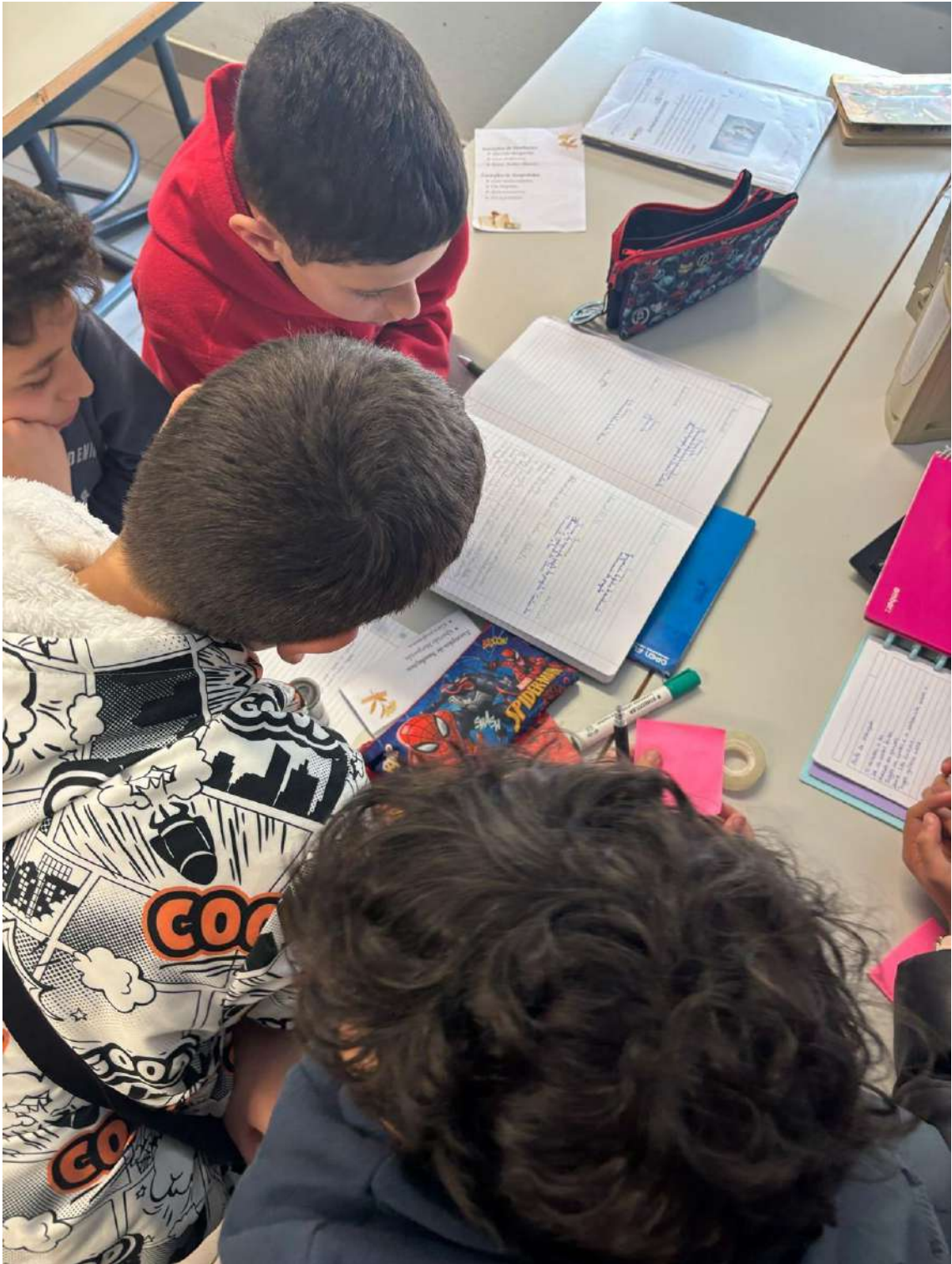
Querida Penélope,
Fiquei finalmente acobalado! Descobri várias coisas que nos fizeram
trazer a história. Construímos um curral de madeira gigante no qual
nos escondemos dentro do seu bucho, eu, o gorino e o Tokine escondemos nos lá-
dentos. Depois, montamos o curral para os porcos de Tróia, e eles sem saber da
nossa presença o porco foi dentro do curral por trás dele e quando ele nos
que era o momento certo, saímos de dentro do animal e salvamos a Rainha
Helena.

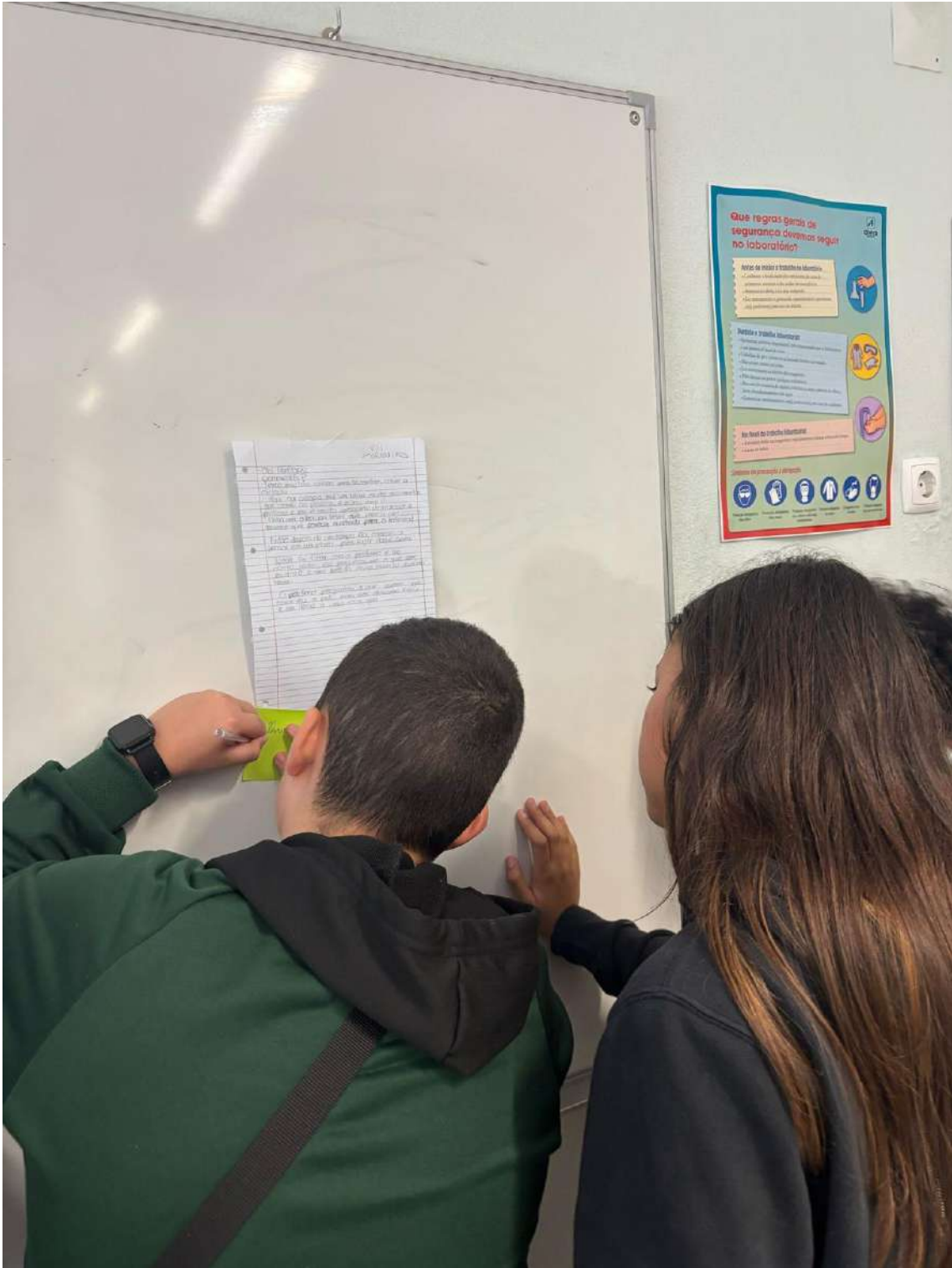
Depois de salvarmos de Tróia, tentamos voltar a casa, mas, infelizmente, houve
uma tempestade que nos fez desviar do nosso destino e agora, estamos sem
saber onde estamos e precisamos para que nos deem para casa rapidamente.

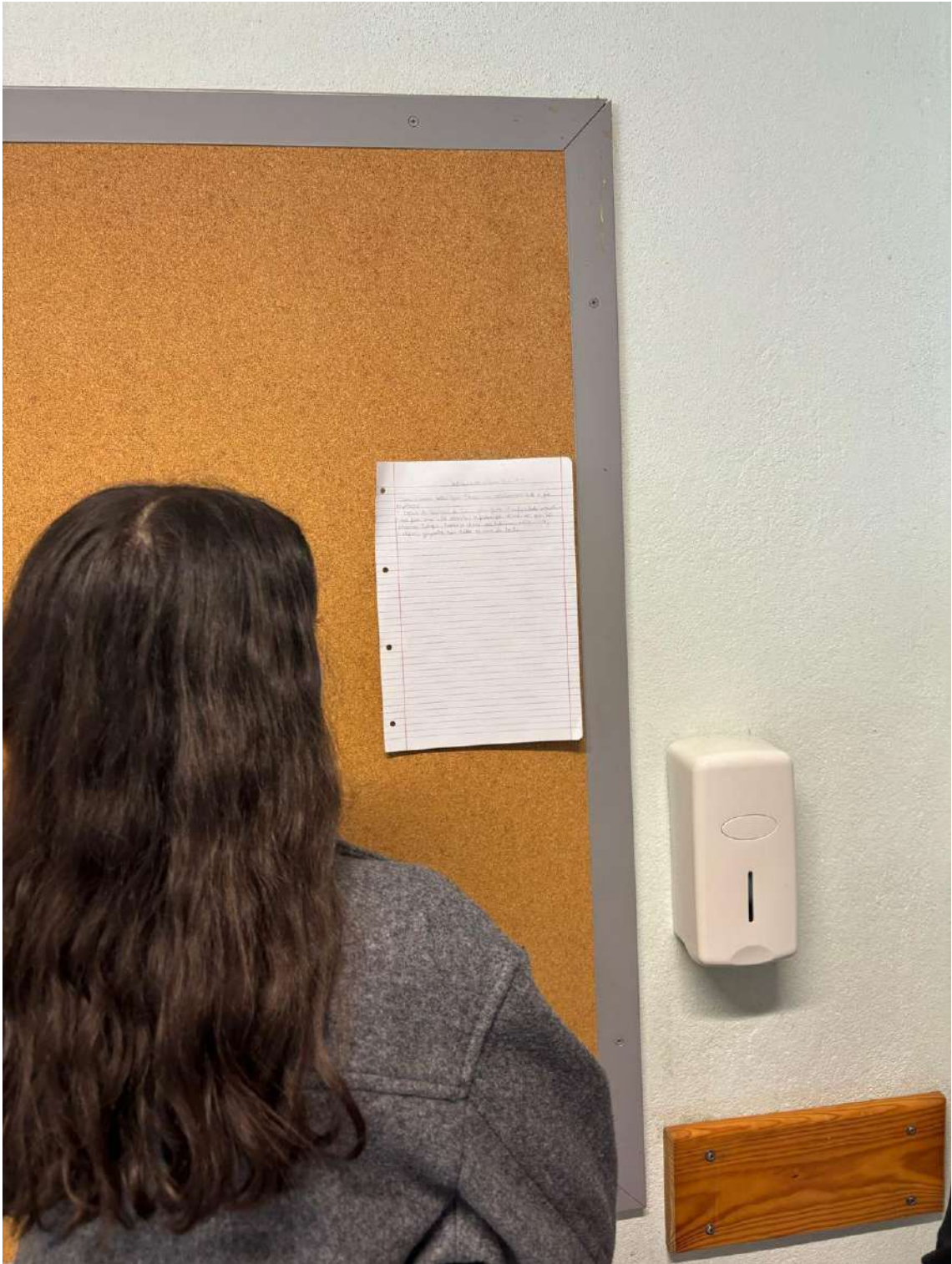
Um beijo
Ulisses

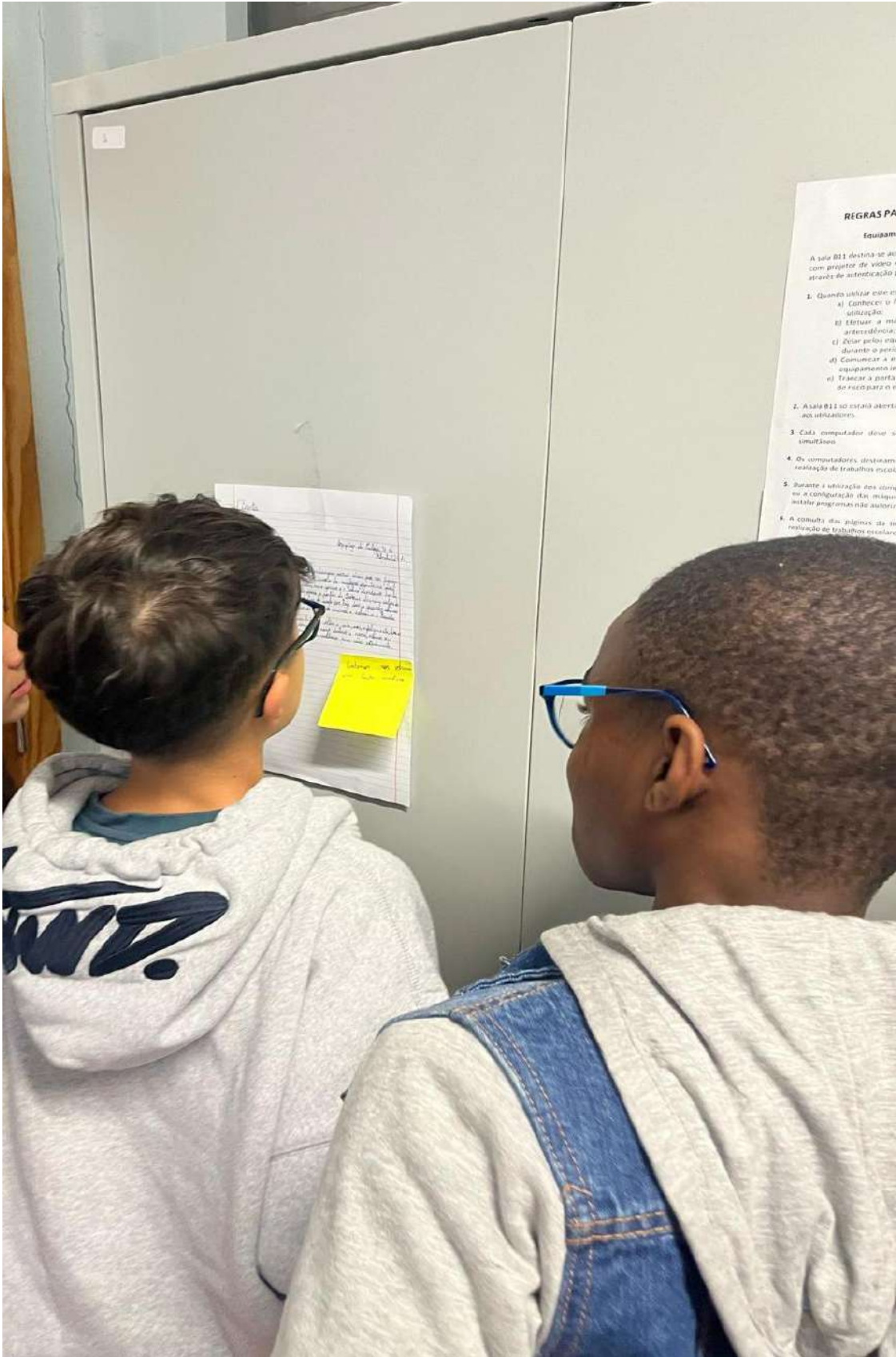
Gostamos nos achamos
um pouco confuso.

Gostei muito!
Tudo bom.









ANEXO AC
PLANIFICAÇÕES DO ROLE-
PLAY (DEBATE)

| ' ' | | ' ' |

Data: 12/02/2025 e 13/02/2025

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.

Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
45 minutos	História e Geografia de Portugal	1.Reconhecer os acontecimentos que levaram à independência do Brasil; 2.Identificar as personagens principais no processo de independência do Brasil; 3.Identificar os motivos que	Para dar início à sessão, a professora escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno. De seguida, a professora inicia uma conversa em grande grupo com os alunos sobre a parte da História de Portugal em que ficaram antes do teste (independência do Brasil) e pede que antecipem o que poderá ter acontecido posteriormente. Após ouvir as ideias dos alunos, a professora	- Guião de preparação para o debate; - Fichas de informação.	1.1. Reconhece os acontecimentos que levaram à independência do Brasil: - Permanência de D. Pedro no Brasil; - Apoio deste processo por parte das maiores potências (França e Inglaterra). 2.1 Identifica a personagem principal no processo de independência do Brasil: - D. Pedro.	Grelhas de observação direta.

		<p>levaram à guerra civil.</p> <p>4.Reconhecer as causas da crise de sucessão ao trono em 1826.</p> <p>5. Identificar a solução encontrada</p>	<p>explica que houve uma crise de sucessão ao trono e que os filhos do rei D. João VI entraram em confronto. No entanto, a professora não dá mais informações sobre o sucedido e refere que se vão juntar em grupos de trabalho, em que metade da turma irá representar D. Pedro e a outra metade irá representar D. Miguel. É explicado aos alunos que, na aula seguinte, irão realizar um debate entre as duas posições e que devem realizar a preparação para o debate ao longo da aula. Para isso, a professora fornece fichas de informação e um guião de preparação para o debate, para que os alunos preencham à</p>		<p>3.1 Identifica os motivos que levaram à guerra civil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrarrevolução absolutista; - Regresso de D. Pedro IV a Portugal, onde formou um exército liberal. <p>4.1 Reconhece as causas da crise de sucessão ao trono em 1826:</p> <ul style="list-style-type: none"> - D. João VI falece e o seu sucessor está no Brasil e não quer voltar. - D. Miguel foi exilado e também não se encontra no país. <p>5.1 Identifica a solução encontrada por D. Pedro para a</p>	
--	--	--	---	--	---	--

		<p>por D. Pedro para a crise de sucessão ao trono em 1826.</p> <p>6. Elaborar argumentos adequados ao tema do debate.</p>	<p>medida que encontram informação nas fichas.</p>		<p>crise de sucessão ao trono em 1826:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promete a mão da sua filha ao seu tio (irmão de D. Pedro). - D. Miguel tem de jurar a Carta Constitucional e fica a governar até a sua filha mais velha ser maior de idade. <p>6.1 Formula argumentos válidos, estruturados e fundamentados.</p> <p>6.2 Formula argumentos criativos, sem se reger apenas pelo que se encontra na ficha de informação.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

Data: 19/02/2025 (6.ºJ) e 20/02/2025 (6.ºI)

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.

Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
45 minutos	História e Geografia de Portugal	1. Participar ativamente no debate. 2. Respeitar os momentos de intervenção de cada interveniente. 3. Intervir no debate de forma oportuna e adequada.	<p>Debate: Liberais vs. Absolutistas</p> <p>Nesta sessão, os alunos irão realizar o debate que prepararam na aula anterior.</p> <p>Serão realizados 2 debates, uma vez que a turma está dividida em 4 grupos. Antes da sua realização, serão definidos os grupos que se irão confrontar e quem serão os moderadores para cada debate, sendo que estes devem ser dos grupos que não participam nos debates a decorrer. A definição dos grupos que se vão confrontar será realizada através de uma roleta digital, de forma aleatória. Antes da escolha do moderador, a professora estagiária explica quais são as funções desempenhadas por este: ditar o</p>	Guião de preparação para o debate	1.1 Participa ativamente no diálogo/debate. 2.1. Não interrompe os colegas quando estes estão a falar. 2.2. Ouve atentamente as intervenções dos colegas. 3.1 Intervém no debate de forma oportuna e adequada.	Grelha de observação direta Guião de preparação para o debate

		<p>4. Respeitar a diversidade de perspectivas sobre um dado tema.</p>	<p>início e o fim do debate e de cada intervenção, controlar o tempo das intervenções e dar a palavra aos intervenientes.</p> <p>Após o sorteio dos grupos e da escolha do moderador, dá-se início ao debate. Este terá uma duração total de 15 minutos, dividido em três partes.</p> <p>Dois elementos de cada grupo, escolhidos pela professora cooperante ou pelo moderador, devem decidir, através do jogo <i>Pedra, Papel ou Tesoura</i> quem será o primeiro grupo a expor os seus argumentos. De seguida, o primeiro grupo apresenta os argumentos a favor das suas ideias e tem o máximo de 5 minutos para o fazer. Posteriormente, o outro grupo apresenta também os seus argumentos com o tempo máximo de 5 minutos. De seguida, os grupos têm mais 5 minutos para discutirem e debaterem entre eles.</p> <p>No final de cada debate, os alunos votam no</p>		<p>3.2 Apresenta argumentos válidos, estruturados e fundamentados.</p> <p>3.3. Apresenta argumentos criativos, sem se reger apenas pelo que se encontra na ficha de informação.</p> <p>3.4. Respeita o tempo definido para a intervenção.</p> <p>4.1. Respeita as perspectivas diferentes da sua sobre o tema, sem adotar um comportamento ofensivo quando não concorda.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

			<p>grupo que consideram ter apresentado melhores argumentos.</p> <p>No final da aula, realiza-se uma breve reflexão em grande grupo sobre os debates.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

Data: 24/02/2025 (6.ºJ) e (6.ºI)						
Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
90 minutos	História e Geografia de Portugal	<p>1. Identificar as novas invenções da segunda metade do século XIX</p> <p>2. Relacionar o desenvolvimento da produção industrial com a expansão dos</p>	<p>Para dar início à sessão, a professora escreve o sumário no quadro e os alunos copiam-no para o caderno diário. Posteriormente, a professora indica que irão fazer o balanço do debate realizado na sessão anterior e a auto e heteroavaliação referente também ao debate, através das fichas entregues pela professora para esse efeito.</p> <p>Terminado o balanço do debate, a professora indica que irão continuar a aprender sobre a</p>	<p>Fichas de auto e heteroavaliação</p> <p>Enigmas</p> <p>Folhas de resposta</p> <p>Mapas</p> <p>Imagens</p>	<p>1.1 Identifica as inovações relacionadas com os meios de comunicação (telégrafo, bilhete-postal, selo) o telégrafo.</p>	

		<p>caminhos ferroviários.</p> <p>3. Compreender a importância das inovações para a</p>	<p>História de Portugal e, em grande grupo, recapitulam os últimos acontecimentos históricos que foram abordados em aula. Após esta síntese dos conteúdos anteriores, a professora faz uma breve contextualização da segunda metade do século XIX e explica aos alunos que esta será a primeira sessão de um projeto que irão realizar sobre os acontecimentos e inovações históricos da segunda metade desse século. Na primeira sessão, os alunos irão ter acesso a uma diversidade de enigmas ou quebra-cabeças que lhes darão pistas sobre os principais acontecimentos/inovações referentes a este período. Estes enigmas irão ser apresentados através da metodologia da folha giratória, isto é, cada grupo terá um enigma que terá de resolver e terão um tempo limite (dependendo do enigma). No final desse tempo, os enigmas terão de rodar entre os</p>		<p>1.2 Identifica invenção da máquina a vapor.</p> <p>1.3 Identifica a invenção do telefone.</p> <p>2.1 Reconhece as consequências da invenção da máquina a vapor</p> <p>2.2 Relaciona essas consequências com a expansão dos caminhos ferroviários.</p> <p>3.1 Compreende a importância</p>	
--	--	--	---	--	--	--

		<p>modernização do país.</p> <p>4. Mobilizar diferentes estratégias para resolver os enigmas apresentados de forma autónoma.</p> <p>5. Cooperar com os colegas, respeitando as perspetivas diferentes das suas.</p>	<p>grupos para que todos os grupos tenham a oportunidade de tentar resolver todos os enigmas. Alguns dos exemplos dos enigmas/quebra-cabeças que os alunos irão ter de resolver são: uma mensagem do telégrafo, que terão de decifrar para perceber o que representa; imagens de carroças e dos primeiros carros acompanhados, bem como mapas do desenvolvimento das estradas, por uma adivinha;</p> <p>comparação entre mapas que representam o desenvolvimento das redes ferroviárias, e outros mapas com o desenvolvimento dos portos acompanhados por uma adivinha para identificarem a inovação; imagens referentes às inovações na agricultura para os alunos ordenarem, incluindo algumas que não pertencem à época para descartarem; outro enigma é referente à evolução do correio,</p>		<p>destes fatores para o desenvolvimento das vias de comunicação.</p> <p>3.2 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento dos meios de transporte.</p> <p>4.1 Mobiliza diferentes estratégias de resolução dos enigmas apresentados de forma autónoma:</p>	
--	--	---	--	--	--	--

		6. Participar ativamente no trabalho em grupo.	com o surgimento dos selos, para isso, os alunos terão as cartas que escreveram na disciplina de Português com selos colados e cartas escritas em postais, acompanhados por um enigma para que percebam que surgiu nesta época. Será também criado um enigma sobre a industrialização de forma que os alunos compreendam a sua importância e as alterações que provocou em Portugal.		registro de possíveis soluções; discussão com o grupo; entre outras. 5.1 Cooperar com os colegas, respeitando as suas perspectivas. 5.2 Permite a participação de todos os elementos do grupo. 6.1 Participa ativamente no trabalho em grupo.	
--	--	--	---	--	---	--

					demonstrando iniciativa.	
--	--	--	--	--	-----------------------------	--

ANEXO AD
GUIÃO DE PREPARAÇÃO PARA
O ROLE-PLAY (DEBATE)

| ' ' | | ' ' |

Guião de preparação para o debate

Regras fundamentais do debate

- 1 Ouvir com atenção a opinião dos colegas.
- 2 Não interromper os colegas quando é a vez deles de falar.
- 3 Dar opiniões claras e fundamentadas.
- 4 Perceber que existem opiniões diferentes e não desrespeitar as opiniões dos colegas.

Expressões que podes utilizar no debate para ser respeitador das regras

Queria apenas acrescentar que...

Queria apenas dizer uma coisa...

Na minha opinião...

Para dar um exemplo...

Podes explicar melhor? Não entendi.

Não concordo, mas percebo o que dizes.

Não era bem isso que queria dizer...



Guião de preparação para o debate

Que ideias estão a defender?

Qual o filho do rei D. João VI que defendia estas ideias?

Quais os argumentos a favor destas ideias?

Quais os argumentos contra destas ideias?



Guião de preparação para o debate

Qual a ordem de intervenção?

Agora é momento de decidirem qual a ordem em que cada elemento do grupo fala e um sinal silencioso para perceberem quando um dos elementos quer falar, sem falarem uns por cima dos outros.

1	2	3	4	5	6
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Notas e observações

Utilizem este espaço para escrever algumas notas ou observações sobre os argumentos ou sobre algo que considerem importante para o debate.

ANEXO AE
FICHA DE INFORMAÇÃO PARA
O ROLE-PLAY (DEBATE)

| | " | | " |

Ficha de informação - liberais vs. absolutistas

O que aconteceu?

Em 1826, D. João VI faleceu e com a sua morte, não havia sucessores diretos, uma vez que D. Pedro era Imperador do Brasil.

Contudo, D. Pedro de forma a continuar no Brasil e evitar que Portugal fosse governado pelos absolutistas, arranjou as seguintes soluções:

- Abdicou do trono português em favor da sua filha D. Maria da Glória;

- Combinou com o seu irmão D. Miguel que este casaria com a sua filha e que o deixaria governar Portugal como regente, até a princesa atingir a maioridade.

- Obrigou D. Miguel a jurar obediência à Carta Constitucional de 1826.

D. Miguel aceitou as soluções de D. Pedro e jurou respeitar a Carta Constitucional, mas em 1828 dissolveu (acabou) as Cortes e fez-se aclamar rei absoluto.

Ideais dos absolutistas

- Defendiam uma Monarquia Absoluta- acreditavam que o rei devia de ter todo o poder para governar, sem existir limitações.

- Não aceitavam a Constituição de 1820- viam a Constituição como uma forma de limitar os poderes do rei e viam-na como uma ameaça à soberania do rei.

- Queriam manter a tradição- os absolutistas queriam manter as tradições do antigo regime, com um governo centralizado e uma forte ligação entre a Igreja e o Estado, pois acreditavam que a relação com a Igreja era essencial para a estabilidade do país.

- Restauração do Antigo Regime- defendiam o retorno ao sistema de governo anterior à Revolução Liberal de 1820.

- Conservadorismo social e político- na sua maioria, os absolutistas eram conservadores e acreditavam que era muito importante manter a ordem hierárquica que existia.

Argumentos a favor:

1. No absolutismo, o rei tem todo o poder para tomar decisões rápidas e eficazes. Não há discussões ou divisões, o que garante estabilidade.

2. O absolutismo ajuda a manter as tradições que sempre existiram no país, como a união entre a Igreja e o Estado. As tradições são importantes para que o país mantenha a sua identidade e as pessoas saibam o que esperar da sociedade.
3. Com um rei absoluto, o país fica mais unido. Não há discussões entre vários grupos diferentes. Um rei forte pode garantir que todos sigam as mesmas regras e que o país seja respeitado por outras nações.
4. A Igreja tem um papel muito importante na sociedade e, com um rei absoluto, ela pode ajudar a manter os valores tradicionais.
5. O absolutismo garante que o poder seja mantido em uma só pessoa, evitando que várias pessoas ou grupos tentem roubar o poder e causar confusão. Isso protege a paz no país e evita revoluções violentas.

Ideais dos liberais

- Defendiam uma Monarquia Constitucional: acreditavam que o rei deveria ser parte do sistema político, mas com poderes limitados por uma constituição, ou seja, as decisões importantes seriam tomadas por um conjunto de pessoas eleitas.

- Aceitavam a Constituição de 1820: apoiavam a Constituição de 1820, que reconheceu uma monarquia constitucional e limitava os poderes do rei. Esta Constituição também defendia os direitos individuais, a separação dos poderes e a liberdade.

- Modernização do Estado: queriam modernizar Portugal, queriam retirar do país de um sistema feudal e arcaico (antigo) e aproximá-lo das ideias liberais.

- Separação do Estado e da Igreja: queriam reduzir o poder da Igreja, acreditavam que o Estado não devia ter religião para que não tivesse influência nas leis ou no governo.

- Sociedade mais igualitária: defendiam os direitos dos cidadãos como a liberdade de expressão e acreditavam na igualdade perante a lei, queriam promover reformas que garantissem um maior grau de igualdade entre os cidadãos.

Argumentos a favor:

1. O liberalismo garante que todas as pessoas tenham direitos iguais, como a liberdade de falar, de escolher o governo e de expressar as suas opiniões. Isso é importante porque ninguém deve ser controlado sem poder opinar sobre as decisões que afetam a sua vida.
2. Num regime liberal, o povo tem o direito de escolher os seus líderes e de fazer parte das decisões. Em vez de depender de um único rei, o povo tem o poder de influenciar as leis e as mudanças que afetam a sua vida.

3. O liberalismo ajuda a modernizar o país, trazendo novas ideias e criando um governo que funcione para todos. Com a Constituição, podemos garantir que o país evolua e que as pessoas tenham mais liberdade e direitos. Isso ajuda a criar uma sociedade mais justa e avançada.
4. O liberalismo acredita que a Igreja e o governo devem ser separados. Isso garante que as pessoas possam ter diferentes crenças sem que a Igreja dite as regras para todos.
5. Num regime absolutista, o rei tem todo o poder e pode abusar dele, fazendo o que bem entender, sem ser questionado. O liberalismo, com uma constituição e separação de poderes, garante que ninguém tenha poder absoluto, protegendo os direitos de todos.

ANEXO AF
FICHA DE AUTO E
HETEROAVALIAÇÃO DO ROLE-
PLAY (DEBATE)

| ' ' | | ' ' |

Nome:

Turma:

Grupo n.º:

Preenche a grelha de 1 a 5 (1-Fraco; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-Bom; 5-Muito bom).

Critérios	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Não interrompem os colegas quando estão a falar.				
Apresentam bons argumentos,				
Respeitam o moderador e o tempo.				
Respondem de forma respeitosa ao outro grupo.				

ANEXO AG
FOTOGRAFIAS DO ROLE-PLAY
(DEBATE)

| ' ' | ' ' |





ANEXO AH
PLANIFICAÇÕES DO TRABALHO
DE PROJETO

| ' ' | ' ' |

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
90 minutos	História e Geografia de Portugal	1. Identificar as novas invenções da segunda metade do século XIX 2. Relacionar o desenvolvimento da produção industrial com a expansão dos caminhos ferroviários	Nesta aula, irá dar-se continuidade ao trabalho iniciado na sessão anterior para identificação de conhecimentos prévios e motivação para os conteúdos que se seguem através de enigmas. Será também explicado aos alunos como irão proceder as próximas aulas. Cada grupo irá ficar responsável por uma parte da matéria (modernização da agricultura, a expansão das linhas ferroviárias, criação de novas estradas, a modernização dos meios de transporte, das vias de comunicação, a sociedade portuguesa e as suas mudanças) e terão de reunir informação sobre a sua parte para posteriormente apresentarem aos colegas e em grupo fazerem uma síntese de tudo. Para isso, irão ser atribuídos aos grupos os temas através de um sorteio e cada		1.1 Identifica o telégrafo 1.2 Identifica a máquina a vapor 1.3 Identifica o correio 1.4 Identifica o telefone 2.1 Reconhece as mudanças que a máquina a vapor provocou 2.2 Relaciona essas mudanças com a expansão	Grelhas de observação direta Produção dos alunos

		<p>3. Compreender a importância destes fatores para a modernização do país</p>	<p>grupo irá ter um guião de pesquisa para o seu trabalho e uma ficha de informação, que inclui sugestões de sites da internet que podem consultar para recolher informação extra à que se encontra no manual escolar. No final da recolha e tratamento da informação, os alunos devem construir uma apresentação em computador (no <i>powerpoint</i> ou no <i>canva</i>) para realizarem a comunicação do trabalho.</p>		<p>dos caminhos ferroviários</p> <p>3.1 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento das vias de comunicação</p> <p>3.2 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento dos meios de transporte</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
45 minutos	História e Geografia de Portugal	<p>1. Identificar as novas invenções da segunda metade do século XIX.</p> <p>2. Relacionar o desenvolvimento da produção industrial com a expansão dos caminhos ferroviários.</p>	<p>Nesta sessão, irá dar-se início à segunda parte do trabalho referente à segunda metade do século XIX.</p> <p>Cada grupo irá ficar responsável por uma parte da matéria (modernização da agricultura, a expansão das linhas ferroviárias, criação de novas estradas, a modernização dos meios de transporte, das vias de comunicação, a sociedade portuguesa e as suas mudanças) e terão de reunir informação sobre a sua parte para posteriormente apresentarem aos colegas e em grupo fazermos uma síntese de tudo. Para isso, irão ser atribuídos aos grupos os temas através de um sorteio e cada grupo irá ter um</p>	<p>Fichas de informação;</p> <p>Livros técnicos de História e Geografia de Portugal;</p> <p>Guião de pesquisa.</p>	<p>1.1 Identifica o telégrafo</p> <p>1.2 Identifica a máquina a vapor</p> <p>1.3 Identifica o correio</p> <p>1.4 Identifica o telefone</p> <p>2.1 Reconhece as mudanças que a máquina a vapor provocou</p> <p>2.2 Relaciona essas mudanças com a expansão dos caminhos ferroviários</p> <p>3.1 Compreende a importância destes fatores</p>	<p>Grelhas de observação direta</p> <p>Produções dos alunos</p>

		<p>3. Compreender a importância destes fatores para a modernização do país.</p> <p>4. Pesquisar informação sobre o tema do trabalho nos documentos fornecidos pela professora.</p> <p>5. Selecionar informação</p>	<p>guião de pesquisa para o seu trabalho e uma ficha de informação, que inclui sugestões de sites da internet que podem consultar para recolher informação extra à que se encontra no manual escolar. No final da recolha e tratamento da informação, os alunos devem construir uma apresentação em computador (no <i>powerpoint</i> ou no <i>canva</i>) para realizarem a comunicação do trabalho.</p> <p>Esta sessão será destinada à primeira fase do trabalho de pesquisa, em que os alunos devem começar a pesquisar informação sobre os seus temas, com recurso ao guião de pesquisa e às fichas de informação entregues pela professora. Nesta sessão, cada grupo deve também decidir em que suporte quer realizar a comunicação do trabalho.</p>		<p>para o desenvolvimento das vias de comunicação</p> <p>3.2 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento dos meios de transporte.</p> <p>4.1 Pesquisa informação nas fontes fornecidas pela professora, recorrendo às ferramentas correta, como o índice no caso de um livro, os títulos dos artigos, entre outros.</p> <p>4.2. Recolhe informações pertinentes;</p> <p>5.1 Seleciona as partes essenciais da informação sobre o tema para sintetizar;</p>	
--	--	--	--	--	---	--

		<p>pertinente e adequada ao tema;</p> <p>6. Organizar e interpretar a informação selecionada de forma crítica em função das questões de partida.</p> <p>7. Participa ativamente na atividade coletiva.</p> <p>8. Adotar um comportamento adequado ao trabalho em grupo.</p>			<p>6.1 Organiza e interpreta a informação, de forma crítica, tendo em conta as questões de partida.</p> <p>6.2 Organiza a informação de forma clara e legível;</p> <p>6.3 Organiza a informação seguindo um critério lógico.</p> <p>7.1 Cumpre com as tarefas que lhe foram atribuídas;</p> <p>7.2 Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.</p> <p>8.1. Escuta ativamente as opiniões dos colegas;</p>	
--	--	---	--	--	--	--

					<p>8.2 Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira;</p> <p>8.3 O grupo organiza as tarefas de forma equitativa.</p> <p>8.4 Coopera com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.

Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação
90 minutos	História e Geografia de Portugal	1. Identificar as novas invenções da segunda metade do século XIX.	Nesta sessão, dar-se-á continuação do trabalho de pesquisa relativamente à segunda metade do século XIX. Os alunos irão seguir-se pelo guião que foi dado a cada grupo e irão realizar a sua pesquisa através de sites da internet,	Fichas de informação; Livros técnicos de História e	<p>1.1 Identifica o telégrafo</p> <p>1.2 Identifica a máquina a vapor</p> <p>1.3 Identifica o correio</p> <p>1.4 Identifica o telefone</p>

		<p>2. Relacionar o desenvolvimento da produção industrial com a expansão dos caminhos ferroviários.</p> <p>3. Compreender a importância destes fatores para a modernização do país.</p>	<p>livros da biblioteca, manual escolar e livros fornecidos pelas professoras.</p> <p>Nesta sessão, os alunos terão de começar a preparar a sua apresentação. Os alunos irão utilizar o computador nesta aula, alertámos para a importância de os alunos registarem os sites que visitam.</p>	<p>Geografia de Portugal; Guião de pesquisa.</p>	<p>2.1 Reconhece as mudanças que a máquina a vapor provocou</p> <p>2.2 Relaciona essas mudanças com a expansão dos caminhos ferroviários</p> <p>3.1 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento das vias de comunicação</p> <p>3.2 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento dos meios de transporte.</p> <p>4.1 Pesquisa informação nas fontes fornecidas pela professora, recorrendo às ferramentas corretas, como o índice no</p>
--	--	---	---	--	--

		<p>4. Pesquisar informação sobre o tema do trabalho nos documentos fornecidos pela professora.</p> <p>5. Selecionar informação pertinente e adequada ao tema;</p> <p>6. Organizar e interpretar a informação selecionada de forma crítica em função das questões de partida.</p>			<p>caso de um livro, os títulos dos artigos, entre outros.</p> <p>4.2. Recolhe informações pertinentes;</p> <p>5.1 Seleciona as partes essenciais da informação sobre o tema para sintetizar;</p> <p>6.1 Organiza e interpreta a informação, de forma crítica, tendo em conta as questões de partida.</p> <p>6.2 Organiza a informação de forma clara e legível;</p> <p>6.3 Organiza a informação seguindo um critério lógico.</p> <p>7.1 Cumpre com as tarefas que lhe foram atribuídas;</p> <p>7.2 Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.</p> <p>8.1. Escuta ativamente as opiniões dos colegas;</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>7. Participa ativamente na atividade coletiva.</p> <p>8. Adotar um comportamento adequado ao trabalho em grupo.</p>			<p>8.2 Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira;</p> <p>8.3 O grupo organiza as tarefas de forma equitativa.</p> <p>8.4 Cooperar com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho.</p>
--	--	--	--	--	---

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.

Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação
45 minutos	História e Geografia de Portugal	1. Identificar as novas invenções da segunda metade do século XIX.	Nesta sessão, dar-se-á continuação do trabalho de pesquisa relativamente à segunda metade do século XIX. Os alunos irão terminar de construir a apresentação que	Fichas de informação; Livros técnicos de História e Geografia de Portugal;	1.1 Identifica o telégrafo 1.2 Identifica a máquina a vapor 1.3 Identifica o correio 1.4 Identifica o telefone

		<p>2. Relacionar o desenvolvimento da produção industrial com a expansão dos caminhos ferroviários.</p> <p>3. Compreender a importância destes fatores para a modernização do país.</p>	<p>iniciaram na sessão anterior, dividi-la entre os elementos do grupo e ensaiar o que cada elemento vai dizer. Para além disso, serão também esclarecidos alguns pormenores acerca do tempo da apresentação e do que é esperado de cada grupo.</p>	<p>Guião de pesquisa.</p>	<p>2.1 Reconhece as mudanças que a máquina a vapor provocou</p> <p>2.2 Relaciona essas mudanças com a expansão dos caminhos ferroviários</p> <p>3.1 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento das vias de comunicação</p> <p>3.2 Compreende a importância destes fatores para o desenvolvimento dos meios de transporte.</p> <p>4.1 Pesquisa informação nas fontes fornecidas pela professora, recorrendo às ferramentas corretas, como o índice no caso</p>
--	--	---	---	---------------------------	---

		<p>4. Pesquisar informação sobre o tema do trabalho nos documentos fornecidos pela professora.</p> <p>5. Selecionar informação pertinente e adequada ao tema;</p> <p>6. Organizar e interpretar a informação selecionada de forma crítica em função das questões de partida.</p>			<p>de um livro, os títulos dos artigos, entre outros.</p> <p>4.2. Recolhe informações pertinentes;</p> <p>5.1 Seleciona as partes essenciais da informação sobre o tema para sintetizar;</p> <p>6.1 Organiza e interpreta a informação, de forma crítica, tendo em conta as questões de partida.</p> <p>6.2 Organiza a informação de forma clara e legível;</p> <p>6.3 Organiza a informação seguindo um critério lógico.</p> <p>7.1 Cumpre com as tarefas que lhe foram atribuídas;</p> <p>7.2 Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.</p> <p>8.1. Escuta ativamente as opiniões dos colegas;</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>7. Participa ativamente na atividade coletiva.</p> <p>8. Adotar um comportamento adequado ao trabalho em grupo.</p>			<p>8.2 Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira;</p> <p>8.3 O grupo organiza as tarefas de forma equitativa.</p> <p>8.4 Cooperar com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho.</p>
--	--	--	--	--	---

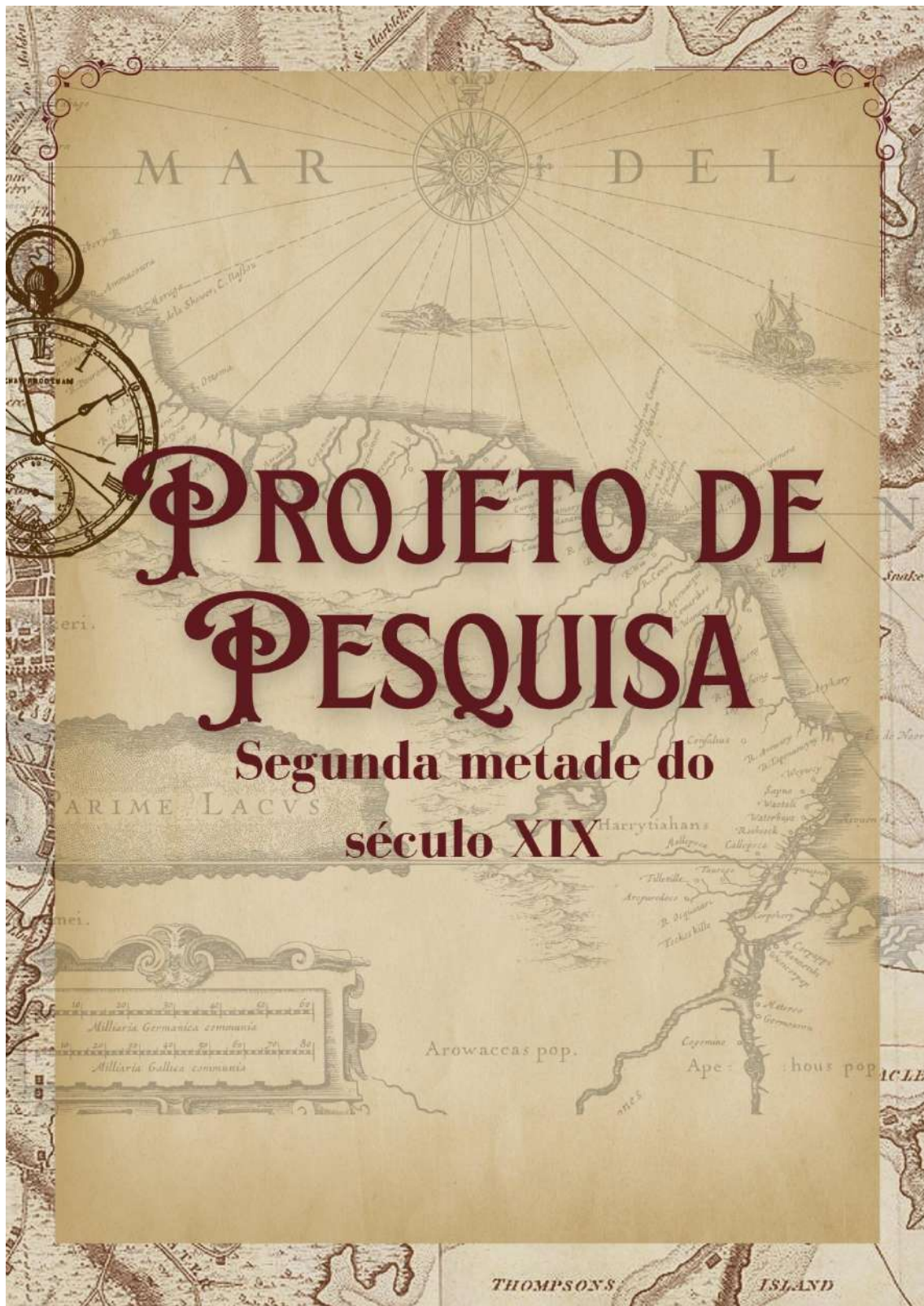
Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.

Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação
90 minutos	História e Geografia de Portugal	<p>1. Expor de forma clara o seu tema</p> <p>2. Utilizar recursos visuais de forma eficaz</p>	<p>Nesta sessão, os alunos irão apresentar o trabalho que têm vindo a desenvolver nas últimas aulas.</p> <p>Esta aula será dividida em 2, na primeira parte, os alunos irão</p>	<p>Apresentações dos alunos</p> <p>Projector</p> <p>Quadro</p>	<p>1.1 Usa vocabulário adequado e compreensível</p> <p>1.2 Expõe claramente a explicação dos conceitos</p> <p>1.3 Utiliza com pouca frequência o texto dos slides ou da folha</p>

		<p>3. Apresentar de forma estruturada o seu trabalho</p> <p>4. Questionar os colegas sobre a sua apresentação</p>	<p>apresentar os seus trabalhos à turma. Na segunda parte, será feita uma revisão dos conteúdos, através de uma síntese e de questões para que os alunos respondam de forma oral. Esta síntese servirá como revisão para a questão-aula que será realizada na quarta e quinta-feira.</p>		<p>2.1 Usa de forma adequada o recurso apresentado</p> <p>2.2 Articula o que diz com o que apresenta</p> <p>3.1 Apresenta de forma clara o seu tema</p> <p>3.2 Organiza a sua apresentação de forma estruturada</p> <p>4.1 Questiona os colegas sobre o tema apresentado</p> <p>4.2 Comenta, de forma construtiva, o trabalho dos colegas</p> <p>4.3 Demonstra estar atento à apresentação dos colegas</p>
--	--	---	--	--	--

ANEXO AI
GUIÕES DO TRABALHO DE
PROJETO

| ' ' | | ' ' |



AGRICULTURA

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas na agricultura durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento da agricultura durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor económico.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

AGRICULTURA

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Como estava a agricultura no final da primeira metade do século XIX?
2. Quais foram as medidas do governo liberal para melhorar a agricultura?
3. Quais foram as inovações que permitiram o desenvolvimento da agricultura na segunda metade do século XIX?
4. Quais são as vantagens e desvantagens da introdução de máquinas na agricultura?

INDÚSTRIA

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas na indústria durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento da indústria durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor económico.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual, nos livros e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

INDÚSTRIA

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Como eram feitos os produtos para venda antes da segunda metade do século XIX?
2. A partir da segunda metade do século XIX, como começaram a ser feitos os produtos?
3. Quais eram as regiões com mais indústrias e o que fabricavam?
4. Quais foram as inovações que permitiram o desenvolvimento da indústria?

TRANSPORTES

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas nos transportes durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento dos transportes durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

TRANSPORTES 1

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Quais foram os meios de transporte que se desenvolveram mais na segunda metade do século XIX?
2. Qual foi a principal invenção que permitiu o desenvolvimento das vias ferroviárias?
3. Quais foram as vantagens e desvantagens do desenvolvimento dos meios de transporte?

TRANSPORTES 2

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Quais foram os meios de transporte que se desenvolveram mais na segunda metade do século XIX?
2. Qual foi a principal mudança nos veículos públicos e privados?
3. Quais foram as vantagens e desvantagens do desenvolvimento dos meios de transporte?

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas nos meios de comunicação durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento dos meios de comunicação durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Como foram desenvolvidos os meios de comunicação no governo liberal?
2. Quais os meios de comunicação mais utilizados na segunda metade do século XIX?
3. Quais foram as principais inovações nos meios de comunicação?
4. Quais são as principais vantagens do desenvolvimento dos meios de comunicação?

ENSINO

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas no ensino durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento do ensino durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

ENSINO

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Quais foram as medidas implementadas no ensino na segunda metade do século XIX?
2. Quais foram as principais alterações no ensino nesta época?
3. Quais foram as consequências das medidas no ensino na segunda metade do século XIX?

JUSTIÇA

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas na justiça durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento da justiça durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

JUSTIÇA

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Quais foram as principais medidas implementadas na justiça?
2. O que foi feito no âmbito dos direitos humanos?
3. Em que países é aplicada a pena de morte atualmente?

SOCIEDADE

Objetivos do trabalho:

- Conhecer as inovações implementadas na sociedade durante a segunda metade do século XIX.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade durante a segunda metade do século XIX.
- Recolher e tratar informação sobre este setor.
- Comunicar a informação recolhida à turma.

Orientações para o trabalho:

1. Procurem informação pertinente no manual e nas fichas de informação sobre as mudanças na agricultura e sobre o seu desenvolvimento ao longo da segunda metade do século XIX.
2. Certifiquem-se de que a informação que selecionam é pertinente e de que responde às questões orientadoras.
3. Não se limitem a copiar a informação que encontram. Leiam-na e organizem-na para ser mais fácil de apresentarem aos vossos colegas.
4. Decidam em que suporte vão construir a vossa apresentação e preparem-no.
5. Pratiquem a apresentação e tratem dos últimos detalhes.
6. Apresentem a informação que encontraram à turma.

IMPORTANTE!

Todos devem participar na recolha e análise da informação, bem como na construção e apresentação.

SOCIEDADE

Regras do trabalho de grupo:

- Ouvir e respeitar as opiniões dos colegas, mesmo que sejam diferentes das nossas.
- Dividir o trabalho de forma equitativa - todos devem trabalhar.
- Respeitar as vezes de falar de cada um.
- Falar de forma ordeira e respeitadora.
- Falar num tom de voz audível, mas baixinho para não perturbar o trabalho dos outros grupos.

Questões orientadoras do trabalho:

1. Quais foram as principais mudanças na estrutura da sociedade portuguesa?
2. Como evoluíram as condições de vida da população urbana e rural?
3. Como é que a industrialização e o crescimento urbano afetaram a estrutura social?
4. Que fatores levaram ao êxodo rural e ao aumento da população urbana?

SOCIEDADE


A. Recolha e seleção da informação

THOMPSON'S ISLAND

The page features a background of an antique map with various geographical features and labels. Overlaid on this is a parchment-like rectangular area with a decorative border. The word 'SOCIEDADE' is written in a large, stylized, dark red font at the top of the parchment. Below it, the section title 'B. Organização da informação' is written in a smaller, dark red font. The parchment area contains four horizontal lines for writing, followed by a large, empty rectangular space. At the bottom of the map background, the words 'THOMPSON'S ISLAND' are visible.

SOCIEDADE

B. Organização da informação



THOMPSON'S ISLAND

SOCIEDADE

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

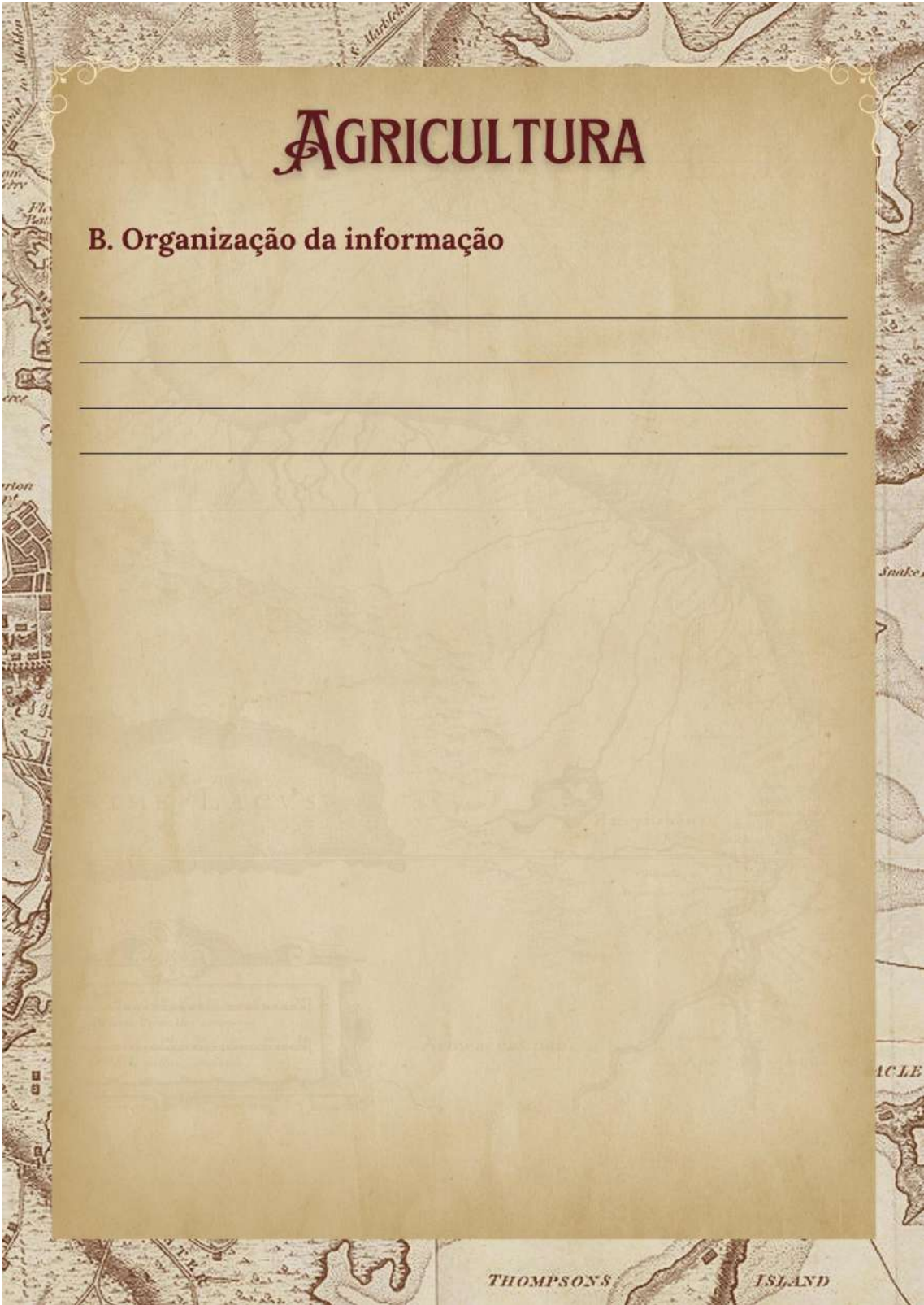
SOCIEDADE

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!



AGRICULTURA

B. Organização da informação

THOMPSON'S ISLAND

AGRICULTURA

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

AGRICULTURA

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!



TRANSPORTES

B. Organização da informação

TRANSPORTES

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

TRANSPORTES

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!

INDÚSTRIA

B. Organização da informação

INDÚSTRIA

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

INDÚSTRIA

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!

The background of the page is a detailed, sepia-toned map of an island. The map shows various geographical features such as rivers, streams, and land parcels. At the bottom of the map, the text "THOMPSON'S ISLAND" is visible. The central text and lines are overlaid on a light beige rectangular area.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

B. Organização da informação

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

THOMPSON'S ISLAND

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!



ENSINO

B. Organização da informação

THOMPSON'S ISLAND

ENSINO

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

ENSINO

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!

JUSTIÇA

B. Organização da informação

THOMPSON'S ISLAND

JUSTIÇA

C. Apresentação

Em que suporte vão apresentar os resultados da vossa pesquisa?

Quais são os materiais de que vão precisar para a apresentação?

Qual a ordem em que cada elemento do grupo vai apresentar?

→ →

Não se esqueçam de decidir ao certo qual é a informação que cada um vai apresentar e de treinar a apresentação todos em conjunto!

JUSTIÇA

D. Verificação

Agora que finalizaram o trabalho de pesquisa, verifiquem todo o processo para confirmar que não vos falta nada! Para isso, preenche o seguinte questionário com uma cruz, sendo que 1 - fraco; 2 - insuficiente; 3 - suficiente; 4 - bom; 5 - muito bom.

1. O trabalho cumpre os objetivos definidos inicialmente?
2. Encontrámos informação adequada para responder às questões orientadoras?
3. As fontes de informação que utilizámos são diversificadas?
4. A forma como organizámos a informação permite que quem a lê perceba do que se trata?
5. Distribuámos o trabalho de forma equitativa e todos os elementos do grupo participaram?

Caso tenham atribuído uma nota inferior a 4, voltem a olhar para essa parte do trabalho e pensem em como podem melhorá-la!

ANEXO AJ
FICHAS DE VERIFICAÇÃO DAS
APRESENTAÇÕES DOS
PROJETOS

| | | | |

Verificação das apresentações – Transportes 1

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) Os transportes que se desenvolveram foram o barco a vapor e a trotinete.	
b) O comboio passou a ser movido através de vapor.	
c) Eram utilizados camiões para transportar pessoas e mercadorias.	
d) Surgiram a chora e o americano como transportes públicos.	
e) As estradas macadamizadas eram feitas com carvão.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 Os meios de transporte que se desenvolveram na segunda metade do século XIX foram...

- O barco a vapor, o comboio a vapor, a chora e o americano.
- O barco a vapor, o avião, a chora e o autocarro.
- O comboio a vapor, a chora, o americano e o helicóptero.

2.2 Uma das desvantagens do desenvolvimento dos transportes é...

- Os horários rígidos dos transportes públicos.
- A beleza da paisagem.
- A velocidade com que se chegava aos sítios.

Verificação das apresentações – Transportes 2

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) Os transportes que se desenvolveram foram o barco a vapor e a diligência.	
b) O comboio e o barco foram construídos com base na invenção de Thomas Edison.	
c) O automóvel era parecido com uma carroça, mas tinha um motor.	
d) No século XX começaram a existir transportes públicos.	
e) Nos transportes privados o passageiro pode ser o proprietário do veículo.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 Uma das vantagens do comboio para a economia foi...

- O atraso da industrialização.
- A aceleração da industrialização.
- A redução do comércio mundial.

2.2 Um dos impactos negativos dos transportes foi ...

- A redução da poluição para o meio ambiente.
- A eliminação total do uso de combustíveis fósseis.
- O alto consumo de carvão.

Verificação das apresentações – Sociedade

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) A posição de cada grupo social dependia dos seus bens.	
b) O proletariado surgiu com a revolução industrial.	
c) A Burguesia era uma classe elitista.	
d) Defendiam o direito à propriedade e à livre iniciativa.	
e) O crescimento das cidades deveu-se à diminuição da população e à falta de empregos nas áreas urbanas.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 Muitas das pessoas que perderam o trabalho com a chegada das máquinas a vapor...

- Permaneceram no campo sem dificuldade.
- Mudaram-se para as cidades à procura de trabalho.
- Tornaram-se proprietárias de fábricas.

2.2 Os fatores que contribuíram para o êxodo rural foram...

- A procura de trabalho e de melhores condições de vida.
- A procura de isolamento e tranquilidade.
- A falta de transportes na zona rural.

Verificação das apresentações – Ensino

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) Criaram-se mais escolas públicas.	
b) Tentou-se tornar a educação mais acessível para todos.	
c) Passos Manuel quis garantir o acesso à escola das pessoas ricas.	
d) João de Deus inventou a Cartilha Paternal.	
e) Houve investimentos na Educação Básica.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 O acesso ao ensino antes das reformas era...

- Para todos os jovens.
- Só para as pessoas de classes mais altas.
- Para quem quisesse.

2.2 A educação primária passou a ser gratuita e obrigatória porque...

- Os governos liberais consideravam a educação algo essencial.
- Era uma forma de impedir as pessoas de trabalhar e produzirem riqueza.
- Queriam reduzir o acesso da população ao conhecimento.

Verificação das apresentações – Justiça

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) A escravatura foi abolida em Portugal no ano de 1869.	
b) A pena de morte para crimes políticos foi abolida primeiro do que a escravatura.	
c) A pena de morte para civis foi abolida na mesma altura que a escravatura.	
d) Na Europa ainda existe pena de morte.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 De acordo com os princípios dos direitos humanos, todas as pessoas têm direito...

- À vida, à liberdade e à segurança pessoal, sem ser submetido à tortura ou escravidão.
- À liberdade, desde que obedeça às leis do governo.
- À segurança pessoal, contudo, pode ser submetido a tortura em situações extremas.

2.2 A pena de morte foi abolida pelos governos liberais porque...

- Era considerada uma punição leve para crimes graves.
- Acreditavam na dignidade humana e no direito à vida
- Queriam substituir por penas mais violentas e repressivas.

Verificação das apresentações – Justiça

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) A escravatura foi abolida em Portugal no ano de 1869.	
b) A pena de morte para crimes políticos foi abolida primeiro do que a escravatura.	
c) A pena de morte para civis foi abolida na mesma altura que a escravatura.	
d) Na Europa ainda existe pena de morte.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 De acordo com os princípios dos direitos humanos, todas as pessoas têm direito...

- À vida, à liberdade e à segurança pessoal, sem ser submetido à tortura ou escravidão.
- À liberdade, desde que obedeça às leis do governo.
- À segurança pessoal, contudo, pode ser submetido a tortura em situações extremas.

2.2 A pena de morte foi abolida pelos governos liberais porque...

- Era considerada uma punição leve para crimes graves.
- Acreditavam na dignidade humana e no direito à vida
- Queriam substituir por penas mais violentas e repressivas.

Verificação das apresentações – Indústria

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) A industrialização foi impulsionada pela introdução da máquina a vapor.	
b) As primeiras fábricas surgiram em Lisboa e Setúbal.	
c) A fábrica veio substituir a oficina.	
d) O trabalho deixou de ser manual e passou a ser com máquinas.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 Com o trabalho nas fábricas, as pessoas começaram a ser exploradas, principalmente...

- As mulheres e os homens.
- As crianças e os idosos.
- As mulheres e as crianças.

2.2 As pessoas que trabalhavam nas fábricas eram ...

- Os artesãos.
- Os operários.
- Os camponeses.

Verificação das apresentações – Meios de comunicação

1. Lê as afirmações sobre o que ouviste na apresentação e indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F).

a) No Telégrafo era utilizado o código morse.	
b) Conseguia-se comunicar a longas distâncias através do telemóvel.	
c) Começou a existir o correio.	
d) Os selos eram utilizados nos postais e correio.	
e) As cartas eram transportadas na chora.	

2. Lê as afirmações e seleciona com um X a opção que completa corretamente a afirmação.

2.1 O selo adesivo...

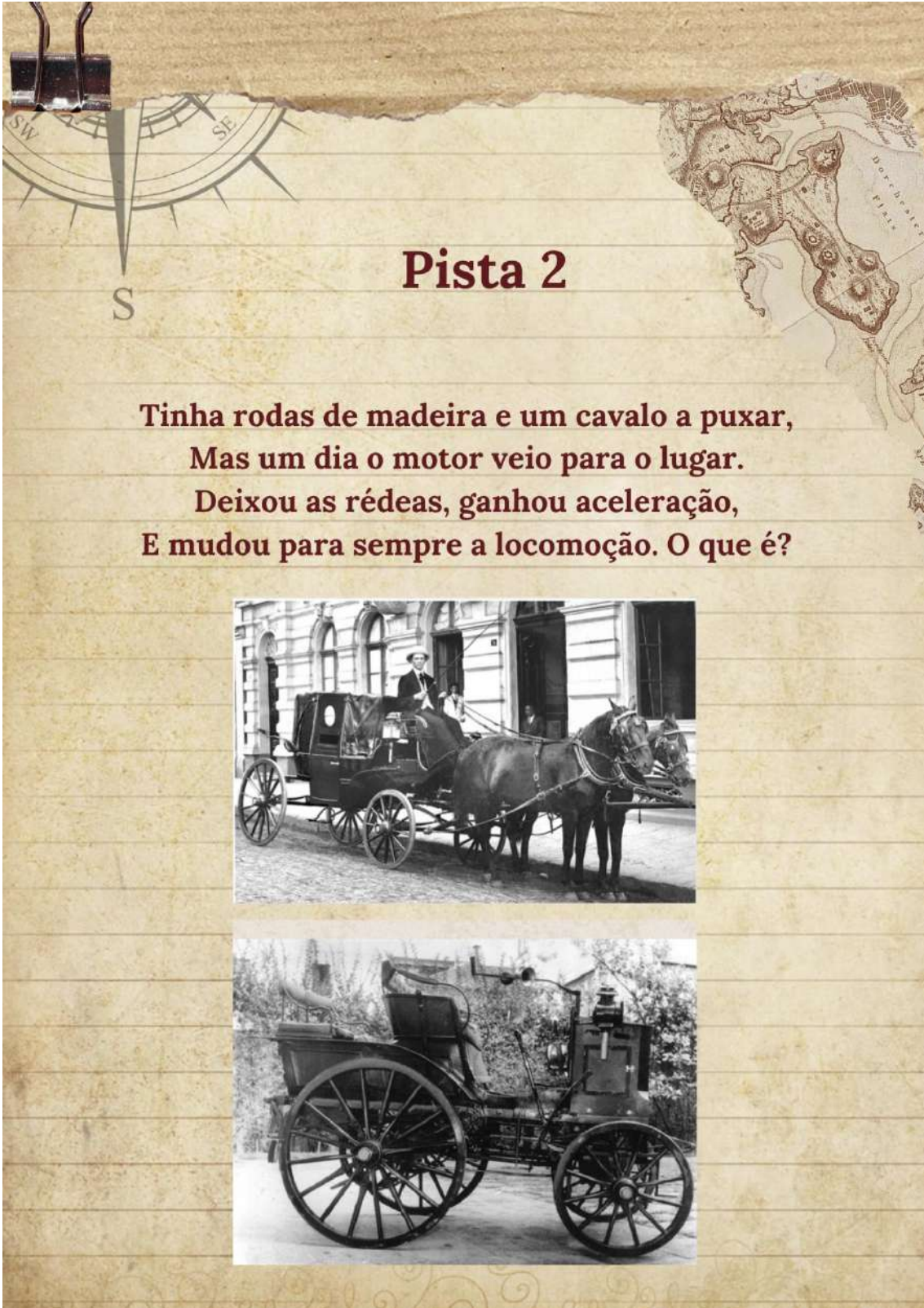
- Facilitou a distribuição das cartas.
- Tornou a comunicação mais lenta e cara.
- Era usado apenas por pessoas da nobreza.

2.2 Os novos meios de comunicação permitiram ...

- Que todas as pessoas tivessem um telefone.
- Aumentar a comunicação entre pessoas à distância.
- A diminuição de troca de informações entre cidades.



ANEXO AK
ENIGMAS SOBRE A SEGUNDA
METADE DO SÉC. XIX

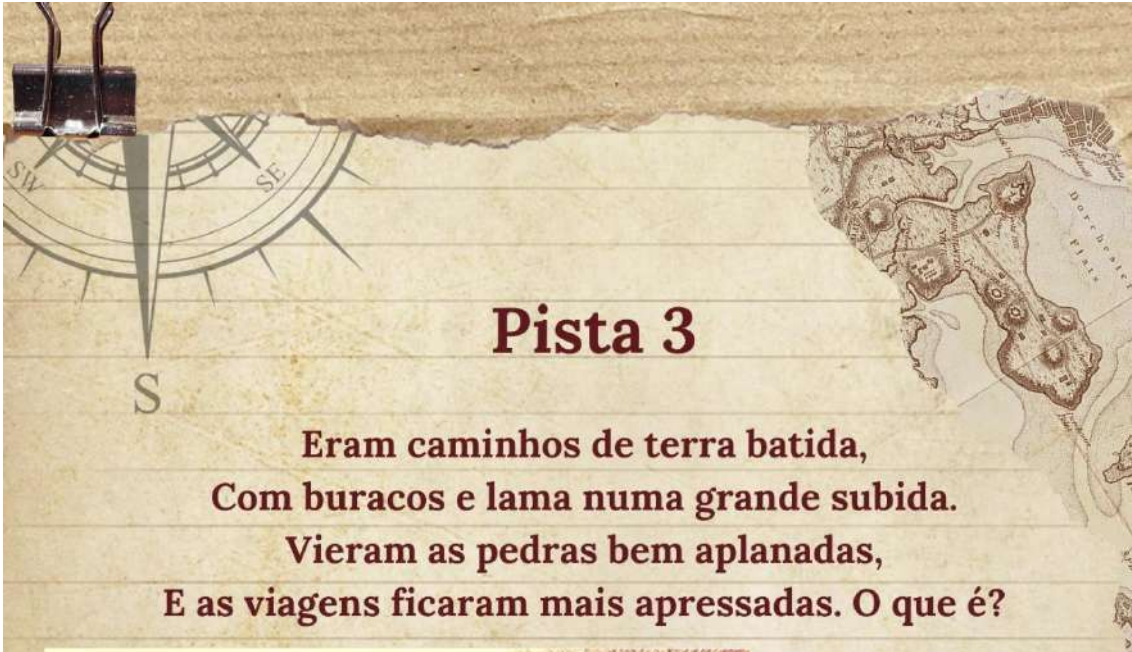
| ' ' | ' ' |



Pista 2

**Tinha rodas de madeira e um cavalo a puxar,
Mas um dia o motor veio para o lugar.
Deixou as rédeas, ganhou aceleração,
E mudou para sempre a locomoção. O que é?**



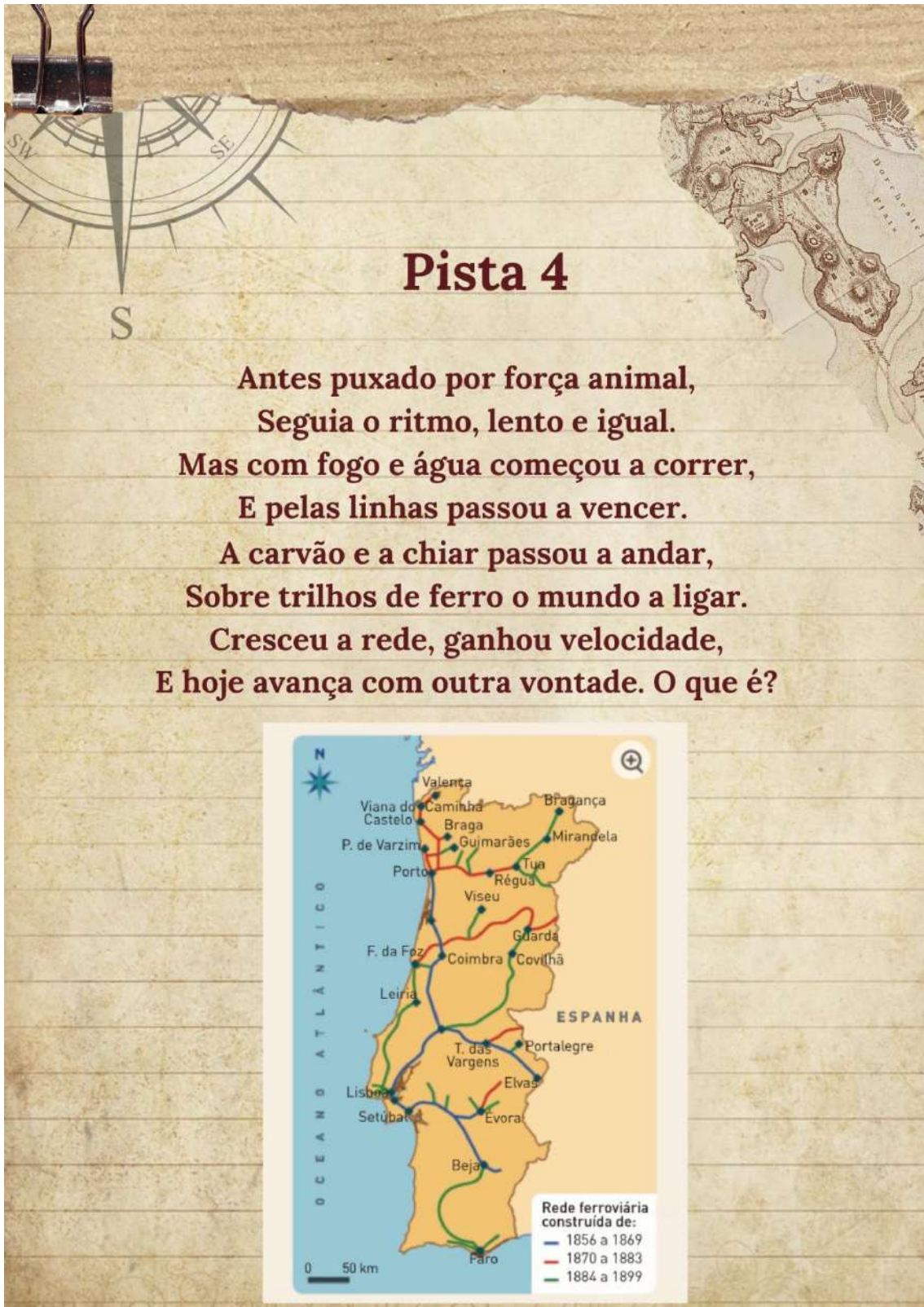


Pista 3

Eram caminhos de terra batida,
Com buracos e lama numa grande subida.
Vieram as pedras bem aplanadas,
E as viagens ficaram mais apressadas. O que é?




Anos	km construídos
1835	437
1863	1769
1873	2417
1880	3756
1887	9282



Pista 4

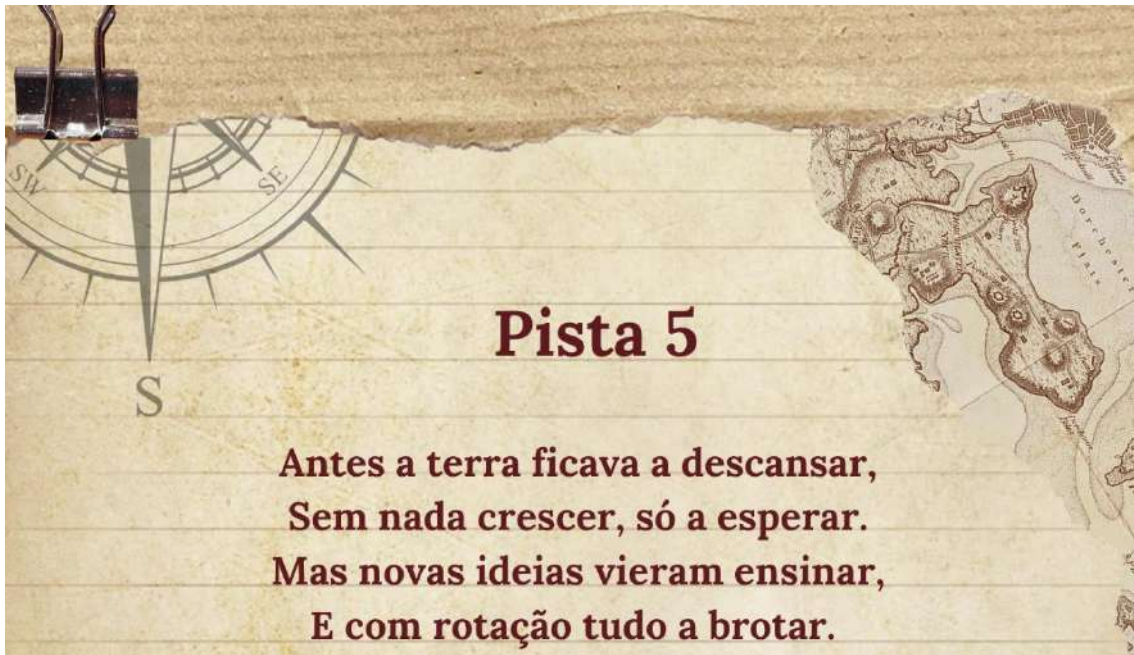
**Antes puxado por força animal,
Seguia o ritmo, lento e igual.
Mas com fogo e água começou a correr,
E pelas linhas passou a vencer.
A carvão e a chiar passou a andar,
Sobre trilhos de ferro o mundo a ligar.
Cresceu a rede, ganhou velocidade,
E hoje avança com outra vontade. O que é?**



Map showing the railway network in Portugal, color-coded by construction period:

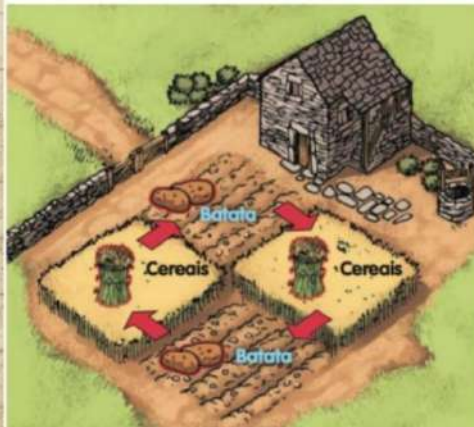
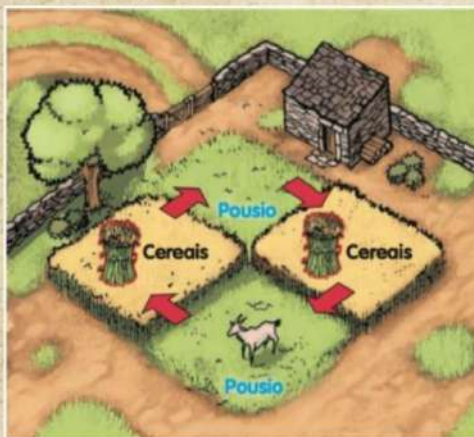
- 1856 a 1869 (Blue lines)
- 1870 a 1883 (Red lines)
- 1884 a 1899 (Green lines)

Major cities shown include Lisboa, Porto, Coimbra, Faro, and others. The map also indicates the Atlantic Ocean (OCEANO ATLÂNTICO) and Spain (ESPAÑA).

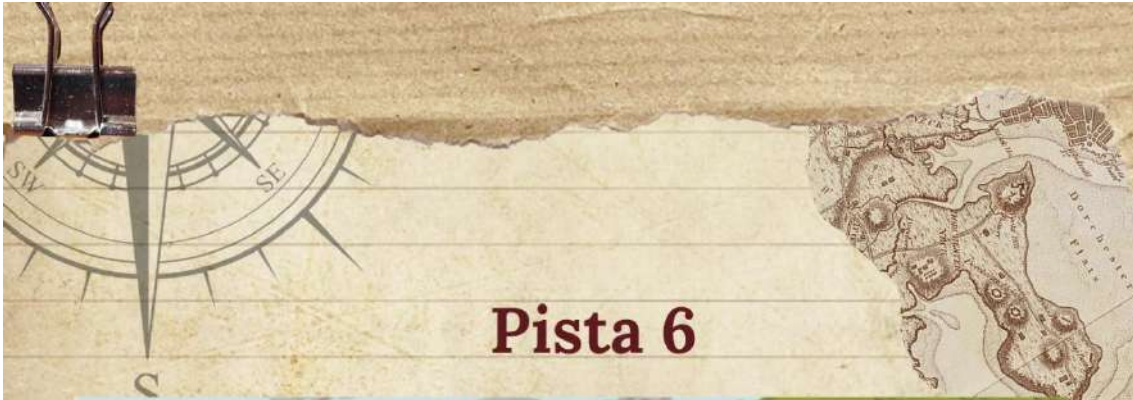


Pista 5

Antes a terra ficava a descansar,
Sem nada crescer, só a esperar.
Mas novas ideias vieram ensinar,
E com rotação tudo a brotar.



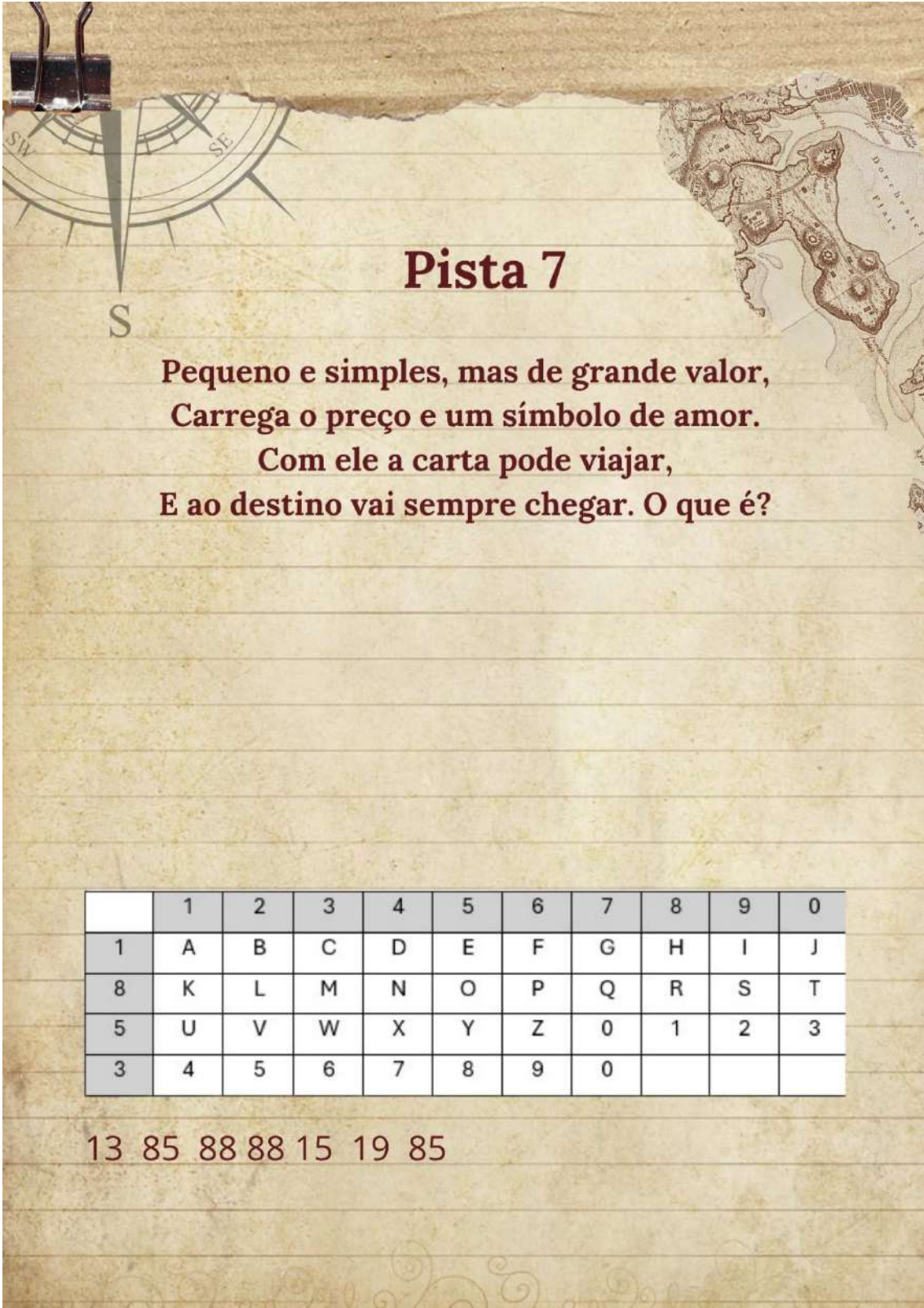
Repara bem nos
pormenores das
imagens... O que te
parece ter mudado de
mais importante?



Pista 6



Nesta época, passou a haver máquinas a vapor para a agricultura. Reflete sobre algumas desvantagens da sua utilização neste setor.

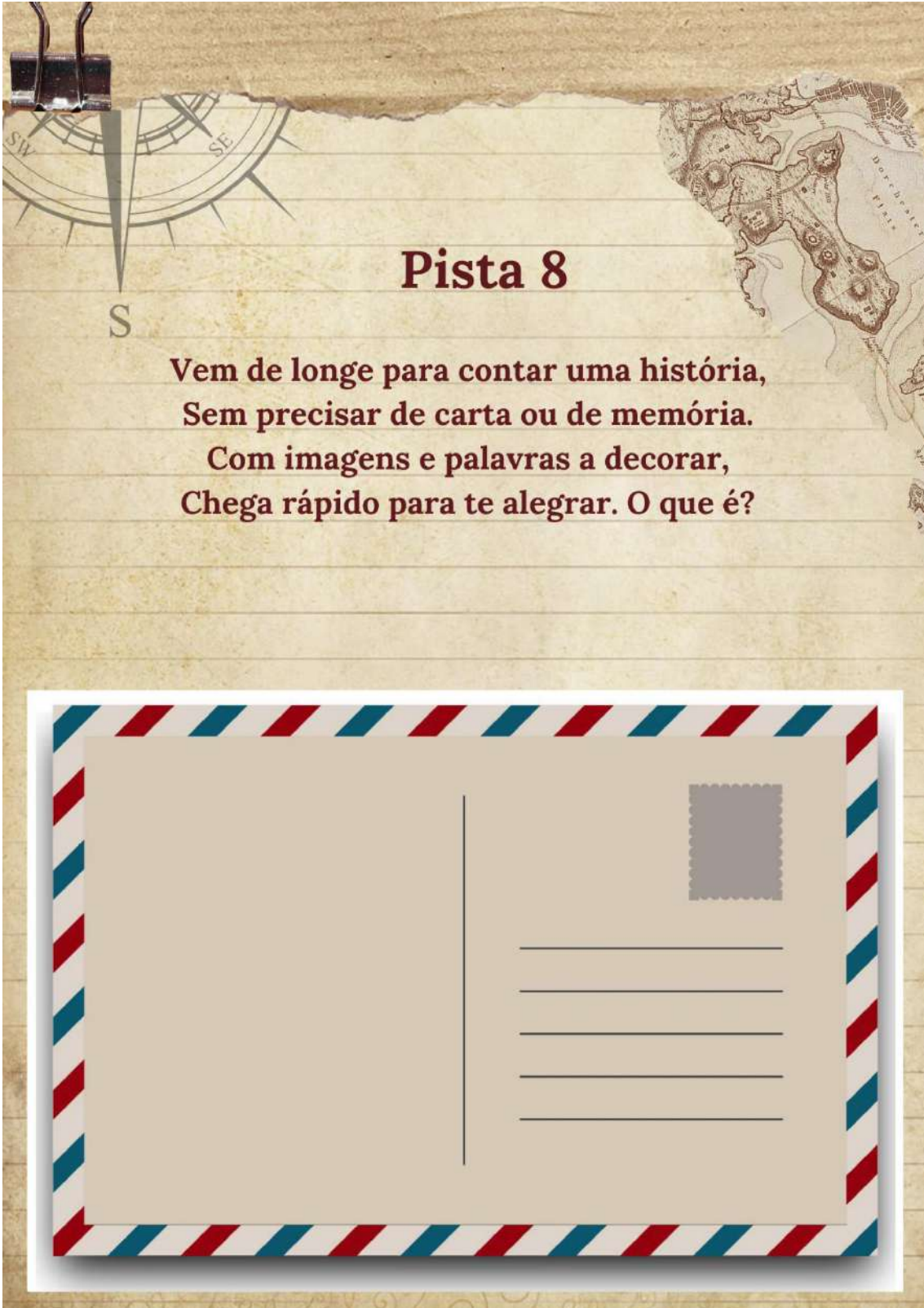


Pista 7

Pequeno e simples, mas de grande valor,
Carrega o preço e um símbolo de amor.
Com ele a carta pode viajar,
E ao destino vai sempre chegar. O que é?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
8	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
5	U	V	W	X	Y	Z	0	1	2	3
3	4	5	6	7	8	9	0			

13 85 88 88 15 19 85



Pista 8

Vem de longe para contar uma história,
Sem precisar de carta ou de memória.
Com imagens e palavras a decorar,
Chega rápido para te alegrar. O que é?

Postcard template with a striped border, a vertical line for the address, a square area for a stamp, and five horizontal lines for the message.

Pista 9

Antes, as fábricas eram lentas e a produção pequena,
Mas com a força do vapor, tudo se acelerou,
Deixou o carvão e a água para trás,
E pela indústria o progresso chegou. O que é?



antes do século XIX

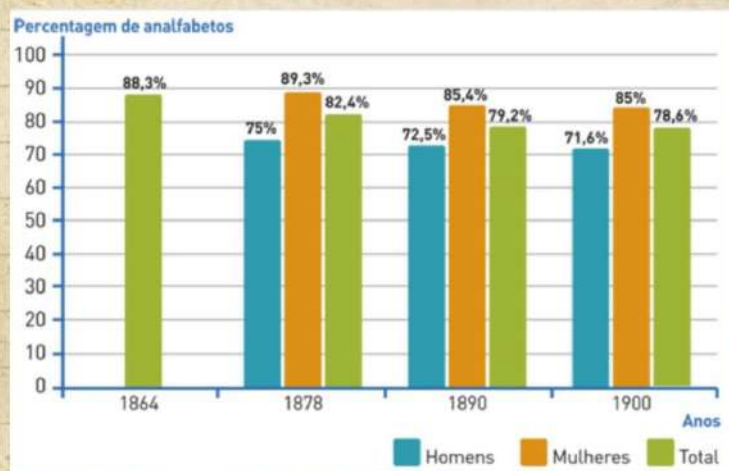


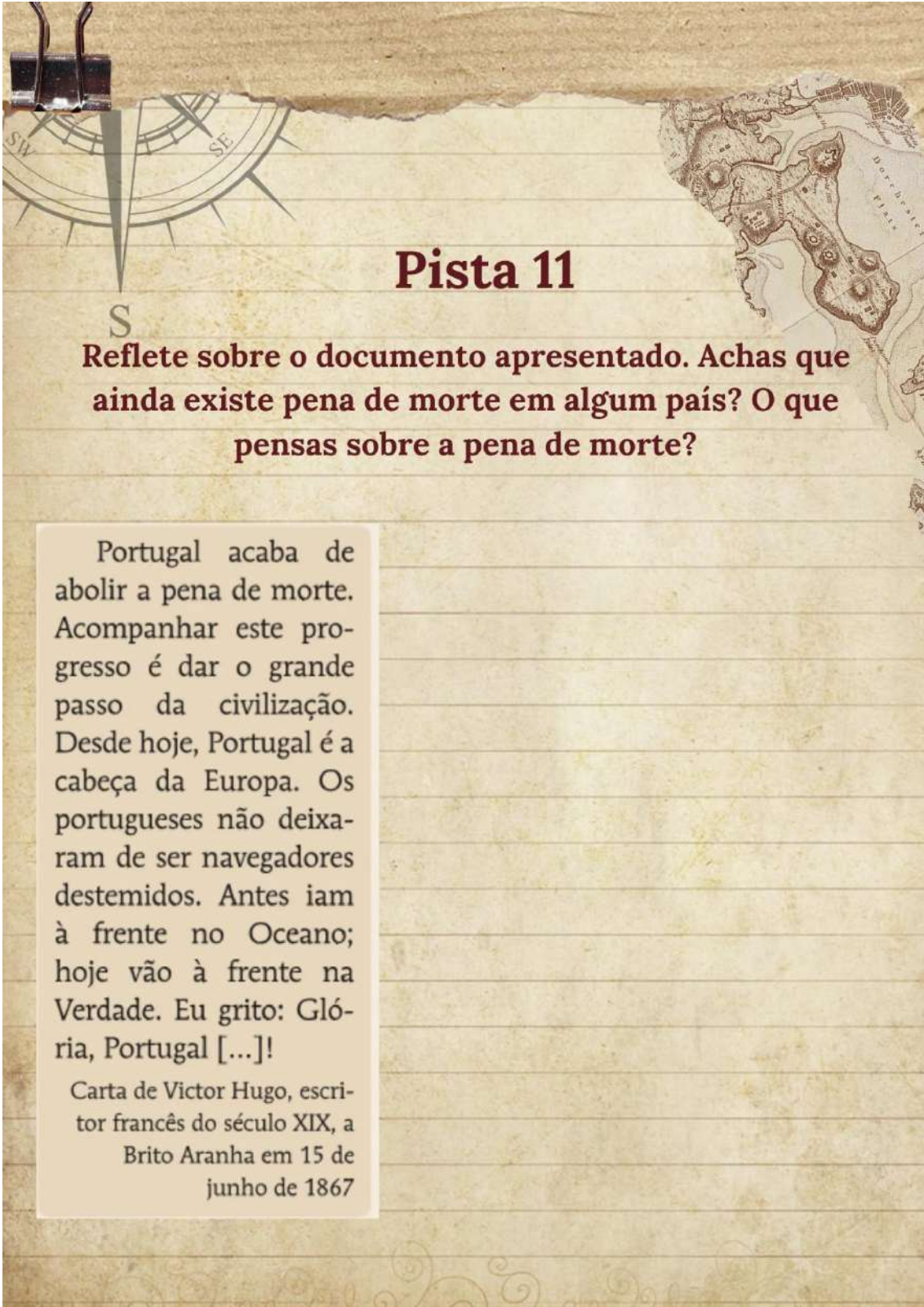
depois do século XIX

Anos	N.º de máquinas
1835	1
1843	13
1845	25
1852	70
1881	328

Pista 10

O que achas que pode ter acontecido nesta altura para mudar a percentagem de analfabetismo?



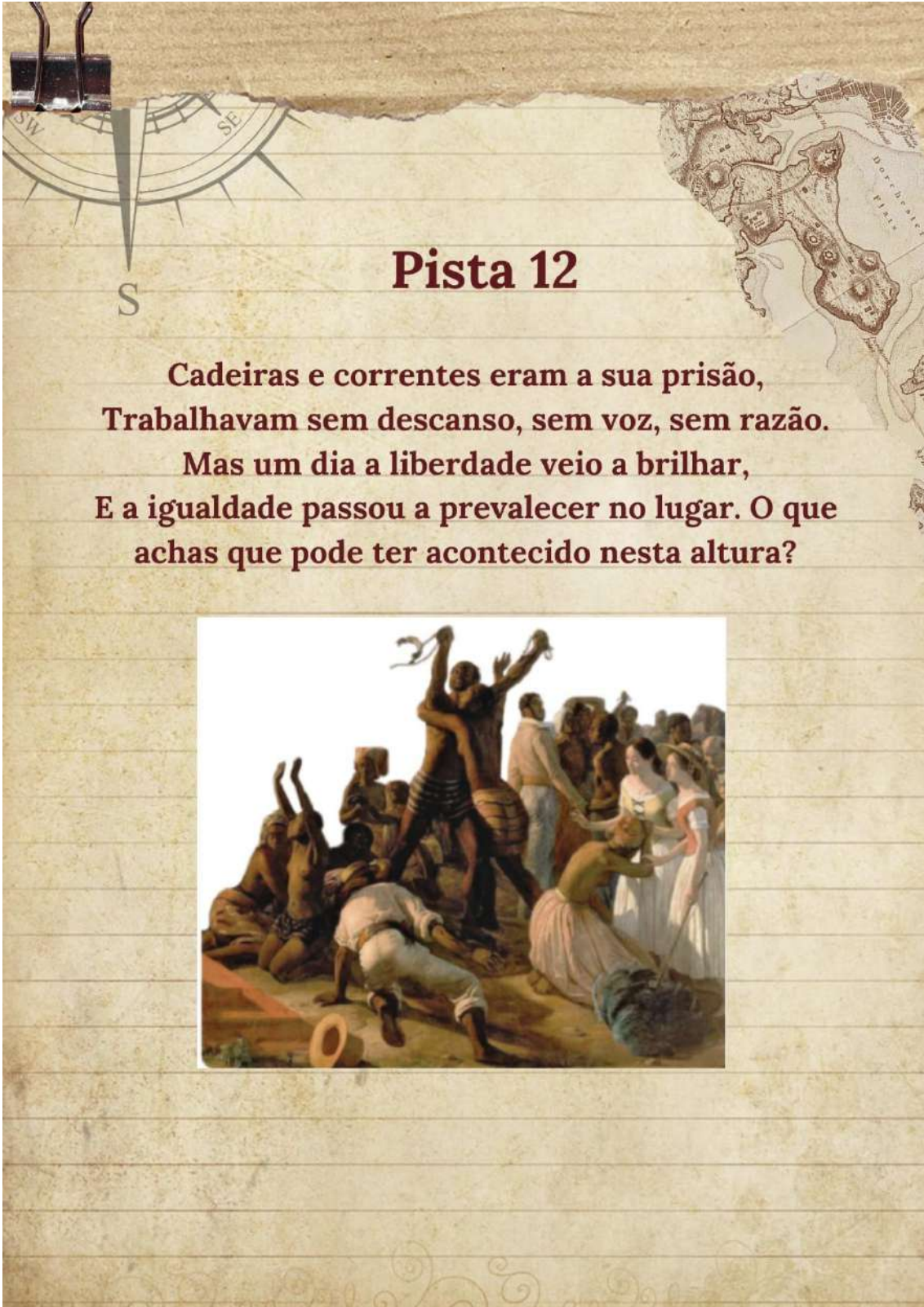


Pista 11

Reflete sobre o documento apresentado. Achas que ainda existe pena de morte em algum país? O que pensas sobre a pena de morte?


Portugal acaba de abolir a pena de morte. Acompanhar este progresso é dar o grande passo da civilização. Desde hoje, Portugal é a cabeça da Europa. Os portugueses não deixaram de ser navegadores destemidos. Antes iam à frente no Oceano; hoje vão à frente na Verdade. Eu grito: Glória, Portugal [...]!

Carta de Victor Hugo, escritor francês do século XIX, a Brito Aranha em 15 de junho de 1867



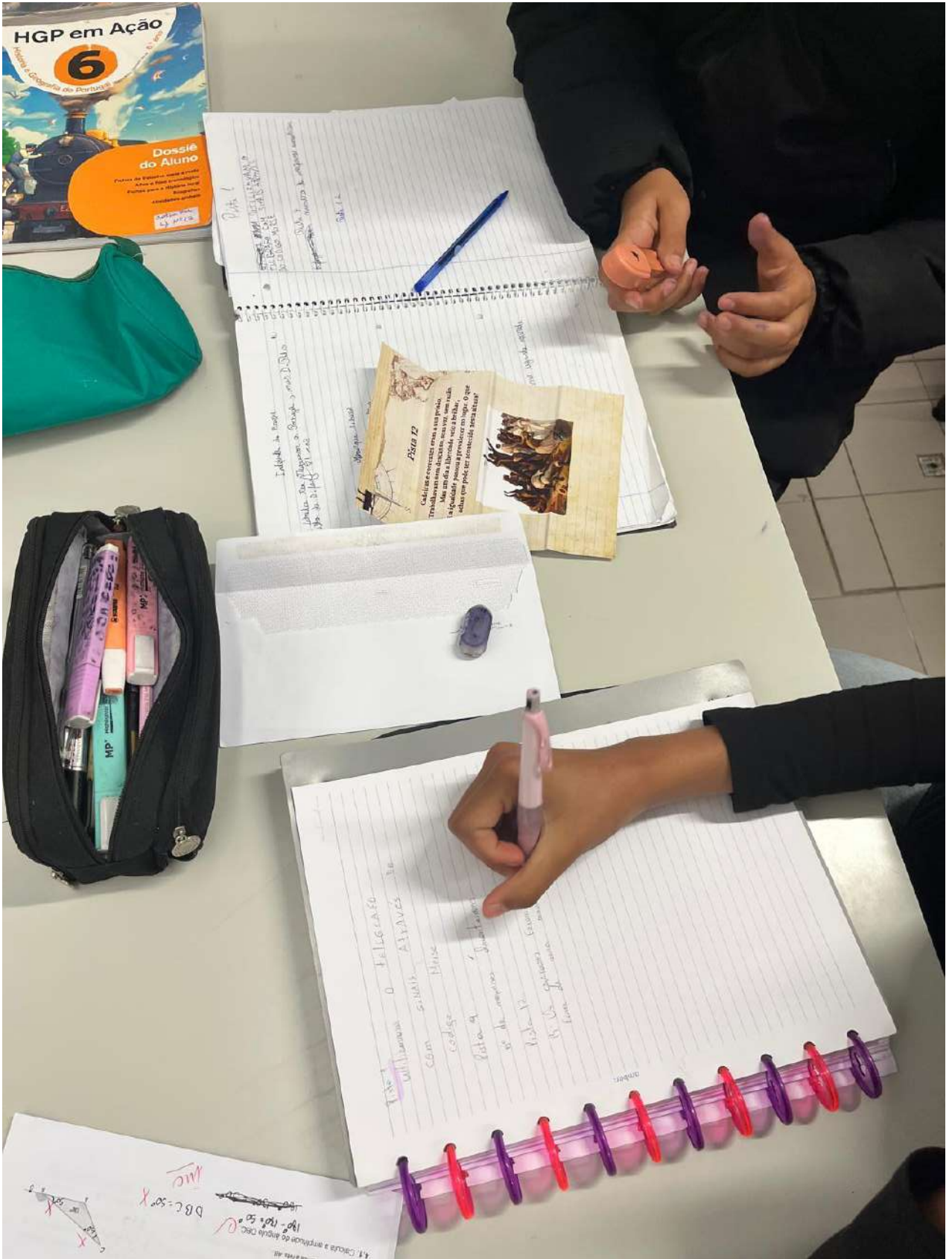
Pista 12

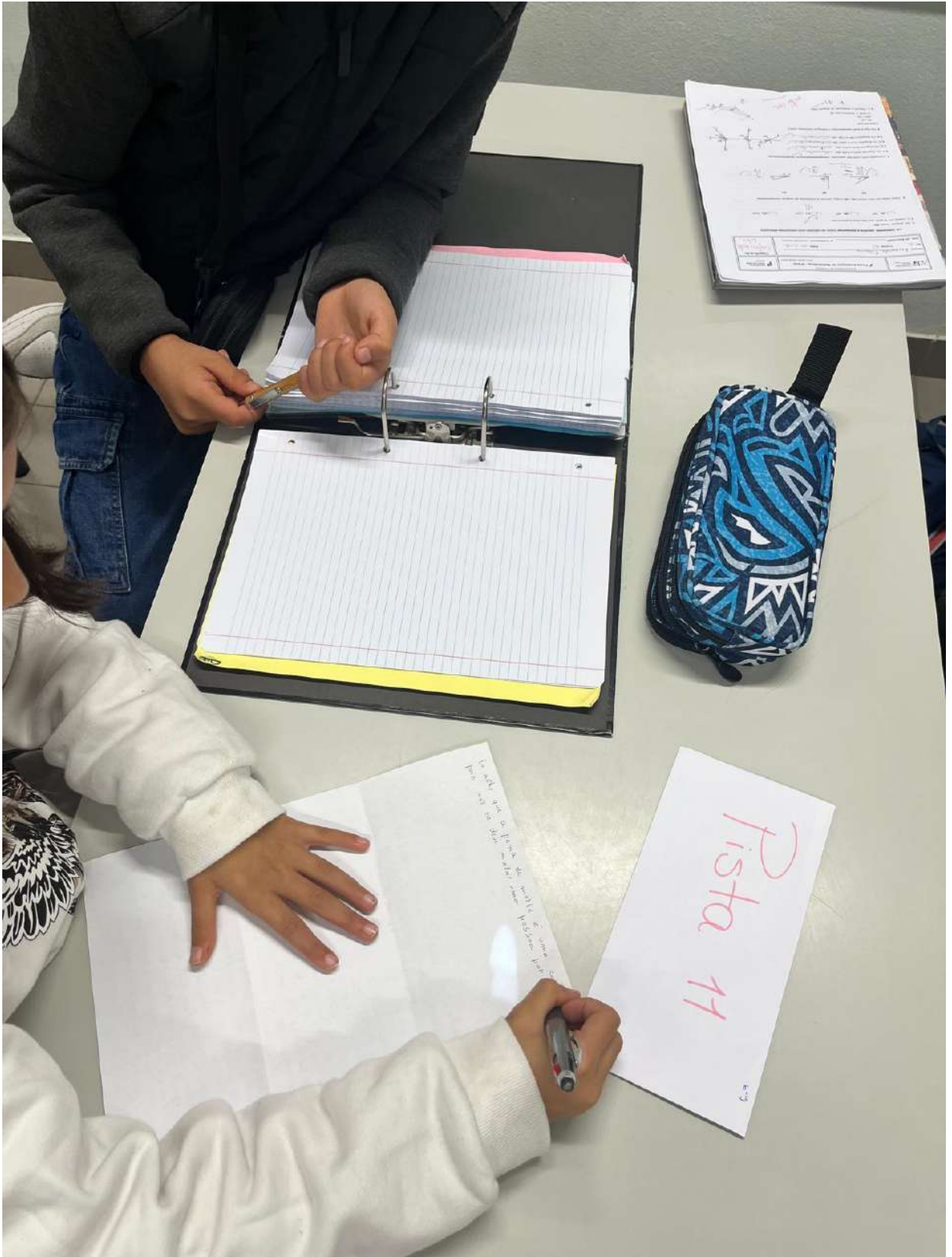
**Cadeiras e correntes eram a sua prisão,
Trabalhavam sem descanso, sem voz, sem razão.
Mas um dia a liberdade veio a brilhar,
E a igualdade passou a prevalecer no lugar. O que
achas que pode ter acontecido nesta altura?**

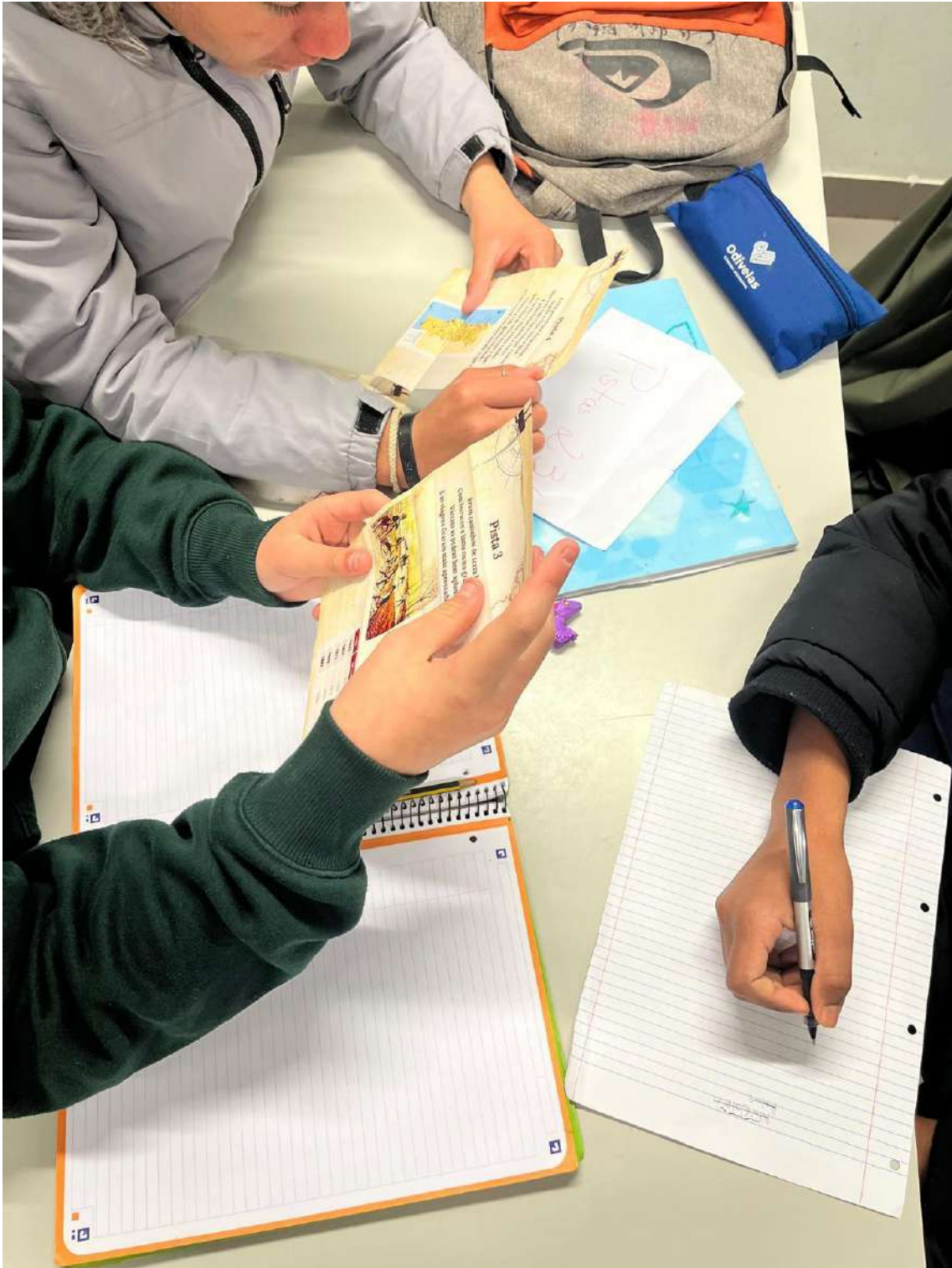


ANEXO AL
FOTOGRAFIAS DA RESOLUÇÃO
DOS ENIGMAS

| ' ' | ' ' |







ANEXO AM
PLANIFICAÇÃO DO JOGO
BINGO DAS FUNÇÕES
SINTÁTICAS

| ' ' | | ' ' |

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
90 minutos	Português (Domínio: Gramática; Tema: Funções sintáticas: sujeito, predicado, complemento direto e indireto)	1.Ler autonomamente e silenciosamente. 2. Identificar funções sintáticas (sujeito, predicado, complemento	A aula inicia com a continuação do projeto <i>10 minutos a ler</i> . A professora escreve no quadro o sumário e pede aos alunos que o copiem para o caderno. Quando os alunos terminarem de copiar o sumário, a professora dá as indicações para a atividade que os alunos vão fazer. Explica que tendo em conta a aula passada, vão fazer uma atividade relacionada com as funções sintáticas. Antes de iniciar a atividade, realiza-se uma breve síntese em grande grupo relativamente às estratégias de	Bingo das Funções Sintáticas	1.1. Lê autonomamente o livro que trouxe 1.2. Lê em silêncio sem perturbar a leitura dos colegas. 2.1. Identifica corretamente o sujeito. 2.2. Identifica corretamente o predicado.	Grelha de observação direta.

		<p>direto e indireto e vocativo.)</p>	<p>identificação das funções sintáticas adquiridas na sessão anterior.</p> <p>A atividade que irão realizar é o Bingo das Funções Sintáticas, a pares, em que cada par terá um cartão de bingo, em que estarão exemplos de frases com as palavras ou expressões que desempenham determinada função sintática a negrito.</p> <p>A professora irá tirar à sorte de um saco papéis com as designações das funções sintáticas aprendidas até ao momento (sujeito, predicado, complemento direto, complemento indireto e vocativo).</p> <p>Quando sair uma função sintática, se os alunos a tiverem no seu cartão devem marcá-la. Vence quem acabar o cartão primeiro.</p>		<p>2.3. Identifica corretamente o complemento direto.</p> <p>2.4. Identifica corretamente o complemento indireto.</p> <p>2.5. Identifica corretamente o vocativo.</p>	
--	--	---------------------------------------	---	--	---	--

			Quando alguém vencer, faz-se em grande grupo a verificação do cartão.			
--	--	--	---	--	--	--

ANEXO AN
JOGO BINGO DAS FUNÇÕES
SINTÁTICAS

| ' ' | | ' ' |

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

<p>JOANA, ONDE FOSTE BUSCAR ISSO?</p>	<p>ONTEM, A LUÍSA COMPROU UMA MALA MUITO GIRA.</p>	<p>O QUE TU FIZESTE É MUITO ALTRUÍSTA.</p>
<p>A MADALENA SAIU DE CASA À PRESSA.</p>	<p>O DIOGO CONSTRUIU UMA CASA NA ÁRVORE.</p>	<p>O RAFAEL CONTOU O MEU SEGREDO À MARTA.</p>
<p>O RUI E O ANTÓNIO NÃO RESISTIRAM AOS DOCES.</p>	<p>Ó MARIA, NÃO FAÇAS ISSO!</p>	<p>O MANUEL FOI JOGAR À BOLA, ONTEM.</p>

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

<p>O RICARDO GOSTA MUITO DE PASSEAR NA PRAIA.</p>	<p>Ó RITA, TRAZ-ME UM CAFÉ, POR FAVOR.</p>	<p>O MEU AVÔ E O MEU PAI TRABALHAM JUNTOS NO CAFÉ.</p>
<p>O FILIPE VENDEU TRÊS JORNAIS HOJE.</p>	<p>O NUNO DEU-ME UM BOLO DE CHOCOLATE.</p>	<p>O TEXTO DO MANUAL ERA MUITO ENGRAÇADO.</p>
<p>O PROFESSOR EXPLICOU A MATÉRIA AOS ALUNOS.</p>	<p>O CÃO MORDEU O CARTEIRO.</p>	<p>A MARIANA OFERECEU UM PRESENTE AO AVÔ.</p>

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

O PROFESSOR JÁ CORRIGIU OS TESTES.	O JOÃO FEZ UM TRABALHO MAGNÍFICO.	A JOANA FALOU COM OS VIZINHOS.
O CARPINTEIRO CONSERTOU A PORTA DO ARMÁRIO.	O SUMO DE LARANJA TINHA UM SABOR ESTRANHO.	HOJE, CONHECI A AVÓ DO PEDRO.
QUERES VIR JANTAR CONNOSCO, VANESSA?	LEVASTE O LANCHE ÀS CRIANÇAS?	A CHUVA ALAGOU OS CAMPOS.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

O MÉDICO RECOMENDO O REPOUSO AO PACIENTE.	O ARTISTA PINTOU UM QUADRO INCRÍVEL.	AS CRIANÇAS E OS PROFESSORES VISITARAM O MUSEU
A QUE HORAS SAÍSTE DA ESCOLA, TERESA?	O MEU IRMÃO COSTUMA IR AO GINÁSIO.	O SOL ESTÁ A BRILHAR MUITO HOJE.
ELES SAÍRAM DA ESCOLA MUITO TARDE ONTEM.	ANDREIA, NÃO FALES ASSIM COMIGO!	A SOFIA DEU UM BISCOITO AO CÃO.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

NO OUTRO DIA, VI UM GATO PARDO.	A MESA E AS CADEIRAS FORAM PINTADAS DE AZUL.	ENTREGUEI O TPC À PROFESSORA DE HGP.
O MEU AMIGO TRAZ-ME SEMRE GOMAS.	O LIVRO QUE EU LI FEZ-ME RIR MUITAS VEZES.	A BEATRIZ DEU TRÊS FATIAS AO RODRIGO.
A NICOLE ESCREVEU UM TEXTO MUITO TRISTE.	Ó PATRÍCIA, VISTE OS MEUS CHINELOS?	RESOLVESTE O PROBLEMA DA FICHA, LUÍS?

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

O PRIMEIRO A CHEGAR GANHA UMA GRAMÁTICA.	OS MEUS AMIGOS VIVEM NO ÚLTIMO ANDAR.	A INÊS E A MARIA TINHAM FATOS AZUIS.
ERA UM RAPAZ RESPEITÁVEL O MIGUEL.	O LUÍS COMEU TODOS OS BOMBONS.	O VOCATIVO E O SUJEITO ERAM AMIGOS.
A MINHA MÃE TELEFONOU AO MEU AVÔ.	LAURA, TRAZ-ME ÁGUA SE FAZ FAVOR!	O JORNALISTA DEU UMA NOTICIA TRISTE.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

TU E A TUA IRMÃ VIERAM À MINHA FESTA.	O BARCO ESTÁ DESAPARECIDO HÁ DOIS DIAS.	O VICENTE FICOU EM CASA ESTA MANHÃ.
RAQUEL, PODES ABRIR A JANELA?	O DIRETOR DE TURMA LIGOU À MINHA MÃE.	VOU VER O FILME AMANHÃ.
A ROSA MURCHOU RAPIDAMENTE.	A MARTA E EU FOMOS AO PARQUE.	OS MIUDOS JÁ FIZERAM OS TRABALHOS DE CASA.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

A ESCRITORA JÁ PUBLICOU MUITOS LIVROS.	SENHOR, DEIXOU CAIR ESTE PAPEL.	MARIANA, VAI PÔR A MESA.
MANUEL, APANHA O LÁPIS DO CHÃO.	O NICOLAU CONHECIA O CAMINHO.	A JOANA CONTOU UM SEGREDO À SUA AMIGA.
ELE ENCONTROU O CAMINHO PARA A RIBEIRA.	OS ALUNOS FORAM À VISITA DE ESTUDO.	ENTRA, ANA, ESTÁ À VONTADE.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

O ALUNO MAIS NOVO DA TURMA PRÁTICA SURF.	A CARLOTA OFERECIU UM PERFUME AO PAI.	A MARGARIDA ADORA LIVROS DE AVENTURA.
A ALDEIA VIU A CASA A ARDER.	DÁ-ME O TEU DESENHO, ANTÓNIO, QUE ESTÁ ESPETACULAR!	A ESCRITORA ESCREVEU O SEU PRIMEIRO LIVRO EM 1915.
A DORA DEU CHOCOLATES À PAULA.	ELES CONTARAM A VERDADE AOS PAIS.	DEIXA O TEU IRMÃO BRINCAR, PAULO.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

A CLARA VÊ A BLUEY COM A SUA IRMÃ.	O TOMÁS LEU UM LIVRO ANTES DE DORMIR.	JÉSSICA, VEM JANTAR.
A PROFESSORA CONTOU ESTA ADIVINHA AOS ALUNOS.	A CAROLINA CONTOU UMA ANEDOTA AOS PAIS.	O RIO DOURO NASCE EM ESPANHA.
A DANIELA AGRADECEU A PRENDA À MÃE.	QUERES VIR ESTUDAR COMIGO, TICA?	A TIA DO RUI FAZ UM BOLO MUITO BOM.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

JÚLIO, VAIS AO CINEMA HOJE?	O PROFESSOR EXPLICOU O EXERCÍCIO AOS ALUNOS.	A AVÓ DO MIGUEL FEZ UM CHÁ QUENTE.
O CARTEIRO ENTREGOU A ENCOMENDA AO CARLOS.	FORAM DISTRIBUÍDOS OS PRÉMIOS AOS VENCEDORES.	A CARLA BRINCOU COM OS AMIGOS DEPOIS DAS AULAS.
A MARTA OFERECEU FLORES À PROFESSORA.	O DAVID ENCONTROU UM LÁPIS NO CHÃO.	A OLIVIA VIU UMA TARTARUGA NA PRAIA.

BINGO DAS FUNÇÕES SINTÁTICAS

O CÃO BRINCOU COM UMA BOLA.	A SOFIA ESTUDOU PATA O TESTE DE MATEMÁTICA.	O GABRIEL ESCREVEU UMA CARTA AO DIRETOR.
O RICARDO LEVOU O BOLO À FESTA.	A PAULA AJUDOU O JORGE COM A TAREFA.	A MARIA FEZ UM DESENHO PARA A MÃE.
O NUNO JOGOU ANDEBOL COM OS AMIGOS.	O PAI PREPAROU O JANTAR PARA A FAMÍLIA.	O TIAGO E A LARA PLANTARAM UMA ÁRVORE.

Sujeito	Predicado	Complemento Indireto
Sujeito	Predicado	Complemento Indireto
Sujeito	Predicado	Complemento Indireto
Sujeito	Predicado	Complemento Indireto
Complemento Direto		Vocativo
Complemento Direto		Vocativo
Complemento Direto		Vocativo
Complemento Direto		Vocativo

ANEXO AO
PLANIFICAÇÃO DO JOGO
"CAÇA AOS VERBOS"

| " | | | "

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
90 minutos	Português (Domínio: Escrita)	<p>1. Identificar corretamente o tempo verbal</p> <p>2. Conjugar verbos regulares e irregulares no presente do indicativo</p> <p>3. Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito-</p>	<p>A aula inicia com a continuação do projeto <i>10 minutos a ler</i>.</p> <p>A professora escreve no quadro o sumário e pede aos alunos que o copiem para o caderno.</p> <p>Quando os alunos terminarem de copiar o sumário, a professora dá as indicações para a atividade que os alunos vão realizar nesta sessão.</p> <p>Os alunos irão começar por escrever as notícias que fizeram nas aulas anteriores para o <i>Jornal de Ítaca</i> no seu computador, terão a liberdade para colocar o título como quiserem, escreverem com o tipo de letra à sua escolha.</p>	<p>Quadro</p> <p>Canetas</p> <p>Jogo</p> <p>Caça aos verbos</p>	<p>1.1 Identifica corretamente os tempos verbais nas frases apresentadas.</p> <p>2.1 Flexiona os verbos regulares e irregulares no presente do indicativo</p> <p>3.1 Flexiona os verbos regulares e irregulares no pretérito-perfeito do indicativo</p>	<p>Grelhas de observação direta</p> <p>Produção dos alunos</p>

		<p>perfeito do indicativo</p> <p>4. Conjugar verbos regulares e irregulares no futuro do indicativo</p> <p>5. Participar ativamente na atividade a pares.</p>	<p>Após terminarem de passar as notícias, os alunos irão fechar os seus computadores e a professora irá escrever algumas frases no quadro e irá questionar os alunos quanto ao seu tempo verbal. Este exercício servirá como uma recapitulação para os alunos se lembrarem dos tempos e modos verbais.</p> <p>De seguida, será entregue um conjunto de cartas com frases a cada grupo e três envelopes (pretérito perfeito, presente do indicativo, futuro) e os grupos terão de colocar as cartas dentro do envelope correspondente ao tempo verbal em que a frase se encontra.</p> <p>No final será feita a correção em grande grupo e os alunos perderão</p>		<p>4.1 Flexiona os verbos regulares e irregulares no futuro do indicativo</p> <p>5.1 Cumpre com as tarefas que lhe foram atribuídas;</p> <p>5.2 Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.</p>	
--	--	---	---	--	--	--

			<p>pontos se errarem. No final, ganha o grupo que não tiver perdido pontos ou que tiver perdido menos pontos.</p> <p>Para terminar a aula, os alunos farão um último exercício, eles terão de escrever 3 frases sobre si próprios, uma no presente do indicativo, outra no pretérito-perfeito do indicativo e a última no futuro do indicativo. Quando terminarem de escrever, irão ler as frases à turma.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO AP
JOGO "CAÇA AOS VERBOS"

| ' ' | | ' ' |

Eu **estudei** imenso
para este teste.

Eu **quero** um
chocolate quente.

A minha irmã **foi**
passear.

A Cláudia **irá** ao
concerto.

Será que vou
passar no teste?

A minha tia **disse**
que era rica.

O Luís **bebe** água.

Ela **era** mesmo
querida.

Todos os dias
tomo o meu
comprimido.

O meu pai **lê** o
jornal.

No verão, a Sofia
viajará para a
Suiça.

Eu **amei** o filme.

O meu anel **ficou**
na loja.

Eu **irei** às compras
no sábado.

Comprei isto
ontem.

Vós **fostes** ao
festival?

Tu e os teus
amigos **irão**
passear à tarde?

Comeste peixe ou
carne?

O Filipe **está** a
jogar.

Eu e os meus pais
amamos pizza.

O Joel **tem** medo
de cães.

A Laura **será** a
minha cozinheira.

O Nuno **joga**
andebol.

A Liliana **adorou** ir
às Maldivas.

A Margarida **ajudou** a Helena a levantar-se.

Ontem, a Madalena **viu** dois pássaros na árvore.

A seleção **jogará** na próxima sexta-feira.

O Ricardo **conhece** muitas bandeiras de países.

A Joana **é** do Faial.

O meu pai **brincou** com o meu gato.

Eu **comerei** McDonalds na quinta-feira.

A Raquel **correrá** muito na maratona.

ANEXO A Q
PLANIFICAÇÃO "JOGO DO
DETETIVE"

| ' ' | ' ' |

Objetivos do projeto: (i) Desenvolver competências de cooperação, partilha, colaboração e competição; (ii) Desenvolver a autonomia na aprendizagem em sala de aula; (iii) Participar ativamente no processo de aprendizagem.						
Tempo	Área Curricular	Objetivos Específicos	Atividades e Estratégias	Recursos	Indicadores de Avaliação	Instrumentos de Avaliação
90 minutos	Português (Domínio: Escrita)	<p>1.Reconhecer a utilização de sinais de pontuação em função da construção da frase.</p> <p>2.Identificar as partes estruturantes do texto da notícia.</p> <p>3. Identificar as partes</p>	<p>A aula inicia com a continuação do projeto <i>10 minutos a ler.</i></p> <p>A professora escreve no quadro o sumário e pede aos alunos que o copiem para o caderno.</p> <p>Quando os alunos terminarem de copiar o sumário, a professora dá as indicações para a atividade que os alunos vão realizar nesta sessão.</p> <p>Nesta sessão, os alunos irão fazer uma revisão das suas produções (cartas e notícias produzidas na sessão anterior) de acordo com os comentários dos colegas. Os grupos que escreveram as notícias irão passá-las a computador e os grupos que escreveram cartas irão passá-las a limpo</p>	Folhas Canetas	<p>1.1 Reconhece a utilização de sinais de pontuação em função da construção da frase: ponto final, travessão, vírgula, ponto de interrogação.</p> <p>2.1. Constrói uma notícia tendo em conta as partes estruturantes: título, lead, corpo da notícia, autor e data.</p> <p>3.1 Constrói uma carta tendo em conta as partes estruturantes: destinatário,</p>	Produções dos alunos. Grelhas de observação direta

		<p>estruturantes do texto da carta.</p> <p>4. Participar ativamente na atividade coletiva.</p> <p>5. Adotar um comportamento adequado ao trabalho em grupo.</p> <p>6. Identificar corretamente o tempo verbal</p>	<p>para uma folha nova e colocar dentro de um envelope com um selo do local de onde seria enviada a carta.</p> <p>Posteriormente, será realizada uma revisão dos tempos verbais introduzidos na sessão anterior e serão introduzidos os últimos tempos verbais do modo indicativo: pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito composto. Para introduzir estes verbos, será realizado <i>o Jogo do Detetive</i>.</p> <p>Este jogo começa com uma história inicial, em que a professora explica aos alunos que devem imaginar que assaltaram a sala de aula e que é preciso perceber quem foi.</p> <p>Existem quatro suspeitos e para descobrir o culpado, é necessário reconstruírem os acontecimentos e, para isso, precisam de utilizar corretamente os tempos verbais.</p> <p>Para resolverem este mistério, os alunos irão juntar-se aos seus grupos de trabalho</p>		<p>local e data, saudação, corpo do texto, despedida e autor.</p> <p>4.1 Cumpre com as tarefas que lhe foram atribuídas;</p> <p>4.2 Demonstra iniciativa na realização das tarefas a realizar.</p> <p>5.1. Escuta ativamente as opiniões dos colegas;</p> <p>5.2 Apresenta as suas ideias fundamentadas de forma ordeira;</p> <p>5.3 O grupo organiza as tarefas de forma equitativa.</p> <p>5.4 Cooperar com os colegas, mantendo um bom ambiente de trabalho.</p>	
--	--	---	---	--	---	--

		<p>7. Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito</p> <p>8. Conjugar verbos regulares e irregulares no pretérito mais-que-perfeito.</p>	<p>das sessões anteriores e cada grupo terá um <i>Dossier do Detetive</i>. Neste dossier, terão a história inicial do mistério, fichas com depoimentos das testemunhas, pistas com frases com lacunas que devem completar com os tempos verbais corretos e uma lista de suspeitos com descrições de cada um.</p> <p>Quando terminarem de ler os depoimentos e de preencher as lacunas das pistas, os alunos precisam de cruzar as informações e responder às seguintes questões: i) Quem estava na escola na hora do crime?; ii) O que já tinha acontecido antes de cada testemunha chegar?; iii) Quem tem um alibi e quem não tem? e a partir das respostas a estas perguntas, devem decidir quem é o culpado e justificar. No final, discute-se a importância dos tempos verbais para compreender a sequência dos acontecimentos.</p>		<p>6.1 Identifica corretamente os tempos verbais nas frases apresentadas.</p> <p>7.1 Flexiona os verbos regulares e irregulares no pretérito imperfeito</p> <p>8.1 Flexiona os verbos regulares e irregulares no pretérito mais-que-perfeito.</p>	
--	--	---	---	--	---	--

ANEXO AR
JOGO DO DETETIVE

| | ' ' | | ' ' |

DOSSIÊ DO DETETIVE

História inicial

Algo estranho aconteceu na escola... Ontem à noite, a sala de professores foi revirada e alguns testes desapareceram! O diretor chamou os melhores detetives (os alunos) para resolver este mistério. Existem quatro suspeitos, mas para descobrir o culpado é preciso reconstruir o que aconteceu, usando corretamente os tempos verbais. Achas que és capaz?

Lista de Suspeitos

- 1** Ricardo, o aluno distraído
 - Costuma esquecer-se dos trabalhos de casa;
 - Estava na escola ontem ao final da tarde.
- 2** Sandra, a melhor aluna da turma
 - Costuma ficar na escola depois das aulas a estudar;
 - Disse que saiu cedo da escola, mas ninguém a viu sair.
- 3** Senhor António, o porteiro
 - Faz sempre rondas antes da escola fechar;
 - Ouviu barulhos estranhos vindos da sala de professores.
- 4** Marta, a professora de matemática
 - Guardou os testes no cacifo antes de sair;
 - Perdeu a chave do cacifo.

DOSSIÊ DO DETETIVE

Depoimentos

1

Testemunha 1: O Porteiro

"Ontem à noite, quando eu _____ (fazer) a minha ronda, vi alguém perto da sala de professores. A pessoa parecia muito apressada e olhava constantemente para trás. Antes disso, já _____ (ouvir) barulhos estranhos, como cacifos a abrir e a fechar rapidamente. Fiquei desconfiado e fui chamar a segurança, mas quando voltámos, já não havia ninguém lá."

2

Testemunha 2: A Professora de Matemática

"O cacifo estava aberto, e os testes não estavam lá. Alguém _____ (tentar) escondê-los antes de eu chegar, mas o culpado deixou cair uma folha no chão. Quando entrei na sala de manhã, reparei que a janela estava ligeiramente aberta, embora eu tenha a certeza de que a tinha fechado no dia anterior. Antes de eu dar por falta dos testes, já _____ (notar) que a fechadura da gaveta estava danificada!"

DOSSIÊ DO DETETIVE

Depoimentos

3

Testemunha 3 - O Zelador

"O chão estava molhado porque alguém _____ (derrubar) um copo de água antes de sair. Quando passei por lá de manhã, vi pegadas molhadas que levavam até à saída do corredor. Antes disso, já _____ (limpar) o chão na noite anterior, então foi estranho ver água espalhada outra vez. Além disso, notei que havia um pacote de bolachas aberto na mesa da sala, como se alguém tivesse estado lá durante algum tempo..."

4

Testemunha 4 - Um colega de turma

"Quando cheguei de manhã, vi que a porta da sala _____ (estar) entreaberta. Mas antes disso, alguém já _____ (mexer) no cacifo da professora de matemática. Alguns papéis estavam espalhados pelo chão, como se alguém tivesse procurado algo com pressa. Um dos cadernos estava virado ao contrário e havia uma marca de pegada suja na cadeira. Notei também que um lápis partido foi deixado sobre uma mesa."

DOSSIÊ DO DETETIVE

Pistas

Pista 1

O Relatório do Zelador

Quando o zelador **chegou** pela manhã, a sala de professores **tinha sido** revirada. Ele **estranhou** porque, na noite anterior, já **tinha limpo** o corredor e **fechava** sempre as janelas. No entanto, **encontrou** pegadas molhadas no chão, como se alguém tivesse passado por ali com pressa. Além disso, um dos armários **estava** entreaberto, e havia uma chave caída ao lado dos cacifos, que os professores **guardavam** sempre com cuidado.

Pista 2

O Diário do Porteiro

Na noite anterior, o porteiro **fazia** a sua ronda habitual quando **ouviu** um barulho vindo da sala de professores. Ele **ficou** desconfiado porque, minutos antes, já **tinha ouvido** ruídos estranhos e **tinha visto** uma sombra a movimentar-se pelo corredor. Quando se aproximou, a porta **estava** apenas encostada, mas ao entrar, **não encontrou** ninguém. No entanto, **percebeu** que o cacifo da professora de matemática **estava** ligeiramente aberto.

DOSSIÊ DO DETETIVE

Pistas

Pista 3

O Testemunho de um Colega

Um aluno que **costumava** sair mais tarde porque **esperava** pelo irmão disse que **tinha visto** Sandra ao pé da sala de aula no final da tarde. Ela **estava** nervosa e **segurava** um caderno contra o peito. Antes disso, ele já a **tinha visto** espreitar discretamente para dentro da sala de professores, como se estivesse à espera de um momento oportuno para entrar. O aluno já **tinha achado** estranho, mas não deu muita importância no momento.

Pista 4

O Bilhete Rasgado

Na sala de aula, **foi** encontrado um pedaço de papel amassado debaixo de uma cadeira. Ao desdobrá-lo, era possível ler: "Não posso deixar que descubram... Os testes **estavam** no cacifo, mas agora...". O restante da frase **tinha sido** rasgado. Curiosamente, a caligrafia parecia a de alguém que **costumava** escrever rápido e com pressa.

**Aqui estão todas as pistas e depoimentos que existem até então.
Analisa-os e tenta descobrir quem roubou os testes!**