

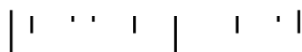


A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Madalena Mendes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
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

2022-2023



A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PARA A APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Madalena Mendes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
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: Adriana Cardoso

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Ao longo de todo o meu percurso académico foram muitas as pessoas que estiveram presentes. Nesse sentido, não podia deixar de dar um agradecimento especial a algumas delas, que contribuíram para que tudo se tornasse possível.

Em primeiro lugar, um grande agradecimento à minha família pelo apoio incondicional que me deram ao longo de todo o meu percurso, especialmente nas fases de maior pressão. Apoiaram-me, incentivaram-me e nunca me deixaram desistir do meu sonho, contribuindo para que me tornasse a pessoa que sou hoje. Sem eles nada seria possível e por esse motivo lhes dedico esta vitória.

Queria agradecer à professora Adriana Cardoso, a minha orientadora, que apesar dos momentos de maior dificuldade, sempre se demonstrou disponível para me ajudar neste processo. Agradeço pela paciência, compreensão, disponibilidade e ajuda para terminar esta etapa.

Não podia deixar de agradecer ao meu namorado que, nos momentos mais complicados, me deu sempre um abraço de conforto e me motivou de novo para seguir o meu sonho. Agradeço-lhe pela paciência, carinho e compreensão ao longo deste processo.

Um agradecimento especial a todas as instituições em que estive inserida ao longo das minhas práticas, que contribuíram para a minha aprendizagem e para que me tornasse uma melhor profissional.

Queria agradecer à Escola Superior de Educação de Lisboa, instituição onde também me licenciiei e que contribuiu muito para a minha aprendizagem e crescimento ao longo destes cinco anos.

Por fim, um agradecimento a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso académico e que se tornaram grandes amigos.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2º CEB.

Na primeira parte do relatório, é feita uma breve descrição da prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio, em 1.º e 2.º CEB, seguindo-se uma análise comparativa entre as duas intervenções.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico desenvolvido durante a intervenção num contexto de 1.º CEB, intitulado *A utilização de tecnologias digitais como ferramenta para a aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*.

Este estudo contou com a participação de 22 alunos de uma turma do 4.º ano, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, tendo como finalidade compreender em que medida a utilização das tecnologias digitais é favorável à aprendizagem no 1.º CEB. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar o efeito da utilização do RED “Leopoldino, o explorador” na produção escrita de sequências descritivas; (ii) analisar a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”.

O trabalho desenvolvido recorreu a uma abordagem qualitativa, com recurso a dados quantitativos. Estes foram recolhidos por meio de um questionário e através da análise das produções dos alunos, antes e após a intervenção.

Os resultados da investigação evidenciam que a utilização de tecnologias digitais, nomeadamente, dos Recursos Educativos Digitais (RED) é uma mais-valia na aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Além disso, foi possível verificar que as atividades desenvolvidas mostraram alguma eficácia e que houve uma evolução dos alunos ao longo de toda a prática.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Recursos educativos digitais; Sequência descritiva.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Teaching Practice II (PES II) curricular unit of the Masters Degree in Primary Education and Portuguese, Portuguese History and Geography subjects in the 2nd cycle of Basic Education.

In the first part of the report, a brief description is given of the pedagogical practice developed in the context of the internship, in 1st and 2nd CEB, followed by a comparative analysis between the two interventions.

The second part presents the empirical study carried out during the intervention in a primary school context, entitled *The use of digital technologies as a tool for learning in primary school*.

This study involved 22 students from a year 4 class, aged nine and ten, with the aim of understanding the extent to which the use of digital technologies is favourable to learning in primary school. To this end, the following specific objectives were defined: (i) to analyse the effect of using the Digital Educational Resources (DER) “Leopoldino, o explorador” on the development of writing descriptive sequences; (ii) to analyse the students’ perception of the use of DER “Leopoldino, o explorador”.

The work carried out used a qualitative approach, using quantitative data which was collected by means of a survey and by analysing the students’ work before and after the intervention.

The results of the research show that the use of digital technologies, in particular DER, is an asset in learning and acquiring knowledge. In addition, it was possible to verify that the activities developed showed some effectiveness and that there was an evolution of the students throughout the practice.

Keywords: Digital technologies; Digital educational resources; Descriptive sequence.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	12
PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º E NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	14
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1º CEB	15
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo	16
1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante.....	16
1.1.2. Caracterização da turma	17
1.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática	18
1.2.1. Objetivos gerais de intervenção	19
1.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas	19
1.2.3. Processos de regulação e avaliação	20
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2º CEB	22
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo	23
2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante.....	23
2.1.2. Caracterização das turmas	24
2.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática	26
2.2.1. Objetivos gerais de intervenção	26
2.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas	27
2.2.3. Processos de regulação e avaliação	27
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA EM AMBOS OS CICLOS	30
3.1. Contextualização	31
3.2. Análise comparativa entre as práticas de 1.º e 2.º CEB	31
3.2.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos.....	31
3.2.2 Métodos de ensino/aprendizagem	33
3.2.3. Relação pedagógica.....	34
3.2.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais	35
PARTE II: O ESTUDO.....	37

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	38
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
2.1. Tecnologia digital em educação.....	41
2.1.1. Contextualização	41
2.1.2. Perspetivas sobre o uso de tecnologia digital em educação	42
2.1.3. Competências digitais dos docentes.....	43
2.1.4. Recursos educativos digitais	46
2.1.4.1. O conceito de recurso educativo digital	46
2.1.4.2. Ciclo de desenvolvimento de recursos digitais	46
2.1.4.3. Princípios pedagógico-didáticos para a conceção de recursos educativos digitais	47
2.1.4.4. Orientações oficiais para o uso de tecnologia digital na escola	48
2.2. A aprendizagem da escrita: texto descritivo	49
2.2.1. Modelos lineares e não lineares	50
2.2.2. Sequências prototípicas: a sequência descritiva.....	51
2.2.2.1. Género textual e sequência textual.....	54
2.2.3. Áreas críticas na produção de texto descritivo.....	56
2.2.4. O texto descritivo nos documentos oficiais.....	58
2.3. “Leopoldino, o explorador”: Recurso educativo digital para a aprendizagem do texto descritivo.....	62
3. METODOLOGIA	69
3.1. Questões e objetivos de investigação	70
3.2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	70
3.3. Opções metodológicas.....	71
3.3.1. Natureza do estudo	71
3.3.2. Design do estudo	71
3.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	72
3.3.4. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados	74
3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação.....	75
4. RESULTADOS.....	76
4.1. Análise comparativa entre pré-teste e pós-teste	77
4.2. Perceção dos alunos sobre o recurso “Leopoldino, o explorador”	89

5. CONCLUSÕES	98
6. REFLEXÃO FINAL	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS.....	116
Anexo A – Planificação das sessões	117
Anexo B – Ficha para elaboração dos textos descritivos (pré-teste e pós-teste).....	128
Anexo C – Questionário sobre o RED “Leopoldino, o explorador”	131
Anexo D – Exemplos de anotações da ida à horta (pré e pós-teste).....	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	45
Figura 2.....	53
Figura 3.....	63
Figura 4.....	64
Figura 5.....	65
Figura 6.....	66
Figura 7.....	67
Figura 8.....	80
Figura 9.....	81
Figura 10.....	82
Figura 11.....	83
Figura 12.....	88
Figura 13.....	90
Figura 14.....	91
Figura 15.....	92
Figura 16.....	93
Figura 17.....	94
Figura 18.....	95
Figura 19.....	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	28
Tabela 2.....	44
Tabela 3.....	58
Tabela 4.....	59
Tabela 5.....	60
Tabela 6.....	60
Tabela 7.....	78
Tabela 8.....	84
Tabela 9.....	86
Tabela 10.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

UC – Unidade Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DT – Diretora de Turma

EE – Encarregado de Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OC - Orientações Curriculares

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

QERC - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RED – Recursos Educativos Digitais

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

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

Neste trabalho, é apresentada a intervenção desenvolvida ao longo da prática pedagógica, em contexto de estágio, no ano letivo de 2022-2023, entre os meses de janeiro e junho no 1.º CEB e no 2.º CEB. No âmbito do 1.º CEB, foi desenvolvido um estudo, que é aqui apresentado. A estrutura do relatório é composta por duas partes centrais.

Na primeira parte, é apresentada a descrição sintética da prática pedagógica realizada no 1.º CEB e da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, bem como a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, realizando-se uma análise comparativa desses dois momentos.

A segunda parte do relatório diz respeito ao estudo empírico desenvolvido, intitulado *A utilização de tecnologias digitais como ferramenta para a aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*, sendo este dividido em cinco subcapítulos: (i) Apresentação do estudo; em que são listadas as motivações das quais a investigação sucedeu, assim como o tema e as questões de investigação; (ii) Fundamentação teórica, na qual é feita a revisão de literatura acerca dos principais tópicos do estudo; (iii) Metodologia, em que se descrevem as técnicas de recolha e análise de dados mobilizadas; (iv) Resultados, no qual são apresentados os resultados do estudo; (v) Conclusões, em que se procurou dar resposta ao tema em estudo, por meio da resposta às questões de investigação. O tema do estudo consiste no uso de tecnologias digitais em contexto educativo. Foram formulados os seguintes objetivos de investigação: (i) Analisar o efeito da utilização do RED “Leopoldino, o explorador” no desenvolvimento da escrita de sequências descritivas; (ii) Analisar a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”.

Finalmente, na reflexão final, são apresentados os aspetos significativos de toda a experiência desenvolvida na PES II e do processo investigativo para a aquisição de competências profissionais e pessoais, com vista à melhoria da prática docente, seguida das referências e dos anexos que sustentaram todo o relatório.

**PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1º E NO 2º
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

| | ' ' | | ' ' |

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

| | " | | " |

Neste capítulo é apresentada uma breve descrição da prática desenvolvida no 1º CEB. Neste sentido, apresenta-se uma caracterização do contexto socioeducativo da instituição e da turma em análise. De seguida, apresenta-se uma problematização dos dados e conseqüente identificação da problemática, evidenciando os objetivos gerais, estratégias globais de intervenção, atividades implementadas e processo de regulação e avaliação.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ano letivo de 2022/2023, foi realizada numa escola com valências de pré-escolar e 1º CEB. Esta teve a duração de aproximadamente um mês, nomeadamente entre o dia 1 de maio e o dia 2 de junho de 2023. A escola está localizada na zona de Lisboa, fazendo parte do concelho de Cascais e é uma instituição privada. A escola tem grandes dimensões e apresenta boas condições, apesar de dispor apenas de uma turma de cada ano. A nível de espaços interiores contém: (i) salas de aula; (ii) cantina; (iii) biblioteca; (iv) ginásio; (v) auditório; (vi) sala de atividades lúdicas; (vii) lavandaria; (viii) secretaria. A nível exterior, a escola tem um espaço relativamente grande com dois campos de futebol e basket, muitas vezes também utilizados para a prática da Educação Física, um ECO parque onde estão presentes animais de quinta como gansos, patos, cabras, tartarugas e ainda um cão. Para além dos animais, o colégio tem duas hortas desenvolvidas pelos alunos com o apoio de dois funcionários.

1.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

As principais finalidades educativas desta instituição passam por ser capaz de corresponder, com qualidade, às expectativas da comunidade, continuando a assumir, de uma forma dinâmica, uma responsabilidade socioeducativa, solicitando sempre mais e melhor aos seus profissionais e continuando a gerir os espaços de intervenção com muitos e bons afetos. Esta escola defende a diversidade como uma riqueza, garantindo que todos os intervenientes no processo de aprendizagem, como as crianças, famílias e

colaboradores, tenham a possibilidade de participar em tudo o que lhes diz respeito, acrescentando valor e criatividade, assumindo assim, um papel ativo. Neste contexto, priorizam-se, de forma equivalente, o desenvolvimento cognitivo, assim como as aprendizagens, o desenvolvimento pessoal e social, o bem-estar físico e emocional e a educação para o ambiente e para a cidadania. Esta escola pretende ser um ambiente em que tanto as aprendizagens formais como as não formais assumem igual importância, bem como o afeto e a relação, o jogo e o trabalho, dimensão artística e a criatividade, a pesquisa, a descoberta e a ciência. Promove ainda uma cidadania responsável, seres autónomos, com sentido crítico e que valorizam liberdade a tolerância e a democracia. A instituição acredita numa ideia de escola diversa, curiosa, disponível e atenta, com espaços educativos capazes de promover o ser, o saber e a criatividade. Como princípios educativos fundamentais, privilegia-se a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia e a responsabilidade. A nível de valores de cidadania, defende-se a comunicação, a diversidade e a liberdade. Assim, esta instituição é capaz de: (i) colocar a criança no centro do processo educativo; (ii) promover a comunicação, a diversidade e a liberdade como valores de cidadania; (iii) construir com as crianças oportunidades de aprendizagem dos saberes essenciais para a vida; (iv) defender uma atitude experimental e o método científico na procura do saber/conhecimento; (v) promover a autonomia intelectual, a liberdade de expressão, a responsabilidade em todo o processo de aprendizagem; (vi) valorizar a exigência, o rigor e o esforço aumentando a resiliência e as competências; (vii) incentivar a cooperação, a participação e o trabalho em equipa.

1.1.2. Caracterização da turma

A intervenção foi realizada numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, composta por vinte e quatro alunos, sendo treze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e apresentam idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. A sala de aula está organizada em “U” com um grupo de oito lugares no centro, que permitem o trabalho em parcerias, a pares ou em pequenos grupos. Os alunos têm um papel ativo e forte no que diz respeito a decisões como o plano do dia e mudanças de lugar, por exemplo. Estando a sala de aula organizada e estruturada

com as diferentes áreas e materiais identificados, permite-se que a criança adquira uma maior autonomia na procura de materiais e na organização das suas tarefas e dinâmicas. De um modo geral, a turma apresenta boas notas e revela curiosidade em aprender sobre vários assuntos. Na turma existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e outros com o devido acompanhamento. O modo de acompanhamento desses alunos, na perspectiva dos seus percursos individuais, naturalmente é diferente. Este forma um conjunto de cinco alunos, com maior dificuldade no processo de aprendizagem e na gestão de tempo, não se enquadrando, assim, no restante nível de desenvolvimento da turma. A nível geral, a turma demonstra maior dificuldade a nível da matemática, nomeadamente, na compreensão e interpretação de enunciados de problemas matemáticos.

Uma das potencialidades dos alunos é o seu espírito crítico e capacidade argumentativa, especialmente quando se solicita uma opinião sobre um determinado assunto. Neste sentido, todos são bastante participativos e opinativos sem qualquer medo de errar. De um modo geral, os alunos apresentam uma boa cultura geral por serem, na sua maioria, estimulados a debater sobre assuntos que são abordados a nível mundial, através dos telejornais, por exemplo. São crianças que estão inseridas num contexto socioeconómico médio/elevado e que, ainda que jovens, tiveram a oportunidade de viajar e conhecer vários locais do país, bem como no estrangeiro. Apesar de frequentarem um 4.º ano de escolaridade, estes alunos estão extremamente bem preparados para os anos que se seguem em todas as dimensões: responsabilidade, autonomia, educação, respeito pelo próximo, saber estar e ser, honestidade, participação, compreensão e cooperação.

1.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática

De acordo com as potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos observados e referidos pela professora cooperante ao longo das duas semanas de observação, foi possível identificar problemáticas em cada uma das áreas curriculares (português, matemática, estudo do meio, educação física e artes). A partir disso, formularam-se os principais objetivos a desenvolver através do trabalho em contexto de sala de aula nesta

turma. Tendo em consideração que a principal problemática se enquadra na área da matemática, foi formulada a seguinte questão - *Que estratégias promovem a compreensão e interpretação de enunciados, especificamente em situações problemáticas?*. Os alunos demonstram uma grande dificuldade na compreensão dos enunciados, nomeadamente de problemas matemáticos, o que os impossibilita, por vezes, de resolver esses problemas. No entanto, mesmo sendo uma problemática que está diretamente associada a problemas matemáticos e à sua resolução, as questões de interpretação e compreensão são domínios relacionados com o português.

1.2.1. Objetivos gerais de intervenção

Para desenvolver esta problemática, foram elaborados três objetivos gerais: (i) desenvolver confiança nas capacidades e conhecimentos matemáticos dos alunos; (ii) desenvolver a capacidade de compreensão de enunciados; (iii) desenvolver a capacidade de resolução de situações problemáticas. O facto de esta problemática estar relacionada com a matemática não invalida o facto de esta ser transversal às outras disciplinas e por isso, foi trabalhada em todas elas, de forma que os alunos fossem capazes de melhorar a sua capacidade geral de compreensão e interpretação. Para tal, foram estabelecidas várias estratégias para cada uma das áreas, para que os objetivos descritos em cima fossem concretizados.

1.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

Tendo em conta a problemática, pretendeu-se desenvolver competências como conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas com números racionais não negativos, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados. Assim, foram elaboradas estratégias para que os alunos trabalhem a esse nível. De forma a combater esta dificuldade, optou-se por proporcionar aos alunos formas de trabalho dinâmicas, que se traduzem na cooperação entre os mesmos (trabalhos a pares), propondo-se resoluções de problemas matemáticos a fim de adquirirem competências de autoconfiança, partilhando as suas opiniões ou diferentes formas de resolução relativas aos exercícios. Apesar de ser trabalhado maioritariamente em grupo, os alunos

desenvolvem a autonomia por não necessitarem constantemente da aprovação da professora. Para além do trabalho em grupo, esta abordagem foi desenvolvida com recurso ao digital, através de jogos interativos com principal foco nos conteúdos acima mencionados, com recurso ao quadro interativo presente na sala de aula.

Neste sentido, foram elaboradas treze estratégias globais de intervenção: (i) momentos de trabalho em pequeno e grande grupo; (ii) momentos de explicitação oral de raciocínios; (iii) criação de momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo; (iv) utilização da tecnologia/recursos virtuais; (v) resolução de fichas de trabalho de compreensão; (vi) exploração da horta escolar; (vii) leitura e interpretação de enunciados de problemas matemáticos; (viii) resolução de problemas que requeiram a aplicação de conhecimentos já aprendidos e apoiem a aprendizagem de novos conhecimentos; (ix) *feedback* positivo e partilha de raciocínios; (x) fichas/exercícios práticos com situações problemáticas; (xi) conversar antecipadamente com os alunos sobre o teor dos enunciados; (xii) sistematizar a informação pertinente (dados) de um enunciado; (xiii) promover momentos de leitura autónoma. Além das estratégias elaboradas, realizaram-se aulas dinâmicas, como por exemplo, resolução de problemas reais na parte exterior da escola que incluíssem medições para calcular perímetros e áreas de determinados objetos e estações com desafios matemáticos. Outra das atividades regeu-se pela utilização da plataforma *WordWall*, com recurso ao quadro interativo da sala de aula. Neste sentido, foi possível praticar a resolução de problemas matemáticos, através da gamificação. Foram realizados *quizzes* interativos, considerados jogos didáticos com adição de pontuação.

1.2.3. Processos de regulação e avaliação

Os processos de avaliação e regulação utilizados, além da observação direta, consistiram da análise dos indicadores de avaliação estabelecidos em conformidade com os três objetivos gerais definidos inicialmente. Os indicadores de avaliação estabelecidos para o objetivo - *Desenvolver confiança nas suas capacidades e conhecimentos matemáticos* - foram: (i) analisa o próprio trabalho para identificar progressos, lacunas e dificuldades na sua aprendizagem; (ii) é persistente e tem autonomia para corrigir o que

tem errado. Para o objetivo - *Desenvolver a capacidade de compreensão de enunciados* - foram definidos os seguintes indicadores de avaliação: (i) esquematiza a informação do enunciado; (ii) interpreta a linguagem figurativa. Por último, mas não menos importante, para o objetivo - *Desenvolver a capacidade de resolução de situações problemáticas* - foram definidos os seguintes indicadores de avaliação: (i) identifica os dados essenciais para a resolução de um problema; (ii) identifica a questão problema; (iii) formula hipótese de resolução do problema; (iv) exprime, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicita raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática (convenções, notações, terminologia e simbologia); (v) exprime as suas ideias/resoluções de forma clara. Durante a fase da conceção do plano foi-se prevendo o modo como seria feita a avaliação durante a intervenção. Desta forma, com a finalidade de saber se os alunos desenvolveram realmente as suas competências e corresponderam aos objetivos inicialmente propostos, optou-se por fazer uma observação direta durante as intervenções para que, no final, conseguisse fazer uma heteroavaliação sobre as suas aprendizagens. Durante a intervenção e constante interação dos alunos, foi possível compreender a evolução destes. No decorrer das aulas, os alunos foram questionados, várias vezes, sobre o que aprenderam, o que podem melhorar e no que sentiram mais dificuldade. Contudo, pretendia-se também que as crianças se autoavaliassem, oferecendo-lhes essa possibilidade, no final de cada intervenção, através de reflexões individuais e em grande grupo, desenvolvendo também o seu espírito crítico.

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

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta uma breve descrição da prática desenvolvida no 2º CEB. Neste sentido, este é constituído primeiramente por uma caracterização do contexto socioeducativo da instituição e da turma em análise. De seguida, é abordada a problematização dos dados e conseqüente identificação da problemática, evidenciando os objetivos gerais, estratégias globais de intervenção, atividades implementadas e processo de regulação e avaliação.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, no ano letivo de 2022/2023, foi realizada numa escola com valências do 1.º ao 3.º CEB. Esta teve uma duração de aproximadamente oito semanas e foi realizada numa escola do setor público que, por sua vez, está localizada na área metropolitana de Lisboa. Esta escola tem grandes dimensões, fazendo parte de um agrupamento. Dispõe de uma turma de cada ano do 1º CEB, envolvendo, em duas delas, alunos com NEE. A escola dispõe de espaços interiores como: (i) salas de aula; (ii) cantina; (iii) bar; (iv) biblioteca; (v) ginásio. A nível exterior, a escola tem um espaço relativamente grande com um campo de futebol, que também é bastante utilizado para a prática de Educação Física.

2.1.1. Principais finalidades educativas da instituição cooperante

As principais finalidades educativas da instituição passam por formar e certificar, no tempo certo, cidadãos autónomos e críticos detentores de preparação que lhes permita uma integração social plena num mundo em constante mudança. O agrupamento, de um modo geral, pretende dar resposta às necessidades e expectativas dos alunos, das suas famílias e do meio em que se insere, fazendo-o num clima de responsabilidade partilhada assente na promoção de valores de cidadania orientados para a formação integral dos seus alunos. De forma a cumprir com estes objetivos, a escola definiu algumas estratégias, tais como: (i) trabalhar colaborativamente e com espírito crítico; (ii) utilizar formas de avaliação frequentes que permitam identificar as necessidades dos alunos ao longo do tempo; (iii) adotar medidas educativas de níveis diferenciados de intensidade e frequência que respeitem o ritmo de aprendizagem e o potencial de cada um; (iv) reforçar positivamente todo o comportamento dos alunos que tenha em vista a construção

autônoma do seu conhecimento; (v) privilegiar a articulação curricular interdisciplinar estimulando práticas de intervisão; (vi) valorizar no agrupamento os projetos nas suas dimensões artísticas, culturais, desportivas e sociais que reforcem o sentimento de pertença à escola e ao grupo turma. Neste sentido, a escola visa contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual, cívico e afetivo de cada aluno, valorizando uma educação assente no respeito pela pessoa humana e naturalmente, nos valores da justiça, da equidade, da tolerância e do respeito, através de hábitos que estimulem, também, o desenvolvimento do saber, da criatividade e da adaptabilidade. Por fim, mas não menos importante, a escola atribui grande importância a valores como a responsabilidade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania, participação e liberdade.

2.1.2. Caracterização das turmas

A intervenção foi realizada numa turma do 5.º ano e outra do 6.º ano do 2º CEB. A turma do 5.º ano é composta por vinte alunos, dos quais onze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Nesta mesma turma, os alunos têm idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, exceto uma aluna que tem catorze anos que, por sua vez, apresenta nacionalidade estrangeira. Existem dois alunos com NEE que, por vezes, são apoiados por uma professora de apoio durante as aulas. Relativamente às nacionalidades, a turma é constituída por três nacionalidades distintas: Portuguesa, Brasileira e Indiana. A sala de aula do 5.º ano está organizada em “U” e, segundo a professora cooperante, que é também a diretora de turma, os alunos não conversam tanto uns com os outros e a própria professora consegue circular pelo meio da sala numa perspetiva mais ampla, de modo a visualizar todas as secretárias e tudo o que os alunos estão a fazer. Para os alunos, esta disposição traz vantagens no sentido em que todos conseguem ver bem a professora e o quadro, sem ter alunos à frente.

A turma de 6.º ano é constituída por vinte alunos, dos quais dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. Esta possui dois alunos de nacionalidade brasileira e é constituída por dois alunos com NEE. As idades dos alunos estão compreendidas entre os onze e os doze anos de idade, exceto uma aluna que tem dezasseis anos. A diretora de

turma é também uma das nossas professoras cooperantes e optou por organizar as secretárias de um modo mais tradicional. As secretárias são individuais, ou seja, cada aluno tem a sua e estão dispostas ordenadamente pela sala de aula constituindo, assim, cinco filas, desde o quadro à parede do fundo da sala e cinco secretárias na linha da frente (1ª fila). Em relação aos recursos educativos disponíveis, destacam-se os manuais escolares que, apesar de estarem desatualizados, têm um uso muito frequente (principalmente a nível do português), assim como o computador, projetor e as colunas.

De um modo geral, estas duas turmas apresentam boas notas e revelam curiosidade em aprender. O comportamento de ambas é bom em comparação com as restantes turmas existentes, tanto do 5.º ano como do 6.º ano do 2º CEB. Relativamente ao estatuto socioeconómico destes alunos, pode afirmar-se que na maior parte dos casos, não é elevado pois apresentam algumas dificuldades financeiras. Apesar de algumas nacionalidades e culturas diferentes, são alunos que vivem nos subúrbios da escola e que não apresentam uma grande cultura geral.

Em ambas as turmas, os alunos demonstram maior dificuldade a nível do português, nomeadamente, no léxico e na leitura, em virtude de, em anos anteriores, terem vivido uma época atípica de pandemia (COVID-19), na qual alguns alunos saíram prejudicados. Apesar de esta ser a maior dificuldade dos alunos, estes apresentam outras fragilidades, como: (i) caligrafia; (ii) cooperação / entreajuda; (iii) interpretação e compreensão de textos e documentos. Assim, relativamente às fragilidades, pode destacar-se, de um modo geral, várias componentes do português. Os alunos, de ambas as turmas, demonstram muita dificuldade a nível lexical, da leitura e compreensão da mesma (em todas as suas vertentes). Maior parte das vezes, pode considerar-se que os alunos não conseguem evoluir em certas disciplinas por não terem um leque muito abrangente de vocabulário e conseqüentemente, não são capazes de compreender alguns conteúdos por não entenderem o significado de algumas palavras, nem mesmo pelo contexto onde estas estão inseridas. A nível de potencialidades, destaca-se a participação ativa que os alunos demonstram em aula, tanto na disciplina de Português como HGP.

2.2. Problematização sumária dos dados do contexto e identificação da problemática

Relativamente às disciplinas de HGP e Português, a problemática que se evidenciou foi o desenvolvimento lexical dos alunos. Os alunos demonstraram grande dificuldade na realização de leituras, tanto de textos como de documentos, por não terem léxico suficiente para os compreender. Ainda neste âmbito, os alunos demonstram alguma dificuldade na compreensão da leitura, em todas as suas vertentes, isto é, compreensão literal, na reorganização, na compreensão inferencial e na compreensão crítica. Por terem estas fragilidades, há naturalmente, um desencadeamento de outras debilidades que lhe estão diretamente relacionadas, como a escrita. Os alunos questionam muitas vezes como se deve escrever determinada palavra e em composições manifestam bastantes erros ortográficos. Apesar de a problemática se dedicar, sobretudo, ao desenvolvimento do léxico através da compreensão da leitura, foi notório também que os alunos demonstram muita falta de léxico na execução de textos elaborados pelos próprios e, por esse motivo, se torna morosa a tarefa de realizar uma composição. Assim, no âmbito desta problemática, é necessário desenvolver as competências da compreensão da leitura nos alunos, incluindo estratégias que os façam desenvolver o vocabulário (léxico). Sendo assim, a problemática definida foi - *O desenvolvimento do léxico através da compreensão da leitura de textos / documentos.*

2.2.1. Objetivos gerais de intervenção

De forma a combater estas dificuldades, foram definidos os seguintes objetivos gerais: (i) desenvolver o léxico; (ii) desenvolver competências de compreensão da leitura. Para cada um destes objetivos, foram também definidos indicadores de avaliação e estratégias que podem e devem ser implementadas, aquando da intervenção, para que os alunos melhorem neste aspeto.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção e atividades implementadas

No sentido de combater estas dificuldades e responder aos objetivos estipulados, foram implementadas nove estratégias globais de intervenção: (i) ativar através de debate oral os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto; (ii) análise de documentos e textos (compreender e ordenar sequencialmente os acontecimentos narrados); (iii) expressar opiniões pessoais fundamentadas; (iv) utilização do dicionário; (v) incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram; (vi) propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras / expressões novas encontradas no texto; (vii) propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias / tópicos-chave do texto; (viii) propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras / expressões sinalizadas; (ix) orientar os alunos para destacarem excertos do texto que não compreendem. De modo a auxiliar estas estratégias, foi criada uma atividade com recurso a uma folha de “palavras desconhecidas” para utilização dos alunos durante as aulas. Nessa folha, está presente uma tabela que contém, numa coluna “palavra desconhecida” e noutra coluna “significado / sinónimo”. O objetivo desta atividade é registar as “palavras desconhecidas” ao longo do ano, bem como, os seus respetivos significados (podendo conter sinónimos). Desta forma, os alunos constroem o seu próprio dicionário de palavras, podendo recorrer ao mesmo sempre que necessitarem. Para escreverem os significados destas palavras, os alunos devem recorrer a um dicionário.

2.2.3. Processos de regulação e avaliação

Os processos de avaliação e regulação utilizados, além da observação direta, consistiram da análise dos indicadores de avaliação estabelecidos em conformidade com os dois objetivos gerais definidos inicialmente. Os indicadores de avaliação estabelecidos para o objetivo geral - *Desenvolver o léxico* - foram: (i) procura saber os significados das palavras desconhecidas através da utilização do dicionário; (ii) infere o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto. Para o objetivo geral - *Desenvolver competências de compreensão da leitura* - foram definidos indicadores para cada um dos domínios da compreensão da leitura (Tabela 1).

Tabela 1.*Indicadores de avaliação*

Literal	<ul style="list-style-type: none">• explicita as ideias principais de um texto;• reconhece os traços de carácter de personagens de um texto.
Reorganização	<ul style="list-style-type: none">• esquematiza a informação;• sistematiza a informação de forma a conseguir uma síntese compreensiva do texto.
Inferencial	<ul style="list-style-type: none">• dedução da ideia principal de um texto;• dedução de traços de carácter de personagens de um texto;• formula hipótese de continuidade de uma narrativa;• interpreta a linguagem figurativa.
Compreensão crítica	<ul style="list-style-type: none">• posiciona-se em relação ao texto através da emissão de juízos de atos e de opiniões;• posiciona-se em relação ao texto através da emissão de juízos de valor.

Nota. Tabela elaborada pela autora do relatório.

Durante a fase da conceção do plano foi delineado o modo como seria feita a avaliação durante a intervenção. Desta forma, com a finalidade de saber se os alunos desenvolveram realmente as suas competências e corresponderam aos objetivos inicialmente propostos, optou-se por uma observação direta durante as intervenções para que no final, fosse possível fazer uma heteroavaliação sobre as suas aprendizagens. Durante a intervenção e constante interação dos alunos, foi possível compreender a evolução destes. No decorrer das aulas, os alunos eram questionados sobre o que aprenderam, o que podem melhorar e no que sentiram mais dificuldade. Pretendia-se

também que as crianças se autoavaliassem, oferecendo-lhes essa possibilidade, no final de cada intervenção, através de reflexões individuais e em grande grupo, desenvolvendo também o seu espírito crítico.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DESENVOLVIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo contempla uma análise crítica acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1º CEB e no 2º CEB. Neste sentido, é realizada uma breve comparação entre as intervenções realizadas em ambos os ciclos de ensino, enquadrando o desenvolvimento e competências esperadas nos alunos, os métodos de ensino e aprendizagem, a relação pedagógica e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos.

3.1. Contextualização

As práticas pedagógicas realizadas no 1.º e 2.º CEB foram, de um modo geral, bastante diferentes. O primeiro estágio foi realizado em contexto de 2.º ciclo tendo sido o que mais impacto teve, não só pelo facto de ser algo novo, como também pela diferença de idades dos alunos comparativamente ao 1.º ciclo. Neste contexto, surgiram novos desafios, como ensinar HGP pela primeira vez. Ao longo da formação de professores, são fornecidas bases e estratégias, para que na prática seja possível transmitir os conteúdos de forma clara, estimulando os alunos pelo interesse em aprender cada vez mais. Apesar deste facto e através da experiência, foi possível verificar que por mais formação que se tenha, onde se aprende efetivamente a ser professor é quando se tem a oportunidade de aplicar tudo aquilo que foi ensinado na teoria. A dimensão prática nos cursos de formação de professores, como os estágios curriculares, revelam uma grande importância no processo de formação prática dos futuros profissionais de educação, desde que estes sejam bem estruturados e orientados (Felício & Oliveira, 2008).

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

3.2.1. Desenvolvimento e competências esperadas dos alunos

Relativamente ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos do 2.º CEB, pode afirmar-se que estes não corresponderam às expectativas. Neste contexto, surgiu a oportunidade de intervir tanto numa turma do 5.º ano, como numa turma do 6.º ano e em ambas, foi possível perceber logo de início, que continham alunos com muitas dificuldades, tanto a nível de aprendizagem como em manter um bom

comportamento. Antes de iniciar esta prática, existia uma ideia formada de que os alunos com estas idades já teriam adquirido competências como responsabilidade, autonomia, cooperação e respeito e, curiosamente, estas competências ainda estavam longe de serem atingidas por muitos deles. Tendo em consideração que, na maior parte dos casos, são alunos que não têm um estatuto socioeconómico elevado, que passam por dificuldades financeiras e que não são estimulados pelos pais a aprender (em muitos casos os pais também não têm estudos), a escola acaba por formar, inevitavelmente, turmas que agregam alunos pouco desenvolvidos a nível de competências e, por vezes, imaturos comparativamente à idade. Para além disto, a cultura geral destes é pouco desenvolvida. Segundo Pinto (2015), “existem duas instituições que têm responsabilidade mais direta sobre o desenvolvimento integral da criança: a família e a escola” (p. 9). Desta forma, é necessário salientar o papel da família, tendo em conta que esta é o primeiro agente socializador da criança e, dessa forma, um agente transmissor de valores, regras e capacidades sociais que lhes possibilite uma melhor adaptação e relação com o contexto social onde se inserem (Pinto, 2015).

Relativamente à prática realizada numa turma do 1.º CEB, pode afirmar-se que superou as expectativas a vários níveis. Foi atribuída uma turma do 4.º ano de escolaridade de alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, em que onze são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Em relação ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos, pode afirmar-se que, ao contrário da experiência no 2.º CEB, excedeu as expectativas. Os alunos desta turma, apesar da sua idade, demonstraram-se durante toda a prática, mais desenvolvidos do que o expectável. Pode ainda afirmar-se que além de terem adquiridas competências como as referidas acima, estão num nível de desenvolvimento mais elevado comparativamente aos alunos do 5.º e 6.º ano do 2.º CEB. É de salientar ainda que, ao contrário da experiência vivenciada no 2.º CEB, estes alunos não se podem apenas definir como bons alunos, mas sim como crianças que têm excelentes bases e que estão muito bem preparadas para a vida. Estas têm um espírito crítico bastante elevado, tendo sempre uma opinião própria e fundamentada sobre qualquer assunto que lhes é proposto, são muito autónomos, responsáveis e interessam-se por aprender coisas novas. Neste caso, o papel da professora

passa por orientar os mesmos para as tarefas diárias e por ajudar a gerir conflitos existenciais no dia-a-dia escolar.

O papel das famílias torna-se fundamental no desenvolvimento das crianças e nesta escola em específico, verificou-se que os pais/ famílias estão presentes e são bastante participativos na vida escolar dos filhos, estimulando-os a aprender cada vez mais. Para além disto, esta escola é privada e o estatuto socioeconómico das famílias é elevado, ao contrário do que pude observar na prática do 2º ciclo. Contudo, apesar do papel da família ser fulcral para a estabilidade social e adaptação da criança ao contexto educativo (Fernandes, 2014), é importante que o professor mantenha uma boa comunicação com a família desta para que possam trabalhar em conjunto, em prol das necessidades das suas crianças/alunos. De acordo com Fernandes (2014), “denota-se que poucas famílias se tornam autossuficientes nesta mesma adaptação da criança, sendo que, torna-se essencial a existência de uma cooperação com os professores na adaptação da criança à escola” (p.15).

3.2.2 Métodos de ensino/aprendizagem

Na prática de 2.º CEB, o método de ensino que se observou é muito focado no professor e não tanto nos alunos. Nas disciplinas de Português e HGP, os manuais são bastante utilizados, quer para a leitura de textos e/ou documentos, como para a realização de exercícios. Apesar deste facto, as professoras de HGP recorrem também a recursos virtuais como vídeos, mapas e até aulas interativas através da Escola Virtual. Deste modo, as aulas são maioritariamente expositivas e não diferem muito umas das outras. Ao contrário do que se observou no 2.º CEB, no contexto de 1.º CEB, surgiu a oportunidade de observar um método de ensino que engloba uma metodologia ativa, que se baseia essencialmente nos instrumentos propostos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), apesar de esta ter a sua própria metodologia. Como referido anteriormente, o papel da professora passa por orientar os alunos nas suas tarefas diárias como, por exemplo, na elaboração do plano do dia, na avaliação das tarefas e no conselho de turma. Os alunos aprendem através da descoberta, experimentação, trabalhos de projeto e as aulas, na sua maioria, não são expositivas exceto quando é necessária a transmissão de alguns

conteúdos. Os manuais escolares não são utilizados e a transmissão da matéria é feita através de um quadro interativo e fichas informativas. São propostas aos alunos tarefas de pesquisa em que os mesmos podem recorrer a livros ou revistas presentes na biblioteca escolar e/ou informação presente na internet. Neste sentido, é possível perceber que existe uma grande diferença no método de ensino que se observou no 2.º CEB para o 1.º CEB e que os alunos do 2.º ciclo estão menos desenvolvidos e têm menos competências do que os de 1.º ciclo, ainda que sejam mais velhos.

3.2.3. Relação pedagógica

Tendo em consideração que no estágio de 2.º CEB surgiu a oportunidade de lidar com duas turmas, uma de cada ano, e por acaso em ambas as turmas a Diretora de Turma (DT) ser uma das professoras de Português ou HGP, foi possível observar de perto a dinâmica e responsabilidade de uma DT. Neste sentido, foi possível verificar que tanto uma como outra estabelecem relações e proximidade com os seus alunos e que estão constantemente a par dos assuntos da sua direção de turma. A relação pedagógica entre os professores é boa tanto em contexto de sala de aula, quando havia aulas com coadjuvância, como na sala de professores em que o ambiente é leve e tranquilo. Existe, sendo assim, uma entajuda/cooperação entre professores, em que estes partilham ideias, estratégias e métodos de ensino entre si. A comunicação dos diretores de turma com os Encarregados de Educação (EE) é feita por e-mail, por chamada telefónica, através de reuniões de pais ou reuniões convocadas pelo EE com a DT. Através da observação direta, foi possível apurar que a comunicação com os EE nem sempre é fácil, tendo em conta que, por vezes, não atendem as chamadas telefónicas nem as devolvem e dessa forma, torna-se difícil comunicar e transmitir o que se passa na vida escolar e social dos seus educandos. Relativamente à relação pedagógica observada no contexto de 1.º CEB, verificou-se que, à semelhança do contexto de 2.º CEB, esta é boa. As professoras mantêm uma boa relação entre si, colaborando umas com as outras na troca de ideias e estratégias. Da mesma forma, quando existem festas, celebrações ou eventos escolares, estas agem em conformidade e organizam-se de forma a todas terem um papel ativo nas tarefas e/ou atividades. A relação da professora cooperante com os alunos é bastante boa. Através da

observação direta realizada nas duas primeiras semanas da prática, foi possível perceber que a professora é muito importante para cada um dos seus alunos e que estes a veem como uma segunda mãe. Existe uma grande proximidade entre esta e os alunos, que pode afirmar-se quase familiar. Ao contrário da prática do 2.º CEB, neste contexto a comunicação entre a professora e a família dos alunos é muito comum e prática, utilizando-se como modo de comunicação as chamadas telefónicas e /ou mensagens. Para além disto, a turma tem ainda uma rede social - *Instagram*, da qual apenas fazem parte a professora e os pais dos alunos da turma e é utilizada para a transmissão de recados importantes (como a necessidade de os alunos trazerem um certo material, por exemplo), mas também para os pais verem, através de fotografias / vídeos, o dia-a-dia dos seus filhos/educandos e as tarefas que são realizadas. Desta forma, a rede social também se traduz numa forma de comunicação, embora não tão comum, entre os pais e a professora.

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

No 2.º CEB, os processos de avaliação são feitos regularmente com recursos a fichas de avaliação (testes) e apresentações de trabalhos. Constam também para a avaliação de uma disciplina parâmetros como: (i) responsabilidade; (ii) pontualidade; (iii) autonomia; (iv) assiduidade. Os alunos têm também uma rotina no final de cada período, na qual fazem uma autoavaliação oral ou por escrito. Em relação aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais no 1.º CEB, a professora faz as designadas “fichas de verificação” que, na prática, são testes de avaliação. No entanto, ao contrário do que se observou no estágio de 2.º CEB, neste contexto os alunos não têm uma nota qualitativa. Quando a professora lhes entrega as fichas de verificação corrigidas, estas vêm com um pequeno *feedback* daquilo que está bom e daquilo que podem e devem melhorar. Apesar de se realizarem estas fichas de verificação, os alunos, tal como no 2.º CEB, fazem uma autoavaliação. A principal diferença entre esta avaliação e a que é realizada no 2º CEB é o facto destes alunos realizarem este processo diariamente e não apenas no final do período. Estes alunos,

refletem diariamente sobre vários aspetos como o comportamento, a autonomia, a responsabilidade, pontualidade e conteúdos que estão a trabalhar no momento.

Desta forma, a autoavaliação é um processo que é essencial para a autorregulação da aprendizagem de cada aluno e deve ser feita com regularidade e não apenas no final de um ciclo. Através desta, os alunos aprendem a aprender. De acordo com Vieira (2013), “só olhando-se criticamente, autoavaliando-se, será possível ao aluno selecionar as pistas que lhe permitam organizar as suas aprendizagens futuras. Com um papel acima de tudo orientador, o professor deve permitir ao aluno que assuma muitas das responsabilidades que antes eram suas” (p. 27).

PARTE II: ◊ ESTUDO

| | ' ' | | ' '

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

No capítulo que se segue, é apresentado o estudo empírico, assim como as motivações que levaram à sua realização. Ainda nesta secção, será definido o tema de estudo.

O presente estudo foi desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade e o tema deste recai sobre a utilização do RED “Leopoldino, o explorador” para o desenvolvimento de competências de escrita de sequências descritivas. A escolha deste tema está relacionada com o facto de nos depararmos, ao longo dos últimos anos, com uma realidade completamente distinta face àquela que foi vivida pelas crianças do 1.º CEB há cerca de 20 anos. Nesta nova era das tecnologias, é necessário adaptar as estratégias de ensino, proporcionando aos alunos a motivação necessária para a aprendizagem. Nesse sentido, o tema foi selecionado para compreender, até que ponto, as tecnologias utilizadas em contexto escolar são benéficas para a aprendizagem dos alunos. A prática pedagógica possibilitou a realização do presente estudo, através de atividades previamente planeadas. Foram formulados os seguintes objetivos de investigação: (i) Analisar o efeito da utilização do RED “Leopoldino, o explorador” no desenvolvimento da escrita de sequências descritivas; (ii) Analisar a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”.

Tendo em consideração que a utilização de tecnologias em contexto escolar é uma forma de captar a atenção dos alunos, considerou-se pertinente desenvolver um estudo agrupando estes três elementos: (i) tecnologias digitais; (ii) recursos educativos digitais; (iii) sequência descritiva.

Com a execução das atividades, foi-se ganhando mais interesse pelo tema em questão e pelos resultados que se iriam obter através da análise das produções dos alunos e do questionário realizado. Nesse sentido, além de alargar o conhecimento sobre esta temática, foi possível encontrar formas de colmatar algumas das fragilidades no âmbito do desenvolvimento da escrita de sequências descritivas, em prol da aprendizagem dos alunos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

No capítulo que se segue, apresenta-se a revisão de literatura de temáticas consideradas essenciais para o presente estudo, nomeadamente: (i) tecnologia digital em educação; (ii) aprendizagem da escrita: texto descritivo; (iii) recursos educativos digitais.

2.1. Tecnologia digital em educação

Esta secção inicia-se com uma breve contextualização sobre a tecnologia digital na sociedade e na educação (cf. secção 2.1.1). De seguida, são abordadas algumas das perspectivas sobre o uso da tecnologia em educação (cf. secção 2.1.2). São abordadas também as competências digitais dos docentes de acordo com o “Quadro DigCompEdu” (cf. secção 2.1.3). Na secção 2.1.4., define-se o conceito de RED e são explorados alguns tópicos como: (i) o ciclo de desenvolvimento dos RED; (ii) princípios pedagógico-didáticos para a conceção dos RED. Por fim, esta secção enquadra um tópico referente às orientações oficiais para o uso da tecnologia digital na escola (cf. secção 2.1.5.).

2.1.1. Contextualização

A evolução tecnológica revolucionou as práticas de utilização da Internet assim como a nossa relação com os outros. Para além disso, aumentou as possibilidades de aprender e divulgar informação. É possível comunicar com diversos especialistas, publicar os nossos próprios artigos sem recorrer a uma editora, ter o nosso próprio site ou blogue e ainda participar nas redes sociais (Tavares & Barbeiro, 2011). A sociedade da informação, por muitos autores designada por sociedade do conhecimento ou sociedade da aprendizagem, é um novo paradigma social, em que o processo de mudança é constante, devido aos avanços na ciência e tecnologia (Coutinho & Lisboa, 2011).

A constante evolução tecnológica tem sido alvo de investigação, nomeadamente, no ramo da educação. Os avanços neste domínio possibilitam à sociedade novas formas de acesso e distribuição do conhecimento, muitas vezes, em detrimento das antigas (manuais impressos, por exemplo). De acordo com Coutinho e Lisboa (2011), o mundo atual oferece inúmeras possibilidades de aprender, “em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa” (p. 5). Nesta nova era, em que a internet e as tecnologias digitais ocupam um papel principal no quotidiano, a escola

perde a sua exclusividade no que diz respeito à aprendizagem. Cada vez mais, as tecnologias digitais fazem parte da educação dos estudantes e professores, ainda que exista alguma resistência por parte daqueles que não estão tão bem preparados para lidar com a tecnologia. No entanto, como referem Dias e Loureiro (2022), “o certo é que a escola não se pode afastar dos caminhos que estão continuamente a ser trilhados pelas sociedades, especialmente daqueles caminhos que poderão fornecer um contributo profícuo para a formação dos/as estudantes” (p. 39).

2.1.2. Perspetivas sobre o uso de tecnologia digital em educação

Segundo o relatório da UNESCO (2023), existem perspetivas positivas perante a utilização das tecnologias na educação, como: (i) a tecnologia inclusiva apoia a acessibilidade e a personalização para estudantes com deficiências; (ii) a tecnologia apoia a continuidade da aprendizagem em situações de emergência; (iii) a digitalização de conteúdo educacional simplifica o acesso e a distribuição; (iv) a tecnologia facilita a criação e a adaptação de conteúdo; (v) o aperfeiçoamento da instrução com apoio da tecnologia por meio de personalização pode trazer melhorias a alguns tipos de aprendizagem; (vi) a tecnologia proporciona aos professores opções convenientes e de baixo custo para a comunicação com pais. Neste sentido, em determinados contextos e para alguns tipos de aprendizagem, as tecnologias digitais podem melhorar a qualidade do ensino e podem também “apoiar a gestão e aumentar a eficiência, ajudando a lidar com volumes maiores de dados educacionais” (UNESCO, 2023, p. 36).

Da mesma forma que existem perspetivas positivas face à utilização de tecnologias digitais em educação, existem também perspetivas menos positivas. A principal dificuldade enumerada no quadro de investigação educacional é a escassez de recursos digitais de qualidade o que, por sua vez, desencadeia um obstáculo no processo de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas (Ramos et al. 2011). Nos últimos anos, é possível observar a implementação de equipamentos informáticos que têm melhorado a estrutura tecnológica das escolas e instituições educativas. De acordo com Ramos et al. (2011), “o acesso às tecnologias fez aumentar o número de pessoas que podem aceder a novos serviços, produtos e conteúdos educativos, entretanto desenvolvidos” (p. 11).

Apesar de todos poderem aceder à informação presente na internet, independentemente da sua classe social, todos aqueles que não têm as condições de acesso à mesma ficam de parte. Por outro lado, segundo Coutinho e Lisbôa (2011), “o acesso à informação não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem” (p. 8). O facto de a escola, na sua globalidade, ainda não estar completamente adaptada a esta nova era da tecnologia, pode constituir uma barreira à inovação das TIC. Neste sentido, as TIC poderiam não só dar um contributo na formação tecnológica dos alunos como apoiar o ensino das matérias curriculares. Segundo Castro (2014), “resultados de alguma dessa investigação permitiram verificar que o uso das TIC tem um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos em diversas disciplinas” (p. 27).

Segundo o relatório da UNESCO (2023), podem destacar-se aspetos menos positivos relativamente à introdução de tecnologia na educação: (i) a utilização das tecnologias pelos estudantes em salas de aula e em casa pode ser uma distração, prejudicando a aprendizagem; (ii) a distribuição das habilidades digitais é feita de forma desigual; (iii) o acesso à eletricidade e a aparelhos é altamente desigual entre os países e internamente; (iv) o acesso à internet, um viabilizador fundamental de direitos económicos, sociais e culturais, também é desigual; (v) os riscos à privacidade das crianças tornam seu ambiente de aprendizagem inseguro; (vi) os obstáculos à integração da tecnologia na educação impedem que os professores a adotem plenamente. A tecnologia pode ser extremamente prejudicial se os governos não garantirem “as condições certas para permitir o acesso igualitário à educação para todos, regulamentar o uso da tecnologia de modo a proteger os estudantes de suas influências negativas e preparar os professores” (Unesco, 2023, p. 36).

2.1.3. Competências digitais dos docentes

Tendo em consideração que informação e conhecimento são conceitos distintos, a escola deve ter um contributo essencial no sentido de preparar os alunos para aprenderem a gerir o conhecimento (gestão metacognitiva) e por isso, o papel de um professor enquanto profissional competente digitalmente deve passar por promover o desenvolvimento das seguintes competências: (i) competências para a aquisição da informação; (ii) competências para a interpretação da informação; (iii) competências para

a análise da informação; (iv) competências para a compreensão da informação; (v) competências para a comunicação da informação (Coutinho & Lisbôa, 2011). Os professores devem ter em conta quais os recursos digitais adequados para os seus alunos e para a aprendizagem destes, identificando aqueles que melhor se adequam. Para tal, devem ser capazes de identificar, avaliar e selecionar os mesmos, tendo em consideração os objetivos específicos de aprendizagem, assim como o seu contexto e abordagem pedagógica, planificando previamente a sua utilização. Neste sentido, torna-se essencial gerir e proteger o conteúdo sensível destes formatos e aplicar corretamente as regras de privacidade e de direitos de autor (Lucas & Moreira, 2018). A quantidade de informações e de entretenimento disponíveis requer que as pessoas adquiram competências e novos conhecimentos que transformem as suas decisões responsáveis. De acordo com Castro (2014), a melhor combinação entre pedagogia e tecnologia “é conseguir que os professores tenham um papel preponderante na escolha da tecnologia a utilizar, no modo de como a implementar nas aulas bem como efetuar a divulgação entre os pares de como o fazem” (p. 54).

O “Quadro DigCompEdu”, traduzido por Lucas e Moreira (2018), resultou “de uma série de discussões e deliberações com especialistas e profissionais” (p.13), com o objetivo de chegar a um consenso quanto às principais áreas para a progressão de competências digitais dos educadores (Tabela 2).

Tabela 2.

As seis áreas do DigCompEdu

1. Envolvimento profissional	Usar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional.
2. Recursos digitais	Selecionar, criar e partilhar recursos digitais.
3. Ensino e aprendizagem	Gerir e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem.
4. Avaliação	Usar tecnologias e estratégias digitais para melhorar a avaliação.

5. Capacitação dos aprendentes	Usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, a personalização e o envolvimento ativo dos aprendentes.
6. Promoção da competência digital dos aprendentes	Possibilitar aos aprendentes usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável para a informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas.

Nota. Adaptado de Lucas e Moreira (2018, p. 16).

O modelo de progressão proposto pelo DigCompEdu (figura 1), “pretende ajudar os educadores a compreenderem os seus pontos fortes e fracos, descrevendo diferentes etapas ou níveis de desenvolvimento de competência digital” (p. 29). De modo a facilitar o posicionamento, os níveis apresentados na figura 1, estão ligados aos seis níveis utilizados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERC), que variam entre os níveis A1 e C2 (Lucas & Moreira, 2018).

Figura 1.

Modelo de progressão DigCompEdu



Nota. Retirado de Lucas e Moreira (2018, p. 29).

“O DigCompEdu como uma ferramenta para o seu desenvolvimento profissional, decidiu-se juntar aos níveis do QECR descritores de desempenho motivadores, que vão do recém-chegado (A1) ao pioneiro (C2)” (Lucas & Moreira, 2018, p. 29). Estes

descritores têm como objetivo motivar os educadores, sejam eles de que nível forem, a valorizarem positivamente as suas conquistas e a quererem expandi-las ainda mais.

2.1.4. Recursos educativos digitais

2.1.4.1. O conceito de recurso educativo digital

Ramos et al. (2011) definem recursos digitais como “entidades digitais produzidas especificamente para fins de suporte ao ensino e à aprendizagem” (p. 13). Este tipo de recursos reúnem “a combinação de texto, imagem (estática ou em movimento), sons (locução ou música) e animação de forma harmoniosa e efetiva” (Ramos et al, 2011, p. 17).

É certo também que, para a realização destes, é exigida a mobilização de recursos humanos, materiais e saberes multidisciplinares. “Um recurso pode ser entendido como algo necessário à execução de uma tarefa, ou seja, um recurso pode ser qualquer pessoa, objeto (material ou imaterial) serviço, instrumento, artefacto, etc” (Ramos et al., s.d., p. 80).

Para uma utilização positiva dos RED, deve-se contemplar algum tempo para a realização de uma avaliação prévia do mesmo. Segundo Gonçalves et al. (2017), “A avaliação tem como objetivos principais avaliar a usabilidade, a funcionalidade e a experiência de utilização dos utilizadores com o sistema, procurando garantir que este se comporta como esperado e que satisfaz os requisitos do utilizador” (p. 9). Neste sentido, Ramos et al. (s.d.), destaca como essencial na consideração de um RED, a existência destes quatro atributos (p. 80): (i) deve ter uma clara finalidade educativa (deve ser pensado, desenhado e elaborado com uma determinada finalidade educativa); (ii) deve poder responder a necessidades do sistema educativo português (currículos de educação formal, informal e não formal, formação profissional); (iii) deve apresentar uma identidade autónoma relativamente a outros objetos e serviços de natureza digital; (iv) deve satisfazer critérios pré-definidos de qualidade nas suas dimensões essenciais.

2.1.4.2. Ciclo de desenvolvimento de recursos digitais

O modelo Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação (ADDIE) concebido por Branch (2009), “é o modelo de desenho instrucional mais usado

para o desenvolvimento de recursos educativos digitais” (Cardoso et al., 2021, p. 127). Este modelo pode ser utilizado como uma metodologia para o desenvolvimento dos RED, tendo em conta que antecipa alguns procedimentos organizados por fases, que por sua vez facilitam o processo de produção em projetos mais complexos e com maiores dimensões (Cardoso et al., 2021).

Na primeira fase, correspondente à análise, devem ser definidos os objetivos pedagógicos, o público-alvo, os recursos necessários para a elaboração e desenvolvimento do recurso, os meios de distribuição do recurso e as compatibilidades com dispositivos.

Na fase de desenho, são definidas as estratégias pedagógicas de forma a promover melhorias no desempenho do aluno. Segundo Cardoso et al. (2021), “esta etapa foca-se na conceção do percurso didático do recurso” (p. 128).

A terceira fase, correspondente ao desenvolvimento, é a fase mais longa de todas. Nesta etapa, são criados e selecionados todos os materiais que se pretende incluir no recurso (imagens, textos, vídeos, etc) e são definidas as orientações para a utilização do mesmo. De acordo com Cardoso et al. (2021), “no final desta fase, espera-se que esteja criado um protótipo funcional e que sejam conduzidos testes iniciais (testes-piloto) para despiste de erros e anomalias” (p. 128).

A fase de implementação implica uma preparação dos contextos de aprendizagem bem como a definição das estratégias que visam promover o envolvimento dos alunos.

Na última fase (avaliação), procede-se à realização da avaliação das aprendizagens, bem como a avaliação da usabilidade do recurso. Nesta etapa, é crucial estabelecer critérios de avaliação específicos antecipadamente, os quais serão aplicados por meio de instrumentos desenvolvidos com esse propósito durante o processo de avaliação (Cardoso et al., 2021).

2.1.4.3. Princípios pedagógico-didáticos para a conceção de recursos educativos digitais

De acordo com Cardoso et al. (2022), os princípios pedagógico-didáticos para a conceção dos RED são: (i) criação de contextos significativos para a aprendizagem; (ii)

integração curricular; (iii) implementação de um desenho instrucional de base construtiva; (iv) promoção da autonomia do aluno; (v) promoção do envolvimento e da motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Na exploração de géneros textuais em contextos significativos de aprendizagem, “os recursos educativos digitais permitem a recriação da esfera de ação humana em que os escritos circulam e ganham sentido, permitindo, assim, superar algumas das limitações físicas inerentes a contextos formais de ensino e aprendizagem” (Cardoso et al., 2022, p. 65).

A integração curricular promove o significado das aprendizagens e permite situá-las em contexto. Um determinado recurso pode envolver várias áreas em simultâneo (Cardoso et al. 2022).

Relativamente à implementação de um desenho instrucional de base construtiva, Cardoso et al. (2022) referem que “num percurso pedagógico que se assume de matriz construtivista e até, em alguns momentos, de matriz socioconstrutivista, pretende-se que o aluno seja constantemente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento” (p. 71).

Em relação à promoção da autonomia do aluno, é necessário referir a importância que o feedback representa para o utilizador e para a forma como este o pode tornar mais autónomo.

Por último, mas não menos importante, “os mecanismos presentes em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o seu envolvimento nas tarefas a realizar” (Cardoso et al., 2022, p. 78).

2.1.4.4. Orientações oficiais para o uso de tecnologia digital na escola

Segundo a Comissão Europeia (2019), “ser digitalmente competente é essencial para que os jovens participem eficazmente numa sociedade e economia digitalizadas; não abordar estas competências aumenta o risco de agravar o fosso digital e perpetuar as desigualdades já existentes” (p. 25). A competência digital é reconhecida, desde há muito tempo, como uma das competências fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida. Apesar deste facto, em Portugal, a definição de competência digital é mais estreita do que a definição europeia, estando ausentes os conceitos de segurança, bem-estar digital e os

direitos de propriedade intelectual (Comissão Europeia, 2019). Por outro lado, estes conceitos estão presentes nos currículos escolares obrigatórios, seja na área da educação para a cidadania ou nas competências essenciais.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de TIC para o 1º CEB (2018), as Orientações Curriculares (OC) de TIC organizam-se em quatro domínios de trabalho: (i) cidadania digital; (ii) investigar e pesquisar; (iii) comunicar e colaborar; (iv) criar e inovar. No domínio da cidadania digital, presente nas AE de TIC no 1º CEB (2018), são apresentados alguns dos conhecimentos, capacidades e atitudes de que o aluno deve ser capaz: (i) compreender a necessidade de práticas seguras na utilização de dispositivos digitais, nomeadamente no que se refere aos conceitos de privado/público; (ii) reconhecer procedimentos de segurança básicos em relação a si e aos outros (por exemplo, o registo de dados do utilizador); (iii) expressar-se enquanto cidadão digital, manifestando noção de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais; (iv) ter consciência do impacto das TIC no seu dia a dia; (v) distinguir, em contexto digital, situações reais e/ou ficcionadas.

Em Portugal, a disciplina de TIC é integrada no currículo como uma disciplina autónoma de carácter obrigatório e transversal ao currículo, isto é, “as competências digitais são ensinadas como uma área disciplinar distinta, semelhante a outras competências tradicionais ligadas a uma disciplina” (Comissão Europeia, 2019, p. 28). O facto de existir um único documento das AE de TIC no 1º CEB, comprova que se trata de uma abordagem às competências digitais transversal ao currículo no 1º CEB (do 1º ao 4º ano) (Comissão Europeia, 2019).

2.2. A aprendizagem da escrita: texto descritivo¹

A aprendizagem da escrita é uma necessidade de todos os indivíduos, tendo em conta que o seu domínio possibilita a integração e participação ativa na sociedade, assegurando, desta forma, o contributo de cada um para a evolução da mesma (Pereira & Cardoso, 2013). De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a escrita “exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível

¹ O uso do termo “texto descritivo” foi utilizado somente no contexto da intervenção educativa.

superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (p. 15). Para Pereira e Cardoso (2013), o ensino e a aprendizagem da produção textual é assumido como uma “atividade altamente codificada, como um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo e faseado” (p. 202).

2.2.1. Modelos lineares e não lineares

Nos modelos lineares de escrita esta é analisada como “um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem” (Martins & Niza, 1998, p. 162).

De acordo com os modelos lineares de escrita propostos por Rohman e Wlecke (1964), este processo sucede ao longo de três fases: (i) pré-escrita; (ii) escrita ou articulação; (iii) reescrita. A fase de pré-escrita está relacionada com o processo exploratório das ideias e do tema do texto. Nesta fase, também designada por alguns como previsão ou conceção (Santana, 2007), pretende-se que o aluno seja capaz de pensar no que vai querer dizer por escrito. Segundo Martins e Niza (1998), “esta fase abrange desde a intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação, à ligação pensamento-linguagem” (p. 163).

No processo que diz respeito à escrita ou articulação realiza-se a produção escrita daquilo que foi planeado anteriormente. Neste sentido, as ideias são organizadas em frases que se codificam em letras. Esta fase, que pode também ser designada por textualização, “corresponde ao momento da produção, da colocação do pensamento no papel” (Martins & Niza, 1998, p. 163). Por último, a fase de reescrita ou revisão, “consiste na supressão, substituição, ou acrescentamento de palavras e expressões, de forma que o texto corresponda ao objetivo daquele que escreve” (Martins & Niza, 1998, p. 164). Nesta fase o aluno deve proceder a alguns ajustamentos frásicos de forma que exista uma melhor adequação linguística ao que foi previamente inventado. Segundo Martins e Niza (1998), esta fase corresponde a uma avaliação do que se escreveu e à sua correção de acordo com a intenção do que se quer escrever.

Ao contrário dos modelos lineares, nos modelos não lineares o ato de escrita não é apresentado como uma série de fases que acontecem sequencialmente, mas sim como

“um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita de texto” (Martins e Niza, 1998, p. 165). Segundo o modelo de Hayes e Flower (1980), descrito por Martins e Niza (1998), o processo de escrita deve ter em conta o ambiente em que a tarefa é desenvolvida, os conhecimentos do escritor acerca do assunto que vai escrever, os conhecimentos que o mesmo tem sobre a forma como um texto se organiza e o que sabe acerca das características dos diferentes tipos de texto. Considerando o modelo linear descrito em cima que contempla a pré-escrita, a escrita ou articulação e a reescrita ou revisão, neste modelo não linear, “a ação de revisão não ocorre apenas no final da produção do texto, mas essa ação pode, nalguns casos, alterar todo o anterior processo de escrita” (Martins e Niza, 1998, p. 166). Nesse sentido, a ação de revisão poderá alterar os processos de pré-escrita ou de escrita já desencadeados para a produção do texto. Desta forma, com as possíveis alterações nos processos de planificação e escrita existe a necessidade de uma nova revisão.

2.2.2. Sequências prototípicas: a sequência descritiva

Para a realização de uma descrição, é necessário compreender a importância de refletir primeiramente sobre a realidade que temos em mente e saber analisá-la, observá-la e conhecê-la para nos propormos posteriormente a descrevê-la. Neste sentido, segundo Pereira e Cardoso (2013), “a descrição, possuidora de uma estrutura estabilizada, vai para além do domínio da disciplina de Língua Portuguesa” (p. 203).

Uma sequência descritiva tem como principal objetivo dar a conhecer ao leitor o cenário onde uma determinada ação se desenvolve ou até as personagens que fazem parte desta. No que diz respeito à estrutura da sequência descritiva, Adam e Petitjean (1989), referem que existem duas operações fundamentais: (i) tema-título, no qual “o enunciador assinala quem ou o que irá estar em jogo” (Pereira & Costa, 2005, p. 196); (ii) aspetualização, que é “comummente aceite como a base da descrição, correspondendo à delimitação de um todo - apresentado pelo tema-título - em partes” (Pereira & Costa, 2005, p. 196).

De acordo com Neves e Oliveira (2001), “a estrutura do texto descritivo equaciona-se por uma série de elementos agrupados em torno de um tema-título, que resume a informação” (p. 96). A possibilidade de resumir toda a informação, reduzindo-a a um

título, ainda que possa ser ilimitada a expansão descritiva, assume-se como sendo uma das características essenciais deste tipo de texto (Neves & Oliveira, 2001).

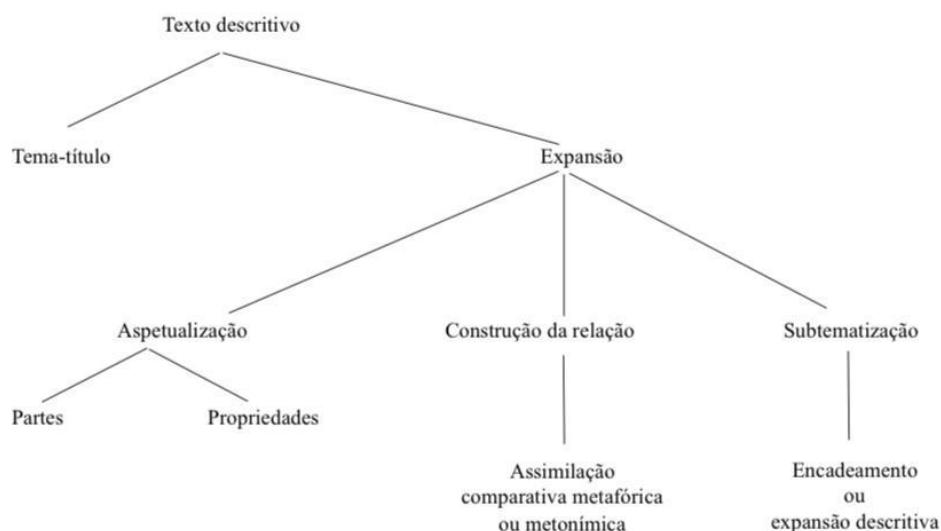
Relativamente ao procedimento de aspetualização, Pereira e Costa (2005) destacam que o processo descritivo não deve ser confundido com a atribuição de valores referenciais à categoria linguística "aspeto". Segundo os mesmos autores, este procedimento é amplamente aceite como a base da descrição, envolvendo a divisão de um todo - representado pelo tema-título - em partes. Além disso, é necessário ressaltar que essa divisão em partes é realizada considerando as características ou qualidades do todo (como cor, tamanho, forma, etc.) e, muitas vezes, através de operações adicionais de delimitação que destacam as propriedades das partes. Segundo o estudo de Paulino (2021), "é neste campo da aspetualização que se estabelecem relações (de comparação e ou metafóricas) entre os vários elementos, situação que alarga e expande a descrição e a faz progredir de forma coesa" (p. 31).

Em relação ao processo de encadeamento por subtematização, Pereira e Costa (2005) afirmam que este processo se refere à capacidade de qualquer elemento ser o ponto de partida para iniciar um novo procedimento de aspetualização, seja na forma de partes ou propriedades, ou como parte do processo de construção da situação. Nesse sentido, "a subtematização está, assim, estreitamente ligada à construção de diferentes níveis descritivos" (Pereira & Costa, 2005, p. 198). De acordo com o estudo de Paulino (2021), o encadeamento por subtematização exige uma ligação entre as partes e propriedades, constituindo diferentes níveis descritivos. Na figura que se segue (figura 2), é apresentada a árvore que representa a estrutura da sequência descritiva.

Segundo Pereira e Costa (2005), a ocorrência de modificadores é associada à macroestrutura e possibilita a explicação das qualidades ou propriedades das partes delimitadas nos procedimentos de aspetualização e subtematização. Neste sentido, quanto maior é o domínio do procedimento de subtematização, maior é o número de ocorrências de modificadores (Pereira & Costa, 2005).

Figura 2.

Árvore que representa a estrutura da sequência descritiva



Nota. Retirado de Neves e Oliveira (2001, p. 97).

Relativamente ao nível microestrutural, assume-se a importância da utilização de marcas textuais como, por exemplo, organizadores espaciais. Neste sentido, os termos ou expressões usadas para indicar a relação espacial entre elementos permitem estabelecer conjuntos previsíveis de informações, as quais orientam a disposição e a ordem dos elementos numa determinada descrição. Ao utilizar estes organizadores, o enunciador pode estruturar a sequência descritiva de acordo com diferentes pontos de vista (Pereira & Costa, 2005). Assim, os organizadores espaciais encontram-se divididos em três categorias: (i) organizadores verticais: *em cima, em baixo, etc.*; (ii) organizadores horizontais: *à esquerda, à direita, etc.*; (iii) organizadores de aproximação / distanciação: *à frente, atrás, etc.* (Pereira & Costa, 2005, p. 199).

A utilização de tempos gramaticais também é um indicador que deve ser analisado nas sequências descritivas, tendo em consideração que neste tipo de sequências, os tempos gramaticais que devem ser utilizados como referência linguística são o presente e o pretérito imperfeito (Pereira & Costa, 2005).

2.2.2.1. Género textual e sequência textual

A distinção entre género textual e sequência textual não é totalmente evidente. Segundo Adam (2005), um texto é uma forma de comunicação muito complexa e diversificada, o que torna difícil categorizá-lo num único tipo de género textual. Isso deve-se, essencialmente, à sua natureza multifacetada, que abrange uma variedade de características linguísticas, estruturais e comunicativas. De acordo com Adam (1992), também é importante notar que os diferentes géneros podem ser organizados de acordo com uma abordagem didática, com base nas sequências textuais predominantes em cada um deles - isso determina quais são os aspetos gramaticais que devem ser observados como características específicas daquela sequência textual em particular. Segundo o mesmo autor, os géneros são vistos como partes integrantes das interações sociais, enquanto as sequências representam a estrutura linguística formal que ocorre dentro de um determinado género. Ora, nesse sentido, os géneros textuais são compostos por sequências textuais, também conhecidas como tipos textuais, entre outras denominações. Essas sequências são estruturas linguísticas fundamentais cuja finalidade é organizar de forma linear o conteúdo temático, desempenhando um papel crucial na organização mais ampla dos textos (Dutra & Listo, s.d.).

As diferentes partes de um texto podem encaixar-se em diferentes categorias ou géneros textuais, dependendo da sua função e propósito dentro do todo. Neste sentido, afirmar que um texto pertence exclusivamente a um género textual pode ser simplista, já que muitos textos apresentam uma mistura de elementos de diferentes géneros, refletindo a complexidade da comunicação humana. Por este motivo, Adam (2005) sugere que a análise do texto seja conduzida identificando e descrevendo as sequências textuais que possuem características típicas de narrativas, descrições e outros tipos de estruturas textuais. Essa abordagem permite uma compreensão mais completa e precisa do texto, levando em consideração a diversidade de elementos e funções que podem estar presentes nas diferentes partes do texto. Em vez de tentar enquadrar o texto numa única categoria de género, essa metodologia reconhece a complexidade e a heterogeneidade do texto, analisando-o em termos das sequências textuais específicas que o compõem e que refletem diferentes propósitos comunicativos. Desta forma, segundo Veiga (2014), quando se designa um texto como narrativo, argumentativo, descritivo, entre outros,

assume-se que naquele texto em específico, a sequência predominante é de natureza narrativa, argumentativa, descritiva, e assim por diante. Essa designação baseia-se na observação das sequências textuais que são mais proeminentes e influentes no texto em questão, ajudando a identificar o propósito principal da comunicação bem como o estilo predominante utilizado pelo autor.

Adam (2005), propõe três critérios que podem indicar qual é a sequência determinante num texto: i) geralmente, a sequência que aparece no início do texto é a mais dominante; ii) a sequência mais longa tende a ser a mais dominante; iii) a sequência que permite resumir o texto eficazmente é considerada a mais dominante.

Na escola, ao ensinar os alunos a escrever, ler e falar, inevitavelmente trabalha-se com gêneros, pois todas as formas de comunicação, inclusive aquelas que estão focadas na aprendizagem, manifestam-se em formas de linguagem específicas (Schneuwly & Dolz, 1999). Nesse contexto, o gênero não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um objeto de ensino e aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, “os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição” (1999, p. 8).

Pereira e Cardoso (2013) referem que, no ensino da escrita, os elementos de ensino de cada sequência devem ser baseados na compreensão dos alunos sobre como um determinado (gênero de) texto opera. Por outras palavras, os materiais de ensino para cada sequência devem ser adaptados de acordo com o conhecimento dos alunos sobre a estrutura e o propósito específico do texto em questão. Desta forma, é essencial “pensar em várias sequências ao longo do currículo que, de forma continuada, se articulem umas com as outras para dar cobertura ao maior número possível de dimensões que fazem de um texto empírico um bom exemplar de certo gênero” (Pereira & Costa, 2013, p. 8). Pereira e Costa (2013), distinguem dois tipos de gêneros: os formais e os informais. Segundo os autores, os gêneros formais são aqueles que requerem uma aprendizagem sistemática, como por exemplo contos, romances, artigos de opinião, entre outros. Por outro lado, os gêneros informais são adquiridos ao longo da vida quotidiana, como bilhetes, anotações em aula, telefonemas ou conversas familiares. Neste sentido, para estes autores, os gêneros “correspondem a formas sociais reconhecíveis nas situações de

comunicação em que ocorrem, são imensos, com uma relativa estabilidade – devido à variabilidade da sua manifestação concreta nos textos” (p. 40).

De acordo com Dutra & Listo (s.d.), os gêneros textuais são produtos históricos intrinsecamente ligados à cultura e sociedade, representando manifestações concretas da linguagem que se materializam em textos concretos, desempenhando diversas funções em várias situações de comunicação. Por outro lado, as sequências são conceitos teóricos que são definidos através de características linguísticas específicas que fazem parte da estrutura os diferentes gêneros. Enquanto existem muitos gêneros textuais, as sequências são relativamente limitadas, incluindo narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Desta forma, “é bastante comum que, no mesmo gênero textual, se realizem duas ou mais sequências, havendo sempre a predominância de uma sobre as demais” (Dutra & Listo, s.d., p. 953). Segundo os mesmos autores, um texto geralmente apresenta uma variedade de sequências textuais, ainda que, a sua identificação como um tipo específico de texto, como descritivo, narrativo, argumentativo, etc., seja determinada pela sequência que nele é predominante. A sequência textual é definida por um conjunto de características linguísticas que formam um "segmento" de texto, não um texto completo, a menos que essa sequência englobe todo o texto. Portanto, um mesmo texto pode conter diferentes sequências textuais, desde que estejam relacionadas entre si.

Assim, o gênero textual é principalmente definido pela sua função social em diversas situações comunicativas, visando facilitar uma interação específica. Por outro lado, as sequências textuais têm uma estrutura mais fixa e desempenham funções específicas dentro dos gêneros textuais (Sousa, 2015).

2.2.3. Áreas críticas na produção de texto descritivo

Segundo um estudo desenvolvido por Pereira e Costa (2005) no 1º CEB, os erros mais comuns na produção de um texto descritivo a nível macroestrutural são:

- (i) interferência de outros tipos de texto e, particularmente, do texto narrativo;
- (ii) omissão do tema-título ou seleção de um tema-título inadequado;
- (iii) dificuldade em lidar com uma das propriedades essenciais do texto descritivo, nomeadamente a hierarquização.

Segundo a análise dos textos realizados por Pereira e Costa (2005), foram detetados alguns problemas a nível microestrutural como:

- (i) inexistência ou escassez de organizadores espaciais;
- (ii) dificuldade na gestão da coerência dos tempos gramaticais.

De acordo com o primeiro problema apresentado, Pereira e Costa (2005), apresentam o seguinte exemplo: “Era uma vez os meninos da escola...” (p. 200), que claramente demonstra a interferência do tipo de texto narrativo.

Relativamente à omissão do tema-título ou inadequação do mesmo, Pereira e Costa (2005) referem que algumas das crianças não fornecem quaisquer elementos linguísticos que possam indicar o todo, mas sim as partes construtivas deste.

Em relação às dificuldades em lidar com a hierarquização, Pereira e Costa (2005), constataam que o procedimento de encadeamento por subtematização é raro e quando é utilizado é de forma deficiente.

Relativamente aos problemas detetados a nível microestrutural, nomeadamente a inexistência ou escassez de organizadores espaciais, Pereira e Costa (2005), apresentam como exemplo alguns dos poucos que foram utilizados (i) para cá; (ii) atrás do jardim; (iii) do lado esquerdo; (iv) ao fundo (p. 204).

Em relação às dificuldades na gestão da coerência dos tempos gramaticais, Pereira e Costa (2005) afirmam que “os problemas relativos à utilização dos tempos gramaticais colocam-se igualmente nos casos em que o recurso a diversos tempos gramaticais inadequadamente articulados põem em risco a coerência do texto” (p. 207).

Na ótica de Pacheco (2011), existem alguns fatores que podem explicar as dificuldades dos alunos na produção de texto descritivo, são elas: (i) falta de um referente para a produção de um texto descritivo; (ii) discrepância existente entre os textos apresentados nos manuais escolares e a realidade cultural das crianças; (iii) práticas pedagógicas centradas nos manuais; (iv) falta de léxico.

A falta de um referente para a produção de um texto descritivo não ajuda os alunos a centrarem-se num objeto ou numa imagem de modo a facilitar a sua descrição. Neste sentido e dependendo daquilo que se pretende que os alunos descrevam, quando lhes é solicitada a elaboração de uma sequência descritiva, é fundamental colocar à sua

disposição uma fotografia relacionada com a paisagem que vão descrever, por exemplo, ou disponibilizar um determinado objeto para que eles o possam observar e manipular para o descreverem com mais facilidade. Ainda poderá existir a possibilidade de nos deslocarmos com os alunos a um determinado local para que eles tenham uma referência visual para procederem à sua descrição. A discrepância entre os textos apresentados nos manuais escolares e a realidade cultural das crianças é outro fator problemático na elaboração de uma descrição. Tal situação poderá desencadear a desmotivação e um sentimento de incompetência por parte dos mesmos. O facto de as práticas pedagógicas se centrarem nos manuais não contribui positivamente para a aprendizagem da estrutura deste tipo de texto, visto que analisar o texto e responder a itens de compreensão pode não auxiliar. Assim, torna-se necessário adaptar as estratégias do professor para que o ensino não seja focado nele mesmo e para que o papel do aluno não seja apenas escutar as características do texto em si, sem ter consciência da sua estrutura e função. A falta ou o pouco desenvolvimento do vocabulário, pode gerar muitas dificuldades na execução deste tipo de textos. Segundo Pacheco (2011), “parece ser consensual que o texto descritivo usa um vocabulário próprio e é através desse vocabulário que o leitor capta a intenção do escritor. Por isso, o ensino do texto descritivo passa por um ensino explícito do léxico” (p.28).

2.2.4. O texto descritivo nos documentos oficiais

Nos documentos orientadores, nomeadamente, nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB (2018), surgem alguns domínios relativos à descrição (Tabela 3 a 6).

Tabela 3.

Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º Ano)

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Oralidade	Descrever situações, pessoas/personagens, espaços;
Leitura e Escrita	Compreender textos através de atividades orientadas para:

	<p>Aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence (narrar, descrever, informar);</p> <p>Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar;</p>
--	---

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

Tabela 4.

Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ano)

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Oralidade	<p>Produzir discursos preparados, sobre temas e questões intra e interdisciplinares, para a apresentação a público restrito (por exemplo, à turma, a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades:</p> <p>Descrever situações, pessoas/personagens, espaços;</p>
Leitura e Escrita	<p>Compreender textos através de atividades orientadas para:</p> <p>Aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence (narrar, descrever, informar);</p> <p>Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase) bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo;</p>
Educação Literária	<p>Compreender narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique:</p> <p>Antecipar ações narrativas a partir de sequências de descrição e narração;</p> <p>Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar;</p>

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

Tabela 5.*Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º Ano)*

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Leitura	Aquisição de saberes relacionados com a organização do texto própria do género a que pertence (narrar, descrever , informar);
Educação Literária	Compreender narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique: Antecipar ações narrativas a partir de sequências de descrição e narração;
Escrita	Consciencializar-se da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever , informar; Modificar textos com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo;

Nota. Adaptado de Aprendizagens Essenciais para o 1º CEB (3.º ano).**Tabela 6.***Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º Ano)*

Domínio	O aluno deve ser capaz de:
Oralidade	Compreender textos em suportes audiovisuais para: Observação de regularidades associadas a finalidades como informar, expor, narrar, descrever ;
Leitura	Apropriação de técnicas relacionadas com a organização do texto própria do género a que pertence (narrar, descrever , informar);
Educação Literária	Compreender narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique:

	Antecipar ações narrativas a partir de sequências de descrição e narração;
Escrita	Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representação por meio do discurso direto e de discurso indireto.

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

Como se observa nas Tabelas de 3 a 6, nas Aprendizagens Essenciais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a produção de descrições é solicitada desde o 1.º ano de escolaridade, nos domínios da Oralidade, Leitura, Escrita e Educação Literária. Segundo Antunes (2021), “os agentes de ensino, nomeadamente ao nível do 4.º ano de escolaridade, têm um suporte formal, que sustenta a orientação e planificação do seu trabalho na importância de trabalhar explicitamente o conteúdo da descrição” (p. 28).

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

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

Neste sentido, de acordo com este documento, pressupõem-se que os alunos desenvolvam literacias variadas, que servem como alicerces para “aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 19).

2.3.“Leopoldino, o explorador”: Recurso educativo digital para a aprendizagem do texto descritivo

O RED “*Leopoldino, o explorador*”, desenvolvido por Paulina Antunes, no âmbito da realização de um projeto do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa da Escola Superior de Educação de Lisboa, centra-se na exploração do texto descritivo. De acordo com Antunes (2021), a elaboração do recurso digital tem como objetivo “promover o desenvolvimento de competências de escrita de sequências descritivas com recurso às tecnologias digitais” (p. 39).

Este recurso tem como público-alvo alunos do 1.º CEB e permite, através da sua componente tecnológica, que o aluno construa autonomamente o conhecimento em relação à estrutura da sequência descritiva bem como a sua produção escrita. Como refere Antunes (2021), “este RED, *Leopoldino, o explorador*, é caracterizado por uma dinâmica inovadora e construtivista, sendo uma ferramenta de apoio ao aluno na descoberta de competências de sequências descritivas promovendo a integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p. 40) (cf. secção 2.1.4.3).

De acordo com Antunes et al. (2022), podemos entender que o roteiro do recurso contempla quatro fases essenciais e apresenta, para cada uma, um objetivo (Figura 3):

Figura 3.

Roteiro do RED “Leopoldino o Explorador”, objetivos e atividades.



Nota. Retirado de Antunes et al. (2022, p. 19).

O RED “Leopoldino, o explorador” inicia-se com a apresentação, em vídeo, da personagem Leopoldino e com um mapa das três hortas que ele irá explorar ao longo do seu trajeto.

De seguida, o recurso guia o utilizador para a primeira horta (horta rural) e a personagem faz uma descrição oral da mesma, enquanto o utilizador a visualiza através de um vídeo. Depois da descrição oral, o Leopoldino pede ajuda ao utilizador para proceder, desta vez, a uma descrição escrita. Neste sentido, surge a primeira atividade do recurso – exercício de texto com lacunas – e, de seguida, a possibilidade de o utilizador confirmar as suas respostas.

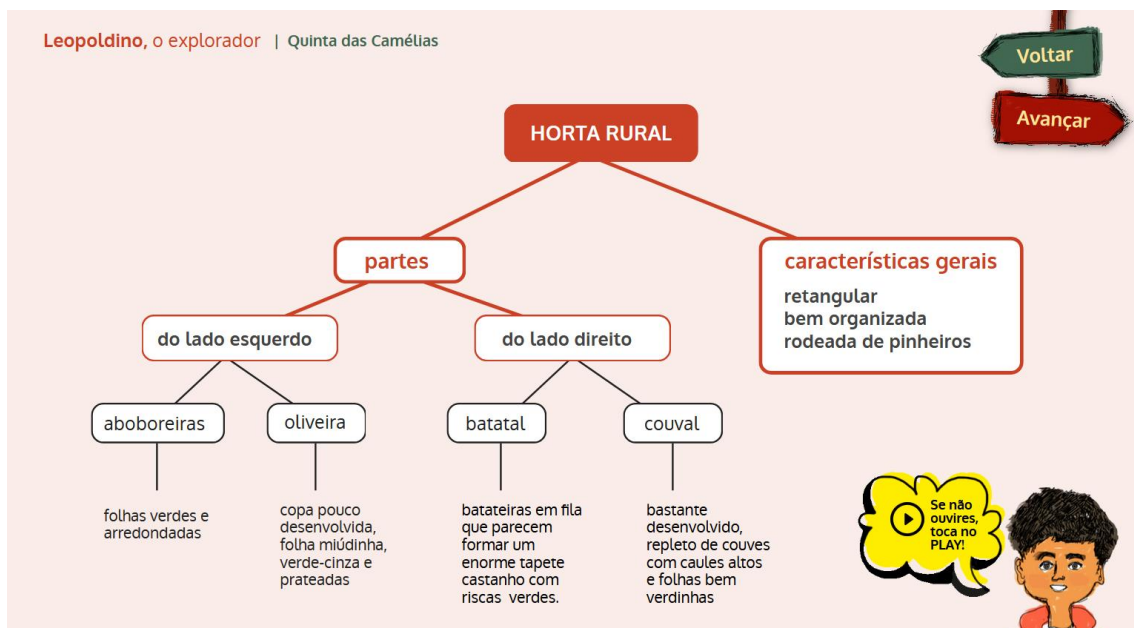
Numa fase seguinte, surge um vídeo no qual a personagem alude à importância da realização de um esquema (Figura 4) para facilitar a descrição, destacando aquilo que é essencial para a realização da sua estrutura:

- (i) O que vamos descrever (horta rural);
- (ii) Como se caracteriza (retangular, bem organizada e rodeada de pinheiros);

- (iii) Quais as partes em que podemos dividir a horta para a descrever com mais detalhe (lado esquerdo e lado direito);
- (iv) Para enriquecer a descrição dessas partes, atribuir características específicas aos elementos que as compõem (couval: bastante desenvolvido e repleto de couves com caules altos e folhas bem verdinhas).

Figura 4.

Esquema da horta rural.



Nota. Retirado do recurso educativo digital - “Leopoldino, o explorador” (Antunes, 2021, 8.º slide).

Depois da visualização do esquema proposto pela personagem, o Leopoldino continua o seu trajeto, desta vez, em direção a uma horta urbana. Tal como na primeira horta, surge um vídeo em que o utilizador a pode visualizar ao mesmo tempo que é feito um relato descritivo por parte da personagem, de acordo com o que é possível observar. De seguida, é apresentado um esquema incompleto da horta urbana e a personagem solicita a ajuda do utilizador para o completar, através de um exercício de escolha múltipla. Nesta atividade, pretende-se que o utilizador selecione os adjetivos e expressões que caracterizam as partes da horta.

Após o exercício de escolha múltipla, o recurso apresenta ao utilizador a descrição realizada pela personagem sobre a horta urbana, sistematizando a informação que lhe tem sido oferecida ao longo do recurso (Figura 5).

Figura 5.

Sistematização da informação.

Leopoldino, o explorador | Alameda dos Artistas

HORTA URBANA

Na Alameda dos Artistas, existe uma **horta urbana**. Atrás dela, vê-se uma **pequena** encosta e um complexo **habitacional**. Ocupa uma extensão **plana, significativa** e apresenta um formato **retangular, organizado** e bem definido através de arame fixo em paus de **madeira alinhados**.

Do lado esquerdo, há um batatal ainda **com folhas pequenas**, atrás do qual se encontram outros espaços pequenos e **retangulares, cultivados com diferentes produtos hortícolas**.

Ao centro, está uma casa de arrumos de madeira idêntica a um **cuco, com telhado vermelho** e uma **caleira cinzenta**.

Num plano mais longínquo, antes da casa de arrumos, vê-se o prolongamento do batatal, seguido de um espaço com **cebolas**.

Do lado direito da horta, num plano mais distante, existem outros espaços de cultivo bem delimitados onde se destacam os **tons castanho, verde claro e amarelado**.

Neste ponto, sobressai um espaço onde se erguem **canas amareladas organizadas na vertical**.

Toca nos botões

Voltar

Avançar

- Iniciar o texto referindo o que vais descrever.
- Usar expressões para localizar as diferentes partes da horta.
- Utilizar adjetivos e outras expressões para caracterizar a horta e cada uma das suas partes.

Se não ouvires, toca no PLAY!



Nota. Retirado do recurso educativo digital - “Leopoldino, o explorador” (Antunes, 2021, 15.º slide).

A seguir à observação da horta urbana, a personagem segue o seu itinerário até a uma horta escolar. Neste sentido, à semelhança das hortas anteriores, é apresentado um vídeo com o desenho desta horta e dos elementos que a compõem. De seguida, a personagem propõe ao utilizador a realização de um esquema, com recurso a uma folha de papel, sobre a horta escolar (que pode visualizar na imagem desse slide). Para tal, o recurso oferece uma pista ao utilizador de forma a facilitar a realização do seu esquema (Figura 6).

Figura 6.

Pistas para a realização de uma descrição.

Leopoldino, o explorador | Escola Básica do Olival



ATIVIDADE 3

Para realizares esta atividade, precisas de uma folha de papel e de um lápis. Observa o desenho da horta escolar. Na folha de papel, realiza o esquema com a caracterização da horta e das suas partes.



Pista para o esquema.



Nota. Retirado do recurso educativo digital - “Leopoldino, o explorador” (Antunes, 2021, 18.º slide).

Depois do utilizador realizar o seu esquema sobre a horta escolar, a personagem propõe-lhe a realização de uma descrição, efetuada no computador (através da plataforma *Google Forms*). Para facilitar o processo, o Leopoldino oferece ao utilizador algumas pistas, que considera cruciais para a realização de uma sequência descritiva (Figura 7).

Figura 7.

Pistas para a realização de uma descrição.

Leopoldino, o explorador

Pistas para escreveres a tua descrição.

- ✓ Começa por dar um título ao texto.
- ✓ Na primeira frase do texto, refere o que vais descrever.
- ✓ Apresenta as características gerais da horta escolar.
- ✓ Usa expressões para localizar as diferentes partes da horta (do lado esquerdo, do lado direito).
- ✓ Utiliza adjetivos e outras expressões para caracterizar a horta e cada uma das suas partes.



Nota. Retirado do recurso educativo digital - “Leopoldino, o explorador” (Antunes, 2021, 19.º slide).

No final do recurso, a personagem volta a sistematizar toda a informação através de um vídeo e de alguns desenhos.

Foram realizados testes-piloto com elementos do público-alvo, que possibilitaram verificar se as instruções do RED estão claras e se as atividades solicitadas estão adequadas ao tempo estabelecido e aos objetivos definidos. De acordo com Gonçalves et al. (2017), a partir destes testes existe a possibilidade de “alterar partes que estejam confusas na explicação do sistema, descobrir tarefas inexecutáveis, ajustar os tempos reservados para cada tarefa, rever as perguntas do questionário e ainda praticar os papéis de coordenador e observador da sessão de testes” (p. 212).

Para além dos testes-piloto, foram realizados testes de utilizador que incluíram as quatro fases essenciais: Preparação, introdução, realização dos testes e balanço. Assim, chegou-se à conclusão das dificuldades sentidas pelos utilizadores, nomeadamente nas três atividades propostas pelo recurso e, com base nessa análise, foram tomadas as seguintes decisões: “(i) incluir ícones de apoio ao aluno, ao longo de todo o recurso; (ii) incluir áudios explicativos, com instruções claras; (iii) melhorar o recurso por atividade e testá-las individualmente” (Antunes, 2021, p.75). Através da realização dos testes de

utilizador, é possível fazer a avaliação das aprendizagens. Como tal, avaliou-se o desempenho dos utilizadores face a cada uma das atividades, sendo que foram avaliados a partir de indicadores como: (i) acertou à primeira tentativa; (ii) acertou à segunda tentativa; (iii) acertou com mais de duas tentativas; (iv) não acertou (Antunes, 2021).

Por fim, depois de se aplicarem os testes referidos, procedeu-se à realização de entrevistas aos utilizadores com o objetivo de recolher outros dados que não estariam visíveis através da técnica de observação e da análise documental (Antunes, 2021). A partir da realização das entrevistas, chegou-se à conclusão de que a maior parte dos utilizadores se sentiu bem, ainda que alguns deles se tenham sentido nervosos inicialmente. De acordo com Antunes (2021), os utilizadores demonstraram maior agrado relativamente aos esquemas e áudios presentes no recurso, ainda que se possam ter sentido, de certa forma, desamparados por ser uma atividade autónoma e sem auxílio. Partindo do *feedback* dos utilizadores, destaca-se o elogio que foi feito pela maioria dos mesmos em relação a: (i) clareza do áudio; (ii) sugestão dada para elaboração de um recurso semelhante para outras disciplinas; (iii) satisfação relativamente ao personagem Leopoldino, ao contexto das hortas e da própria narrativa; (iv) relevância que o suporte digital assume nos processos de aprendizagem (Antunes, 2021, p. 102).

3. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' '

No capítulo que se segue, é feita uma descrição dos processos metodológicos mobilizados para a realização da investigação. Em primeiro lugar, apresentam-se as questões e objetivos de investigação e posteriormente, é feita uma caracterização do contexto e dos participantes do estudo. Seguidamente, são apresentadas as opções metodológicas abordando a natureza do estudo, design do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas e instrumentos de tratamento de dados. Por fim, é feita uma alusão aos princípios éticos levados em consideração.

3.1. Questões e objetivos de investigação

Definido o tema de estudo, que consiste no uso de tecnologias digitais em contexto educativo, foram formuladas duas questões orientadoras – (i) *Pode o RED “Leopoldino, o explorador” contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?* (ii) *Qual a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador?”* – A partir destas, estabeleceram-se os seguintes objetivos de investigação: (i) Analisar o efeito da utilização do RED “Leopoldino, o explorador” no desenvolvimento da escrita de sequências descritivas; (ii) Analisar a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”.

3.2. Caracterização do contexto e dos participantes

A escola onde decorreu o estudo está localizada no concelho de Cascais e é uma instituição de cariz privado que abarca as valências de pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Esta escola tem uma metodologia de ensino própria que dá maior importância à comunicação e à descoberta. Neste sentido, a criança é um agente ativo na construção da sua aprendizagem. Apesar de a metodologia ser própria da instituição, apoiam-se em alguns instrumentos do MEM.

No presente estudo, participaram 22 alunos de uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, dos quais 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Todos os alunos apresentam nacionalidade portuguesa.

3.3. Opções metodológicas

3.3.1. Natureza do estudo

O trabalho desenvolvido é um estudo de caso que recorreu a uma abordagem de base qualitativa com recurso a dados quantitativos. Considerou-se que o estudo de caso seria o mais adequado aos objetivos do mesmo, pelo facto de ser a exploração de um único fenómeno, limitado no tempo de ação no qual é recolhida informação detalhada. Afonso (2014), citando Bassey (1999), refere que:

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, do decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas de literatura científica de referência” (pp. 70-71).

Segundo Creswell (2012), a metodologia qualitativa é usada para analisar dados descritivos e interpretativos, normalmente recolhidos a partir de entrevistas, observação participante, análise de conteúdos, entre outros instrumentos.

No presente estudo, foi realizada uma intervenção pedagógica na qual se procurou, através do RED “Leopoldino, o explorador”, compreender em que medida a utilização das tecnologias digitais é favorável à aprendizagem no 1.º CEB.

3.3.2. Design do estudo

O presente estudo realizou-se em três fases distintas: (i) pré-teste; (ii) intervenção; (iii) pós-teste. Na primeira fase, procedeu-se à realização do pré-teste, onde os alunos realizaram uma sequência descritiva sobre a sua horta escolar. Neste processo, os alunos deslocaram-se primeiramente à horta e, com recurso a uma prancheta, tiraram notas

daquilo que conseguiam observar (cf. Anexo A). De seguida e de volta à sala de aula, foilhes entregue uma folha onde procederam à realização da sequência descritiva (cf. Anexo B) com recurso às notas que retiraram a partir da observação da horta. Os alunos que terminaram primeiro, procederam à realização de uma ilustração.

Na segunda fase, que diz respeito à intervenção pedagógica, a turma foi dividida em dois grupos homogéneos, ambos com 11 alunos. Nos primeiros 45 minutos, o primeiro grupo deslocou-se à sala de TIC, onde se encontram disponíveis computadores com acesso à internet da escola. Cada um dos alunos ficou com um computador e ligou os seus fones para a realização do RED “Leopoldino, o explorador” de forma individual e sem perturbar os colegas. A autora deste estudo supervisionou o trabalho dos alunos e apoiou-os no caso de surgir alguma dúvida. O mesmo processo foi realizado com o segundo grupo de alunos.

Na terceira fase, correspondente ao pós-teste, os alunos seguiram exatamente o mesmo procedimento da primeira fase, ou seja, deslocaram-se até à horta com uma prancheta, tomaram notas e retornaram à sala de aula para a elaboração da sequência descritiva sobre a sua horta escolar. Este trabalho foi realizado individualmente e teve a duração de 1h30m.

3.3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Pardal e Lopes (2011), os métodos e técnicas de recolha de dados constituem conjuntos de instrumentos e procedimentos organizados e sistemáticos, visando a recolha e análise de informações para posterior análise. Segundo os mesmos autores, as opções metodológicas devem ir ao encontro do tema e das questões de investigação, pois essa seleção determina o sucesso do estudo. Aliado a este fator, recorrer a variadas fontes de informação tende a elevar o nível de veracidade da análise dos resultados obtidos na investigação (Sousa & Batista, 2014).

De forma a dar resposta às questões de investigação definidas, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: (i) observação direta, não participante e participante, que ocorreu durante as sessões asseguradas pela professora cooperante; (ii) pré-teste e pós-teste - observação indireta; (iii) aplicação de um inquérito por questionário - observação indireta (cf. Anexo C).

A observação direta, não participante, foi benéfica para a identificação das potencialidades e fragilidades do grupo, descritas na primeira parte deste relatório. Compreender as interações entre os alunos, bem como as suas reações aos conteúdos lecionados, possibilitou o planeamento de atividades mais dinâmicas que iam ao encontro dos seus interesses, fator que é essencial para a concretização da construção de conhecimento (Pardal & Lopes, 2011). Por outro lado, a observação direta participante foi decorrendo ao longo de toda a prática pedagógica, permitindo recolher dados e agir perante os comportamentos e reações dos alunos quando ocorriam (Pardal & Lopes, 2011).

Antes do início da intervenção, foi realizado um pré-teste, que consistiu na realização de uma sequência descritiva sobre a horta escolar, para que a autora do estudo pudesse compreender de que forma os alunos realizam sequências descritivas antes da sua intervenção. Para este procedimento, foi-lhes dada a respetiva instrução – Realizar uma sequência descritiva sobre a horta escolar e daquilo que foi observado nela, com recurso às notas que escreveram anteriormente, não esquecendo de escrever frases completas, respeitando as regras de escrita; utilizar vocabulário diversificado (sinónimos); organizar as informações em parágrafos; utilizar pontuação e ter em atenção as letras maiúsculas e minúsculas. Foi dito aos alunos também, que deveriam rever o seu texto no final.

A duração do pré-teste foi de 90 minutos, incluindo a ida à horta (retirar notas daquilo que vê) e realização da sequência descritiva. Para a realização da sequência descritiva, os alunos, além de poderem consultar as suas notas, podem observar fotografias da mesma, expostas no quadro interativo da sala de aula.

Pode afirmar-se que a recolha das produções dos alunos para análise de conteúdo é outra técnica de recolha de dados essencial para a interpretação de competências adquiridas ou não, pelos alunos. Desta forma, é possível identificar se existem alguns dos indicadores correspondentes às sequências descritivas, como tema-título, operação de aspetualização e submatização, evidenciando as potencialidades das atividades desenvolvidas no âmbito desta investigação. Nesse sentido, esta técnica permite analisar comparativamente os resultados do pré-teste com os do pós-teste, verificando-se as diferenças que ocorreram de um para o outro, com base na intervenção pedagógica

realizada. Assim, com esta técnica é possível dar resposta à primeira questão - *Pode o RED “Leopoldino, o explorador” contribuir para o desenvolvimento de competências de escrita de sequências descritivas?*

Relativamente à aplicação de um inquérito por questionário, Sousa e Batista (2014) referem que se trata de uma técnica de recolha de dados sobre os conhecimentos e valores dos participantes, obedecendo à questão-problema. Para o presente estudo, o questionário foi implementado com o objetivo de compreender a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”, de forma a analisar de que forma este recurso foi benéfico para a aprendizagem, na visão do participante. Este questionário está dividido em duas partes: (i) perguntas de resposta fechada; (ii) perguntas de resposta aberta.

Através da análise deste questionário é possível dar resposta à segunda questão formulada - *Qual a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador?”*

3.3.4. Técnicas e instrumentos de tratamento de dados

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), as técnicas de tratamento de dados encerram duas vertentes principais: (i) análise estatística dos dados; (ii) análise de conteúdo. A presente investigação regeu-se por ambas.

A presente investigação incidiu na análise de conteúdo dos dados recolhidos através das produções dos alunos, tanto no pré-teste como no pós-teste. Os indicadores utilizados para a análise destas produções foram: (i) presença de tema-título; (ii) aspetualização; (iii) utilização de organizadores espaciais: vertical, horizontal e de aproximação e distanciação; (iv) utilização de tempos gramaticais, nomeadamente, presente do indicativo e pretérito imperfeito; (v) presença de modificadores; (vi) processo de subtematização.

Para além desta análise, foi realizada uma interpretação dos dados quantitativos recolhidos nos questionários através da estatística descritiva, no caso das questões de resposta fechada e uma análise de conteúdo nos casos das questões de resposta aberta.

Relativamente às perguntas de resposta fechada, podem encontrar-se questões como: (i) como te sentiste ao explorar o recurso?; (ii) consideras que aprendeste a fazer

melhores descrições de paisagem com este recurso?; (iii) sentes que foste capaz de fazer tudo sozinho?; (iv) consideras que 45 minutos foram suficientes para explorar o recurso?; (v) conseguiste perceber tudo?; (vi) já tinhas explorado algum recurso parecido?; (vii) gostaste deste recurso?.

Já nas questões de resposta aberta, podem observar-se questões como: (i) do que mais gostaste mais neste recurso?; (ii) do que menos gostaste?; (iii) o que mudavas no recurso?; (iv) na tua opinião, este tipo de recursos é favorável para a aprendizagem? Justifica a tua resposta (cf. Anexo C).

Em relação à análise estatística dos dados, tendo em consideração que se recorreu a um inquérito por questionário, a mesma incidiu sobre o tratamento dos dados numéricos, assim como sugerido por Quivy e Campenhoudt (2005). Na visão de Amado (2014), a análise de conteúdo passa por “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 313).

De acordo com Sousa e Batista (2014), para a obtenção de respostas para as questões de investigação referidas anteriormente, é imprescindível que se selecionem as informações obtidas mais relevantes, de modo que se concretize uma análise e interpretação de dados válida e coerente.

3.3.5. Princípios éticos do processo de investigação

O presente estudo foi elaborado de acordo com um conjunto de normas éticas definidas e analisadas, de modo a serem respeitados os direitos dos intervenientes.

Deste modo, a garantia e defesa do anonimato dos mesmos tal como a preservação da autenticidade dos dados recolhidos ao longo do estudo foram sempre asseguradas. Foi comunicada a todos os intervenientes do estudo e respetivos encarregados de educação a informação do direito ao anonimato e à confidencialidade e, a par disto, que os dados recolhidos seriam utilizados unicamente para finalidades académicas, respeitando a lei da Proteção de Dados. Ainda neste sentido, foi tida em consideração a necessidade de resguardar a integridade dos participantes sem necessidade de os sobrecarregar com as atividades propostas.

4. RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados obtidos ao longo do processo investigativo. Desta forma, são elencados os dados recolhidos através do pré e pós-teste, bem como do questionário executado após a realização do RED “Leopoldino, o explorador”. É feita a respetiva análise e discussão destes documentos em conformidade com os objetivos deste estudo. São expostos também os dados obtidos através da análise das produções dos alunos no pré-teste e pós-teste.

4.1. Análise comparativa entre pré-teste e pós-teste

Para que fosse possível analisar se este RED contribuiu ou não para o desenvolvimento da competência de escrita de sequências descritivas dos alunos, foram realizados dois testes (pré-teste e pós-teste) (cf. Anexo B). Em ambos, os alunos procederam à escrita de uma descrição, referente à sua horta escolar. Por meio de alguns indicadores definidos pela autora deste estudo, foi possível analisar as diferenças do pré para o pós-teste. Os indicadores analisados foram: (i) presença de tema-título; (ii) aspetualização; (iii) utilização de organizadores espaciais: vertical, horizontal e de aproximação e distanciação; (iv) utilização de tempos gramaticais, nomeadamente, presente do indicativo e pretérito imperfeito; (v) presença de modificadores; (vi) processo de subtematização.

Relativamente ao indicador “presença de tema-título” pode confirmar-se, através da análise da tabela 6, que no pré-teste, 82% dos alunos não colocam tema-título nas suas descrições e, no pós-teste a percentagem de omissão é nula. Relativamente à colocação do tema-título, no pré-teste, 18% dos alunos o fizeram adequadamente, enquanto, no pós-teste, 91% dos alunos o fizeram. Quanto à colocação inadequada do tema-título, no pré-teste, existe uma percentagem de 0% de alunos, enquanto, no pós-teste, este indicador é de 9%. Neste sentido, fazendo uma contabilização total dos alunos que colocam tema-título no pós-teste comparativamente ao pré-teste, pode concluir-se que há um aumento de cerca de 82%. Apresenta-se, assim, alguns exemplos textuais dos alunos que introduziram o tema-título, explicitamente, na primeira frase da sua sequência descritiva (cf. (1), (2) e (3)).

- (1) Na minha escola há duas **hortas**, mas eu vou só falar de uma que tem muita variedade de alimentos e árvores. (PREA2)
- (2) Hoje vou descrever a minha **horta** escolar. (POSA24)
- (3) Olá ouge vou vos falar da **horta** da minha escola. (POSA23)

Nos seguintes exemplos, destacam-se os temas-título considerados inadequados, por não apresentarem o mesmo explicitamente, na primeira frase da sua sequência descritiva (cf. (4) e (5)).

- (4) Na minha escola o espaço mais importante é o espaço exterior, e hoje vou vos descreve-lo. (POSA2)
- (5) Na nossa escola temos muito espaço livre para plantar e hoje vou descrever o meu favorito. (POSA17)

Tabela 7.

Presença de tema-título (pré-teste e pós-teste)

Omissão / Inadequação do tema-título				
Testes	Adequação	Inadequação	Omissão	Total
Pré-teste	18%	0%	82%	100%
Pós-teste	91%	9%	0%	100%

Nota. Tabela elaborada pela autora do relatório.

Relativamente ao indicador “aspetualização”, é possível confirmar, através da análise dos seguintes gráficos circulares (Figura 8) que do pré-teste para o pós-teste, existiu um aumento bastante considerável relativamente aos alunos que realizaram o processo de aspetualização.

Como se pode observar no texto transcrito do pré-teste (cf. (6)), a seguir à introdução do tema-título (horta), segue-se uma enumeração (semelhante a um género de lista de compras) do que se encontra na mesma.

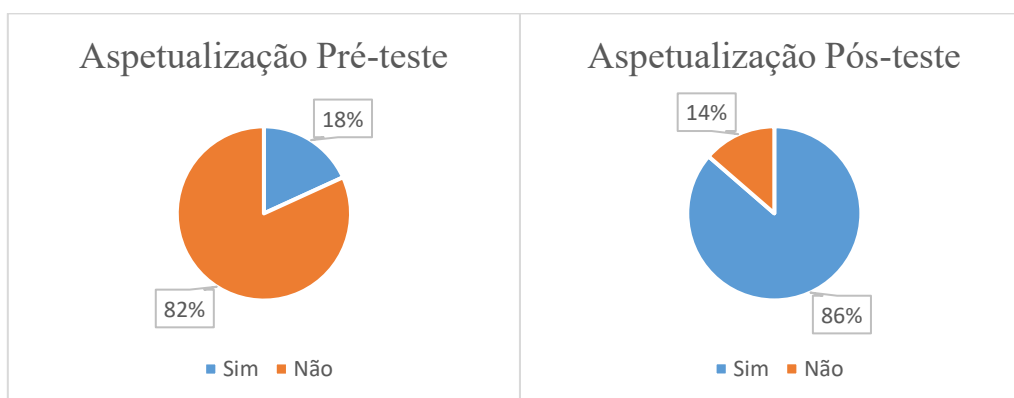
- (6) Hoje vou descrever a Horta da minha escola ela tem composto, terra, lago dos peixes, Nespereira, coelho, Milho, galinha, ovos, Pimentão, maçã, relva, rabanete, uvas, cenoura, pedras, pereira, arvores, paletas, paus para segurar as plantas, madeira, batata, pessego, marmelos, Hortalissa, hestablo das cabras, cabras, casca de ovo na terra, consegui ver 2 cabras bebes e um coelho.
- A pessoas trabalham nas hortas para obter alimentos naturais.
- (PREA18)

Este mesmo aluno, no pós-teste, após introduzir o tema-título, efetua o procedimento de aspetualização, delimitando o todo (horta) em partes (lado esquerdo e lado direito) (cf. (7)).

- (7) Hoje vou descrever a horta da minha escola. Na entrada encontramos um corredor que atravessa a Horta toda do lado esquerdo do corredor encontramos um aquario vasio, é grande tem um formato retangular.
- É muito bonita bem tratada rechiada de diverentes coisas, muito bem organizada e bem estruturada.
- Do lado direito encontramos banheiras em fileira reta onde vamos plantar varias plantas, as plantacoes que encontramos lá são: Pimentão, cenoura, tomate, batata, rabanete. Também temos arvores do lado direito como: videira, ameixeira, bananeira. No corredor do lado direito encontramos cercas de madeira e arame farpado.

Do lado esquerdo tem um Hotel dos insetos dentro de Hotel tem palhinha para serem uma suite de luxo para eles ficarem bem instalados, do lado esquerdo também tem arvores: diospireiro, macieira, bananeira, limoeiro, do lado esquerdo tem o Outeirinho que é uma montanha em forma de retonda com arbustos e no topo um banco e outro no centro da montanha, do lado desta montanha em baixo á muitas bananeiras com um banco ao lado. Neste espaço existe animais como: lagartos, formigas, galinhas, cabras, caracois. (POSA18)

Figura 8.
Aspetualização (pré-teste e pós-teste)



Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

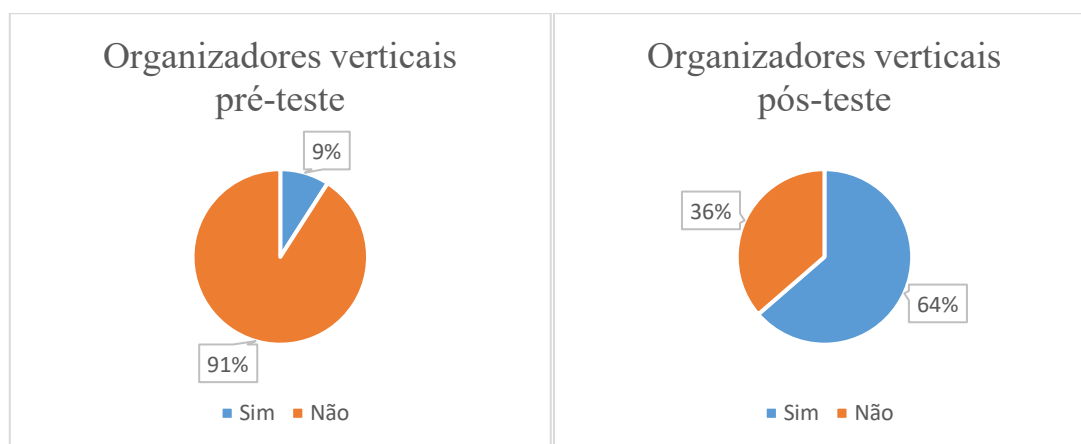
Em relação ao indicador “utilização de organizadores espaciais”, são analisadas as ocorrências de organizadores verticais e horizontais nas produções dos alunos no pré e pós-teste. Quanto aos organizadores verticais, regista-se a ocorrência de organizadores verticais como:

- (8) o suporte encontra-se **em cima** de um lago artificial (POSA11)
- (9) **por baixo**, existe um lago com peixes (POSA8)
- (10) no pomar á um lago que **porsima** tem uma videira (POSA10)
- (11) vemos uma videira **em cima** de uma espécie de vedação (POSA9)

No pré-teste, apenas 9% dos alunos usam organizadores verticais. Já no pós-teste, 64% dos alunos usam este tipo de organizadores textuais (Figura 9), o que corresponde a um aumento de 55% relativamente ao pré-teste.

Figura 9.

Organizadores verticais (pré e pós-teste).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

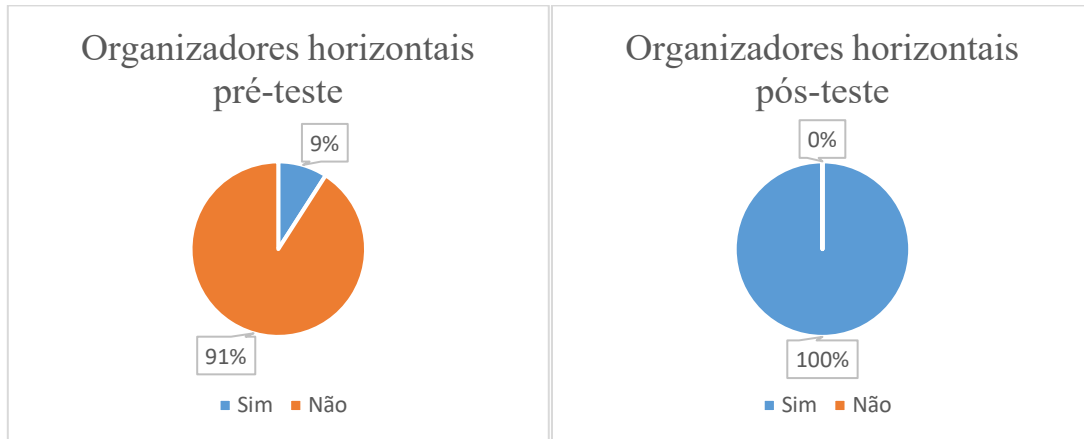
Os organizadores espaciais horizontais também estão presentes nas produções dos alunos, destacando-se:

- (12) **do lado direito** da horta encontra pimentão, tomate... (POSA12)
- (13) **á esquerda** temos uma cabana para as cabras (POSA22)
- (14) **do lado esquerdo** podemos observar um diospereiro (POSA9)
- (15) **á nossa direita** temos um lago (POSA5)

No pré-teste, 9% dos alunos utilizam organizadores horizontais. Já no pós-teste, 100% dos alunos usam este tipo de organizadores textuais, o que corresponde a um aumento de 91% (Figura 10).

Figura 10.

Organizadores horizontais (pré e pós-teste).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

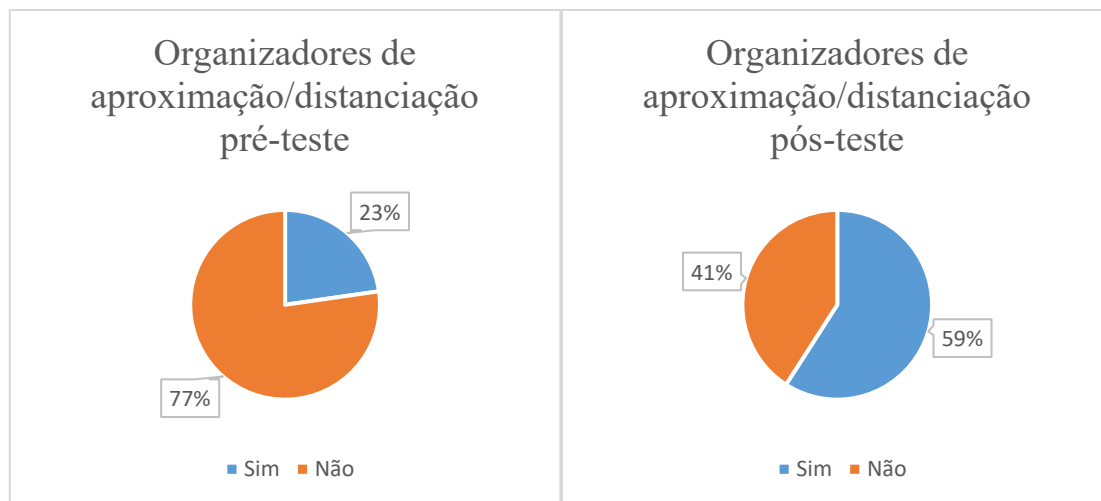
Em relação aos organizadores de aproximação / distância, verifica-se a ocorrência de organizadores como:

- (16) **lá mais ao fundo** observamos um canteiro dividido em duas partes (POSA24)
- (17) **mais à frente** veremos um hotel para insetos (POSA13)
- (18) **em frente** ao portão, situa-se uma pequena casa de madeira (POSA4)

No pré-teste, 23% dos alunos usam organizadores de aproximação / distância. Já no pós-teste, 59% dos alunos utilizam este tipo de organizadores textuais (Figura 11), o que corresponde a um aumento de 36% relativamente ao pré-teste.

Figura 11.

Organizadores de aproximação / distanciação (pré e pós-teste).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Relativamente ao indicador “utilização de tempos gramaticais” pode confirmar-se, através da análise da Tabela 8, que existem, no pré-teste, 249 ocorrências de verbos no presente do indicativo, correspondentes a 38,79% face ao número total de ocorrências dos dois testes (642). Já no pós-teste existem 393 ocorrências, correspondentes a 61,21% face ao número total de ocorrências. A partir da análise da tabela, é possível apurar que os verbos no presente do indicativo são os mais utilizados para as produções escritas dos alunos, tanto no pré como no pós-teste. Neste sentido, verifica-se que no pós-teste houve uma subida expressiva no número de ocorrências de verbos neste tempo gramatical (cerca de 22%). É possível ainda perceber, através da tabela, que o tempo gramatical menos utilizado pelos alunos nas suas produções é o pretérito imperfeito. Este tempo conta com apenas 8 ocorrências na totalidade dos dois testes. No entanto, ao contrário do que sucedeu com o tempo gramatical abordado anteriormente, verificou-se que no pré-teste existiram 7 ocorrências, enquanto, no pós-teste, apenas existiu uma. A nível de percentagem pode afirmar-se que houve uma diferença no número de ocorrências de 75%.

Tabela 8.

Número de ocorrências de tempos gramaticais (pré-teste e pós-teste)

Tempos Gramaticais	n° oc. Pré-teste	%	n° oc. Pós-teste	%	Total n° oc.
Presente do indicativo	249	38,79	393	61,21	642
Pretérito imperfeito	7	87,5	1	12,5	8

Nota. Tabela elaborada pela autora do estudo.

Partindo das produções dos alunos, é possível identificar a ocorrência do presente do indicativo nos seguintes exemplos textuais:

- (19) Como em todas as hortas, **existem** várias árvores (PREA24)
- (20) na entrada **encontramos** um corredor que **atravessa** a horta (POSA18)
- (21) **Adoro** / **amo** a nossa horta escolar (POSA21)
- (22) a nossa horta **tem** vários frutos (PREA20)
- (23) um compostor, onde **fazemos** a compostagem (PREA17)

Relativamente à ocorrência do pretérito imperfeito, é possível destacar os seguintes exemplos textuais:

- (24) á um lago que agora esta vazio mas antes **avia** peixes (PREA10)
- (25) as galinhas e os galos **estavam** um pouco afastados (PREA9)
- (26) la tambem à um lago onde **viviam** peixes (PREA19)
- (27) a horta também **tinha** outras coisas (PREA20)
- (28) os animais que **tinha** falado sam: galinhas, cabras... (POSA19)
- (29) uma coisa que eu não **sabia** é que as cascas de ovos ajudam a cultivar (PREA22)

Em relação ao indicador “presença de modificadores” verifica-se, através da Tabela 9, que no pré-teste, houve um número de 79 ocorrências. No pós-teste, regista-se uma subida expressiva no número de ocorrências de modificadores, que passam a contar com 330. Do pré-teste para o pós-teste pode afirmar-se que existiu uma subida de cerca de 61% no número de ocorrências.

Como se pode observar no texto transcrito de um aluno no pré-teste (cf. (30)), a presença de modificadores não é tão frequente como no texto transcrito no pós-teste desse mesmo aluno (cf. (31)). Existe assim, um contraste na presença deste indicador do pré-teste para o pós-teste.

(30) Na escola, um dos espaços mais importantes é o espaço exterior. Na rua existe uma horta, essa horta tem um lago à direita, se formos em frente veremos uma porta. Se entrarmos, à nossa direita iremos ver um canteiro com pimentão, e à nossa esquerda temos uma videira. Andamos mais um pouco e encontramos um pêsegueiro, batatas, feijão e salsa. Saindo desse espaço à nossa frente iremos ver o hotel dos insetos onde eles vivem, e também veremos uma casa de madeira onde estão as nossas cabras. Como em todas as hortas, existem várias árvores, limoeiros, laranjeiras, macieiras, figueiras, um marmeleiro, e por fim diospiros. Por fim, na horta há um canteiro com rabanetes e cenouras. Nesta horta ouve-se o som dos pássaros, ve-se vários tons de verde, pode-se sentir o calor no corpo e saem de lá com o coração preenchido de carinho de amor. (PREA24)

(31) Hoje vou descrever a minha horta escolar. A minha horta escolar é grande em formato de retângulo bem organizada em duas partes. Está dividida por um longo corredor de videiras que atravessa toda a horta de folhas verdes vivo, em forma de coração com as pontas recortadas. Este espaço esta situado no meu pátio ao lado do

Outeirinho que é uma espécie de montanha onde se encontram diferentes tipos de plantas e animais, como cabras e galinhas.

Este espaço, do lado direito do corredor de videiras, existe uma pequena horta. Ao entrar na horta, do lado direito, podemos observar um canteiro com pimentão, batata feijão, um pequeno pessegueiro, vários morangueiros, marmelos, rabanetes, tomates cenoura e lá mais ao fundo observamos um canteiro dividido em duas partes com coentros e salsa. Do lado esquerdo da horta há: um canteiro com rabanetes, alface, cenoura, marmelos, pessegos e tangerinas. No meio em frente ao portão, situa-se uma pequena casa de madeira com baldes e algumas ferramentas. Mais à frente podemos ver três canteiros vazios onde iremos semear diferentes tipos de plantas aromáticas, medicinais e comestíveis.

Ao centro da horta existe um estábulo de cabras. Esse estábulo é feito de madeira, grande com um telhado vermelho.

Entre uma macieira e um grande arbusto existe um hotel de insetos feito em madeira com palhinhas para eles relaxarem.

Existe um lago artificial seco com pequenas pedras a protegelo. Por cima do lago, há uma estrutura de madeira onde está apoiada uma videira. Essa videira tem folhas de um verde vivo recortadas em forma de coração.

Esta horta é colorida, acolhedora e bem cuidada. (POSA24)

Tabela 9.

Número de ocorrências de modificadores (pré-teste e pós teste)

Modificadores	nº oc. Pré-teste	nº oc. Pós-teste	Total nº oc.
		79	330

Nota. Tabela elaborada pela autora do estudo.

Em relação ao indicador “processo de subtematização”, através dos gráficos circulares (Figura 12), é possível perceber que no pré-teste, nenhum aluno efetuou o processo de subtematização, face ao do total dos alunos em análise. Já no pós-teste, a percentagem dos alunos que efetuou este processo foi de 50%. Neste sentido, de um teste para o outro, é possível apurar que houve um aumento de precisamente 50%, face aos alunos que procederam à subtematização nas suas sequências descritivas.

Como se pode observar no texto transcrito de um aluno no pré-teste (cf. (32)) o processo de subtematização não foi realizado, ao contrário do texto transcrito no pós-teste desse mesmo aluno (cf. (33)). Existe assim, um grande contraste na presença deste indicador do pré-teste para o pós-teste, tendo em consideração que no pós-teste, o aluno em questão começa por dividir o espaço que vai descrever em duas partes – horta e pomar (aspetualização). De seguida, o elemento “horta” torna-se num novo ponto de partida para iniciar um novo procedimento de aspetualização (lado esquerdo e lado direito). O mesmo acontece com o elemento “pomar” que se torna também, num novo ponto de partida para esse processo, elevando os níveis descritivos da sequência descritiva.

(32) A horta da nossa escola é gigante do que eu contei tem 29 M, é linda e tem muitas flores é colorida, tem muitos frutos.
Agora vou falar dos alimentos que tem tem pêssegos, marmelos, Hortelãs, tomates, batatas, Pimentão, tem um limoeiro, tem uma pereira, tem uma laranjeira, tem uma bananeira, tem milho, diospiros, tem uma figueira e tem uma nespereira.
Agora os animais: peixes, cabras, um cão e galinhas.
O que eu mais gostei de ver os alimentos e as casas de pássaros.
A horta da na escola é: Muito muito muito bonita. (PREA15)

(33) Esta horta da escola é grande e em forma de retângulo, está bem organizada com muitos frutos e plantas reciadas de alegria, é bonita e tem muitos animais.

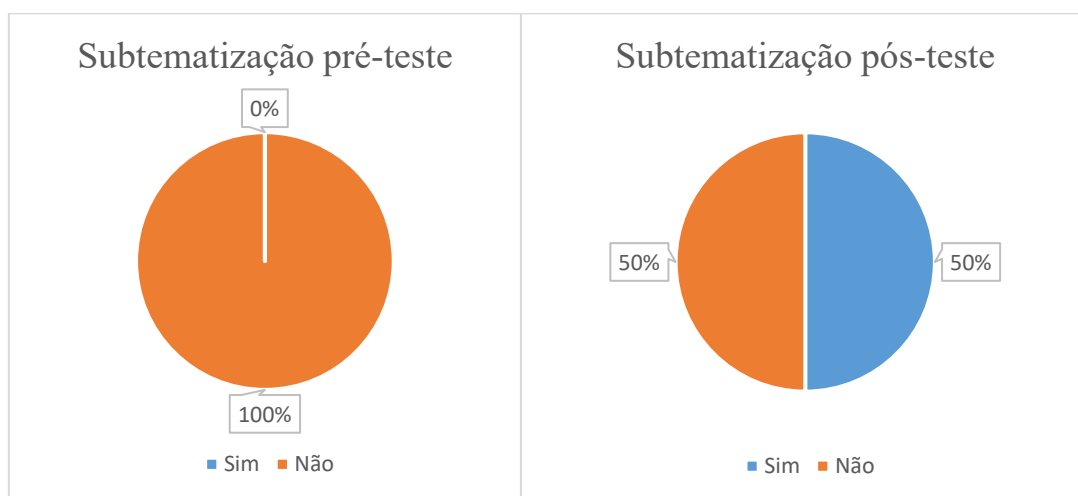
A horta está dividida em duas partes um pomar e uma horta, vamos começar a falar na horta, onde vamos começar é no lado direito, vi muitos alimentos: O pimentão que está mesmo no início da horta, rabanete pouco desenvolvido, cenoura miudinha, batata pronta para arrancar, feijão mais ou menos desenvolvido, pêsego ainda a criar e uvas em cabos de metal. Do lado esquerdo temos poucas coisas. Uvas miudinhas e um alimento que ainda não falámos, as ameixas. Agora vamos começar a falar do pomar e vamos começar a falar no lado esquerdo tem maçãs bebés bem verdes, laranjeira pequena, limoeiro com limões verdes e palha no estábulo das cabras. E depois no lado direito temos um belo hotel de insetos com palhinhas, um diospireiro com fruto, umas cabras, ferramentas caídas no chão, temos a compostagem e uma nespereira.

E finalmente o último pótico os animais temos caracóis em todo o lado, cabras muitas vezes espalhadas pelo pátio, marias cafés nos canteiros sem nada, lagartos em uma parteleira, e por ultimo galinhas.

A nossa horta é... fixe. (POSA15)

Figura 12.

Processo de subtematização (pré e pós-teste).



Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Por fim, procede-se à comparação entre o número de palavras dos textos do pré-teste e do pós-teste, efetuando-se a soma total de palavras em ambos, de forma a analisar as diferenças. Neste sentido, na Tabela 10, segue-se a quantificação do número de palavras total de ambos os testes. Ao observar a tabela é perceptível que o número de palavras do pré-teste para o pós-teste aumentou precisamente um total de 1998 palavras.

Tabela 10.

Número total de palavras contabilizadas nos textos dos alunos (pré-teste e pós teste)

Nº total de palavras	Pré-teste	Pós-teste
	2490	4488

Nota. Tabela elaborada pela autora do estudo.

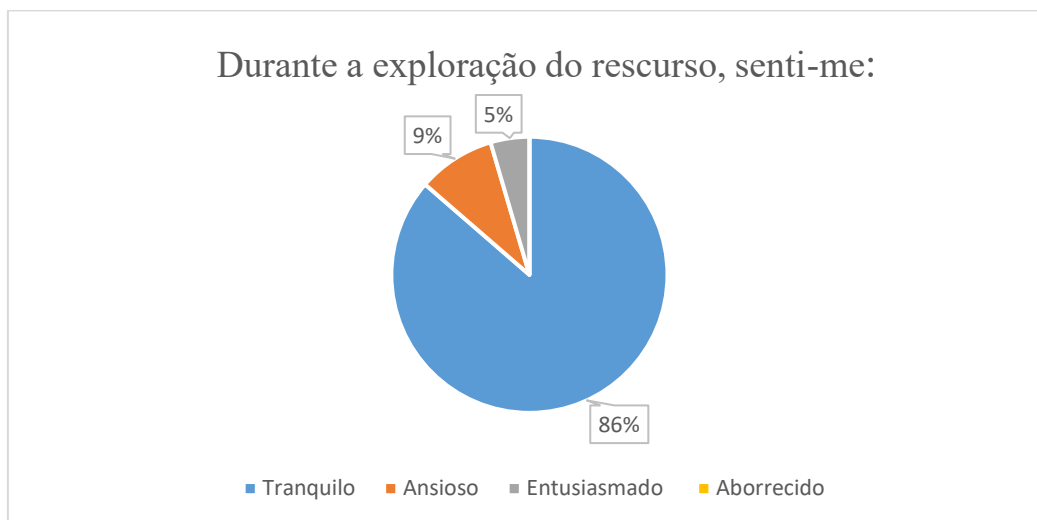
4.2. Percepção dos alunos sobre o recurso “Leopoldino, o explorador”

Para que fosse possível analisar a percepção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”, foi implementado um questionário que contém sete perguntas de escolha múltipla e quatro de resposta aberta (cf. Anexo C). De forma a dar resposta à questão - “*Qual a percepção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador?”*” - será feita uma análise, em percentagem, das respostas às perguntas de escolha múltipla dos alunos em relação ao recurso educativo explorado. Relativamente às respostas das perguntas abertas, será feita uma análise que evidencia aquelas que são mais frequentes.

Em relação à questão “Durante a exploração do recurso, senti-me” é possível verificar, através da figura 13, que entre as opções “tranquilo”, “ansioso”, “entusiasmado” e “aborrecido”, a mais selecionada pelos alunos foi “tranquilo”, contando com uma percentagem de 86%. Neste sentido, a restante percentagem divide-se entre as opções “ansioso” e “entusiasmado”.

Figura 13.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “durante a exploração do recurso, senti-me”.

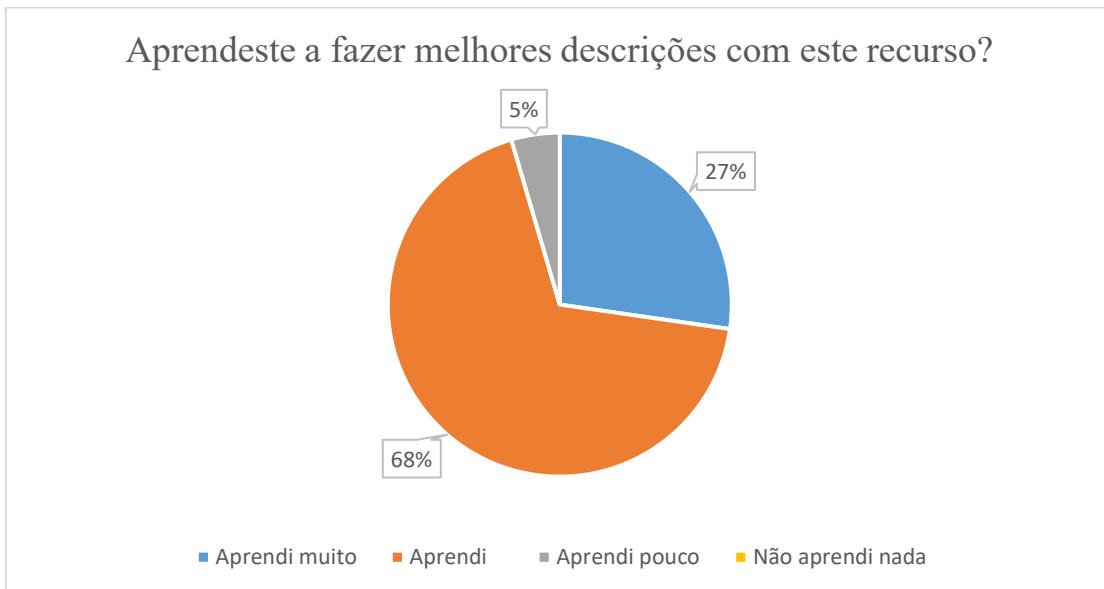


Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Em relação à questão “Consideras que aprendeste a fazer melhores descrições com este recurso?” verifica-se, através da figura 14, que entre as opções: (i) aprendi muito; (ii) aprendi; (iii) aprendi pouco; (iv) não aprendi nada, a opção “aprendi” foi a mais selecionada e conta com uma percentagem de 68%. Nesta questão, a opção “não aprendi nada” não foi selecionada pelos alunos. Os alunos que responderam “aprendi muito” correspondem a 27%. Apenas 5% dos alunos em análise responderam “aprendi pouco”.

Figura 14.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “aprendeste a fazer melhores descrições com este recurso?”

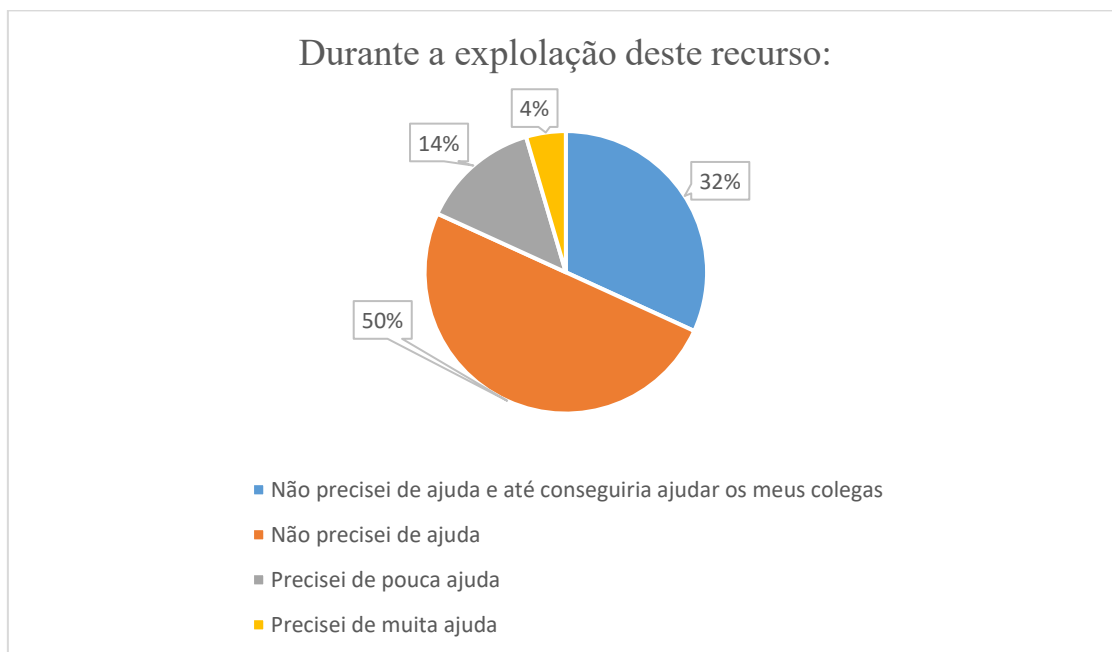


Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Relativamente à terceira questão: “Durante a exploração deste recurso”, em que as hipóteses de resposta são (i) não precisei de ajuda e até conseguiria ajudar os meus colegas; (ii) não precisei de ajuda; (iii) precisei de pouca ajuda; (iv) precisei de muita ajuda, a opção “não precisei de ajuda”, inclui uma percentagem de precisamente 50% (Figura 15). Neste sentido, apenas 4% dos alunos respondeu “precisei de muita ajuda”. A restante percentagem está dividida entre os parâmetros “precisei de pouca ajuda” e “não precisei de ajuda e até conseguiria ajudar os meus colegas”.

Figura 15.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “durante a exploração do recurso:”

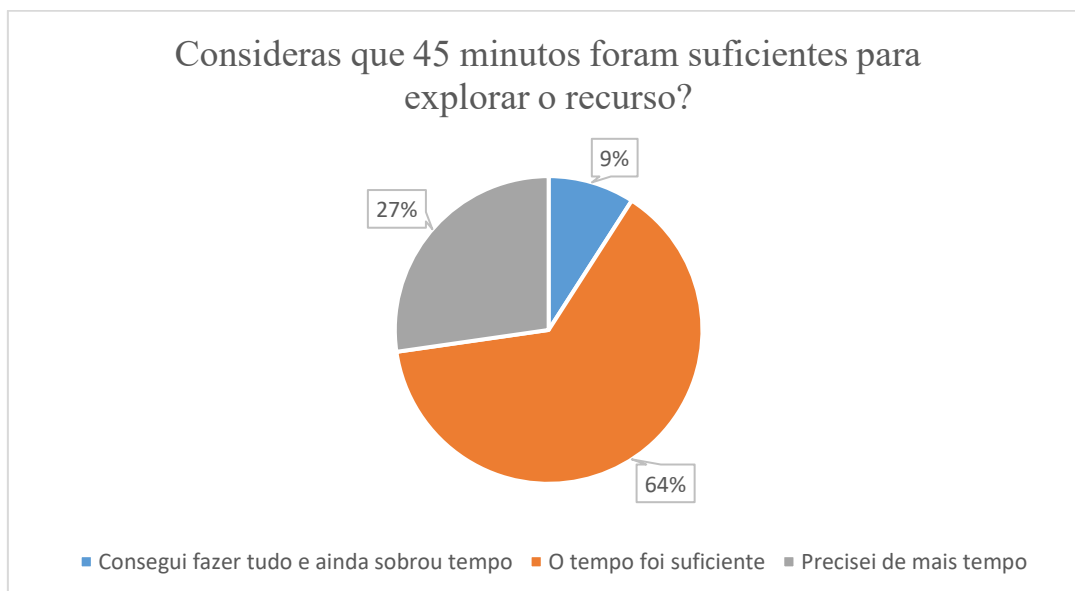


Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Em relação à questão “Consideras que 45 minutos foram suficientes para explorar o recurso?” é possível perceber, através da figura 16, que entre as opções: (i) consegui fazer tudo e ainda sobrou tempo; (ii) o tempo foi suficiente; (iii) precisei de mais tempo, a opção “o tempo foi suficiente” inclui uma percentagem de 64%. Nesta questão, 27% responderam “precisei de mais tempo” e apenas 9% responderam “consegui fazer tudo e ainda sobrou tempo”.

Figura 16.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “consideras que 45 minutos foram suficientes para explorar o recurso?”

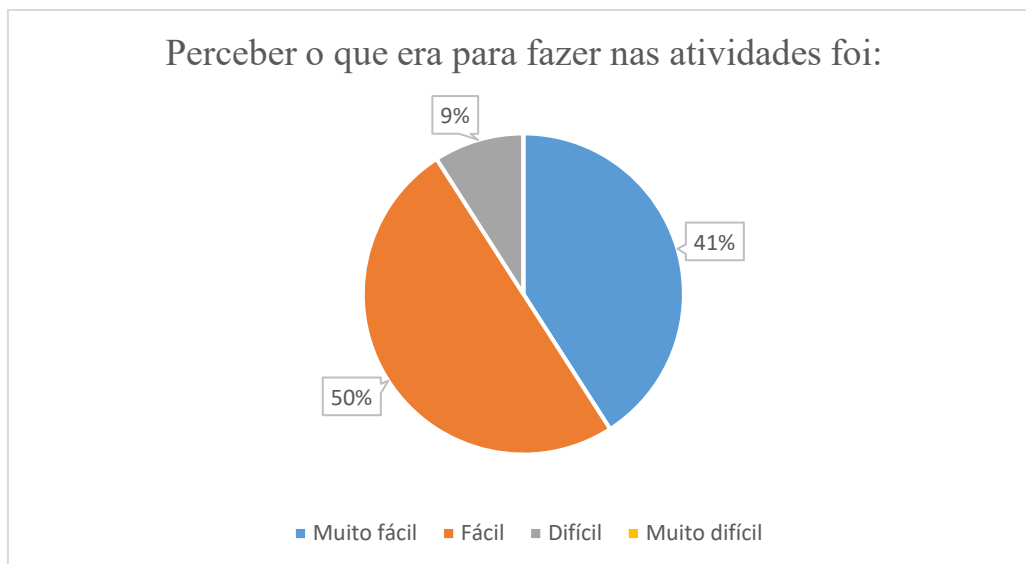


Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Relativamente à questão “Perceber o que era para fazer nas atividades foi:” verifica-se, através da figura 17, que entre as opções: (i) muito fácil; (ii) fácil; (iii) difícil; (iv) muito difícil, aquela que mais foi selecionada pelos alunos foi a resposta “fácil” contando com uma percentagem de 50% dos alunos. A restante percentagem está distribuída entre a resposta “muito fácil” e “difícil”.

Figura 17.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “perceber o que era para fazer nas atividades foi:”

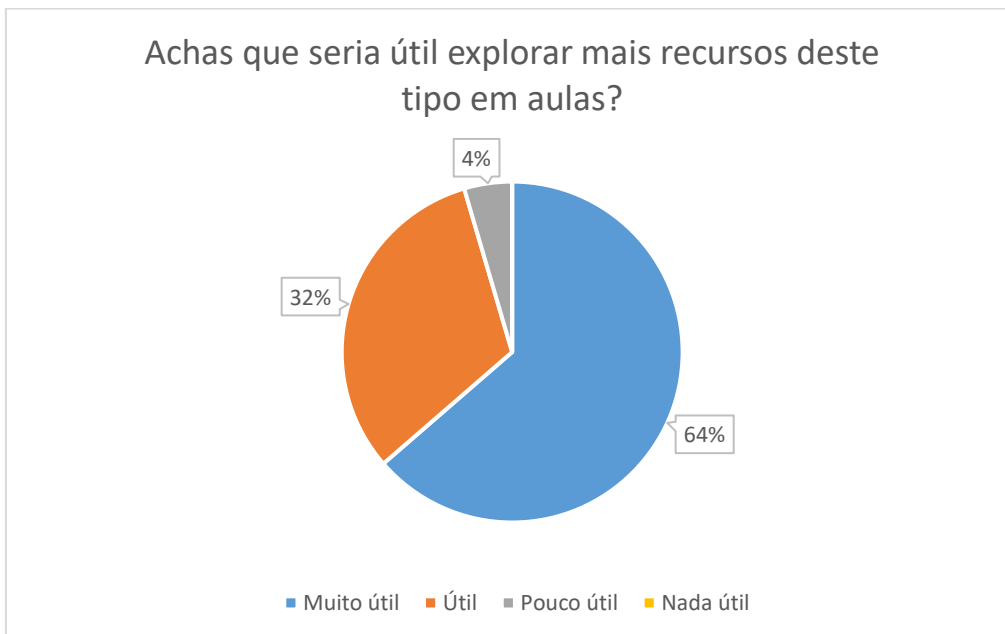


Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Em relação à questão “Achas que seria útil explorar mais recursos deste tipo em aulas?” verifica-se, através da análise da figura 18, que entre as opções: (i) muito útil; (ii) útil; (iii) pouco útil; (iv) nada útil, aquela que mais foi selecionada pelos alunos foi “muito útil”, com uma percentagem de 64%. Nesta questão, 32% responderam “útil” e apenas 4% respondeu “pouco útil”.

Figura 18.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “achas que seria útil explorar mais recursos deste tipo em aulas?”

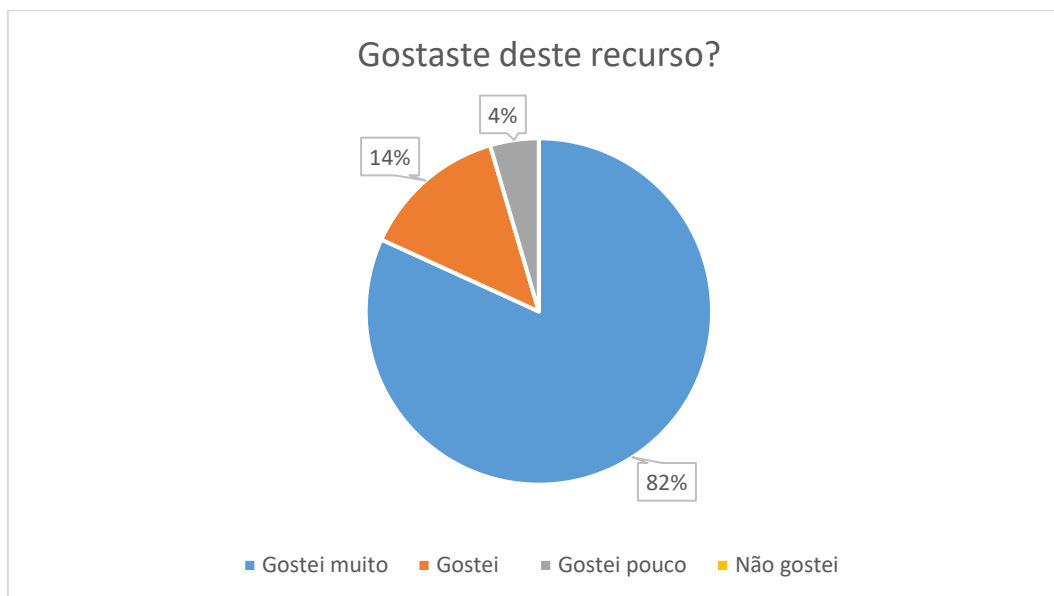


Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Relativamente à questão “Gostaste deste recurso?” pode observar-se, através da análise da figura 19, que entre as opções: (i) gostei muito; (ii) gostei; (iii) gostei pouco; (iv) não gostei, aquela que mais foi selecionada pelos alunos foi “gostei muito”, com uma percentagem de 82%. De seguida, a resposta com maior percentagem foi o “gostei”, com 14% e o “gostei pouco” contando com uma percentagem de 4%.

Figura 19.

Percentagem das respostas dos alunos à questão “gostaste deste recurso?”



Nota. Gráfico elaborado pela autora do relatório.

Em relação às quatro questões de resposta aberta do questionário, é feita uma análise de conteúdo como se pode observar em Cardoso, Estrela, Ferreira & Gonçalves (2022), onde são apresentadas as respostas mais frequentes a cada uma das questões.

Em relação à questão sobre o que mais gostaram no recurso, as respostas estão maioritariamente relacionadas com a parte audiovisual deste (cf.(34)), com a parte da escrita de sequências descritivas (cf. (35)) e com a parte da elaboração do esquema solicitado (cf. (36)).

(34) de ver vídeos

(35) a parte para escrever o texto

(36) de fazer o esquema

No questionário aplicado, no que diz respeito ao que os alunos menos gostaram, a maioria das menções estão relacionadas com o facto de os alunos terem gostado de tudo e por esse motivo, não terem nada a referir (cf. (37)) e (cf. (38)).

(37) gostei de tudo

(38) eu adorei tudo

Relativamente à questão relacionada com o que os alunos mudariam no recurso, existem menções em relação à estrutura deste e à forma como está organizado (cf. (39)), (cf. (40)) e (cf. (41)) bem como, menções a indicar que não alteravam nada no recurso (cf. (42)).

(39) colocava mais exercícios e menos fala

(40) mudava o texto e substituía por mais perguntas

(41) metia exercícios de verdadeiro ou falso

(42) não mudava nada

Por último, os alunos justificam o facto de aprenderem mais facilmente com este tipo de recursos pelo facto de ser uma ferramenta didáctica e motivadora para a aprendizagem (cf. (43)), por despertar maior interesse através da sua interatividade (cf. (44)) e por ser divertido e conseqüentemente ficar na memória (cf. (45)).

(43) Sim, pois é mais didático e desperta mais interesse

(44) Sim porque é mais interativo e divertido

(45) Sim, porque é mais divertido e o que é divertido fica mais tempo na memória

5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, são apresentadas as principais conclusões do estudo desenvolvido ao longo da prática pedagógica em 1.º CEB, intitulado de *A utilização de tecnologias digitais como ferramenta para a aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico*. Por fim, serão evidenciados os principais constrangimentos e limitações sentidas durante todo o processo investigativo.

Em conformidade com o tema de estudo, procurou-se verificar se as questões estão idênticas às formuladas anteriormente: (i) *Pode o RED “Leopoldino, o explorador” contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?* (ii) *Qual a percepção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”?*

Relativamente à primeira questão de investigação, (i) *Pode o RED “Leopoldino, o explorador” contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?*, através da análise dos resultados obtidos no pré-teste, foi possível verificar-se que maior parte dos alunos omitiram o tema-título, não realizaram o processo de atualização, pouco utilizaram organizadores espaciais (verticais, horizontais e de aproximação /distanciação), utilizaram poucos modificadores e nenhum realizou o processo de subtematização. Para além disto, os alunos focaram-se apenas em fazer uma enumeração de tudo o que havia na horta como sendo um género de “lista de compras” e não um texto. Segundo Pereira e Costa (2005), “A dificuldade em tratar a sequência descritiva, dada a sua heterogeneidade composicional, leva a que associem frequentemente a um simples procedimento assente na enumeração, com uma organização estreitamente linear” (p. 196).

Quanto ao indicador *presença de tema-título*, no pós-teste, quase todos os participantes reconhecem a importância deste para o seu texto e apenas dois dos alunos omitiram o mesmo. Além disso, nas suas produções escritas, os alunos demonstram compreender o valor deste indicador para a escrita de sequências descritivas quando o adequam ao tema a abordar. Por outro lado, segundo o estudo de Pereira e Costa (2005) desenvolvido no 1º CEB, um dos problemas mais detetados a nível da macroestrutura de sequências descritivas no pré-teste é a omissão do tema-título. Desta forma, o facto de os alunos, na sua maioria, terem omitido no pré-teste o tema-título é, de certa forma, algo que é frequente nestes anos de escolaridade.

Relativamente ao indicador *aspetualização*, no pós-teste, quase todos os participantes realizaram este processo existindo um aumento de cerca de 68% face ao pré-teste. Assim, no pós-teste, é possível verificar que maior parte dos alunos identificou as partes da horta, muitas vezes dividindo-a entre o lado esquerdo e o lado direito.

No que concerne ao indicador da *utilização de organizadores espaciais*, no pós-teste, regista-se um aumento considerável na ocorrência dos mesmos, destacando-se mais essa diferença nos organizadores horizontais, que passaram de 9% para 100% de utilização por parte dos participantes. De acordo com estudo efetuado por Pereira e Costa (2005), um dos problemas detetados a nível microestrutural é a inexistência ou escassez de organizadores espaciais. Fazendo uma breve comparação à turma do 4º ano analisada por esse estudo, é possível concluir que os participantes deste estudo não possuíram essa dificuldade, apesar de terem aumentado o número de ocorrências destes organizadores no pós-teste. No estudo de Pereira e Costa (2005), na turma do 4º ano do 1º CEB, apenas 2 textos em 40 revelaram a existência de organizadores espaciais.

A análise dos resultados possibilitou a verificação de algumas alterações no indicador *utilização de tempos gramaticais*. O número de ocorrências do presente do indicativo aumentou no pós-teste, para além de ser o tempo gramatical mais utilizado nas produções dos alunos. Já no pretérito imperfeito, o número de ocorrências diminuiu no pós-teste, além de ser o tempo menos utilizado pelos participantes. Segundo Pereira e Costa (2005), outro problema detetado é a dificuldade na gestão de coerência dos tempos gramaticais. Ainda assim, no estudo realizado por estes autores, os alunos do 4º ano utilizam bastante o pretérito imperfeito, ao contrário dos participantes deste estudo.

Em relação ao indicador correspondente aos *modificadores*, no pós-teste, houve um aumento do número de ocorrências, facto que também pode ser explicado pelo número de palavras dos textos ter aumentado bastante no pós-teste. Através das produções dos participantes, é possível entender que existe um cuidado adicional na utilização de modificadores para a caracterização das partes da horta (algo que também é reforçado pelo RED que foi explorado). Da mesma forma que no estudo de Pereira e Costa (2005), a utilização de modificadores não constitui um dos problemas detetados, neste estudo, esse problema também não se verifica.

Por fim, no pós-teste, foi possível verificar que a operação de *subtematização* aumentou em 50% dos textos. No pré-teste nenhum aluno efetuou esta operação enquanto, no pós-teste, metade dos alunos o fez. De acordo com Pereira e Costa (2005), “constata-se que o procedimento de encadeamento por subtematização não só é raro, como, quando é usado, o é de forma deficiente” (p. 203). Neste sentido, o facto de ter existido um aumento de 50% é muito positivo face aquilo que é esperado por alunos nestes anos de escolaridade.

Neste sentido e dando resposta à primeira questão de investigação, é possível concluir que o RED “Leopoldino, o explorador” contribuiu de forma muito positiva para a competência de escrita dos alunos e isso, é algo que é sustentado pelos resultados comparativos do pré e do pós-teste. Maior parte dos indicadores em análise aumentou face ao pré-teste e a partir da leitura dos textos dos alunos, no pós-teste, foi possível perceber que estes tinham o texto mais estruturado recorrendo a muitos adjetivos para a caracterização das partes / elementos da horta escolar. Deve ser frisado também, que os esquemas dos alunos, realizados quando estes se deslocaram à horta, se tornaram, no pós-teste, muito mais apelativos e estruturados face ao pré-teste. Assim, é possível verificar que, o que antes eram apenas anotações, no pós-teste se tornaram em esquemas organizados como podemos observar no RED (cf. Anexo D). Ao contrário do estudo efetuado por Antunes (2021), no qual se refere que alguns alunos do 4.º ano de escolaridade “não têm facilidade em recorrer a organizadores gráficos para sistematizar ou organizar informação no seu processo de aprendizagem” (p. 93), neste estudo, pode afirmar-se que após a realização do RED “*Leopoldino, o Explorador*”, estes foram capazes de organizar e estruturar as suas ideias com recurso a esquemas muito semelhantes àquele que visualizaram no recurso.

Já sobre a segunda questão de investigação, (ii) *Qual a perceção dos alunos relativamente à utilização do RED “Leopoldino, o explorador”?* - partindo da análise dos questionários, é possível verificar que os alunos, à semelhança do estudo realizado por Antunes (2021), se sentiram maioritariamente tranquilos na exploração do recurso, aprendendo com o mesmo. Mais de 50% dos alunos conseguiram realizar as tarefas solicitadas pelo RED, sem necessitarem de ajuda, tendo conseguido concluí-las no tempo estipulado. Ainda no questionário, uma grande maioria dos alunos refere que percebeu

com facilidade o que lhes era solicitado pelo recurso e considerou também que seria muito útil explorar mais recursos deste género em aula. Na última pergunta de escolha múltipla do questionário - *gostaste deste recurso?* - maior parte dos alunos respondeu que gostou muito. Já nas perguntas de resposta aberta verificou-se que o que os alunos mais gostaram no recurso foi de ver os vídeos das hortas (à semelhança do estudo realizado por Antunes (2021) “os vídeos estavam a explicar bem (p. 101)), da parte de escrever o texto e de fazer o esquema solicitado. Por outro lado, apesar de terem gostado muito, os mesmos demonstram ter espírito crítico quando afirmam o que mudariam no recurso. Estas mudanças estão maioritariamente relacionadas com o número e o tipo de exercícios existentes no recurso (cf. (39), (40), (41) e (42)).

Na última questão do questionário - *Na tua opinião, consegues aprender mais facilmente com este tipo de recursos? Justifica a tua resposta* – a maior parte dos alunos afirmou que sim, justificando como sendo mais interativo, motivante, interessante e divertido: “Sim, porque é mais divertido e o que é divertido fica mais tempo na memória”.

Assim, como também se observa no estudo de Antunes (2021), verifica-se que a perceção dos alunos face à utilização do RED “Leopoldino, o explorador” é muito positiva e que a utilização deste contribuiu para a aprendizagem da escrita de sequências descritivas.

Relativamente aos principais constrangimentos e limitações sentidas durante todo o processo investigativo pode, desde já, destacar-se o facto de ter sido um período de intervenção curto. Esse facto dificultou a execução de algumas tarefas por haver limitações de tempo para as implementar. É fundamental que o período de intervenção seja mais longo para que as aprendizagens sejam mais consistentes e para que seja possível gerir melhor todas as atividades a implementar com os participantes, assim como a sua preparação. Tendo em consideração que os alunos não estão todo o tempo letivo com os estagiários, não existe tempo suficiente para aprofundar estes conteúdos com os alunos, exceto no tempo estipulado para a concretização das atividades do estudo. Outro constrangimento poderá ser o facto de a amostra em análise ser reduzida, não permitindo fazer generalizações.

6. REFLEXÃO FINAL

|' '' | | ''

Após terminar a intervenção pedagógica realizada em 1.º CEB e 2.º CEB, desenvolvida ao longo dos últimos meses, torna-se importante refletir sobre a experiência proporcionada pela UC de PES II.

Relativamente às práticas realizadas tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, considero que existiram algumas diferenças de um contexto para o outro.

No estágio de 1.º CEB, considero que a prática foi realizada de um modo tranquilo, além de ser muito bem recebida pela escola, que neste caso era de cariz privado. Sendo que pretendo, enquanto futura professora, lecionar no 1º CEB, este estágio correspondeu totalmente às minhas expectativas, demonstrando que estava a seguir o caminho certo. Relativamente à prática em 2.º CEB, inicialmente, essa etapa foi iniciada com algum receio, por ser a primeira vez que iria lecionar aulas de Português e HGP a um 5º e a um 6º ano. No entanto, depois de algum tempo e de me ambientar tanto à escola como às professoras cooperantes, considero que foi uma experiência muito gratificante, que me deu várias ferramentas para o futuro enquanto profissional na área da educação. Fui igualmente bem recebida por todos os profissionais da escola que, neste caso, era de cariz público.

Começo por realçar o facto de as professoras cooperantes se terem demonstrado sempre disponíveis para nos ajudar, quer na realização de planificações, nas entrevistas realizadas como em documentos essenciais para a realização dos meus trabalhos académicos. Sempre que estas me ofereciam propostas de melhoria, aceitava como uma crítica construtiva e alterava o que anteriormente estaria planeado. Obtive sempre um *feedback* às planificações, tanto das professoras orientadoras como das cooperantes, que me ajudou bastante a melhorar alguns aspetos importantes que, até então, não tinha em consideração. Em ambas as práticas, fui capaz de aprender a gerir conflitos e situações inesperadas que sucediam tanto em aula como nos intervalos, exercendo um papel moderador entre as partes lesadas. Como aspeto positivo, posso ainda realçar o facto de ter sido uma experiência nova e marcante para mim, no sentido em que tive oportunidade de estabelecer uma boa relação com os alunos das turmas que me foram atribuídas e por me ter sido dada a oportunidade de viver esta prática numa turma de 5.º e de 6.º ano, fator que considero mais enriquecedor a nível de experiência e que me fez ficar mais bem preparada para o futuro.

Relativamente aos aspetos menos positivos, posso destacar que no decorrer desta prática, existiram na escola, algumas semanas temáticas como: (i) semana dos afetos; (ii) semana dos torneios inter-turmas, que atrasaram o trabalho que tinham inicialmente planeado para cada uma dessas semanas. Neste sentido, posso refletir sobre o facto de na maior parte das vezes não ter conseguido cumprir as planificações, uma vez que as aulas tinham apenas uma duração 50 minutos, nos quais 15 eram “perdidos” para os alunos entrarem, se sentarem e passarem o sumário para os cadernos. Contudo, aprendi que não devo apressar as aulas para que as planificações sejam cumpridas, pois a prioridade é a aprendizagem dos alunos e os conteúdos lecionados fiquem bem consolidados.

É importante destacar também que enquanto alguns alunos aprendem rapidamente a matéria e a aplicam, outros necessitam de mais tempo e por isso, o meu papel enquanto professora é adaptar as aulas de forma que todos os alunos consigam acompanhar. Segundo Heredero (2010), “é preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo” (p. 198).

Para além disto, houve algumas “perdas” de tempo na gestão de conflitos e na tentativa de melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula, apesar de esses fatores terem contribuído para uma melhoria da minha relação com estes. Contudo, a palavra “perda” foi colocada entre aspas no sentido em que não são perdas desnecessárias, tendo em conta que contribuem positivamente para o crescimento interpessoal dos alunos, assim como as relações sociais em sala de aula e fora desta. De acordo com Valente (2019), os problemas de convivência em sala de aula estão relacionados com “mudanças sociais e pedagógicas, verificando-se que o conflito resulta da diversidade de interesses da turma e, se o professor não atua positivamente no respeitante à comunicação, gerindo o conflito de forma construtiva, verá o mesmo aumentar exponencialmente na turma” (p. 103 e 104).

Sempre que existia aulas em que se procedia à correção dos trabalhos de casa, era notório que a maior parte da turma não os realizava, sendo que eram quase sempre os mesmos alunos a responder às questões. Segundo Valente (2019), o principal motivo de conflitualidade em sala de aula “está associado ao desinteresse académico dos alunos e, os conflitos que persistem são referentes à falta de hábitos de estudo, à não realização de

trabalhos e à permanência obrigatória em sala de aula, longe dos interesses e expectativas dos alunos” (p. 104).

Para a realização dos projetos de intervenção, tanto em 1.º ciclo como em 2.º ciclo, foi-me concedida alguma liberdade para a realização de atividades conducentes a uma melhoria nas questões problema identificadas. Considero que as práticas, no âmbito da UC de PES II, contribuíram de forma positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A realização das reflexões foi significativa para a minha aprendizagem, pois elucidou-me acerca de tudo o que foi bem conseguido e sobre os vários aspetos a melhorar. Neste sentido, é importante continuar a adotar uma postura reflexiva do meu desempenho, não esquecendo que a relação com os alunos é uma prioridade para favorecer a aprendizagem, bem como o *feedback* sobre as suas produções e intervenções.

O processo de investigação, além de ter contribuído para o desenvolvimento das minhas competências investigativas, ajudou-me a melhorar algumas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem. Uma delas, rege-se pela importância da instrução das atividades propostas aos alunos, para que estes não tenham constantemente dúvidas. O processo de investigação permitiu-me ainda compreender a importância da opinião dos alunos relativamente à forma como os conteúdos são transmitidos e os recursos que são utilizados para esse fim. Nesse sentido, é importante compreender e valorizar a opinião destes para que continuem motivados para aprender. O desenvolvimento de um pré-teste e de um pós-teste contribuiu para perceber, em que medida, o RED “Leopoldino, o explorador” foi benéfico para o desenvolvimento de escrita de sequências descritivas. Através da investigação, verifiquei que a realização desses testes foi uma mais-valia, não só para avaliar as aprendizagens dos alunos, como para compreender se os recursos utilizados para transmitir os conteúdos foram eficazes.

Em relação ao desenvolvimento pessoal, posso afirmar que, através dos estágios, fui-me apercebendo das minhas capacidades e fui melhorando as minhas fragilidades, como a gestão do tempo. Adicionalmente a esse facto, apercebi-me de que cada criança é diferente da outra e adotei uma postura mais flexível e diferenciada, tal como sugerido por Heacox (2006). Assim, esta experiência contribuiu positivamente para a minha autoconfiança, ainda que tenha sido possível identificar algumas fragilidades noutras dimensões, que devem ser trabalhadas ao longo do tempo. Uma delas é a capacidade de

gerir conflitos entre os alunos, que muito embora tenha sido capaz de utilizar algumas estratégias, é importante aperfeiçoá-las.

Ao nível de desenvolvimento profissional, além de me ter sido possível observar várias abordagens pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias utilizadas pelas professoras cooperantes, que enriqueceram as observações, foi possível adquirir, através da prática, uma visão mais ampla do papel do docente e das responsabilidades respectivas à profissão deste. Através dos estágios, apercebi-me ainda da importância da comunicação, colaboração, partilha e entreajuda entre o corpo docente para o alargamento das estratégias utilizadas com os alunos e para a existência de um bom ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' '

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992
- Adam, J.-M. (2005a). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*: Armand Colin.
- Adam, J.-M. & A. Petijean (1989). *Le texte descriptif: poétique historique et linguistique textuelle*. Paris: Nathan.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Antunes, P. (2021). *Leopoldino, o explorador: Recurso educativo digital para a produção escrita de sequências descritivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa. <file:///C:/Users/PTB%20School/Downloads/Leopoldino,%20o%20explorador.pdf>
- Antunes, P., Souza, J., & Cardoso, A. (26 novembro, 2022). *Recurso Educativo Digital «Leopoldino, o explorador»*. Comunicação apresentada no VI Encontro de Mestrados e Pós-Graduações da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Aprendizagens Essenciais (2018). 1.º Ciclo do Ensino Básico. Português. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Aprendizagens Essenciais (2018). 1.º Ciclo do Ensino Básico. TIC. República Portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.

http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/lp/primeiro_ciclo/o_ensino_da_escrita_a_dimensao_textual.pdf

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer.

Buescu, H. C., Morais, J., Violante, M. R. R., & F. Magalhães (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Cardoso, A., Almeida, A., Gonçalves, C., Pereira, S., Rodrigues, M., Silva, E. (2022). *Princípios pedagógico-didáticos para a conceção de recursos educativos digitais: análise do recurso cozinhar a aprender*. In Dias, A., Loureiro, C. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* (pp. 60-82). Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15451/1/60_Princ%
c3%adpios%20pedag%
c3%b3gicodid%
c3%a1ticospara%20a%20conce%
c3%a7%c3%a3o%20de%20recursoseducativos%20digitaisE-book_vfinal_jan2vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15451/1/60_Princ%c3%adpios%20pedag%c3%b3gicodid%c3%a1ticospara%20a%20conce%c3%a7%c3%a3o%20de%20recursoseducativos%20digitaisE-book_vfinal_jan2vf.pdf)

Cardoso, A., Estrela, A., Ferreira, P., & Gonçalves, C. (2022). Hábitos de leitura à entrada do ensino superior: O perfil de leitor dos alunos da licenciatura em Educação Básica / Reading habits at entry to higher education: the Reading profile of students attending a basic education degree. *Pensares em Revista*, 26, 55-68.

Cardoso, A. & Silva, A. (2003). *Problemas na produção e compreensão do texto explicativo*. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.), *Criatividade, Afetividade, Modernidade - construindo hoje a escola do futuro* (pp. 193-210). CIED/ESELx.

Cardoso, A., Souza, J., Rodrigues, R., Palma, N. (2021). *Tecnologias da informação em educação - Ciclo de desenvolvimento de um recurso educativo digital para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Lisboa.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14178/1/Ciclo%20de%20desenvolvimento%20de%20um%20recurso%20educativo%20digital.pdf>

Castro, C. (2014). *A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: práticas dos professores e perspetivas dos especialistas*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15830/1/101427646.pdf>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019). *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI*. Revista de Educação, Vol. XVIII, n.º 1. Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%3a7%20a7%20c3%a3o%20VolXVIII%20n%20ba1_5-22.pdf

Creswell, J.W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.

Dias, A., & Loureiro, C. (2022). *Práticas de integração curricular nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15446/1/Ebook_vfinal_jan2vf.pdf

Dutra, V. & Listo, G. (s.d.). *Ensino de língua portuguesa na escola básica gêneros e sequências textuais*. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº2, t.1. [file:///C:/Users/PTB%20School/Downloads/sequencias-textuais%20\(1\)-2.pdf](file:///C:/Users/PTB%20School/Downloads/sequencias-textuais%20(1)-2.pdf)

- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). *A formação prática de professores no estágio curricular*. Educar, Curitiba, n.32, p. 215-232. Editora UFPR. n32a15.pdf
- Fernandes, G. (2014). *O papel dos pais na transição escolar da criança para o primeiro ciclo*. Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17153/1/Disserta%20a7%20a3o%20de%20Mestrado%20Guida.pdf>
- Gonçalves, D., Fonseca, M., & Campos, P. (2017). *Introdução ao design de interfaces – avaliação*. Editora: FCA.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto Editora.
- Herdero, E. (2010). *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. Universidade de Alcalá, Madrid. <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06.pdf>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro. https://aefreamunde.com/attachments/article/185/2_DigCompEdu_Quadro%20Europeu%20Compet%C3%Aancia%20Digital%20Educadores.pdf
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Neves, D., & Oliveira, D. (2001) *Sobre o texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Coleção: práticas pedagógicas – 1ª edição. Porto: Portugal.
- Pacheco, N. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%201%c3%a9xico%20e%20texto%20descritivo.pdf>

Paulino, L. (2012). *Escrever com arte*. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.
file:///C:/Users/utilizador/Downloads/Escrever%20com%20a%20arte.pdf

Pardal, L., & Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro.
https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-LivroReflex%C3%A3oEscrita.pdf

Pereira, S., Costa, M. (2005). *A produção do texto descritivo no 1º ciclo: Detecção de alguns problemas*. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE) – República Portuguesa.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pinto, A. (2015). *Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competências Académicas: Um estudo no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Porto, Portugal.

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

- Ramos, J., Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). *Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática*. Universidade de Évora. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_1_1_35_RED_reflexoes_pratica.pdf
- Ramos, L., Duarte, D., Carvalho, M., Ferreira, M., Maio, M. (s.d). *Modelos e práticas de avaliação de recursos educativos digitais*. file:///C:/Users/utilizador/Downloads/1210161451_06_CadernoII_p_79_87_JLR_VDT_JMC_FMF_VM.pdf
- Rohman, D. & Wlecke, A. (1964). *Pre-writing: The construction and application of models for concept formation in writing*. Michigan State University.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Sousa, M. (2015). *Escrever para aprender no 1.º ciclo do ensino básico – sequência didática de textos expositivos*. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, M. J., & Baptista, C.S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Factor.
- Tavares, C., & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf

UNESCO (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris, UNESCO.
<https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/07/386147por.pdf>

Valente, S. (2019). *Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s)*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
<https://pdfs.semanticscholar.org/14e1/c6e5b9515fe7bf554d9403343fb0b8342a43.pdf>

Veiga, M. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas*. Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

Anexo A – Planificação das sessões

Data: 03 de maio de 2023

Objetivos gerais

- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades	Tempo	Recursos	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente as formas de ortografia; - Escrever de forma clara partindo do geral para o particular um texto descritivo. 	<p>Escrita: Texto descritivo.</p>	<p><i>Observação da horta escolar (papel e caneta para tirar notas dessa observação);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientados pela professora, os alunos dirigem-se à horta escolar e levam consigo uma prancheta, um papel e uma caneta. Estes devem tirar notas sobre como está organizada a horta e o que está plantado 	<p>90 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material de escrita; - Ficha de trabalho; - Computador; 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza corretamente as formas de ortografia; - Escreve de forma clara partindo do geral para o particular um texto descritivo.

		<p>nela para, posteriormente, realizarem um texto descritivo na sala de aula.</p> <p>- Chegando à sala, a professora entrega aos alunos a ficha de trabalho onde devem realizar o texto (com algumas indicações). Para além disto, a professora projeta algumas imagens da horta para que, ao realizarem o texto, as possam consultar, bem como as notas que retiraram da observação direta da mesma.</p> <p>-Quando terminarem, devem proceder à realização da ilustração da horta escolar e entregar de novo à professora quando terminada.</p>			
--	--	---	--	--	--

Data: 18 de maio de 2023

Objetivos gerais

- Desenvolver a capacidade de escrita de um texto descritivo;
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades	Tempo	Recursos	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none">- Realizar o recurso digital autonomamente;- Compreender a estrutura de um texto descritivo;- Identificar o processo de escrita de um texto descritivo;	<ul style="list-style-type: none">- Texto descritivo;	<p>1. Realização do recurso digital: “Leopoldino o explorador”.</p> <ul style="list-style-type: none">- A professora divide a turma em dois grupos. <p>Nos primeiros 45 min, o primeiro grupo desloca-se com a professora à sala de TIC para realizar o recurso digital. Os restantes alunos ficam na sala de</p>	90 min	<ul style="list-style-type: none">- Material de escrita;- Recurso online;- Computador;- Fones;	<ul style="list-style-type: none">- Realiza o recurso digital autonomamente;- Explícita a estrutura de um texto descritivo;- Identifica o processo de escrita de um texto descritivo.

		<p>aula a terminar a ilustração da horta e a realizar o trabalho de oficinas.</p> <p>Nos segundos 45 minutos o processo inverte-se.</p>			
--	--	---	--	--	--

Data: 19 de maio de 2023

Objetivos gerais

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Tempo	Recursos	Indicadores de avaliação
<ul style="list-style-type: none">- Compreender a estrutura de um texto descritivo;- Identificar o processo de escrita de um texto descritivo;- Analisar um texto descritivo e detetar os erros a nível estrutural;	<ul style="list-style-type: none">- Escrita: Ortografia;Melhoramento de texto;	<p>1. Realização de um questionário sobre o recurso digital.</p> <p>A professora começa por entregar aos alunos um questionário sobre o recurso digital: “Leopoldino, o Explorador”. Este questionário serve como recolha de dados para o relatório final.</p> <p>2. Textos descritivos que</p>	90 min	<ul style="list-style-type: none">- Material de escrita;- Quadro interativo;- Textos dos alunos;	<ul style="list-style-type: none">- Explícita a estrutura de um texto descritivo;- Identifica o processo de escrita de um texto descritivo;- Analisa um texto descritivo identificando os erros a nível estrutural;

<p>- Aperfeiçoar um texto descritivo;</p>		<p>escreveram: Explorar ortografia.</p> <p>A professora coloca no quadro interativo um texto realizado por um dos alunos para que, em conjunto, leiam o mesmo.</p> <p>A professora pede aos alunos que identifiquem os erros ortográficos e que refiram como é que a palavra se escreve corretamente (podendo esse aluno deslocar-se ao quadro e escrever).</p> <p>A professora deve explorar profundamente o caso:</p> <p>À; há.</p> <p>Caso sobre tempo, a professora faz um ditado aos alunos que contemple alguns dos erros mais comuns nos textos descritivos que realizaram.</p>			<p>- Aperfeiçoa um texto descritivo;</p>
---	--	--	--	--	--

		<p style="text-align: center;">3. Melhoramento de texto descritivo em conjunto</p> <p>Para esta atividade, a professora coloca um texto (nível mediano) exposto no quadro interativo.</p> <p>Sugere aos alunos que em conjunto com ela, melhorem o texto que está exposto.</p> <p>Para tal, a professora escreve no quadro as sugestões dos alunos e escrevem um novo texto com base no anterior (melhorando-o). Os alunos devem copiar este para os seus cadernos de estudo.</p>			
--	--	--	--	--	--

Data: 29 de maio de 2023

Objetivos gerais

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Tempo	Recursos	Indicadores de avaliação
<p>- Compreender a estrutura de um texto descritivo;</p> <p>- Identificar o processo de escrita de um texto descritivo;</p> <p>- Analisar um texto descritivo e detetar os erros a nível estrutural;</p>	<p>- Escrita: Melhoramento de texto;</p>	<p>1. Melhoramento de texto descritivo em conjunto.</p> <p>Para esta atividade, a professora coloca o texto exposto no quadro interativo.</p> <p>Sugere aos alunos que em conjunto com ela, continuem a melhorar o texto que está exposto.</p> <p>Para tal, a professora escreve no quadro as sugestões dos alunos e continuam a escrever o texto com base no anterior</p>	<p>90 min</p>	<p>- Material de escrita; - Computador;</p> <p>- Quadro interativo.</p> <p>- Quadro de giz.</p> <p>- Recurso digital;</p> <p>- Caderno de escrita.</p>	<p>- Explícita a estrutura de um texto descritivo;</p> <p>- Identifica o processo de escrita de um texto descritivo;</p> <p>- Analisa um texto descritivo identificando os erros a nível estrutural;</p>

<p>- Aperfeiçoar um texto descritivo;</p>		<p>(melhorando-o). Os alunos devem copiar este para os seus cadernos de estudo.</p> <p>Quando esta atividade terminar, a professora volta a explorar o recurso em conjunto com os alunos para voltar a realçar a importância de alguns aspetos relativamente ao texto descritivo.</p>			<p>- Aperfeiçoa um texto descritivo;</p>
---	--	---	--	--	--

Data: 31 de maio de 2023

Objetivos gerais

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Tempo	Recursos	Indicadores de avaliação
- Esquematar o que consegue observar na horta. - Utilizar corretamente as formas de ortografia; - Escrever de forma clara partindo do geral para o particular um texto descritivo.	Escrita: Texto descritivo;	1. Ida à horta escolar (tirar notas com recurso a prancheta). - Orientados pela professora, os alunos dirigem-se à horta escolar e levam consigo uma prancheta, um papel e uma caneta. Estes devem tirar notas sobre como está organizada a horta e o que está plantado nela para, posteriormente, realizarem um texto descritivo na sala de aula.	90 min	Computador; Quadro interativo; Material de escrita; Pranchetas;	- Esquematar o que consegue observar na horta. - Utiliza corretamente as formas de ortografia; - Escreve de forma clara partindo do geral para o particular um texto descritivo.

		<p>2. Escrita do texto descritivo;</p> <p>- Chegando à sala, a professora entrega aos alunos a ficha de trabalho onde devem realizar o texto (com algumas indicações). Para além disto, a professora projeta algumas imagens da horta para que, ao realizarem o texto as possam consultar, bem como as notas que retiraram da observação direta da mesma.</p> <p>- Quando terminarem, devem proceder à realização da ilustração da horta escolar e entregar de novo à professora quando terminada.</p>			
--	--	---	--	--	--

Anexo B – Ficha para elaboração dos textos descritivos (pré-teste e pós-teste)

4º ANO

Nome: _____ Data: __/__/__

Escrita de texto

Hoje vais escrever sobre a tua horta escolar.

Neste texto deves fazer uma descrição da horta e daquilo que observaste nela.

***Não te esqueças:** escreve as frases completas, respeitando as regras de escrita; usa vocabulário diversificado (sinónimos); organiza as informações em parágrafos; utiliza pontuação e atenção à letra maiúscula / minúscula. Revê o teu texto no final.

Avaliação do texto:

	Sim	Não
Dei um título ao texto.		
Desenvolvi o texto de acordo com o que foi planeado.		
Iniciei os parágrafos um pouco mais para dentro do que as restantes linhas.		
Utilizei letra maiúscula no início das frases.		
Usei os sinais de pontuação corretos.		
Evitei a repetição de palavras e substituí-as por outras com o mesmo significado.		
Escrevi as frases de forma clara e correta.		

Anexo C – Questionário sobre o RED “Leopoldino, o explorador”

QUESTIONÁRIO SOBRE O RECURSO DIGITAL: “LEOPOLDINO, O EXPLORADOR”.

I PARTE

Para responderes a este questionário, basta colocares uma bolinha, com uma cor à tua escolha, na opção com que mais te identificas.

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

Tranquilo	
Ansioso	
Entusiasmado	
Aborrecido	

2. Consideras que aprendeste a fazer melhores descrições com este recurso?

Aprendi muito	
Aprendi	
Aprendi pouco	
Não aprendi nada	

3. Durante a exploração deste recurso...

Não precisei de ajuda e até conseguiria ajudar os meus colegas.	
Não precisei de ajuda.	
Precisei de pouca ajuda.	
Precisei de muita ajuda.	

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

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

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

Muito fácil.	
Fácil.	
Difícil.	
Muito difícil.	

6. Achas que seria útil explorar mais recursos deste tipo em aulas?”

Muito útil.	
Útil.	
Pouco útil.	
Nada útil.	

7. Gostaste deste recurso?

Gostei muito.	
Gostei.	
Gostei pouco.	
Não gostei.	

II PARTE

Nas próximas questões, tens de responder às perguntas por escrito!

8. Do que mais gostaste neste recurso?

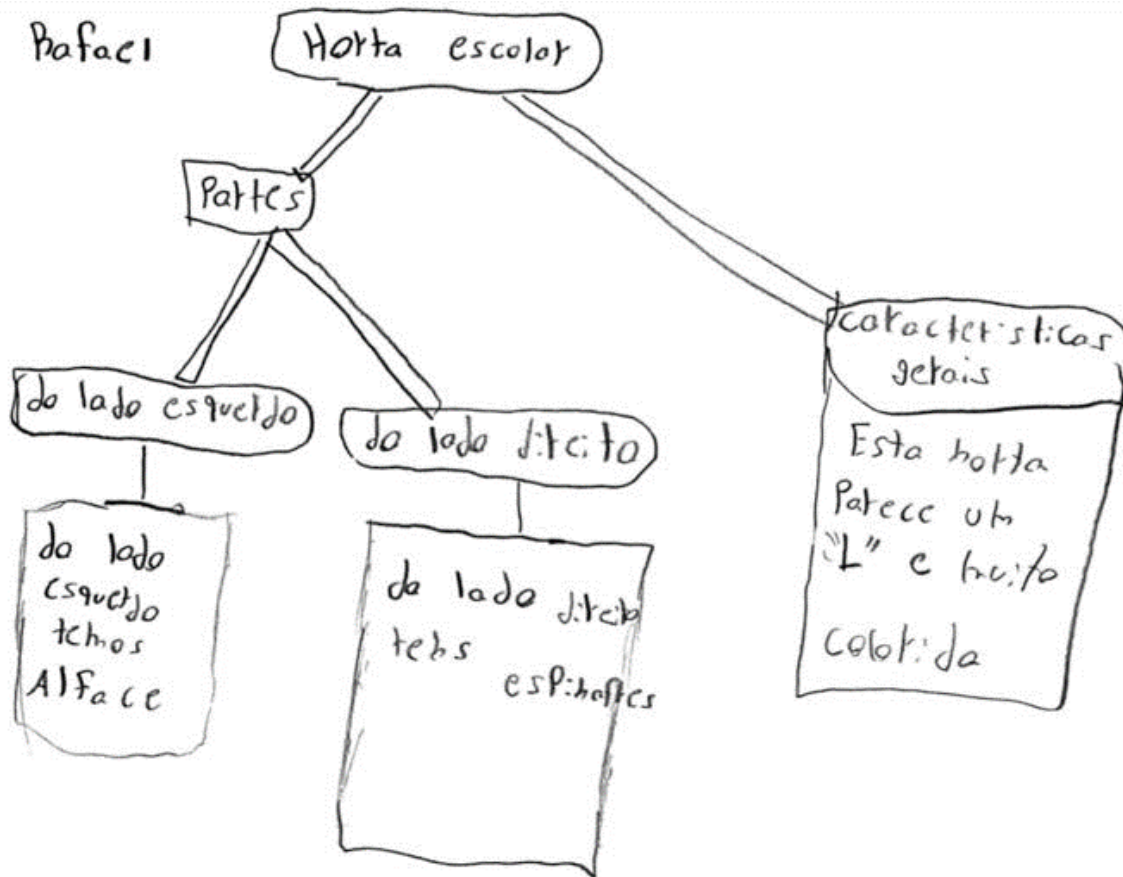
9. Do que menos gostaste?

10. O que mudavas no recurso?

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

Obrigada pela tua colaboração! 😊

Pós-teste (31 de maio de 2023)



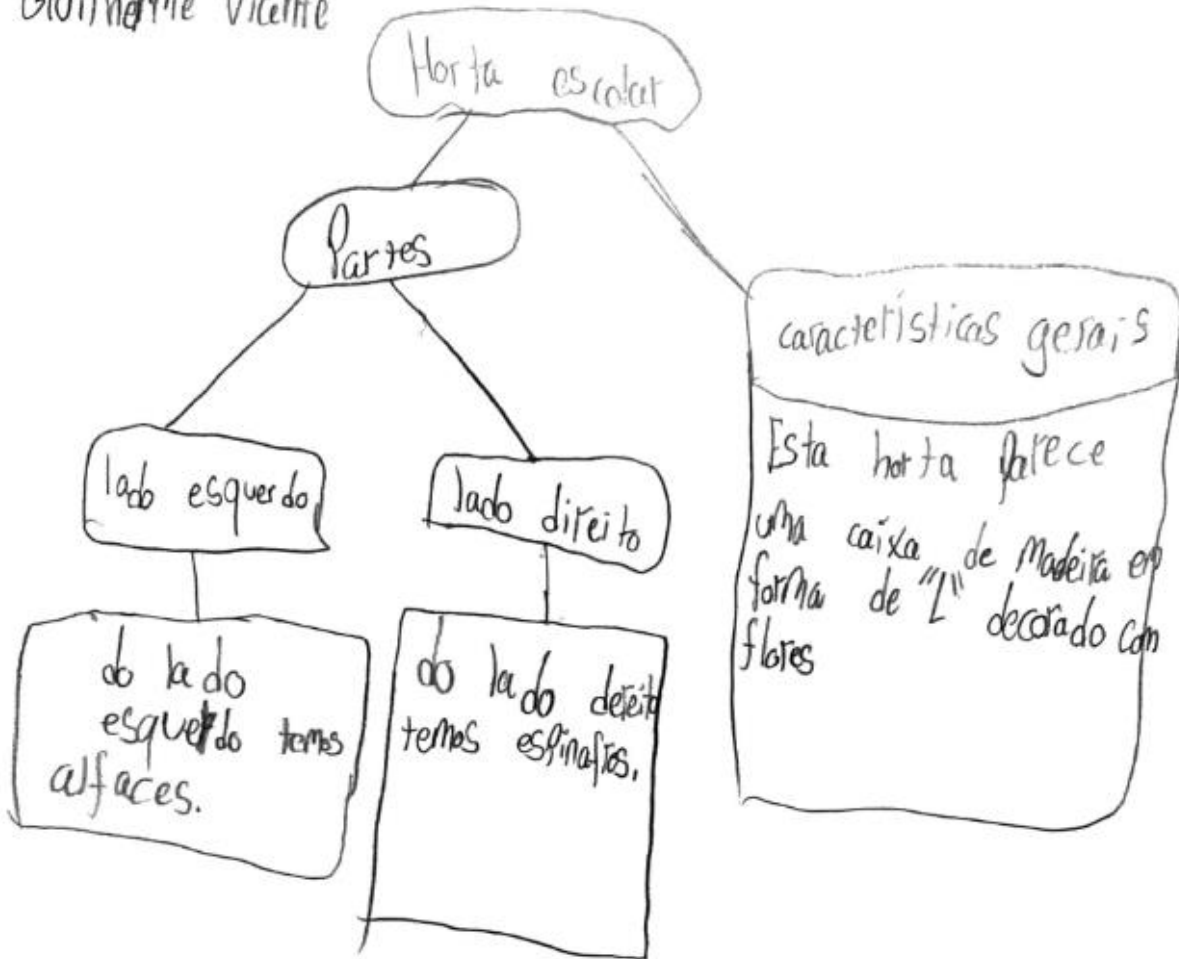
A horta escolar
Eu vou vou falar de uma
horta escolar e o que ela
tem

Pré-teste (3 de maio de 2023)

- tem terra ^{Martu}
- tem legume: Batata; Maizão; ~~...~~
- tem uma casa para ~~...~~
- tem ~~...~~ ^{plantas} plantas (y): Batata; Maizão; ~~...~~
- cenoura; Pimentão; Maizão etc
- tem árvores
- tem prós
- Tem esdella
- Alfaca
- ~~...~~
- ~~...~~
- Bananas

GWJ

Guilherme Vicente



A horta escadot

Nas hortas escadotes há vários legumes. Elas são feitas normalmente de Madeira como esta.