

Recursos didáticos e estratégias de ensino-aprendizagem do texto narrativo no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

Relatório de Estágio

Telma Reis Batista

Mestrado em

**Ensino de Português e Inglês no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**



Recursos didáticos e estratégias de ensino-aprendizagem do texto narrativo no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

Relatório de Estágio

Telma Reis Batista

Orientadoras

Prof.^a Doutora Ana Teresa da Conceição Silva Alves

Prof.^a Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa

Relatório de Estágio submetido para cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário





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

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

Agradecimentos

O presente relatório é o resultado de muitos encontros e partilhas. Assim, não poderia deixar de agradecer a todos os que passaram por mim e deixaram um pouco de si comigo.

Agradeço, em primeiro lugar, aos alunos. Obrigada por todas as memórias que jamais esquecerei. Foi um prazer ensinar-vos. Ser vossa professora durante este ano fez-me ter a certeza de que estou no caminho certo. Levo-vos a todos no coração.

Às orientadoras deste relatório, Professora Doutora Margarida da Silva Damião de Serpa e Professora Doutora Ana Teresa Alves, o meu profundo agradecimento pelo apoio durante estes meses de trabalho. A vossa colaboração, orientação e partilhas foram indispensáveis para a construção deste trabalho.

Às docentes cooperantes, por terem sido a luz que me guiou durante a longa caminhada do estágio. Obrigada por partilharem comigo o vosso conhecimento. Levarei para a vida tudo o que aprendi convosco.

À minha família e aos meus amigos, que sempre apoiaram os meus sonhos e nunca permitiram que desistisse deles.

Aos meus pais, sem os quais este sonho não teria sido concretizado. Obrigada pelo vosso apoio incondicional.

Aos meus avós, pela preocupação, paciência e motivação ao longo destes cinco anos do meu percurso académico.

À minha irmã, por ter sido a minha principal apoiante durante este percurso. Obrigada pela paciência, pelas longas conversas e por ouvires os meus desabafos. Não estaria onde estou hoje sem ti.

À minha companheira de estágio, que agora será uma companheira para a vida, Juliana Almeida. Esta bonita aventura não teria sido a mesma sem te ter ao meu lado. Obrigada por todos os risos, choros e desabafos. Que a nossa amizade e cumplicidade continuem sempre a crescer.

A todos os professores que, como aluna ou colega, me mostraram, através de partilhas e ensinamentos, que ser professor é um desafio, mas que, no final do dia, a diferença que fazemos na vida dos alunos faz com que tudo valha a pena.

À Telma de cinco anos, que dizia querer ser professora quando fosse grande: espero que tenhas orgulho do teu percurso.

A todos, o meu mais sincero obrigada! Obrigada por nunca me deixarem só com o pouco de vocês que deixaram em mim ao longo desta aventura.

Resumo

O presente relatório tem como principal objetivo descrever e refletir sobre as práticas pedagógicas levadas a cabo no âmbito das unidades curriculares do Estágio Pedagógico I e II, do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este documento constitui-se não só como uma análise da importante experiência que é o estágio pedagógico, mas também como um aprofundamento da temática escolhida. Deste modo, numa primeira fase aborda-se um conjunto de questões teóricas e conceitos essenciais à compreensão de tudo o que envolve a temática do ensino do texto narrativo, nomeadamente o que se entende por didática do Português, visto que esta é uma disciplina com particularidades próprias, passando pela definição e exploração de conceitos relacionados com estratégias de ensino e recursos didáticos e finalizando este capítulo com uma breve menção ao lugar do texto narrativo no ensino. Numa segunda fase, esta já mais voltada para a prática pedagógica, apresenta-se uma contextualização do estágio, bem como uma reflexão sumária sobre a intervenção letiva assegurada.

Por fim, a partir da sistematização de dados recolhidos durante a lecionação, apresenta-se um estudo com enfoque investigativo, cujo principal objetivo é aferir a eficácia das estratégias de ensino e dos recursos didáticos utilizados na abordagem do texto narrativo, tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos. Ademais, foram selecionados cinco manuais para analisar neste mesmo âmbito. Trata-se de um estudo descritivo de tipo qualitativo e com componente avaliativa, tendo sido usadas na recolha dos dados documentos, a observação participante, produções dos alunos e provas de avaliação e, no seu tratamento, a análise de conteúdo temática.

Concluiu-se que os alunos, em geral, beneficiam de um ensino que inclua a aplicação de diversidade de estratégias e recursos educativos. Sobre estes últimos, aferiu-se ainda que as novas tecnologias podem ser uma mais-valia para o ensino. No que concerne à variável do género feminino/masculino, depreendeu-se que as raparigas são o grupo que mais beneficiou com a variedade do conjunto de estratégias e recursos.

Quanto aos manuais, oferecem uma variedade de propostas de exercícios para a leitura, repartidos pelas três fases da mesma – antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Apesar da variedade presente na primeira e na última fase, a fase da leitura é a menos trabalhada nos manuais.

Palavras-chave: Estratégias de Ensino e Aprendizagem; Recursos Didáticos; Ensino do Português.

Abstract

The main objective of this document is to describe, reflect upon, and analyze the pedagogical practices carried out during the curricular units of Teaching Languages Internship I and II, as part of the Master's in Teaching Portuguese and English in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. Thus, it serves not only as a report of the significant experiences of the teaching internship but also as an in-depth exploration of the chosen topic.

In the first chapter, a set of essential theories and concepts crucial to understanding the main theme related to the teaching of narrative texts will be presented, including the concept of Portuguese didactics, which has unique characteristics. Additionally, the definition and exploration of concepts related to teaching strategies and didactic resources will also be addressed. This chapter concludes with a brief mention of the role of narrative texts in education. In the second and third chapters, the focus shifts to the teaching practice, starting with a contextualization of the internship. The main aim of this research is to analyze the impact of teaching strategies and resources on the teaching of narrative texts. Consequently, in the third and final chapter, which is based on a qualitative investigation, various resources and strategies implemented during the internship, particularly regarding the teaching of narrative texts, are analyzed. Furthermore, five textbooks were selected for analysis in this context.

The findings suggest that students generally benefit from a learning approach that incorporates diverse teaching strategies and educational resources. Regarding the latter, the data reveal that new technologies can be an asset to teaching. Moreover, concerning the gender variable, the analysis indicated that girls benefited the most from the diversity of strategies and resources employed.

Regarding the textbooks, they provide a variety of reading exercises structured across the three stages of reading: pre-reading, during-reading, and post-reading. While the first and last stages are well-represented, the during-reading phase appears to be the least emphasized in the textbooks.

Keywords: Teaching and Learning Strategies; Teaching Resources; Portuguese Teaching.

Índice Geral

| | |
|--|-----------|
| Índice de Figuras | 11 |
| Índice de Tabelas | 13 |
| Índice de Anexos | 14 |
| Lista de Abreviaturas | 15 |
| Introdução | 16 |
| Capítulo 1: Ensino do Português: Abordagens, estratégias e recursos | 18 |
| 1. Ensino do Português | 18 |
| 1.1. Português: uma disciplina transversal | 19 |
| 1.2. O papel das estratégias de ensino no processo de ensino-aprendizagem | 20 |
| 1.2.1. Estratégias de ensino para promover a aprendizagem ativa | 23 |
| 1.2.2. Estratégias para o ensino da leitura e da escrita | 25 |
| 1.3. Os recursos didáticos como facilitadores da aprendizagem | 27 |
| 1.4. As estratégias e os recursos educativos como impulsionadores da motivação para a aprendizagem | 34 |
| 1.5. Ensino do texto narrativo..... | 37 |
| Capítulo 2: Estágio em Ensino do Português e Inglês..... | 40 |
| 2.1. Enquadramento Institucional..... | 40 |
| 2.1.2. Caracterização da Escola e das salas de aula..... | 40 |
| 2.2. Intervenção Pedagógica..... | 42 |
| 2.2.1. Intervenção Pedagógica em Português | 42 |
| 2.2.2. Intervenção Pedagógica em Inglês | 44 |
| Capítulo 3: Estudo sobre o ensino e a aprendizagem do texto narrativo..... | 47 |
| 3.1. Objetivos..... | 47 |
| 3.2. Procedimentos metodológicos, técnicas de recolha e tratamento dos dados | 49 |
| 3.3. O Texto Narrativo no Ensino..... | 52 |
| 3.3.1. Dicionário Terminológico | 52 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.2. Estratégias de ensino e recursos didáticos para o ensino do texto narrativo no contexto do estágio pedagógico | 55 |
| 3.3.3. Da preparação ao teste: análise da evolução de desempenhos na escrita de textos narrativos em momentos de avaliação formativa e sumativa..... | 64 |
| 3.3.4. Análise de desempenhos dos alunos em diferentes momentos de avaliação..... | 70 |
| 3.3.5. Análise de manuais escolares: exercícios e abordagens ao texto narrativo..... | 82 |
| Considerações finais | 95 |
| Referências Bibliográficas | 99 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Critérios para a seleção de estratégias de ensino (Adaptado de Silva e Lopes, 2015, p. 54)..... | 22 |
| Figura 2 - Características dos recursos didáticos eficazes (Adaptado de Correia, 1995, pp. 8-9)..... | 29 |
| Figura 3 - Disposição da sala de aula | 41 |
| Figura 4 - Texto do aluno 1 antes da revisão..... | 66 |
| Figura 5 - Grelha de autocorreção, na produção de textos narrativos | 67 |
| Figura 6 - Texto do aluno 1 depois da revisão | 68 |
| Figura 7 - Texto do aluno 1 no contexto do teste de Avaliação Sumativa..... | 70 |
| Figura 8 - Exemplo de resposta 1 | 72 |
| Figura 9 - Exemplo de resposta 2 | 72 |
| Figura 10 - Exemplo de resposta 3 | 72 |
| Figura 11 - Exemplo de resposta 4 | 73 |
| Figura 12 - Exemplo de resposta 5 | 73 |
| Figura 13 - Exemplo de resposta 6 | 73 |
| Figura 14 - Exemplo de resposta 7 | 74 |
| Figura 15 - Exemplo de resposta 8 | 74 |
| Figura 16 - Exemplo de resposta 9 | 74 |
| Figura 17 - Exemplo de resposta 10 | 75 |
| Figura 18 - Exemplo de resposta 11 | 75 |
| Figura 19 - Exemplo de resposta 12 | 75 |
| Figura 20 - Exemplo de resposta 13 | 77 |
| Figura 21 - Exemplo de resposta 14 | 77 |
| Figura 22 - Exemplo de resposta 15 | 77 |
| Figura 23 - Exemplo de resposta 16 | 78 |
| Figura 24 - Exemplo de resposta 17 | 78 |
| Figura 25 - Exemplo de resposta 18 | 78 |
| Figura 26 - Exemplo de resposta 19 | 79 |
| Figura 27 - Exemplo de resposta 20 | 79 |
| Figura 28 - Exemplo de resposta 21 | 79 |
| Figura 29 - Exemplo de resposta 22 | 80 |
| Figura 30 - Exemplo de resposta 23 | 80 |

| | |
|--|----|
| Figura 31 - Exemplo de resposta 24 | 80 |
| Figura 32 - Exemplo de resposta 25 | 81 |
| Figura 33 - Exemplo de resposta 26 | 81 |
| Figura 34 - Exemplo de resposta 27 | 81 |
| Figura 35 - Textos narrativos presentes no m1 | 84 |
| Figura 36 - Textos narrativos presentes no m2 | 85 |
| Figura 37 - Textos narrativos presentes no m3 | 86 |
| Figura 38 - Textos narrativos presentes no M5 | 88 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Relação entre o uso de diferentes recursos didáticos e resultados da aprendizagem da narrativa, quanto ao género | 58 |
| Tabela 2: Relação entre o uso de diferentes recursos didáticos e resultados da aprendizagem da narrativa, quanto ao género | 62 |
| Tabela 3: Análise dos exercícios propostos nas várias fases da leitura, em manuais do 3.º CEB e do Ensino Secundário, para o ensino do texto narrativo..... | 88 |

Índice de Anexos

Anexo 1: Planificação anual de Português 105

Anexo 2: Planificação anual de Inglês 108

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

3.º CEB - 3.º Ciclo do Ensino Básico

PPT – *PowerPoint*

DT – Dicionário Terminológico

TLEBS - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

PPP - Presentation, Practice and Production

Introdução

O presente relatório, intitulado “Recursos didáticos e estratégias de ensino-aprendizagem do texto narrativo no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário”, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e tem como objetivo constituir uma reflexão sobre o estágio pedagógico realizado nas Unidades Curriculares de Estágio em Ensino de Línguas I e II, no ano letivo de 2023/2024. Este estágio decorreu numa Escola Secundária, com lecionação da disciplina de Português a uma turma do 7.º ano e da disciplina de Inglês a uma turma do 10.º ano.

O presente relatório é composto por uma componente de reflexão teórica, uma breve reflexão acerca do contexto de estágio e, por fim, um estudo qualitativo centrado nas estratégias de ensino e recursos didáticos aplicados no ensino do texto narrativo. A temática selecionada para esta investigação prende-se sobretudo com o facto de o texto narrativo ser um género versátil, que permite trabalhar diversas competências, desde a compreensão e interpretação até à análise de recursos expressivos. A sua riqueza temática facilita o ensino de múltiplos conteúdos e promove a leitura crítica e a escrita criativa, podendo também contribuir para motivar as novas gerações para o interesse pela leitura.

Os textos pertencentes ao género narrativo costumam ser dos primeiros textos literários com que os alunos têm contacto na sua vida quotidiana. Sim-Sim (2007) afirma que os alunos têm, desde muito cedo, contacto com a estrutura narrativa básica, na versão oral, por volta dos 4/5 anos. Assim, as emoções transmitidas por este tipo de texto influenciam o gosto dos alunos pela leitura e a sua compreensão dos mesmos.

A partir do tipo de texto escolhido é possível os alunos desenvolverem e praticarem várias competências como a leitura e a escrita. O estudo desenvolvido teve, assim, como principal objetivo desenvolver estas competências de forma dinâmica, interessante e motivadora para os alunos, através de recursos didáticos como jogos, materiais audiovisuais e estratégias que fomentem processos “através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 26). Efetivamente, trata-se de perceber de que forma os recursos e estratégias utilizadas por um professor, em contexto de sala de aula, podem afetar positivamente os resultados obtidos pelos alunos.

Quanto à estrutura deste documento, ele encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico, onde se encontra a definição de didática e se explora esta temática de forma voltada para a transversalidade da disciplina de Português, uma vez que a língua materna está presente em todas as disciplinas do currículo. São igualmente abordados neste capítulo os conceitos de estratégias de ensino e descritas algumas propostas de estratégias apresentadas por vários autores para o ensino da leitura e da escrita, bem como os recursos didáticos, sobretudo os critérios de seleção e construção dos mesmos e uma categorização dos recursos didáticos existentes. Ainda neste capítulo, aborda-se a forma como as estratégias e os recursos didáticos podem contribuir para o aumento da motivação dos alunos, devido à sua importância no panorama educacional atual. Por fim, o capítulo termina com uma breve explanação do conceito de texto narrativo e do seu lugar no ensino.

O segundo capítulo é dedicado a uma breve caracterização do contexto do Estágio. Inicia-se com uma descrição do contexto do estágio, no qual se inclui o meio envolvente e a escola e, seguidamente, são caracterizadas as turmas às quais se lecionou durante a prática pedagógica. Ainda neste âmbito, comentam-se as maiores dificuldades encontradas durante o estágio e como se tentou contornar as mesmas.

O terceiro e último capítulo é voltado para o estudo empírico desenvolvido, sendo composto pela apresentação dos objetivos, do método e das técnicas de recolha e de tratamento dos dados, bem como pela análise e discussão dos resultados. É analisada a eficácia das estratégias postas em prática e dos recursos didáticos utilizados na lecionação do texto narrativo, os quais serão complementados com vários textos e respostas elaboradas pelos alunos, recolhidas ao longo do ano letivo. No entanto, antes dos comentários aos resultados, é feita uma análise daquilo que é apresentado no Dicionário Terminológico no âmbito do texto narrativo. Por último, apresenta-se uma análise comparativa do modo como os textos narrativos são abordados em cinco manuais.

No final deste relatório de estágio, serão apresentadas as conclusões, com enfoque no cumprimento dos objetivos previamente definidos e nas limitações enfrentadas ao longo do estudo.

Capítulo 1

Ensino do Português: Abordagens, estratégias e recursos

O presente capítulo dedica-se à reflexão teórica sobre o tema da presente investigação e do estágio pedagógico, sobretudo no que diz respeito à disciplina de Português. Assim sendo, começar-se-á por uma breve conceção de didática e a sua aplicação ao ensino do português. Posteriormente, o foco passa pela análise e reflexão acerca dos principais temas condutores desta investigação – as estratégias de ensino e os recursos educativos. Ainda neste seguimento, o texto narrativo e a sua importância no ensino serão, também, abordados.

1. Ensino do Português

A Didática é, tradicionalmente, definida como a “arte de ensinar”. No entanto, tal como tantos outros conceitos, foi, ao longo dos anos, sofrendo alterações e, atualmente, podemos defini-la, em geral, como a orientação das aprendizagens dos alunos. Nos nossos dias, a figura do docente é vista como um facilitador da aprendizagem, ou seja, já não é ele a figura central do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esta é agora uma posição ocupada pelos alunos (Costa *et al.*, 2018).

No século XXI, os desafios enfrentados pelos professores são complexos e requerem conhecimentos e competências que lhes façam face. Efetivamente, para ter sucesso num sistema de ensino que tem de acompanhar as rápidas mudanças da sociedade, a formação inicial e contínua é imprescindível, uma vez que é capaz de atribuir aos docentes não só os devidos conhecimentos científicos, tanto ao nível da área de docência como da educação, mas também outras competências relevantes como a criatividade, a autonomia, o espírito crítico e as de cariz sócio-emocional. O ensino da língua portuguesa distingue-se do ensino das outras disciplinas, uma vez que está intrinsecamente ligado às habilidades e conhecimentos que o professor tem da própria língua que ele fala, escreve e interpreta (Mira, 2009). Neste seguimento, a mesma autora (2009) refere que o professor de Português é responsável por criar oportunidades de ensino de forma a transformar o conhecimento intuitivo que os alunos já têm da sua experiência com a língua no seio familiar e social num conhecimento mais profundo e consciente das regras, normas e convenções que são responsáveis por orientar a comunicação em diferentes contextos.

1.1. Português: uma disciplina transversal

A aprendizagem de uma língua está ligada à inevitável necessidade que o ser humano sente de comunicar e de se integrar numa sociedade. Efetivamente, a tentativa de comunicar vem desde o nascimento e da infância com a linguagem não verbal, como o choro, e vai evoluindo para palavras e frases. Numa primeira fase, a aprendizagem da língua centra-se, sobretudo, na oralidade, indispensável à criança no seu quotidiano. Mais tarde, vão começando a ser trabalhadas outras competências como a escrita e a leitura (Amor, 1999), embora possa ocorrer uma abordagem à leitura e à escrita antes da sua aprendizagem formal ou sistemática.

No que toca ao ensino da língua materna, este é, como sabemos, inevitavelmente transversal às várias disciplinas do currículo escolar. Mesmo que de forma inconsciente, os alunos acabam por se encontrar em situações, simultâneas à exploração de outros saberes, que promovem a aprendizagem da língua (Amor, 1999). Assim, mesmo que os alunos se encontrem em aulas que não as da disciplina de Português, como, por exemplo aulas de história, de matemática ou de ciências, estão, de igual modo, em contacto constante com a língua – na interpretação dos exercícios que lhes são propostos ou na escrita das respostas a esses exercícios. Esta responsabilidade compartilhada implica uma convergência de esforços entre os professores das várias disciplinas, uma vez que é este trabalho colaborativo que irá promover uma melhoria, não só a nível do próprio desempenho linguístico dos alunos, mas também na melhoria dos resultados de forma transversal (Teixeira & Santos, 2011).

O ensino da língua materna é, de facto, uma tarefa exigente, na qual os professores têm de considerar não só variáveis como as realidades socioculturais dos alunos e das próprias escolas onde lecionam, mas também os vários documentos com orientações curriculares criados pelos órgãos competentes. Sendo a língua um instrumento que acompanha as mudanças da própria sociedade, também as orientações curriculares vão sendo moldadas de modo a dar resposta às novas necessidades dos “alunos-cidadãos”, o que nem sempre é fácil de acompanhar. O professor deve conhecer muito bem todos os documentos orientadores do ensino, mas também deve ser capaz de adaptar essas orientações às particularidades dos seus alunos, sendo assim alguém que contribui para o desenvolvimento de um espírito crítico e interventivo que permita aos alunos o exercício da sua cidadania (Teixeira & Santos, 2011).

Na aula de Português, dedicada ao aperfeiçoamento da sua língua materna, os alunos desenvolvem cinco áreas de conhecimento da língua, estipuladas nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018), a saber, a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática. Na introdução deste mesmo documento, podemos depreender o compromisso desta disciplina para com a complexidade da língua, focando-se, sobretudo, em que os alunos desenvolvam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes são essenciais para a sua realização pessoal, social e académica.

Sendo uma das áreas de conhecimento em foco nesta investigação, é importante ressaltar que a leitura é, já há muito tempo, um dos domínios mais trabalhados na disciplina de Português. O texto, literário ou outro, é um importante elemento para a aprendizagem da língua, na medida em que é a partir dele que se procede à realização de perguntas de compreensão, seguidas por questões de interpretação textual, e até exercícios de gramática e de produção escrita (Azevedo & Balça, 2016).

Neste seguimento, ainda na introdução das AE, surge a importante afirmação: “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 1). Podemos, pois, depreender que a disciplina de Português é importante para a formação de cidadãos, especialmente para uma realidade cada vez mais multicultural, visto que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao incentivar os alunos a analisar textos e a refletir sobre as suas mensagens e ao confrontá-los com diferentes perspetivas que lhes dão a conhecer o mundo.

1.2. O papel das estratégias de ensino no processo de ensino-aprendizagem

As estratégias desempenham um papel fundamental no ensino e é através delas que o professor procura abordar o currículo, de modo que todos os alunos aprendam de maneira eficaz. Roldão (2009) define estratégia de ensino como “um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (p. 57). Por outras palavras, as estratégias de ensino são cuidadosamente escolhidas e planeadas pelos professores de modo a dar resposta às necessidades dos seus alunos, tendo em conta os objetivos de aprendizagem.

No complexo ato de planificar aulas, o professor deve começar por formular os objetivos a alcançar em função de conteúdos curriculares, sucedendo-lhe a difícil tarefa de selecionar as estratégias a pôr em prática na aula. Podemos, desta forma, perceber que as estratégias se relacionam com os objetivos de aprendizagem. Tal como afirma Cosme *et al.* (2021), “falamos de métodos sempre que mencionamos como se constituem os caminhos utilizados para se atingir um determinado objetivo” (p. 35). Próxima a esta ordem de ideias, para Silva e Lopes (2015), as etapas do processo de elaboração da planificação são as seguintes:

- A - Selecionar os objetivos de aprendizagem;
- B - Selecionar atividades de ensino e de aprendizagem e os métodos ou estratégias para atingir os objetivos;
- C - Selecionar os métodos/estratégias de avaliação para monitorizar a aprendizagem;
- D - Prever atividades de remediação da aprendizagem. (p. 4)

A seleção de estratégias de ensino não é tarefa fácil, uma vez que existem vários fatores a ter em consideração antes da sua aplicação. Numa altura em que muito se fala de inclusão e igualdade, é mais importante do que nunca que os professores conheçam bem os seus alunos e escolham, do grande conjunto de estratégias de que dispõem, aquela que melhor se adequa a estes. Todavia, é necessário ter em conta que estratégias perfeitas e infalíveis não existem, sendo por isso que se revelam importantes as experiências e tentativas, mesmo que nem sempre sejam bem-sucedidas (Silva & Lopes, 2015).

Todos os alunos devem ter as condições necessárias para a sua aprendizagem, pelo que os professores devem considerar os resultados das suas estratégias em todos os alunos, não só nos alunos médios ou acima da média, uma vez que estes podem vir a obter bons resultados independentemente daquelas. Já os alunos com mais dificuldades são aqueles que mais precisam dos professores e do seu investimento na sua aprendizagem (Silva & Lopes, 2015). Esta afirmação sublinha a importância do apoio adicional para os alunos com mais dificuldades, uma vez que o grau de envolvimento dos professores pode fazer toda a diferença na trajetória escolar destes alunos. Para além disto, a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo significa que os docentes devem ajustar as suas práticas pedagógicas de forma a dar resposta não só às necessidades de cada aluno, mas também à velocidade de assimilação e estilo de aprendizagem dos mesmos. É essencial que o professor valorize as potencialidades de cada aluno e que contribua para a superação das suas dificuldades.

Nesta sequência, Silva e Lopes (2015) apresentam um esquema que enumera os fatores a ter em consideração na seleção de estratégias:

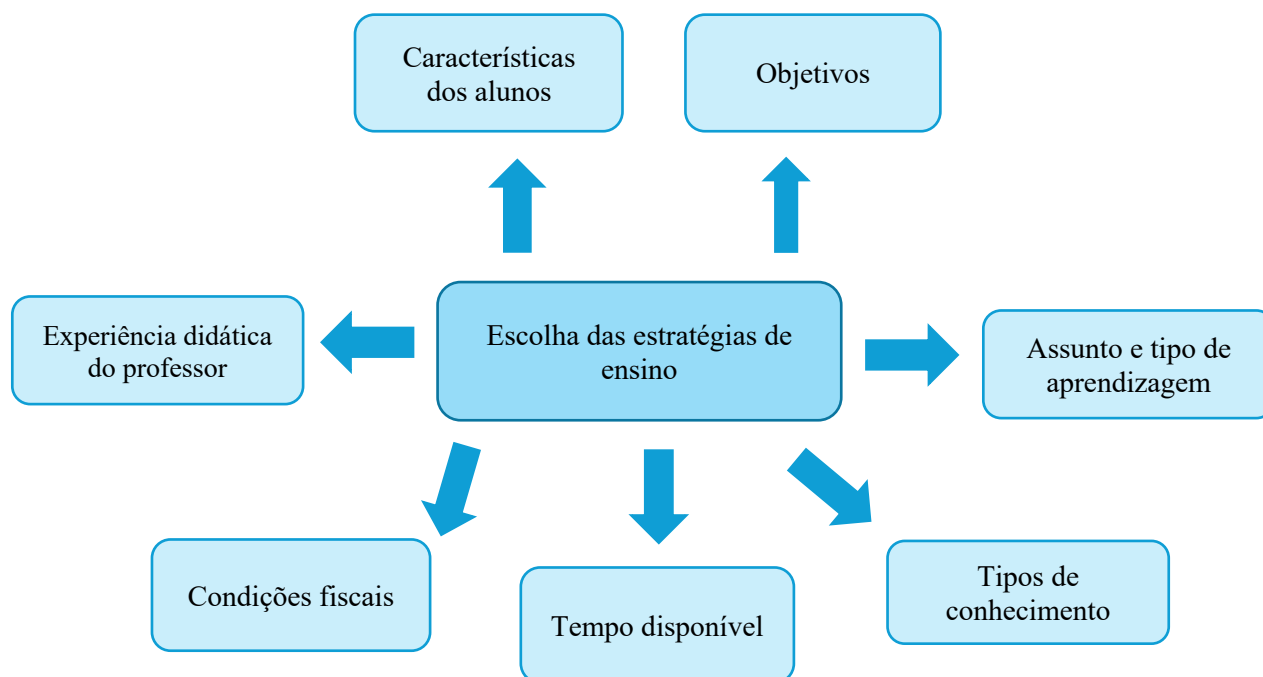


Figura 1 - Critérios para a seleção de estratégias de ensino (Adaptado de Silva e Lopes, 2015, p. 54)

No que diz respeito às competências da escrita e da leitura, numa fase inicial do percurso de aprendizagem, muitos acreditam que estas devem ser ensinadas através de exercícios formais. Porém, Bartolomeis (1984) argumenta que é crucial que os alunos aprendam por meio de experiências práticas. A questão é se é mais benéfico começar com exercícios estruturados ou permitir que os alunos desenvolvam as suas habilidades através de práticas. Sobre este assunto, o mesmo autor reitera que é importante considerar os interesses dos alunos e não apenas as habilidades que estão a desenvolver. Para o autor, “não pode haver aprendizagem onde não haja resposta a estímulos, participação e produção (Bartolomeis, 1984, p. 15).

Bartolomeis (1984) aborda ainda a temática da motivação para a leitura e para a escrita que, segundo ele, é estimulada através da capacidade expressiva. A necessidade de ler e escrever não é uma questão de carácter exclusivamente pessoal; ela é influenciada por fatores sociais e ambientais. Para além disso, as variações no ambiente podem afetar, significativamente, a motivação para a leitura e para a escrita.

1.2.1. Estratégias de ensino para promover a aprendizagem ativa

A vasta possibilidade de estratégias de ensino existentes constitui um grande pilar para os professores, mas pode, também, ser encarada como um fator que aumenta o tempo e as incertezas quanto à sua seleção. Neste subcapítulo, serão enumeradas algumas estratégias que promovem uma aprendizagem ativa e focada nos próprios alunos.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que pode ser definida como o trabalho em grupo, cuidadosamente concebido, de modo a possibilitar a avaliação individual no final da interação, partilha e cooperação entre o núcleo de trabalho (Cosme *et al.*, 2021). Contudo, não é de todo fácil gerir uma atividade deste tipo, porque acabamos por correr vários riscos, nomeadamente, o de haver um desequilíbrio na participação dos vários membros do grupo. Desta forma, é importante que os professores tenham o cuidado de reforçar com os alunos que o grupo tem de trabalhar em conjunto para alcançar os objetivos estabelecidos (Cosme *et al.*, 2021). Para além disto, durante a tarefa o docente deve, dentro do possível, monitorizar o progresso das atividades.

Adicionalmente, as estratégias cooperativas favorecem a promoção de competências sociais. Os momentos de trabalho de grupo são momentos de partilha, em que o foco recai sobre os alunos e são eles os principais responsáveis por se ajudarem uns aos outros. A concretização bem-sucedida da tarefa só é possível através da partilha de responsabilidades, que por sua vez fomenta a formação de relações positivas (Cunha & Uva, 2016). Uma forma dessa concretização consiste no método *Jigsaw*, o qual consiste na divisão das tarefas de aprendizagem entre os alunos de uma determinada turma, ou seja, cada grupo fica responsável por investigar e juntar informação acerca de um tópico, com o objetivo de o explicar à restante turma. Deste modo, cada peça do quebra-cabeças, que ao ser reunida forma o trabalho final, fica sob inteira responsabilidade dos alunos (Lopes & Silva, 2009).

O método expositivo consiste na comunicação verbal por parte do professor, em forma de narração ou de demonstração, para transmitir determinadas informações aos seus alunos. Apesar de ser frequentemente alvo de críticas, Gonçalves (1984) defende que este método de ensino não exclui totalmente os alunos do processo de aprendizagem, uma vez que envolve também a participação ativa dos alunos, através da expressão de pontos de vista, do esclarecimento de dúvidas e da resposta às questões colocadas pelo professor.

Além das estratégias mais tradicionais, a tecnologia tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante nas salas de aulas. As ferramentas digitais, nomeadamente, os computadores e tablets, nos quais os alunos têm acesso aos manuais digitais, são indispensáveis na sala de aula contemporânea. A incorporação das novas tecnologias da informação tem vindo a ser feita de forma gradual e, apesar de alguma resistência natural por parte de alguns docentes, que receiam usar algo que saia do âmbito habitual, a sua presença é hoje indispensável (Cunha, 2008.)

Sendo igualmente a estrutura das aulas algo muito importante, Rosenshine (2012) sugere que os professores iniciem as aulas com uma breve revisão do que foi lecionado na aula anterior. Esta estratégia ajuda os alunos a interiorizarem conceitos, palavras e procedimentos, permitindo que os utilizem para resolver exercícios ou aprender novos conteúdos. Rosenshine (2012) destaca ainda que a introdução de novos conceitos deve ser gradual, dando tempo aos alunos para processar a informação. Além disso, questionar os alunos sobre o conteúdo ensinado é fundamental para que pratiquem o que estão a aprender.

Os autores Silva e Lopes (2015) apresentam, ao longo do seu livro, várias estratégias específicas para o tratamento de alguns conteúdos. Veja-se, a título exemplificativo, o que os autores sugerem para o ensino de factos e conceitos: “devem ser preferidas estratégias que impliquem: repetição, elaboração de listas com organização significativa e associações e elaboração de esquemas” (p. 55). Neste seguimento, destaca-se, ainda, o uso de esquemas ou mapas conceituais para a sistematização das aprendizagens. Uma vez que cabe também ao professor auxiliar o aluno de forma a rentabilizar o seu estudo, a técnica de realização de esquemas revela-se eficaz, por apoiar os alunos na organização, compreensão e memorização de determinados conteúdos. Segundo Bargas (2014), os esquemas são um método de aprendizagem ativa, cuja construção inclui a seleção da informação mais relevante de determinado conceito, que posteriormente é organizada de forma hierárquica e clara.

As estratégias de ensino são, como discutido, um pilar essencial na promoção de uma aprendizagem eficaz. A diversidade cada vez maior de métodos disponíveis permite aos professores adaptar o ensino às necessidades específicas dos seus alunos. Num mundo em contante mudança, cabe aos docentes garantir que as suas escolhas se mantenham atualizadas, respondendo aos desafios da educação do século XXI.

1.2.2. Estratégias para o ensino da leitura e da escrita

A leitura é um ato complexo e de difícil definição. O ensino da leitura e da compreensão do texto nem sempre foi como hoje o conhecemos. A este respeito, Figueiredo (2004) escreve: “no início, ler era identificar e reconhecer palavras (percepção); depois ler passou a compreensão literal de informação escrita num texto (compreensão); hoje insiste-se na compreensão como processo reconstutivo baseado nas interações entre texto e leitor” (p. 61).

A escola é responsável pela árdua tarefa do ensino da linguagem escrita, uma vez que ao contrário da linguagem oral, que as crianças adquirem de forma natural e imitativa, requer motivação, esforço e prática (Sim-Sim, 2007). A formação de leitores conscientes e instruídos de mecanismos de compreensão e descodificação da informação é uma urgência, tal como reforça o autor Ramos (2015):

De facto, estudos diversos demonstram que a prática da leitura pela leitura contribui, incontestavelmente, para o aumento da literacia dos cidadãos de um país e, por conseguinte, para a formação de seres humanos mais capazes de responder aos desafios pessoais e profissionais com que se deparam na sociedade deste século, marcada por uma mudança constante. (p. 1)

De acordo com Azevedo e Balça (2016), a leitura é, de facto, um domínio privilegiado na aula da língua materna, isto porque é, na maior parte das vezes, através dos textos literários que se apresentam aos alunos as sequências de aprendizagem correspondentes a questões de compreensão e interpretação textual, seguidas de exercícios de gramática e/ou propostas de escrita.

Sim-Sim (2007) apresenta um modelo de ensino da leitura repartido por três fases essenciais: a fase antes da leitura, a fase da própria leitura e a fase pós-leitura. Tal como a própria designação sugere, numa fase de pré-leitura os alunos preparam a leitura do texto que vão trabalhar. Assim sendo, a autora (2007) considera pertinente que nesta fase se partilhe com os alunos o(s) objetivo/s da leitura. Outras estratégias incluem ativar o conhecimento anterior sobre o tema que vai ser tratado no texto ou a antecipação de conteúdos com base em aspetos como o título do texto ou as imagens ilustrativas. De modo geral, esta é uma fase em que o aluno deve refletir sobre o próprio ato da leitura e sobre as informações acerca do texto que lhe são fornecidas antes de o ler. A segunda fase

corresponde à leitura do texto. Durante a leitura, exercício já orientado pelas estratégias da fase anterior, a autora (2007) sugere como estratégias a adotar pelo professor a criação de uma imagem mental daquilo que foi lido; perguntar aos alunos qual o vocabulário que lhes é desconhecido e pedir que adivinhem o seu significado (recorrendo ao uso de dicionários sempre que necessário); resumir/pedir aos alunos que resumam aquilo que foi lido; e o professor pode ainda pedir aos alunos que sublinhem ou tomem notas durante a leitura. As estratégias de leitura enumeradas acima permitem que o aluno aprenda a extrair apenas o essencial do texto tendo em conta o(s) exercício/s proposto(s) pelo professor. O último conjunto de estratégias é direcionado à fase que precede da leitura. Depois de terminar de ler, o professor pode, por exemplo, propor aos alunos que discutam com os colegas do lado o essencial que retiraram do texto ou então formular questões sobre o lido e pedir à turma que responda. Pode, também, ser interessante para os alunos, confrontarem as previsões que fizeram na fase da pré-leitura com o conteúdo do texto. A pós-leitura é uma fase que deve permitir aos alunos consolidarem aquilo que aprenderam com o texto e quais foram as ideias que retiraram do mesmo. Para além desta abordagem tripartida do ensino da leitura, Sim-Sim (2007) propõe que se faça também uma autoverificação da compreensão – após a leitura os alunos devem refletir acerca das suas dificuldades e o que compreenderam do lido.

As emoções são objeto central nas narrativas e, conseqüentemente, é fundamental que os alunos façam uma ligação entre a compreensão do texto e a sua experiência individual. Sim-Sim (2007) explicita ainda a necessidade de se analisar e explorar a estrutura intratextual, o tema central, as personagens, os acontecimentos mais marcantes, entre outros aspetos relevantes. Ademais, esta autora considera ainda que os docentes devem levar a cabo discussões coletivas acerca do significado mais profundo do texto, permitindo assim aos alunos a constatação do poder da leitura.

Tal como a leitura, também o exercício da escrita é complexo e, por isso, deve ser abordado de forma processual. Dentro desta perspetiva, Barbeiro e Pereira (2007) dividem as estratégias de ensino da escrita em dois grupos – um grupo ligado ao processo da escrita e outro aos contextos da escrita.

As estratégias aplicadas ao processo de escrita referem-se a um conjunto de ações que visam desenvolver as capacidades de escrita dos alunos. Nesse contexto, os autores destacam três abordagens principais: a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Com efeito, recomendam a adoção de uma abordagem processual à escrita, que apoie os alunos em todas as fases do

processo; a promoção do trabalho em grupo para a produção de textos, favorecendo a troca de ideias e a colaboração; e o incentivo à análise e reflexão dos próprios textos, permitindo aos alunos avaliar e melhorar o seu desempenho.

Em primeiro lugar, Barbeiro e Pereira (2007) propõem a divisão do processo de escrita em três fases: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação é a fase na qual os alunos devem definir os objetivos do seu texto, uma etapa muitas vezes deixada para trás, mas que pode ser crucial para a qualidade do produto final. A textualização refere-se à construção do texto em si, onde se organizam as ideias em frases, parágrafos e secções coerentes. A revisão, por fim, é a fase em que o texto é avaliado e reformulado, com o intuito de aperfeiçoar o resultado final.

Quanto ao grupo de estratégias focadas nos diferentes contextos de escrita, ou seja, na aplicação da escrita em exercícios com variadas intenções comunicativas, incluem a integração de conhecimentos prévios e a realização de funções comunicativas específicas. Segundo os autores, a escrita pode ser utilizada para registar, expressar e organizar o conhecimento de acordo com objetivos definidos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por fim, é importante sublinhar que tanto a leitura como a escrita são competências complexas, que requerem um trabalho sistemático e consistente. Apenas com uma prática continuada é possível dotar os alunos com as ferramentas necessárias para serem bem-sucedidos.

1.3. Os recursos didáticos como facilitadores da aprendizagem

Segundo Amor (1999), “não é possível definir uma estratégia pedagógica sem uma seleção e organização criteriosas de atividades e recursos” (p. 31). Por conseguinte, a escolha dos recursos didáticos utilizados pelos docentes é tão importante quanto a escolha das estratégias, uma vez que estes se complementam. Entende-se por recurso didático “todo o material utilizado no processo de ensino/aprendizagem com o objetivo de o tornar mais rápido e eficaz” (Correia, 1995, p. 9).

Os recursos didáticos são instrumentos cujo principal objetivo é facilitar o ensino, por parte dos professores, e a aprendizagem, por parte dos alunos. No dia a dia, em sala de aula, muitos recursos são utilizados, desde os mais simples, como o próprio manual, até aos mais complexos, como jogos e recursos audiovisuais. Sendo vasta a quantidade de recursos disponíveis, surge a questão de como deverá o professor selecionar os

recursos a utilizar aquando da planificação. Efetivamente, tal como acontece com as estratégias e, de acordo com Silva *et al.* (2017), o docente deve conhecer bem os seus alunos e ter em atenção particularidades como a idade e os interesses dos mesmos.

Para além do objetivo já mencionado – o de facilitar o processo de aprendizagem – Correia (1995) enumera ainda como objetivos dos recursos didáticos os seguintes:

- Despertar e prender a atenção.
- Melhorar a retenção da imagem visual.
- Favorecer a observação e a experimentação.
- Facilitar a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema.
- Ajudar a formar imagens corretas.
- Ajudar a melhorar a compreender as relações da parte com o todo.
- Auxiliar a formar conceitos exatos (temas de difícil observação).
- Melhorar a fixação e integração das aprendizagens.
- Tornar o ensino mais objetivo e concreto, próximo da realidade.
- Dar oportunidade de melhor análise e interpretação.
- Fortalecer o espírito crítico. (p. 7)

Os recursos didáticos facilitam a aplicação de estratégias e atividades diversificadas. São uma forma de os professores materializarem conceitos, ideias e realidades abstratas ou inacessíveis de outro modo. A função dos recursos é oferecer aos alunos formas alternativas de acederem e de apreenderem informações complexas, servindo de suporte prático e lúdico para auxiliar a compreensão. Para além disto, os recursos possibilitam aos alunos experienciarem múltiplas formas de aprendizagem, como a visual e a auditiva, o que é importante, uma vez que todos os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem.

No entanto, os recursos didáticos são um complemento e não um substituto do trabalho dos docentes e dos alunos. Vários recursos didáticos necessitam de ser complementados com a explicação dada pelo professor. Quando é apresentado um novo recurso em sala de aula, este deve ser explorado pelos alunos com a orientação do professor, pois só desta forma é que os alunos vão conseguir tirar o máximo proveito deste.

Tendo em conta a complexidade e os desafios que advêm da escolha e aplicação de recursos didáticos, a preparação dos professores na sua formação para a utilização eficaz dos diversos recursos existentes é muito importante. O professor deve ser capaz de avaliar constantemente se os recursos estão a alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos ou se é necessário ajustá-los ou substituí-los por outros.

Tendo em conta a sua elevada importância no contexto da sala de aula, Correia (1995) apresenta uma lista de características que tornam os recursos didáticos eficazes.

| Características Fundamentais dos Recursos Didáticos | |
|--|--|
| Característica | Explicação |
| Exatidão | representar corretamente os factos ou partes essenciais desses factos |
| Atualidade | ter características e elementos do presente ou então da época a retratar, dependendo da natureza dos factos |
| Qualidade | melhorar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores |
| Finalidade | estar de acordo com os objetivos de planeamento da sessão |
| Utilidade | oferecer possibilidades de trabalho entre formandos e formadores |
| Adequação | estar ao nível da apreensão dos formandos, sem nunca esquecer os objetivos do trabalho a realizar |
| Simplicidade | ser simples de modo a facilitar a apreensão, ou seja, quanto mais complicado for o recurso didático, poder-se-á correr o risco de ser menos eficiente |
| Aplicabilidade | manter sempre pontos de relacionamento com o assunto a tratar. A oportunidade de utilização poderá ser também um factor de sucesso, no momento de aplicação dos recursos didáticos |
| Interesse | ser capaz de despertar o interesse dos formandos a quem se destina |
| Compreensão | ser de fácil perceção, não dando possibilidades de criar a dúvida e a confusão dos formandos |
| Apresentação | obedecer a princípios de perceção e estática de modo a facilitar a compreensão dos formandos |

Figura 2 - *Características dos recursos didáticos eficazes (Adaptado de Correia, 1995, pp. 8-9)*

A conceção de um recurso educativo é uma tarefa que envolve vários passos. Neste sentido, Correia (1995) apresenta como primeira tarefa a reflexão sobre o tema para o qual o recurso servirá de suporte. O recurso não deve apenas ilustrar a explicação verbal, mas sim desempenhar um papel importante na comunicação, ajudando a transmitir os conceitos de forma eficaz e contribuindo para a compreensão do tema pelos alunos.

Segue-se o estabelecimento de objetivos, uma vez que serão estes os orientadores da função a desempenhar pelo recurso. A escolha do suporte e do público-alvo são de igual importância, dado que vão influenciar todo o processo. O recurso didático a elaborar deve ainda obedecer a um plano, do qual constem informações relevantes para a sua construção. Realizadas estas tarefas, parte-se para a execução propriamente dita, recorrendo a técnicas ou a outros materiais que possam servir de inspiração.

Atualmente, existe uma grande variedade de recursos didáticos ao dispor dos professores, desde os mais tradicionais em suportes físicos, até aos mais modernos disponíveis no digital. Cabe ao professor decidir se, para um determinado conteúdo, deve criar recursos, adaptar os que já existem ou utilizá-los conforme foram concebidos. Graells (2000) classifica os tipos de recursos didáticos existentes em três grupos diferentes:

1. Materiais convencionais:
 - a. Recursos impressos, como fotocópias, jornais, documentos, manuais escolares;
 - b. Quadros didáticos, como quadro-negro, flanelógrafo, entre outros;
 - c. Materiais manipulativos, como recortes e cartolinas;
 - d. Jogos didáticos;
 - e. Materiais de laboratório.
2. Materiais audiovisuais:
 - a. Projetáveis, como *PowerPoints*, fotografias e acetatos;
 - b. Materiais sonoros, como cassetes, discos e cd;
 - c. Materiais audiovisuais, como montagens audiovisuais, filmes, vídeos, programas de televisão.
3. Novas tecnologias:
 - a. Computador e programas informáticos educativos, como videojogos, simulações interativas e animações;
 - b. Internet, como blogs, páginas *web*, *webquest*, entre outros;
 - c. Televisão/vídeos interativos.

Perante o exposto, torna-se claro que existem inúmeros recursos educativos, dos mais simples aos mais complexos. O quadro de escrever é um dos mais fáceis e utilizados recursos visuais nas escolas, já há muitos anos. Quirino (2011, p. 18) destaca o quadro de escrever como um auxílio visual de grande versatilidade, permitindo, durante o

desenvolvimento das aulas, criar e apresentar “esquemas, resumos, registos de dados, informações, transcrições e resoluções de exercícios”. Para além disto, é um recurso económico, fácil de manusear e duradouro.

Passando já para recursos um pouco mais complexos, Quirino (2011) ressalta que os jogos são recursos aprovados pelos alunos e promovem momentos dentro da sala de aula que combinam a aprendizagem com a descontração. O jogo pode ser definido como uma atividade estruturada que combina o acaso e as regras. Conforme Eigen e Winkler (1989, citado por Barbeiro, 1998), o acaso confere imprevisibilidade, enquanto as regras organizam e limitam a ação.

Quirino (2011) afirma ainda que os jogos tornam o ato de aprender mais agradável para os alunos que acham que, segundo as palavras do mesmo, “não é aula de verdade” (p. 25). De forma ideal, as vantagens dos jogos recaem sobre a deteção de dificuldades, a promoção da competitividade saudável, a diminuição do medo de errar e a maior possibilidade de motivação dos alunos. Neste seguimento, Farias (2015) vê o jogo como um recurso positivo na sala de aula, sendo uma atividade versátil e que auxilia o processo de ensino-aprendizagem de várias formas, nomeadamente, com “o desenvolvimento do pensamento, bem como da imaginação, da interpretação, da tomada de decisões, da criatividade, do levantamento de hipóteses e da aplicação de princípios em novas situações” (p. 3).

Em geral, o uso de recursos audiovisuais na sala de aula ganhou popularidade nos últimos anos. A linguagem audiovisual pode ser entendida como tudo aquilo que conseguimos ver, ouvir e interagir através dos meios tecnológicos, sendo exemplos destes vídeos, documentários, animações, entre outros. Este tipo de recursos pode tornar uma aula interativa e cativante (Schlickmann & Farias, 2023). Para além disto, este tipo de recurso pode aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem, isto porque os recursos audiovisuais são fortemente associados ao entretenimento e a momentos de lazer, o que pode influenciar os alunos de forma positiva. Neste seguimento, Ferreira (2010) afirma: “nos recursos audiovisuais, sentimos, experimentamos, temos sensações sobre o outro, sobre o mundo, sobre nós mesmos” (p. 23). De um modo geral, os meios audiovisuais, como filmes e animações, permitem uma compreensão maior do mundo à nossa volta, representando o mesmo através de imagens e sons. Ferreira (2010) concebe ainda o audiovisual como um meio de ilustração, ou seja, estes meios devem ser usados para ajudar os alunos a visualizar e a compreender melhor os conteúdos que estão a estudar, os quais lhes podem ser desconhecidos.

Os manuais são um recurso com o qual os alunos contactam diariamente. Não obstante todas as alterações que se têm verificado nas últimas décadas nas escolas e no ensino, os manuais continuam a ter um papel central tanto nas atividades dos alunos como no trabalho dos professores (Morgado, 2004). Por um lado, os alunos usam o manual como um elemento fulcral do seu percurso escolar – auxiliando a sua aprendizagem, o desenvolvimento de competências e solidificando o conhecimento através da prática com os exercícios propostos. Por outro lado, para os professores, os manuais servem, segundo Pereira (2010), como fio orientador das aulas, são transmissores do conhecimento científico e auxiliam os docentes propondo novas estratégias. De acordo com a (2012, citado por Pereira *et al.*, 2020), os manuais são compostos não só por textos informativos ou outros meios visuais com o mesmo propósito, mas também por exercícios, cujo principal objetivo é guiar os leitores nas atividades de aprendizagem. Relativamente ao passado em que vigoravam programas curriculares, registamos as afirmações de Morgado (2004), de acordo com as quais, os manuais são um recurso elaborado com base nos programas curriculares já pré-definidos pelos órgãos competentes, chegando a haver situações em que funcionavam como um substituto do currículo, devido ao facto de apresentarem uma estrutura muito próxima daquela das orientações curriculares.

Neste contexto, e considerando o papel dos manuais, há pelo menos três questões que assumem crucial importância, a saber, a da qualidade dos manuais, a do acesso aos mesmos, sobretudo por parte dos alunos e das respetivas famílias, e a questão dos conteúdos e das ideologias neles veiculadas.

No que respeita à primeira questão, a da qualidade dos manuais, a mesma é tratada, a nível central e nacional, através de legislação própria. Esta legislação, que está disponível no sítio de Internet da Direção-Geral da Educação ¹, estabelece os termos e os procedimentos para a avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos do ensino básico e do ensino secundário. O principal instrumento legal é a Lei n.º 47/2006, na qual se pode ler que se entende por manual escolar:

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências

¹ <https://www.dge.mec.pt/legislacao-de-enquadramento>

e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor. (artigo. 3.º, alínea b)

e
são objectivos do procedimento de avaliação e certificação de manuais escolares garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais a adoptar, assegurar a sua conformidade com os objectivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares em vigor e atestar que constituem instrumento adequado de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo. (artigo 7.º, ponto 2)

Sobre a segunda questão, o primeiro aspeto a referir tem a ver com os custos dos manuais e o encargo que tal representa para as famílias. A este propósito, importa referir a questão gratuidade dos manuais, que ficou garantida, apenas em 2019, através da Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro, que “Estabelece a gratuidade dos manuais escolares na escolaridade obrigatória na rede pública do Ministério da Educação, (...) bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares” (artigo 1.º). O segundo aspeto é o da desmaterialização dos manuais, aspeto este que tem suscitado alguma controvérsia. Este processo inicia-se oficialmente em Portugal com a Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto, dedicada à desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares, e que faz incluir entre os princípios orientadores no regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares o “Fomento, desenvolvimento e generalização da desmaterialização dos diversos recursos educativos” (artigo 2.º, ponto 2, alínea f). Curiosamente, enquanto Portugal investe nesta desmaterialização dos manuais, alguns dos países do norte da Europa, pioneiros desta transição, já começaram a materializar os objetos escolares novamente. De acordo com Henley (2023), a Suíça é um exemplo desta materialização, uma vez que se constatou que o facto de os alunos passarem tanto tempo à frente dos ecrãs teria levado a um declínio nas competências básicas. Deste modo, o governo sueco

reverteu a sua decisão relativamente à obrigatoriedade dos dispositivos digitais na educação pré-escolar.

Sobre a terceira questão, a das ideologias veiculadas pelos manuais escolares, regista-se que, segundo Morgado (2004), há que ter em atenção que os manuais escolares tendem a promover as ideologias em vigor num determinado momento na sociedade, excluindo, muitas vezes, perspectivas que seriam, também, enriquecedoras para os alunos. Assim sendo, este autor acredita que, embora as entidades externas definam o que deve ser ensinado, os professores têm a liberdade de transmiti-lo da forma que melhor se adequar aos seus alunos.

Deste modo, surge a questão de se saber se os manuais serão a base suficiente para o ensino ou se haverá necessidade de os complementar com outros recursos. No que toca, por exemplo, à exploração de narrativas, “os questionários tendem a privilegiar uma metodologia de análise eminentemente estrutural” (Azevedo, 2014, p. 48), isto é, as perguntas presentes nos manuais tendem a incidir sobre questões relacionadas com as categorias da narrativa, deixando assim para trás a exploração e a compreensão dos significados que o texto transmite. Por outras palavras, ao limitar o crescimento imaginativo e ao não promover a leitura crítica, as propostas de análise de texto dos manuais não despertam no leitor a inquietação e o desejo de ler, comprometendo assim a verdadeira promoção da literacia (Azevedo, 2014). Desta forma, cabe mais uma vez aos professores a tarefa de implementar estratégias que promovam nos seus alunos hábitos de leituras.

1.4. As estratégias e os recursos educativos como impulsionadores da motivação para a aprendizagem

A motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente a capacidade de atenção dos alunos e a qualidade da aprendizagem. Neste âmbito da importância da motivação no contexto educacional, Lourenço (2010) afirma:

Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, insistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, utilizando estratégias apropriadas e procurando desenvolver novas capacidades de

compreensão e de domínio. Manifesta entusiasmo na execução das tarefas e brio relativamente aos seus desempenhos e resultados. (p. 139)

Veríssimo (2013) apresenta uma metáfora interessante para descrever a motivação no contexto do ensino. Compara os alunos a um carro, todos de marcas e tipos diferentes, o que podemos traduzir para as próprias particularidades de cada aluno no que toca às formas de aprender e às suas capacidades. No entanto, esta autora denota que, não obstante as suas diferenças, existe algo que todos têm em comum – necessitam de combustível para funcionarem. Mesmo os melhores e mais caros carros não vão funcionar se não forem abastecidos e nota que até os carros mais fracos conseguem chegar longe se forem abastecidos corretamente (Veríssimo, 2013). Assim, podemos comparar a gasolina à motivação. O objetivo principal será sempre que os alunos sejam capazes de regular a sua motivação por eles próprios. Todavia, até o conseguirem fazer, serão os professores os responsáveis por “abastecer o depósito motivacional” dos mesmos.

A falta de motivação pode ser muito problemática para o percurso escolar de um aluno, uma vez que muitos acabam por deixar de se esforçar e, conseqüentemente, acabam por desistir completamente da escola. Sabemos, no entanto, que nem todas as atividades propostas na sala de aula são atraentes e estimulantes, pois as de caráter obrigatório ou repetitivo tendem a despertar menos interesse nos alunos. Para estas atividades, os professores devem apostar na motivação extrínseca, apesar de não ser aconselhável fazê-lo de forma recorrente. Veríssimo (2013) considera que este tipo de atividades poderá impactar positivamente o processo de aprendizagem, garantindo que os alunos estão envolvidos na atividade, mesmo que seja pelo facto de virem a receber alguma recompensa no final.

Neste seguimento, diversos autores (Ryan & Deci, 2000) confirmam a existência de dois tipos diferentes de motivação. O primeiro tipo de motivação é designado como motivação intrínseca, ou seja, a motivação relacionada com a vontade própria que o indivíduo tem de realizar uma determinada atividade. Por outro lado, ao segundo tipo de motivação chamam motivação extrínseca, cabendo neste caso as atividades realizadas pela expectativa de receber alguma recompensa externa, como elogios, classificações elevadas, prémios, ou até mesmo para evitar uma consequência negativa.

Com efeito, são vários os fatores que têm um impacto na motivação dos alunos, sendo que alguns podem ser influenciados por ações dos professores e outros não. Alguns alunos já vêm motivados para aulas, ora por conta do ambiente familiar, ora por conta da

sua própria vontade de aprender. As variáveis com impacto na motivação de qualquer indivíduo são, segundo Silva e Lopes (2015), os interesses, os objetivos e as finalidades que os levam a realizar a ação. Apesar de a atitude positiva perante a aprendizagem também depender dos próprios alunos, existem algumas formas de o professor aumentar a motivação deles, utilizando estratégias como o trabalho por projeto, a resolução de problemas, os estudos de caso, debates, rodas de leitura, simulações, oficinas de escrita e aula invertida, entre outras.

Assim, na sala de aula, os alunos podem ser frequentemente expostos a estratégias capazes de contribuir positivamente para a sua motivação. De acordo com Silva e Lopes (2015), uma das principais estratégias é, em primeiro lugar, conhecer os interesses dos alunos e incorporá-los nas atividades sempre que possível. No contexto da aula de Português isto pode estar ligado, por exemplo, ao facto de dar a liberdade aos alunos para explorarem um tema à sua escolha para a realização de uma apresentação oral.

Além disso, é fundamental variar regularmente as estratégias de ensino utilizadas, de modo a manter os alunos envolvidos. Machado e Alves (2014) ressaltam que a utilização repetitiva das mesmas estratégias torna o ato de aprender menos gratificante para os alunos. Adicionalmente, os autores reforçam ainda a necessidade de preparar e apresentar atividades e materiais que sejam úteis e interessantes para os alunos. O professor deve utilizar materiais e atividades que vão além dos habitualmente prescritos nos manuais escolares, uma vez que estes nem sempre estão alinhados com a realidade dos alunos.

É também importante verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinados temas, de forma a providenciar exemplos e situações reais que se aproximem das suas experiências (Silva & Lopes, 2015). Outro ponto essencial é fornecer um feedback claro e detalhado – este deve sublinhar tanto as áreas a melhorar como os aspetos positivos, reforçando, assim, a confiança dos alunos. Para os alunos com maiores dificuldades, é crucial que tenham a oportunidade de construir a sua confiança através de atividades ajustadas ao seu nível de exigência. Neste sentido, o professor deve valorizar o empenho e o esforço dos alunos, em vez de se focar exclusivamente nos resultados menos positivos (Machado & Alves, 2014).

Em suma, o principal objetivo dos professores no que concerne à motivação para a aprendizagem dos seus alunos é implementar nas aulas estratégias que sirvam para “encher o seu depósito motivacional”, especialmente através de atividades que permitam aos alunos construir, de forma gradual, o seu conhecimento e ter confiança nas suas

habilidades. Para além disso, as aulas devem ser envolventes, interativas e apelativas, despertando o interesse dos alunos com mais desmotivação e conseqüente insucesso.

1.5. Ensino do texto narrativo

Não obstante o texto narrativo não ser exclusivo do texto literário, nas aulas lecionadas durante o estágio todos os textos narrativos estudados pertenciam ao domínio literário. Entende-se por texto literário aquele que constrói um universo ficcional, apresentando realidades que, embora possam não existir no mundo real, são verosímeis no contexto da própria narrativa. Para além disso, este tipo de texto pode variar em dimensão e grau de complexidade. No entanto, apesar dessas variações, é uma característica comum dos textos, literários ou não, a coerência tanto a nível de significado, como de estrutura. É importante ainda considerar que o texto literário tem uma dimensão intertextual, ou seja, pode ser relacionado a outros textos que dialogam e se refletem nele (Reis, 1997).

Não obstante a diversidade de tipologias e de classificações de textos existentes, em todas elas se reconhece a existência do “narrativo”, seja enquanto modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência. Não cabendo, naturalmente, no âmbito deste trabalho, que não se situa nem no domínio da linguística textual nem no domínio dos estudos literários, desenvolver esta matéria (ou seja, às diferenças entre modo, tipo e género), esta não será objeto de análise. Adotar-se-á, pois, o termo “texto narrativo”, que será usado para designar aqueles textos em que os leitores percebem avanço do tempo, por oposição àqueles textos em que tal não acontece (por exemplo, textos descritivos ou informativos), tomando-se assim como base aquele que parece ser o critério mais unânime para distinguir este tipo de texto.

Na verdade, os textos são objetos complexos, que, apesar de únicos, apresentam um conjunto de características que nos permitem agrupá-los em diferentes tipos. No caso dos textos narrativos, segundo Silva (2015) estes “encontram-se ligados ao mecanismo cognitivo de percepção dos acontecimentos no texto” (p. 12). O lexema “narrar” deriva de um vocábulo latino *narro*, verbo que significa “dar a conhecer”.

No que concerne às características deste tipo de texto, as quais devem ser transmitidas de forma eficaz aos alunos, uma vez que o tipo de texto influencia a forma como este vai ser lido e trabalhado, há que realçar o facto de este tipo de texto se

caracterizar por apresentar pelo menos uma sequência narrativa, a qual poderá ou não ser completa. Este tipo de sequência organiza-se em vários momentos, sendo estes: a situação inicial, o enredo e a situação final. Ademais, de acordo com Lopes *et al.* (2022), em algumas narrativas, particularmente nos contos tradicionais, aparece uma moral no final das histórias, o que tem de facto um grande potencial pedagógico e que deve ser explorado com os alunos de forma aprofundada. Neste seguimento, Adam (2016, citado por Silva, 2015) apresenta-nos a seguinte caracterização dos textos narrativos:

Os textos narrativos caracterizam-se por i) denotar eventos que são apresentados em sucessão cronológica e ii) que mantêm relações de causalidade entre si. Estes eventos iii) são protagonizados por uma ou mais entidades iv) que sofrem um processo de transformação ao longo da intriga narrada, v) a qual, dadas as características anteriores, configuro um todo, um processo. Por fim, qualquer texto deste tipo vi) manifesta explicitamente ou pretende inferir uma avaliação ou lição de moral. (p. 13)

São precisamente estas ideias que devem ser transmitidas aos alunos, por meio das corretas designações das várias categorias da narrativa – o narrador, as personagens, o tempo, o espaço e a ação. A complexidade dos textos vai aumentando à medida que os alunos avançam para o ano seguinte e, por isso, é essencial que se estabeleça desde cedo uma base sólida das características essenciais do texto narrativo.

Contar histórias é algo inerente ao ser humano (Hannam, 2015). O texto narrativo acompanha-o desde a sua infância e está presente em todos os momentos da sua vida. As histórias contadas pelos pais antes de adormecerem e os famosos contos de fadas são os primeiros contactos dos mais pequenos com este tipo de texto. Mais tarde, na escola aprendem a decifrá-los para com eles conhecerem a complexidade da realidade humana. Para além disto, este tipo de texto estimula a criatividade e a imaginação. Ao interpretar textos com este cariz, os alunos desenvolvem competências que são transversais a outras áreas de conhecimento.

Essencialmente, a narrativa suscita, segundo Sim-Sim (2007), ou deve suscitar, em quem lê um conjunto de emoções como resposta à sequência de eventos apresentada. Nesta sequência, as narrativas são, também, uma forma de dar a conhecer o mundo aos alunos, uma vez que capturam a realidade do ser humano em diversos contextos. Hannam

(2015) afirma que nos identificamos também com a dimensão temporal da narrativa, uma vez que as nossas vidas seguem padrões semelhantes: a nossa origem, a situação atual e o nosso futuro (sem esquecer de valorizar as transições que ocorrem entre esses momentos). Assim, a narrativa transcende a mera busca por sentido ou destino; ela orienta e motiva-nos a seguir em direção a um objetivo.

Concluindo, o texto narrativo tem uma grande variedade e potencialidade quando aplicado no ensino, dado que permite explorar temas universais ao mesmo tempo que promove a compreensão de realidades sociais e culturais diferentes. Os textos que os alunos mais trabalham durante o seu percurso escolar são precisamente os narrativos, ocupando um lugar central nos programas da disciplina de Português desde muito cedo.

Capítulo 2

Estágio em Ensino do Português e Inglês

O presente capítulo diz respeito à prática pedagógica realizada no âmbito das unidades curriculares (UC) de Estágio em Ensino de Línguas I e II e nele se apresentará, por um lado, o enquadramento institucional, incluindo a caracterização do meio e da escola na qual se desenvolveu o estágio e a caracterização das salas de aula, e, por outro, a intervenção pedagógica em Português e em Inglês, dando uma visão sobre as turmas que fizeram parte do processo e comentando algumas das adversidades encontradas.

2.1. Enquadramento Institucional

2.1.1. Meio envolvente à escola

O estágio pedagógico decorreu numa escola situada numa cidade da ilha de São Miguel. No que diz respeito ao cenário económico, o concelho em causa é de grande importância para o arquipélago dos Açores, pois nele são desenvolvidas várias atividades económicas relevantes relacionadas com a agricultura e a indústria. A agropecuária é a principal atividade económica, ocupando mais de metade da área do concelho.

A escola encontra-se próxima de algumas instalações municipais, nomeadamente um Complexo Desportivo e um Museu Municipal. Para além disto, encontra-se próxima de serviços com o Centro de Saúde e a Câmara Municipal, entre outros.

2.1.2. Caracterização da Escola e das salas de aula

A escola onde decorreu o estágio atrai alunos de várias zonas, desde as mais rurais até às mais citadinas. Segundo informação disponibilizada pelos Órgãos de Administração, no ano letivo 2023/2024, a escola contou com cerca de 160 professores, pouco mais de 30 assistentes operacionais e à volta de 1130 alunos.

É uma escola pública primordialmente voltada para o ensino secundário geral e formação profissional. No entanto, engloba também o 3.º Ciclo do Ensino Básico, os cursos de Formação Profissional (PROFIJ) e a formação vocacional. Esta oferta variada permite dar resposta às diferentes características e necessidades dos alunos que nela estudam.

A escola encontra-se inserida numa área urbana. No entanto, é frequentada, maioritariamente, por alunos de origens rurais, e muitos dos agregados familiares enfrentam dificuldades financeiras. A título exemplificativo, nos últimos três anos letivos, cerca de setenta por cento dos alunos da escola foram beneficiários de escalões de Ação Social Escolar.

No que concerne às salas de aula da escola, estas apresentam boas condições para a lecionação das aulas. De um modo geral, são espaçosas, bem iluminadas e bem equipadas no que diz respeito a equipamentos informáticos. Cada sala dispõe de um computador para o professor, com acesso à internet e um projetor ou, em alguns casos, um painel interativo. Quanto ao mobiliário escolar, existem na sala um quadro branco para a escrita e vinte e quatro mesas e cadeiras para os alunos. Segue abaixo (Figura 1), a título ilustrativo, um diagrama da sala onde decorreram as aulas de Português do 7.º ano.

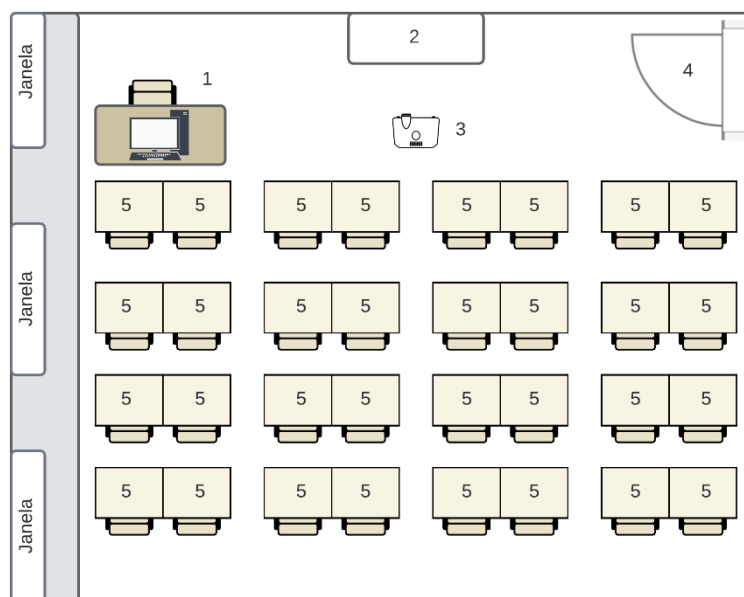


Figura 3 - Disposição da sala de aula

Legenda:

1. Secretária do professor com computador
2. Quadro branco para escrita
3. Projetor
4. Porta de entrada
5. Mesas e cadeiras para os alunos

Quando foram realizadas atividades em pequenos grupos, o mobiliário foi facilmente reorganizado.

2.2. Intervenção Pedagógica

O Estágio em Ensino de Línguas I e II realizou-se em duas turmas, sendo numa lecionada a disciplina de Português e na outra a disciplina de Inglês. Uma vez que as disciplinas foram lecionadas em diferentes ciclos, Português ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) e Inglês ao Ensino Secundário, acabaram por ser experiências muito diferentes e enriquecedoras.

Foram vários os objetivos que nortearam a intervenção pedagógica. O primeiro objetivo estabelecido prendeu-se com planear sequências didáticas baseadas nas necessidades e nos interesses dos alunos. Conhecer os alunos e adaptar o processo de aprendizagem à sua realidade é um traço importante na profissão de professor e, por isso, deve ser algo praticado desde cedo. Assim, nas primeiras semanas de aulas, foram considerados vários fatores como áreas de interesse dos alunos, níveis de conhecimento, dificuldades de aprendizagem e experiências anteriores, de modo a planificar as aulas que se seguiram com base nestes aspetos.

Nas secções que se seguem, descreve-se não só a composição de ambas as turmas, mas também algumas das suas características. Para além disto, é feita uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas durante o estágio.

2.2.1. Intervenção Pedagógica em Português

Durante o Estágio em Ensino de Línguas I e II, a disciplina de Português foi lecionada a uma turma do 7.º ano do Ensino Básico. Inicialmente, a turma era constituída por um grupo de vinte e um alunos, onze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os onze e quatorze anos. Durante a segunda semana de aulas, a turma recebeu dois alunos novos, um por mudança de turma e outro por mudança de escola. No entanto, na reunião do conselho de turma do primeiro período, decidiu-se propor a mudança de um destes alunos para uma turma de currículo diferenciado. A decisão baseou-se em vários fatores, nomeadamente, nas dificuldades de aprendizagem que este aluno apresentou durante os primeiros meses de aulas.

A faixa etária mencionada é marcada por um período de afirmação pessoal e pela necessidade de integração e aceitação em grupos, o que leva muitos alunos a apresentarem

comportamentos particulares, como a dificuldade em aceitar regras e uma maior sensibilidade emocional. Em resultado disso, ocorreram, por vezes, conflitos durante as aulas, que se manifestaram em situações como a recusa em trabalhar em grupo e troca de insultos. Neste contexto, foi sentida a falta de formação mais aprofundada na área de psicologia e gestão de conflitos, o que poderia ter sido útil para lidar com essas dinâmicas e promover um ambiente mais harmonioso na sala de aula.

No que diz respeito às dificuldades dos alunos nas várias áreas de conhecimento da disciplina de Português, realizou-se na primeira semana de aulas um teste de diagnóstico, o qual tinha como principal objetivo identificar os pontos fortes e os fracos dos alunos. Neste teste, constatou-se que as maiores dificuldades dos alunos estavam, sobretudo, na gramática. De entre os vinte e um alunos que constituíam a turma, doze alunos obtiveram uma classificação negativa nesta parte do teste, enquanto os restantes nove tiveram a classificação de suficiente. Nas partes do teste correspondentes à escrita e à educação literária, também foram observadas algumas dificuldades. Os alunos apresentaram dificuldades na escrita, tais como a repetição de palavras, a falta de conectores e o uso incorreto da pontuação. Esses problemas também eram visíveis nas respostas fornecidas pelos alunos na secção dedicada à educação literária. O único grupo que se destacou positivamente foi o da oralidade, onde todos os alunos conseguiram obter classificações satisfatórias. O teste de diagnóstico foi uma ferramenta pedagógica que serviu para identificar as necessidades e dificuldades da turma, de modo a poderem ser colmatadas.

Um outro obstáculo encontrado foi a falta de interesse pela leitura que grande parte da turma mostrou, isto porque a leitura é essencial para o desenvolvimento da interpretação de textos e a escrita. Uma vez que uma das maiores dificuldades dos alunos era a escrita, bons hábitos de leitura iriam beneficiá-los. Neste âmbito, realizou-se o projeto de leitura, no qual os alunos tiveram a possibilidade de escolher um livro para apresentar à turma. No geral, esta atividade surtiu os efeitos desejados, fazendo com que os alunos fossem à procura de livros que lhes interessassem para apresentar à professora e à turma.

O seu comportamento nem sempre foi o melhor, tal como já foi abordado acima, o que muitas vezes acabou por perturbar o clima da aula, dificultando a aprendizagem. Apesar do comportamento, era uma turma muito participativa. Durante o ano, a maioria dos alunos foi capaz de alcançar boas notas na disciplina, tendo apenas quatro alunos terminado o ano letivo com nota negativa.

No âmbito das regências realizadas em turmas dos Professores Cooperantes, houve a oportunidade de lecionar aulas a duas turmas, uma do 10.º ano e outra do 12.º ano. Considera-se esta experiência muito importante para formação, dado que foi possível lecionar a disciplina de Português num nível de ensino diferente (Ensino Secundário). De modo geral, foi uma experiência enriquecedora que reforçou a convicção de que cada turma é única e apresenta desafios distintos, para os quais se carece de preparação, a fim de serem enfrentados da melhor forma.

2.2.2. Intervenção Pedagógica em Inglês

A disciplina de Inglês foi, durante o Estágio em Ensino de Línguas I e II, lecionada a uma turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Por ser uma turma do Ensino Secundário e ter a particularidade de escolher disciplinas opcionais, nem todos os vinte e seis alunos que a constituíam estavam matriculados na disciplina de Inglês. No início do ano letivo existiram várias mudanças de turma e trocas de disciplinas opcionais, que culminaram na seguinte constituição da turma – dez raparigas e sete rapazes, com idades compreendidas entre os quatorze e os dezassete anos. Dois dos alunos que integraram o grupo encontravam-se a frequentar o 11.º ano e Inglês era a única disciplina que estavam a repetir. Os alunos repetentes apresentavam grandes dificuldades na disciplina, o que sem dúvida acresceu ao desafio que era esta turma.

No que diz respeito às metodologias referentes à disciplina de Inglês, a metodologia privilegiada foi a comunicativa. A comunicação é o aspeto mais importante de uma língua, por isso a melhor forma de aprender uma língua estrangeira é usando a mesma para comunicar. A metodologia comunicativa é uma abordagem que se foca na comunicação eficaz como principal objetivo do ensino de uma língua estrangeira, priorizando a interação verbal e situacional. No mesmo seguimento, a metodologia designada *Presentation, Practice and Production* (PPP) foi também adotada. Nesta abordagem ao ensino de uma língua estrangeira, o professor apresenta a língua usando uma situação, faz com que os alunos a pratiquem em exercícios ou outras atividades controladas e, em seguida, solicita que os alunos a usem de forma menos controlada. Para além disto, considera-se que por vezes foi indispensável seguir uma metodologia tradicional, também conhecida como *Grammar-Translation*. O foco deste tipo de metodologia são as regras gramaticais de uma língua. Assim, as aulas consistem na

explicação das regras de determinado conteúdo gramatical e a realização de exercícios sobre o mesmo (Bentley, 2013).

A turma em questão apresentava alguns problemas de cariz comportamental. As conversas paralelas e o uso do telemóvel constituíram os maiores desafios para quem lidou com eles. Sem dúvida que a maior dificuldade sentida foi lidar com o uso do telemóvel, pelos alunos, durante as aulas. Esta turma, em particular, tendia a não respeitar as orientações dos docentes, o que frequentemente obrigava a solicitar que os alunos guardassem os telemóveis, durante as aulas, numa caixa que se encontrava na secretária da professora.

Foi uma turma, de forma geral, unida, que gostava de trabalhar em pequenos grupos e que, numa fase inicial, mostrou motivação durante atividades mais voltadas para uma vertente dinâmica. No entanto, em certas alturas, parecia impossível captar a atenção da maioria dos alunos que, com o decorrer do ano letivo, ficaram desmotivados e muitos já afirmavam “ter desistido”.

No que diz respeito aos conhecimentos prévios da língua inglesa, tal como aconteceu com a disciplina de Português, também foi realizado um teste de diagnóstico no início do ano letivo. Através deste teste, foi possível verificar-se as áreas em que os alunos tinham mais dificuldades. A competência da escrita foi aquela que se revelou mais problemática, visto que apenas sete alunos foram capazes de escrever um texto que correspondia àquilo que o enunciado pedia. Os alunos, na sua maioria, apresentaram um nível de inglês muito básico, o que não permitia, muitas vezes, avançar na aula da forma desejável. Não obstante, havia um pequeno grupo de alunos que tinha um nível muito bom de inglês e que participava bastante nas aulas. A falta de prática na oralidade constituiu um entrave à participação dos alunos nas aulas, visto que muitos alunos demonstravam insegurança ao falar em inglês. Neste contexto, procurou-se oferecer aos alunos, à parte dos momentos de avaliação, oportunidades para poderem praticar e assim aumentar a sua confiança, mas, por uma questão de falta de tempo, isto nem sempre foi possível.

Ao longo do ano letivo, alguns alunos conseguiram superar parte das suas dificuldades e obter uma nota positiva. Apenas quatro alunos terminaram o ano letivo com nota negativa na disciplina de Inglês.

Para além do acima exposto, no âmbito das regências em turma dos professores cooperantes foram lecionadas algumas aulas a outra turma do 10.º ano. Esta turma, da área de Ciências e Tecnologias, era composta por apenas nove alunos, os quais tinham

um nível de Inglês superior ao da turma previamente descrita. Destaca-se esta experiência como tendo sido muito positiva para o percurso formativo, uma vez que possibilitou lidar com uma turma com características muito diferentes da turma à qual se lecionava habitualmente.

Capítulo 3

Estudo sobre o ensino e a aprendizagem do texto narrativo

Neste capítulo, procede-se, em primeira instância, à enumeração e à descrição dos pilares da investigação – os objetivos. De seguida, parte-se para a questão metodológica do estudo, referindo-se os instrumentos de recolha de informação, as estratégias adotadas durante o estágio pedagógico e a técnica de tratamento dos dados. Em terceiro lugar, o foco incide sobre a abordagem ao texto narrativo na sala de aula, o que inclui uma apreciação crítica daquilo que é dito acerca deste género textual no Dicionário Terminológico (DT), uma análise de dois momentos de escrita – um primeiro de avaliação formativa e um segundo de avaliação sumativa e ainda um balanço das classificações obtidas pelos alunos nos momentos de avaliação relacionados com o texto narrativo. Também se procede à análise das secções dedicadas ao texto narrativo em cinco manuais escolares. Durante o capítulo, são apresentados elementos produzidos pelos alunos, que foram alvo de recolha documental durante o estágio.

3.1. Objetivos

O primeiro momento da realização de um estudo deve compreender a formulação de objetivos, uma vez que são eles o fio condutor de todas as decisões. De modo geral, o presente estudo centrou-se nos recursos e estratégias usadas durante o ensino do texto narrativo, procurando aferir o seu efeito no processo de aprendizagem, no que concerne à motivação dos alunos, à sua evolução no desenvolvimento da escrita de textos deste tipo, e na análise do modo como estes textos são apresentados e tratados nos manuais escolares.

De modo mais específico, os objetivos foram divididos em três vertentes, uma primeira, ligada à análise do Dicionário Terminológico, outra à determinação do efeito das práticas pedagógicas sobre o texto narrativo (no âmbito do Estágio em Ensino das Línguas I e II), e uma terceira ligada à análise de manuais apenas ao nível das propostas de trabalho sobre o texto narrativo.

Quanto à primeira vertente, dedica-se a analisar de que forma é que o Dicionário Terminológico (DT) aborda e explora os textos narrativos, uma vez que o DT foi concebido com o propósito de apoiar as escolas e os docentes.

Segue-se a segunda vertente, de análise crítica sobre a experiência da prática pedagógica relativa à exploração do texto narrativo. Nesta vertente procura-se refletir sobre a ação durante o estágio, acerca das metodologias adotadas, identificando assim pontos fortes e áreas que requeriam mais atenção.

Outro objetivo desta segunda vertente assentou sobre a promoção do gosto pela leitura nos alunos através do uso de estratégias de ensino motivadoras e diversificadas. Para tal, implementou-se atividades de leitura que despertassem a curiosidade dos alunos, nomeadamente, a seleção de textos que fossem ao encontro dos seus gostos e do seu nível de compreensão enquanto leitores, procurando sempre aumentar o nível de dificuldade. Para além disto, as atividades de pré-leitura foram, também, importantes neste contexto, pois permitiam criar nos alunos a antecipação daquilo que iam ler e assim aguçar a sua curiosidade para descobrir mais aquando da leitura.

Por fim, considerou-se relevante implementar estratégias de avaliação formativa para monitorizar o progresso dos alunos. Segundo Fernandes (2019), a avaliação formativa tem “de ser um processo rigoroso para permitir recolher informação de elevada qualidade acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer” (p. 4), uma vez que “só deste modo poderão os professores distribuir *feedback* que apoie os alunos a ultrapassarem as suas eventuais dificuldades” (p. 4). Durante todo o estágio este tipo de avaliação revelou-se extremamente importante para a aplicação de estratégias e recursos, uma vez que através dela era possível perceber em que áreas ou conteúdos os alunos estavam a ter mais dificuldades.

Neste sentido, decidiu-se avaliar a eficácia de diferentes estratégias de ensino e recursos didáticos para ensino do texto narrativo. Existe, atualmente, uma quantidade avassaladora de recursos ao dispor de professores e alunos. Assim, neste estudo, pretende-se comparar a eficácia destes recursos através do seu efeito na compreensão e na produção de textos. Para o efeito, verificou-se o desempenho dos alunos na escrita de textos narrativos em avaliações formativas e sumativas, identificando progressos e dificuldades. Com a recolha de dados ao longo do ano letivo, pretende-se constatar se a prática regular de escrita e o *feedback* oferecido em avaliações formativas contribuem para uma melhoria efetiva no desempenho dos alunos em momentos de avaliação sumativa.

No âmbito da terceira vertente, pretende-se analisar de que forma é que os manuais escolares de Português abordam e exploram os textos narrativos. Podendo ser o manual, de forma geral, o recurso educativo mais transversalmente usado, torna-se relevante

examinar os conteúdos e as atividades propostas nos mesmos relacionadas com textos narrativos.

3.2. Procedimentos metodológicos, técnicas de recolha e tratamento dos dados

Vive-se numa sociedade em que é exigido da escola e, conseqüentemente, dos professores, uma atualização e adaptação constante daquele que é o seu papel enquanto formadora dos futuros cidadãos. Desta forma, Fonseca (2013) destaca a necessidade de os professores se apresentarem como investigadores, uma vez que só assim lhe é possível “gerir criticamente o currículo” (p. 1) e, por sua vez, “promover um processo educativo contextualizado e significativo para os seus alunos” (p. 1).

Como antes mencionado neste estudo, o que se pretende com esta investigação é perceber de que modo os recursos didáticos e as estratégias de ensino-aprendizagem influenciam a aprendizagem. Visto que este é um tema demasiado abrangente, particularizou-se o mesmo ao adaptá-lo ao ensino do texto narrativo no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tendo em conta isto e os objetivos antes referidos, foram selecionadas as metodologias que pareceram mais apropriadas e estão ao alcance de quem leciona e investiga em simultâneo.

É importante, no âmbito de qualquer estudo, definir desde cedo o tipo de investigação a realizar. Tendo em conta a natureza dos objetivos estipulados antes do início do estágio, realizou-se uma investigação descritiva de carácter qualitativo e componente avaliativa. Os dados denominados qualitativos são ricos em detalhes descritivos sobre os objetos de investigação e requerem uma análise complexa. Bogdan e Biklen (1994) defendem que as questões de pesquisa são formuladas para explorar os fenómenos na sua total complexidade e em contextos naturais. Para além disto, os mesmos autores apontam que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 17) e também que a palavra escrita, tanto no âmbito de registo de dados, como na disseminação de resultados, é de grande importância para este tipo de estudo, visto que é uma investigação predominantemente de carácter descritivo.

Como tem vindo a ser referido, este estudo contou com a participação dos alunos da turma de Português do estágio. A turma, do 3.º CEB, era composta por vinte e um alunos. Após a concetualização do estudo, o foco principal foi a recolha e registo de informações aquando da lecionação das aulas. Foram assim recolhidos vários textos e

respostas produzidas pelos alunos, os quais foram complementados com registos decorrentes da observação participante e com classificações obtidas pelos alunos nesses momentos. Além destes instrumentos, foi efetuada a recolha documental relativamente ao DT e a cinco manuais escolares, três do 3.º CEB e dois do Ensino Secundário.

Relativamente ao tratamento de dados, foi usada a análise de conteúdo temática. Esta requer uma análise sistemática dos dados recolhidos e, de acordo com Esteves (2004), permite

a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas. (p. 108)

Para a análise dos dados, foram usados dois sistemas de categorias, um para a análise das estratégias de ensino e outro para os recursos pedagógicos. O primeiro foi elaborado pelo investigador, a partir de todas as estratégias de ensino aplicadas na leção do texto narrativo, dando lugar à seguinte categorização: trabalho de grupo/pares, esquematização para sistematização das aprendizagens, método expositivo, método *jigsaw* e planificação da escrita. As estratégias de ensino foram analisadas em função do género (feminino/ masculino) e dos diferentes conteúdos do texto narrativo, designadamente, modos de representação da narrativa, estrutura da narrativa, narrador, tempo, espaço, ação, personagens e recursos expressivos.

Quanto ao outro sistema de categorias usado, optou-se pela classificação de Graells (2000), que organiza os recursos didáticos em convencionais, audiovisuais e novas tecnologias. Os dados também foram analisados tendo em conta o género (feminino/ masculino) e os diferentes conteúdos do texto narrativo.

Para a análise dos manuais escolares, foram tidas em conta apenas as categorias relativas às fases de exploração da leitura: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Estas foram analisadas tendo em conta os exercícios associados a cada uma delas para a aprendizagem do texto narrativo e os níveis de ensino, nomeadamente o 3.º CEB e o Ensino Secundário.

As primeiras duas metodologias encontram-se mais voltadas para o estágio pedagógico e, tal como referido pelos autores Bogdan e Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Deste modo, realizou-se uma investigação participante,

mas sem registos formais de observação. Por um lado, este tipo de abordagem permitiu uma imersão total no ambiente da sala de aula, possibilitando uma compreensão que ia para além da mera observação, sendo a experiência vivida como um interveniente e não apenas como um observador. Por outro lado, surgiram desafios como a conciliação de ambos os papéis – professor e observador – muitas vezes. A responsabilidade de gerir a sala de aula impediu o registo ou atenção redobrada à realização de observações detalhadas e do seu respetivo registo, o que limitou a possibilidade de documentar muitos dos acontecimentos.

Para além disto, sempre que possível foram realizadas observações feitas por outros docentes, quer pelo par pedagógico, quer pelas professoras cooperantes. Esta abordagem ajudou a validar as observações e a reduzir a subjetividade de quem se encontra a participar no contexto. Por conseguinte, o tipo de observação direta a adotar no decorrer do estágio foi, sobretudo, de carácter ocasional, que é aquela que, segundo Estrela (1986) acontece “se o investigador assume o papel de professor” (p. 34).

A recolha e análise documental foram as principais técnicas de recolha de dados adotada. A sua seleção prende-se, essencialmente, com os objetivos da investigação voltados para os recursos didáticos e para as estratégias de ensino. Os documentos recolhidos variaram entre textos produzidos pelos alunos, respostas a questionário de interpretação realizados após a leitura de textos narrativos, fichas de trabalho, testes e ainda diferentes recursos didáticos para o ensino do texto narrativo. Foi ainda feita a recolha e análise de recursos em manuais escolares da disciplina de Português.

A vantagem da recolha documental como metodologia de recolha de dados prende-se, sobretudo, com o facto de esta fornecer ao estudo dados autênticos, de trabalhos realizados pelos próprios alunos, o que permite por sua vez perceber a sua evolução ao longo do ano letivo. Todavia, este é um método que exige do investigador um grande investimento de tempo, em especial, para uma análise rigorosa e fundamentada dos seus dados. A análise dos dados recolhidos será feita através do desenvolvimento de um sistema de categorias a aplicar não só nos textos dos alunos recolhidos, nas fichas, testes e outros exercícios realizados nas aulas, como também nos manuais escolares.

3.3. O Texto Narrativo no Ensino

Uma grande parte desta investigação qualitativa diz respeito à análise de vários dados recolhidos no âmbito do ensino do texto narrativo. Os autores Bogdan e Biklen (1994) fazem o seguinte reparo acerca desta componente do trabalho do investigador: “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Por conseguinte, segue-se a apresentação e análise do conjunto de dados considerados relevantes para a investigação.

3.3.1. Dicionário Terminológico

O Dicionário Terminológico é um recurso disponibilizado pela DGE aos docentes dos Ensinos Básico e Secundário, o qual, conforme se pode ler no site² dessa entidade, “deve ser entendido como um documento de consulta, com função reguladora de termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua, de forma a acabar com a deriva terminológica”. Surge como uma reformulação da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), a qual tinha também como principal objetivo uniformizar os termos gramaticais ensinados nas escolas. No entanto, a implementação da TLEBS foi desde o início marcada por acesa controvérsia. Pensada com o propósito de substituir a Nomenclatura Gramatical Portuguesa, datada de 1967, é aprovada pela Portaria n.º 1488/2004³, do Ministério da Educação, em 24 de Dezembro, na qual se pode ler “é adoptada, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), constante do anexo da presente portaria e que desta faz parte integrante” (artigo 1.º) e “A TLEBS destina-se a constituir referência para as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, bem como para a produção de documentos pelo Ministério da Educação em matéria de ensino e divulgação da língua portuguesa” (artigo 4.º). Em 2005, pela Portaria, determina-se que a TLEBS “é adoptada, relativamente ao ensino básico, a partir do ano

² <https://www.dge.mec.pt/portugues-ch>

³ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/1488-2004-353930>

lectivo de 2005-2006” (artigo 9.º). Contudo, esta situação deu origem a uma ampla polémica, que envolveu diversos setores da sociedade (pais, professores, intelectuais, linguistas) – , motivando inclusivamente uma petição online, lançada por um grupo de pais e encarregados de educação, que pedia a sua suspensão imediata. Neste contexto, o Ministério da Educação, pela Portaria 476/2007, de 18 de Abril, determina a sua “revisão científica e adaptação pedagógica” (artigo 1.º) e estabelece ainda que

A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), recorrendo à colaboração de especialistas de reconhecido mérito, deve apresentar dois documentos de referência: a) Um, de carácter científico, com a lista de termos e respectivas definições, destinado a professores; b) Outro, de carácter didáctico-pedagógico, com os termos a trabalhar, por ciclo de ensino, e propostas de materiais a utilizar pelos professores nas situações de ensino-aprendizagem. (artigo 2.º, Portaria 476/2007)

O Dicionário Terminológico, correspondendo ao documento previsto na alínea a) acima, é, pois, um documento que os professores devem ter em conta na sua prática, uma vez que, tendo as provas de avaliação e os exames carácter nacional, é de extrema importância garantir que há uniformidade nos termos utilizados no ensino dos conceitos gramaticais.

Assim sendo, interessa, nesta investigação, analisar como nele é tratado o tipo textual narrativo, o que se apresenta de seguida. Não há uma entrada propriamente denominada “Texto Narrativo”, mas encontra-se, nas páginas 124 e 125, na entrada correspondente à “Tipologia Textual”, a referência aos textos narrativos, numa classificação tipológica em que, a par desta categoria, surgem os “textos conversacionais”, os “textos descritivos”, os “textos expositivos”, os “textos instrucionais ou diretivos”, os “textos preditivos” e os “textos literários”. Também noutras secções do DT se encontram aspetos relativos ao texto, designadamente, na entrada “Plano do texto”, na página 119-120.

O DT (2008, p. 124) enfatiza a ideia de que os textos apresentam estruturas verbais específicas que são únicas em termos de sintaxe, semântica e forma, o que permite que seja feita a distinção entre os vários tipos ou géneros existentes. Ademais, são ainda apontadas as marcas pragmáticas que orientam a escrita de um texto – a intenção do autor, o público-alvo e a situação comunicativa. A produção e a interpretação de um texto são

auxiliadas por meio das características do tipo em que se insere, daí que seja benéfico conhecer as características dos vários tipos de texto que se vai estudar na sala de aula.

Com efeito, é uma prática comum os professores iniciarem o estudo de um determinado género por apresentar aos alunos as características dos mesmos, de modo a auxiliar a compreensão futura dos mesmos.

Em segundo lugar, o DT menciona ainda que a poética clássica criou uma divisão tripartida dos géneros literários, que ainda perdura e é aceite atualmente –género lírico, género épico ou narrativo e género dramático. É ainda referido que cada um destes géneros principais inclui vários subgéneros, sendo que alguns destes surgiram devido à mescla ou hibridismo entre géneros. Segue-se, no DT, uma breve apresentação e explicação destes subgéneros, importando aqui analisar o que se diz acerca do texto narrativo, e que é o seguinte: “*textos narrativos*, nos quais se relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam ações e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo” (DT, 2008, p. 125).

Efetivamente, o texto narrativo é, à primeira vista, identificado por relatar um evento ou uma sequência de acontecimentos. Desta forma, a estrutura principal deste tipo de texto gira em torno de uma série de ações que se desenrolam ao longo do tempo. Esta característica é fundamental, uma vez que é ela que diferencia o texto narrativo de outros géneros. Por exemplo, o texto argumentativo foca-se na persuasão do leitor, não sendo evidente a passagem do tempo. Os verbos de ação tornam-se assim elementos centrais neste tipo de texto, sendo estes que permitem ao leitor visualizar as ações dos personagens. Também os tempos verbais são importantes características de uma narrativa, destacando-se o pretérito perfeito. Além disso, a presença de advérbios que indicam o tempo e lugar são relevantes para situar os eventos narrados.

No final da entrada Tipologia Textual supramencionada, cita-se o linguista Jean-Michel Adam, para explicar que, segundo ele, o texto é um objeto complexo e, por isso, não deve ser classificado inteiramente como pertencente a um único tipo textual. A proposta do autor é que a análise tipológica seja feita a um nível menos elevado, ou seja, a nível de sequências textuais. Na verdade, num texto dito narrativo encontramos, por exemplo, passagens textuais descritivas, que servem geralmente para descrever espaços e personagens, e nas quais não é perceptível a passagem de tempo.

De facto, podemos entender que o DT tenha sido concebido para apoiar o trabalho dos professores, servindo como suporte para definições precisas e detalhadas das

terminologias relacionada com o funcionamento da língua. Contudo, a linguagem usada faz com que o conteúdo nele apresentado não seja de compreensão fácil. No contexto do estágio pedagógico, chegou-se à conclusão de que uma compreensão eficaz destes termos e a sua posterior transmissão obriga a que os professores tenham de fazer um grande esforço para adaptar e simplificar a linguagem usada, através de explicações didáticas, dinâmicas e apropriadas ao nível de conhecimento dos alunos.

3.3.2. Estratégias de ensino e recursos didáticos para o ensino do texto narrativo no contexto do estágio pedagógico

3.3.2.1 Estratégias de ensino implementadas durante a lecionação para a aprendizagem da narrativa

O estágio pedagógico foi realizado, no que diz respeito à sua componente da disciplina de Português, numa turma do 7.º ano. Seguindo o plano anual de conteúdos disponibilizado pela escola, o estudo do texto narrativo iniciou-se por volta do mês de novembro, após o estudo do texto não literário. As aulas foram organizadas e delineadas com base na planificação anual de português do 7.º ano, elaborada pelos professores a quem cabia a sua aplicação. Este documento, dividido por períodos e domínios, dita que se devam selecionar duas obras literárias narrativas e um Conto Popular a trabalhar no âmbito do género literário narrativo. Para além disso, a unidade devia ser iniciada com uma narrativa de autor português e, neste contexto, a selecionada, a nível da escola, foi *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Segue-se um Conto Popular, e, neste caso, foi selecionado o conto *O Sal e a Água*, de Teófilo Braga. A escolha deste conto em particular deveu-se ao perfil da turma e às suas experiências. Os alunos tinham demonstrado, até então, ser pouco tolerantes uns com os outros, e, por isso, optou-se por um conto cuja principal temática é precisamente a ideia de que não devemos julgar o outro. Além dessas obras, os alunos leram e abordaram um excerto da obra *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne. Esta escolha deveu-se à sua capacidade de explorar temas de aventura, descoberta e multiculturalidade, essenciais para desenvolver o espírito crítico e a compreensão de diferentes contextos culturais nos alunos. Para terminar a unidade, a obra selecionada foi a *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda. A obra explora valores como a amizade, a solidariedade e a aceitação das diferenças, que são essenciais para o crescimento pessoal e social.

Para a análise que se segue, consideraram-se exercícios com três objetivos principais – a memorização de conceitos, a compreensão do conteúdo e a aplicação de conceitos em contextos diferentes. O primeiro objetivo visou avaliar a capacidade dos alunos de reter informações essenciais sobre o texto narrativo, incluindo a identificação e descrição de elementos como a estrutura narrativa e as características do narrador. A compreensão do conteúdo focou-se, por exemplo, na caracterização das personagens e na realização de comentários acerca da expressividade dos recursos expressivos utilizados na narrativa. Por fim, a aplicação de conceitos procurou avaliar como os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos na criação de textos narrativos. Deste modo, foram considerados os seguintes conteúdos ensinados no âmbito do texto narrativo: estrutura narrativa, modos de representação, narrador, tempo, espaço, ação, personagens e recursos expressivos. Assim sendo, será analisada a influência das estratégias de ensino e dos recursos didáticos na aprendizagem dos conteúdos agora enunciados do texto narrativo. A análise será baseada nos resultados obtidos pelos alunos em diversos momentos de avaliação, tanto formativa como sumativa, incluindo dois testes de avaliação sumativa, uma atividade de avaliação formativa no *Kahoot* e um texto narrativo escrito pelos alunos numa avaliação formativa, através de uma oficina de escrita.

Os instrumentos de avaliação foram utilizados, neste contexto, para determinar os efeitos das estratégias de ensino e dos recursos didáticos na aprendizagem dos alunos. A organização dos dados iniciou-se com a recolha dos resultados de cada uma das componentes da narrativa seleccionadas, considerando, na organização, as planificações e o número de vezes da aplicação de cada estratégia (Tabela 1). Conforme ilustrado na Tabela 2, também foram analisados os efeitos dos recursos didáticos. Os resultados obtidos dizem respeito ao número de respostas corretas, tanto das alunas como dos alunos, nos diferentes exercícios. Estes resultados foram utilizados para as conclusões relativas tanto às estratégias de ensino como aos recursos didáticos, embora nem sempre seja coincidente o uso de determinada estratégia com o uso de um recurso para o mesmo conteúdo. Por exemplo, a estratégia relacionada com a planificação da escrita foi avaliada de forma distinta, uma vez que o seu objetivo principal era a posterior aplicação prática na redação de um texto. A variável escolhida para esta análise foi a do género (raparigas/rapazes). A composição da turma, relativamente ao género, era equilibrada, sendo esta composta por onze raparigas e dez rapazes. A escolha desta variável deveu-se, sobretudo, ao facto de, na faixa etária em estudo, os interesses de rapazes e raparigas tenderem a divergir, o que pode influenciar o seu nível de envolvimento na análise de

textos narrativos e nos resultados obtidos. Identificar áreas onde possam existir diferenças de gênero na abordagem ao texto narrativo permite, atempadamente, planejar e desenvolver estratégias que minimizem essas diferenças, promovendo o sucesso acadêmico para ambos os gêneros.

Conforme consta da Tabela 1, durante a leção dedicada ao texto narrativo foram aplicadas estratégias como o trabalho de pares/grupos, a elaboração de esquemas para a sistematização das aprendizagens, o método expositivo, o método *Jigsaw* e a planificação da escrita. Com efeito, a primeira destas estratégias, o trabalho de pares/grupos foi utilizado no âmbito da realização de fichas de trabalho, exercícios do manual e na escrita de um conto. A elaboração dos esquemas, de modo a facilitar a organização dos conteúdos para os alunos, foi uma estratégia aplicada em alguns momentos, destacando-se o esquema das categorias da narrativa e o dos recursos expressivos. O método expositivo revelou-se indispensável na introdução de novos conteúdos e conceitos. Ademais, o método *Jigsaw*, o qual se inclui no método da aprendizagem colaborativa, por exigir alguma preparação e tempo, foi aplicado apenas uma vez. Neste seguimento, a turma foi dividida em pequenos grupos e cada grupo ficou encarregado de explicar uma determinada categoria da narrativa aos restantes colegas. Por fim, a planificação da escrita teve como principal objetivo auxiliar os alunos a estruturarem as suas ideias antes de iniciarem a escrita. Para cada uma das estratégias, indica-se o número de vezes em que foram aplicadas durante a leção da Narrativa.

Após descrita a informação dos eixos da Tabela 1, passam-se a comentar as estratégias dominantes na leção e os possíveis efeitos que tiveram em termos de aprendizagem, uma vez que poderiam ter existido outros fatores condicionantes dos resultados académicos.

Tabela 2

Relação entre o uso de diferentes estratégias de ensino e resultados da aprendizagem da narrativa, quanto ao género

| Componentes da Narrativa | Estratégias de ensino usadas na leção da Narrativa | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------|---|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| | Trabalho de pares/ grupo (5 vezes) | | Esquematização para sistematização das aprendizagens (4 vezes) | | Método Expositivo (8 vezes) | | Método <i>Jigsaw</i> (1 vez) | | Planificação da escrita (3 vezes) | |
| | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino |
| Modos de representação da Narrativa | 90 % (teste 2) | 80 % (teste 2) | Não usada | | 90 % (teste 2) | 80 % (teste 2) | Não usada | | Não usada | |
| Estrutura Narrativa | Não avaliado | Não avaliado | Não usada | | 90 % (teste 2) | 80 % (teste 2) | Não usada | | 90% (teste 2) | 80% (teste 2) |
| Narrador | Não usada | | 46 % (teste 1) | 60 % (teste 1) | 46% (teste 1) | 60 % (teste 1) | 41% (testes 1 e 2) | 55% (testes 1 e 2) | 82% (oficina de escrita) | 60% (oficina de escrita) |
| Tempo | Não usada | | 45 % (Kahoot) | 40 % (Kahoot) | 45 % (Kahoot) | 40 % (Kahoot) | 45 % (Kahoot) | 40 % (Kahoot) | 82% (oficina de escrita) | 70% (oficina de escrita) |
| Espaço | Não usada | | 55 % (Kahoot) | 70% (Kahoot) | 55 % (Kahoot) | 70% (Kahoot) | 55 % (Kahoot) | 70% (Kahoot) | 82% (oficina de escrita) | 70% (oficina de escrita) |
| Ação | Não usada | | 73% (Kahoot) | 60% (Kahoot) | 73% (Kahoot) | 60% (Kahoot) | 73% (Kahoot) | 60% (Kahoot) | 90 % (oficina de escrita) | 70% (oficina de escrita) |
| Personagens | Não usada | | 91% (teste 1) | 40% (teste 1) | 82 % (testes 1 e 2) | 55% (testes 1 e 2) | 82 % (testes 1 e 2) | 55% (testes 1 e 2) | 73 % (oficina de escrita) | 50% (oficina de escrita) |
| Recursos Expressivos | Não usada | | 69% (testes 1 e 2) | 65% (testes 1 e 2) | 69% (testes 1 e 2) | 65% (testes 1 e 2) | Não usado | | Não usado | |

Apresentados os dados, é possível proceder a algumas reflexões relativamente às estratégias utilizadas durante o estágio pedagógico. Em termos gerais, as estratégias concretizadas podem ser organizadas em três grandes grupos, de forma equilibrada. Cerca de um terço refere-se a trabalho colaborativo (6 estratégias), pouco mais de um terço à abordagem expositiva (8 estratégias) e o restante (7 estratégias) envolve tarefas de estruturação, seja dos produtos a alcançar (planificação da escrita), seja da informação a reter (esquemas da matéria a dominar).

Não obstante, a maioria dos conteúdos lecionados contou com a implementação de pelo menos duas estratégias de ensino diferentes, sendo possível recolher, na maior parte dos casos, resultados das avaliações realizadas aos alunos, com exceção da estrutura narrativa, que não voltou a ser avaliada após a implementação das estratégias de trabalho de pares/grupo.

Analisando de forma mais pormenorizada os dados recolhidos, percebe-se que, para o ensino dos modos de representação da narrativa, foram aplicadas as estratégias de trabalho de pares/grupos, o método expositivo e a planificação da escrita. Os momentos de cooperação existentes ao longo da unidade didática consistiram sobretudo na resolução de fichas e exercícios do manual, sendo uma dessas fichas referente aos modos de representação da narrativa. Com efeito, este não foi um conteúdo avaliado em muitos momentos, aparecendo, neste âmbito, apenas no grupo do teste dedicado à escrita. Quanto aos resultados obtidos, estes foram positivos em ambos os géneros (igual ou superior a 80% de respostas corretas). Deste modo, embora tivesse sido um dos conteúdos no qual se aplicou menos estratégias de ensino, ambos os géneros demonstraram facilidade em distinguir as várias componentes da narrativa e em integrá-las nos seus textos narrativos.

No que concerne à estrutura narrativa, foram, numa primeira fase, aplicadas as estratégias do método expositivo e da planificação da escrita. Este conteúdo, tal como o anterior, foi avaliado através da escrita de um texto narrativo, solicitada no âmbito de um teste de avaliação. Os resultados obtidos pelos alunos foram iguais aos do conteúdo anterior (igual ou superior a 80% de respostas corretas em ambos os géneros). Após a realização do teste, foi ainda aplicada a estratégia de trabalho de pares. No entanto, o conteúdo não voltou a ser avaliado, não havendo resultados precisos sobre os efeitos desta estratégia.

Globalmente, as categorias da narrativa, narrador, tempo, espaço, ação e personagens foram os conteúdos mais trabalhados durante esta unidade didática e,

consequentemente, aqueles nos quais se aplicaram mais estratégias de ensino. Com efeito, a única estratégia não aplicada neste âmbito foi o trabalho de pares/grupos.

Relativamente aos resultados obtidos com o uso das restantes estratégias, estes revelaram-se positivos na maioria das categorias da narrativa, nomeadamente no que diz respeito ao espaço, à ação e às personagens (com respostas corretas entre 55% e 91%). No entanto, o conteúdo referente ao narrador mostrou-se um dos mais desafiantes (apenas 41% e 46% de respostas corretas para as raparigas e 60% e 44% para os rapazes). Assim, considerando que este conteúdo se revelou de difícil aprendizagem para a maioria dos alunos, procurou-se diversificar as estratégias de ensino implementadas. Silva e Lopes (2015) defendem que é crucial que o professor avalie continuamente o impacto das estratégias utilizadas e, caso alguma não funcione para todos, reavalie essa escolha, uma vez que todos os alunos devem ter oportunidade de aprender. Posto isto, no último momento de avaliação de que há registo (realizado com o *Kahoot*), o género feminino demonstrou uma melhoria nos resultados, passando de 46% para 60% de respostas corretas. Assim, no caso das raparigas, parece que a utilização de estratégias variadas favorece a compreensão de conteúdos como o narrador. Relativamente à categoria da narrativa associada à ação, os resultados foram, de um modo geral, negativos, com respostas corretas entre os 40% e 45% em ambos os géneros, revelando assim a necessidade de ser trabalhada com outras estratégias no futuro.

Não obstante os dados discutidos acima, aquando da aplicação da estratégia referente à planificação da escrita, grande parte dos alunos melhorou consideravelmente os seus resultados (respostas corretas entre 50% e 90%) e demonstrou um conhecimento mais sólido das categorias da narrativa. Esta estratégia permitiu que os alunos organizassem as suas ideias antes de escreverem, o que favoreceu uma compreensão mais aprofundada de elementos como o espaço (respostas corretas entre 70% e 82%), a ação (respostas corretas entre 70% e 90%) e o tempo (respostas corretas entre 70% e 82%), facilitando a aplicação desses conceitos na prática.

No que se refere aos recursos expressivos, foram aplicadas duas estratégias – o uso de esquemas para a sistematização das aprendizagens e o método expositivo. Os resultados foram positivos (respostas corretas entre os 65% e os 69%), não se tendo verificado especiais diferenças de género.

Os interesses e preferências dos alunos são outra variável que deve ser considerada pelos professores. Observam-se nestes dados uma tendência de melhoria dos resultados aquando da implementação de estratégias de ensino mais ativas, como é o caso

do método *jigsaw*. Estudos como o de Barbosa (2019) destacam que essas estratégias ativas não só melhoram o desempenho dos alunos, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, onde os alunos se sentem motivados e envolvidos.

Observam-se diferenças relevantes nos resultados por género em algumas das categorias da narrativa, com o feminino a apresentar melhores resultados em áreas como personagens (respostas corretas entre os 73% e 82%) e ação (respostas corretas entre os 73% e 90%). Este dado pode indicar que estratégias como oficinas de escrita e trabalho de pares/*grupo* são particularmente eficazes para as alunas. Por outro lado, os alunos do género masculino obtiveram melhores resultados em componentes como narrador (respostas corretas entre os 55% e 60%) e espaço (70% de respostas corretas), o que sugere que métodos expositivos ou estratégias individualizadas podem ser mais eficazes para eles. Desta forma, podemos depreender que a variedade das estratégias de ensino é importante para a aprendizagem dos alunos, uma vez que nem todos aprendem da mesma forma.

3.3.2.2. Recursos didáticos utilizados durante a leção para a aprendizagem da narrativa

No que concerne aos recursos didáticos utilizados durante a leção, decidiu-se, para esta análise, utilizar a classificação do autor Graells (2000), que organiza os tipos de recursos didáticos existentes em três grupos diferentes: os materiais convencionais, os materiais audiovisuais e as novas tecnologias. No âmbito dos materiais convencionais usados para a exploração do texto narrativo, há a mencionar sobretudo fichas de trabalho, fichas informativas e o manual escolar. Quanto aos materiais audiovisuais, incidiram fundamentalmente em *PowerPoints*, imagens, animações e ainda outros tipos de vídeos. As novas tecnologias usadas tiveram a ver com *quizzes* digitais ou vídeos interativos.

No entanto, é importante destacar que muitos dos materiais audiovisuais usados nas aulas também partiram da utilização das novas tecnologias. Note-se que a tecnologia usada para transmitir o conteúdo através de vídeos ou apresentações serve apenas como meio de difusão desse conteúdo. Quer isto dizer que, aquando da utilização de materiais audiovisuais, a interação dos alunos com a tecnologia é essencialmente passiva. Já os recursos ligados às novas tecnologias são ferramentas digitais interativas que permitem que os alunos participem no processo de aprendizagem de forma mais ativa.

Por outro lado, para se determinarem os resultados das aprendizagens foram usados dois instrumentos de avaliação, designadamente *Kahoot*, em oito vezes no total, e provas de avaliação escrita, vulgo testes, em número de dois. De modo a manter o rigor na apreciação das aprendizagens realizadas pelos alunos, não se consideraram as avaliações ocasionais de desempenho durante a dinâmica das aulas. Importa considerar que, embora o *Kahoot* tivesse sido usado como instrumento de avaliação, não deixa de ser útil como forma de envolver os alunos na revisão dos conteúdos lecionados. A Tabela 2 permite observar o número de vezes com que os recursos didáticos foram usados na leção da Narrativa e os respetivos efeitos em termos de aprendizagem.

Tabela 3

Relação entre o uso de diferentes recursos didáticos e resultados da aprendizagem da narrativa, quanto ao género

| Componentes da Narrativa | Recursos didáticos usados na leção da Narrativa | | | | | |
|-------------------------------------|---|----------------------|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|----------------------|
| | Materiais convencionais (33 vezes) | | Materiais audiovisuais (21 vezes) | | Novas tecnologias (6 vezes) | |
| | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino | Feminino | Masculino |
| Modos de representação da Narrativa | 64% (Kahoot) | 70% (Kahoot) | 64% (Kahoot) | 70% (Kahoot) | Não usado | |
| Estrutura Narrativa | Não avaliado | Não avaliado | Não avaliado | Não avaliado | Não usado | |
| Narrador | 41% (teste 1 e 2) | 55% (teste 1 e 2) | 46 % (teste 1) | 60% (teste 1) | Não usado | |
| Tempo | 45% (Kahoot) | 40% (Kahoot) | 45% (Kahoot) | 40% (Kahoot) | Não usado | |
| Espaço | 55% (Kahoot) | 70% (Kahoot) | 55% (Kahoot) | 70% (Kahoot) | Não usado | |
| Ação | 73% (Kahoot) | 60% (Kahoot) | 73% (Kahoot) | 60% (Kahoot) | Não usado | |
| Personagens | 82% (teste 1 e 2) | 55% (teste 1 e 2) | 91% (teste 1) | 40% (teste 1) | Não usado | |
| Recursos Expressivos | 73% (teste 1) | 70% (teste 1) | 69% (teste 1 e 2) | 65 % (teste 1 e 2) | 69% (teste 1 e 2) | 73% (teste 1 e 2) |

Em termos gerais, observa-se maior predominância no uso de materiais convencionais (33 vezes) face aos materiais audiovisuais e às novas tecnologias (27 vezes em ambos), bem como a falta de uso das novas tecnologias para a aprendizagem das componentes da narrativa, a não ser na abordagem aos seus recursos expressivos. Não é surpresa os materiais convencionais serem os mais utilizados, visto que, de acordo com Pereira e Pires (2016), o manual ainda ocupa um lugar central no ensino atual. Importa, no entanto, perceber por que razão se verifica o uso limitado das novas tecnologias. É possível que a preferência pelos recursos convencionais se deva a maior familiaridade e experiência com os mesmos, sabendo que os manuais escolares são o recurso de mais fácil acesso e comum a todos os intervenientes educativos.

Ainda em termos gerais, os materiais convencionais e os audiovisuais foram usados na exploração de todas as componentes da narrativa, embora não se tivesse realizado a avaliação de resultados no respeitante à estrutura da narrativa.

Passando a uma análise pormenorizada dos recursos didáticos usados para a aprendizagem de cada componente da narrativa e aos resultados alcançados pelos alunos, em função do género, observa-se que a aprendizagem dos recursos expressivos da narrativa contou com o uso de todos os tipos de materiais didáticos e que estes, no seu conjunto, foram eficazes (igual ou superior a 65% de respostas corretas), não se apurando especiais diferenças de género. Este dado aponta para uma possível melhoria da aprendizagem a partir da diversificação dos recursos de ensino. Nos modos de representação da narrativa também se obtiveram resultados muito positivos (iguais ou superiores a 64% de respostas corretas), embora não se tivessem usado as novas tecnologias e as diferenças de género não vão além de seis pontos percentuais.

Quanto aos resultados da aprendizagem, considerando apenas o uso dos recursos convencionais e audiovisuais, apura-se que são totalmente positivos quanto às formas de representação da narrativa, ao espaço e à ação (respostas corretas entre 55% e 73%), parcialmente positivos no referente ao narrador (apenas 41% e 46% de respostas corretas) e às personagens (apenas 40% de respostas corretas), e negativos quanto ao tempo da narração (com 45% ou menos de respostas corretas). Estes dados indicam que, na aprendizagem da narrativa, nem todas as suas componentes apresentam o mesmo nível de complexidade para serem compreendidas. Algumas destas diferenças de nível de complexidade também se traduzem em certas diferenças de género. Assim, os resultados relativos à compreensão das personagens são largamente favoráveis ao género feminino (níveis de correção de 82% e 91% frente a 55% e 40% do género masculino). O

desempenho com materiais audiovisuais para o género feminino foi o mais elevado (91%), o que pode indicar que este recurso ajuda a entender melhor a componente relativa às personagens. O género feminino também surge com resultados mais positivos (73% de respostas corretas) do que o masculino (60% de respostas corretas) relativamente à ação da narrativa. Poder-se-ia afirmar que o género feminino apreende mais facilmente as questões do enredo da narrativa. Pelo contrário, os resultados positivos obtidos pelos alunos superam os das alunas no que se refere ao narrador (55% e 60% face a 41% e 46%, que correspondem a pontuações negativas) e ao espaço da narrativa (70% perante apenas 55%).

Outros estudos apuraram resultados semelhantes no que diz respeito ao uso de materiais audiovisuais no ensino, como é o caso de Rodrigues (2023), que estudou o uso de materiais audiovisuais em sala de aula para aumentar a motivação dos alunos. O autor concluiu que os materiais didáticos audiovisuais conseguiram captar a atenção dos alunos e desempenharam um papel motivador importante no contexto de aprendizagem. Tal como foi abordado anteriormente, este tipo de material pareceu surtir o efeito desejado na aprendizagem de conteúdos específicos da Narrativa.

A análise dos dados também mostra que, embora os materiais convencionais e audiovisuais sejam os mais utilizados e estejam a trazer resultados satisfatórios, há uma oportunidade de integração mais ampla das novas tecnologias no ensino de conteúdos narrativos. Parece que o uso das novas tecnologias seria benéfico na abordagem ao tempo da narrativa. Além disso, há diferenças de género em alguns resultados, o que sugere que diferentes abordagens podem beneficiar ainda mais a aprendizagem.

3.3.3. Da preparação ao teste: análise da evolução de desempenhos na escrita de textos narrativos em momentos de avaliação formativa e sumativa

A avaliação é uma constante do ensino, sempre e quando não é confundida com classificação, e pode aparecer no dia a dia na sala de aula de várias formas, nomeadamente, como avaliação formativa ou sumativa. Ambas são importantes para o percurso dos alunos, no entanto de formas diferentes.

Por um lado, a avaliação formativa surge, essencialmente, como uma forma de monitorizar o progresso dos alunos e é ela que permite ao professor adaptar as aulas às características dos seus alunos. Neste seguimento, o foco da avaliação formativa está no processo que os alunos usam para chegar a um determinado resultado e não somente no

resultado, ao contrário do que acontece na avaliação sumativa, embora se possa fazer uso formativo desta.

Por outro lado, a avaliação sumativa corresponde àquela que faz o balanço de aprendizagens durante determinado período de ensino, estando facilmente associada a uma classificação. Este tipo de avaliação é frequentemente apurado através da realização de testes ou fichas (DGE, 2012). No decorrer do estágio, foi definido como um dos principais objetivos desta prática priorizar sempre que possível a avaliação formativa como forma de preparar os alunos para a posterior avaliação sumativa. Ao iniciar o estudo do texto narrativo, o foco das primeiras aulas desta unidade foi, sobretudo, nas características deste tipo de texto e só depois de lerem e analisarem vários textos é que os alunos iniciaram a prática da sua escrita.

O exercício de avaliação formativa que os alunos realizaram, antes do teste, consistia em imaginar um final para a obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luís Sepúlveda. As instruções começavam por transmitir aos alunos que, após a leitura de um excerto da obra, deviam “imaginar o seu próprio final para essa obra tão atual e que apela à solidariedade”.

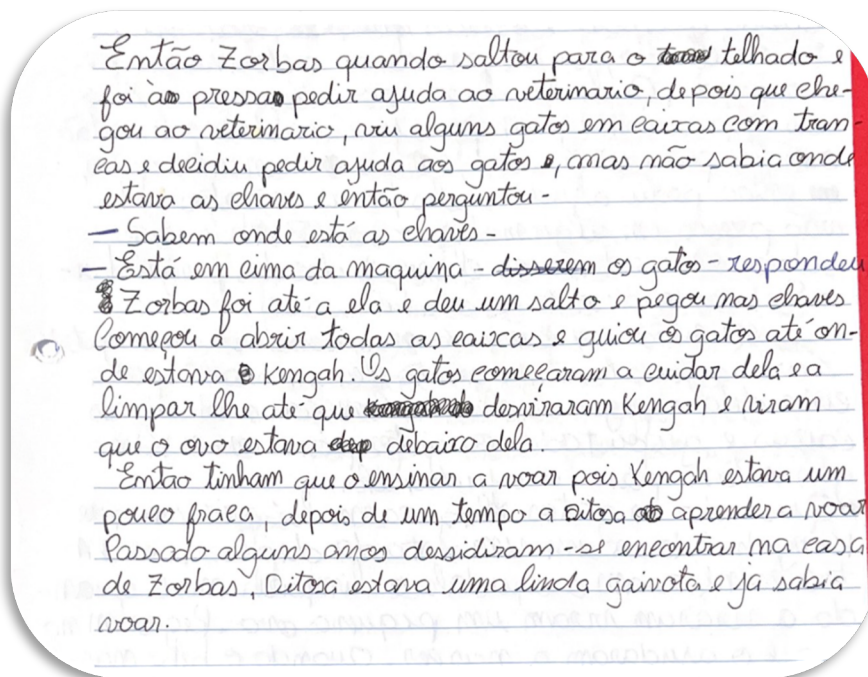
Após a escrita dos textos, foi entregue a todos os alunos uma grelha de autocorreção. A classificação destes textos foi feita através de menção qualitativa (Fraco; Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom), considerando vários parâmetros. A abordagem selecionada permite aos alunos perceberem não só quais são as áreas em que necessitam de melhorar, mas também motivá-los a alcançarem um nível mais elevado. A grelha de correção do texto em questão era tripartida, contendo as secções planificação, textualização e revisão.

No que concerne à planificação foram avaliados aspetos como o respeito pelas instruções, a seleção de informação e a esquematização e ordenação dos tópicos. Uma das principais preocupações durante as aulas dedicadas sobretudo à competência da escrita era transmitir aos alunos a importância de planificarem os seus textos, com base em três elementos essenciais – o tipo de texto que vão escrever, o público-alvo para quem se vão dirigir e o tema do texto em questão.

A textualização estava repartida em três grupos, que diziam respeito às marcas de género, estrutura e coesão, e léxico e adequação discursiva. Ao analisar o desempenho dos alunos nestes três grupos, destacam-se, pela positiva, as marcas de género, uma vez que a maior parte dos alunos demonstrou conhecer bem os elementos do texto narrativo e, pela negativa, o léxico e adequação discursiva, dado que alguns alunos revelaram pouca

variedade e propriedade vocabular. Por fim, no que diz respeito à revisão, os alunos revelaram uma boa capacidade de melhorar os seus textos após uma revisão cuidadosa orientada pela grelha e pela própria docente.

Veja-se, a título exemplificativo o texto do aluno, ao qual chamaremos aluno 1, antes e depois da revisão auxiliada pela grelha de autocorreção.



Então Zorbas quando saltou para o ~~telhado~~ telhado e foi ao ~~pressão~~ pedir ajuda ao veterinário, depois que chegou ao veterinário, viu alguns gatos em caixas com tranca e decidiu pedir ajuda aos gatos, mas não sabia onde estava as chaves e então perguntou -
- Sabem onde está as chaves -
- Está em cima da máquina - disseram os gatos - respondeu Zorbas foi até a ela e deu um salto e pegou as chaves. Começou a abrir todas as caixas e ficou os gatos até onde estava o Kengah. Os gatos começaram a cuidar dela e a limpar lhe até que ~~comparado~~ despiraram Kengah e viram que o ovo estava ~~debaixo~~ debaixo dela.
Então tinham que ensinar a voar pois Kengah estava um pouco fraca, depois de um tempo a Ditosa ~~de~~ aprendeu a voar. Passado alguns anos decidiram - se encontrar na casa de Zorbas, Ditosa estava uma linda gaviota e já sabia voar.

Figura 4 - Texto do aluno 1 antes da revisão

Como é possível verificar, o texto apresenta uma série de pontos que podem ser trabalhados para melhorar a sua qualidade. O texto, apesar de não apresentar a devida organização por parágrafos, contém uma sequência narrativa (situação inicial, problemática, peripécias e conclusão). No entanto, o aluno poderia não só ter organizado de melhor forma os eventos que se sucederam na história, como também deveria ter caracterizado as personagens que apresenta (Zorbas, Kengah e Ditosa). Para além disto, há a apontar que o número de palavras não atende às instruções fornecidas, sendo o texto demasiado curto. Existem ainda algumas falhas a nível de pontuação, nomeadamente na introdução das falas das personagens: por exemplo na linha 5 o aluno escreve “e então perguntou -”, introduzindo a fala que se segue com um travessão e não com os dois pontos. Existem também falhas a nível da colocação de vírgulas. Os níveis da correção sintática e ortográfica precisam de ser trabalhados, uma vez que existem vários erros como “limpar lhe” (que deveria ser “limpá-la”) e “sabem onde está as chaves” (que deveria ser “sabem onde estão as chaves”. Quanto ao vocabulário usado, este é adequado

ao nível de ensino (sétimo ano do 3.º CEB), no entanto, poderia ser enriquecido com uma maior variedade e menos repetições. Nota-se ainda que o uso de conectores e a coesão entre as frases é limitada e necessitam de serem melhorados.

Conforme mencionado anteriormente, a docente entregou aos alunos uma grelha de autocorreção, voltada para a escrita de textos narrativos, cujo principal objetivo era que, após o seu preenchimento, os alunos reescrevessem uma versão melhorada dos seus textos. Essa grelha é a seguinte:

Texto Narrativo – Grelha de autocorreção

| Texto narrativo | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Na introdução, situei a narrativa no tempo e no espaço. | | |
| Apresentei e caracterizei as personagens. | | |
| Descrevi o espaço. | | |
| Criei um acontecimento que causou um problema ou complicação. | | |
| Relatei as situações que as personagens enfrentaram. | | |
| Contei o acontecimento que pôs fim ao problema. | | |
| Escolhi um título curto e sugestivo. | | |
| Separei os vários momentos da história em parágrafos. | | |
| Introduzi diálogo entre as personagens. | | |
| Procurei substituir palavras e expressões repetidas. | | |
| Utilizei conectores para ligar as frases e parágrafos do texto. | | |
| Utilizei vírgulas para separar as indicações espaciais ou temporais, quando necessário. | | |
| Utilizei os sinais de pontuação próprios do diálogo. | | |
| Respeitei o número de palavras exigido. | | |

Figura 5 - Grelha de autocorreção, na produção de textos narrativos

Esta grelha é composta por vários parâmetros orientadores da correção, alguns voltados diretamente para o tipo de texto pedido e outros para a prática da escrita em geral. Esta é uma estratégia que promove a autonomia dos alunos, permitindo que tenham um papel ativo no processo de ensino. Neste caso em específico, cada aluno foi responsável pela verificação do seu próprio texto, mas seria também interessante que os alunos trocassem de texto com um colega e analisassem o mesmo. Este instrumento transmite aos alunos claramente o que é esperado deles em cada parte do texto, facilitando não só a sua correção, mas também a escrita de futuros textos. A grelha de autocorreção pode assim constituir-se como um instrumento auxiliar do estudo dos alunos.

Posteriormente, os alunos reescreveram os seus textos, agora com uma ideia clara de quais eram os seus pontos fortes e que áreas necessitavam de ser melhoradas. Segue, abaixo, um exemplo da versão final do texto do aluno 1.

Então quando Zorbas ~~quando~~ saltou para o telhado, foi ~~ao~~ pressa ao veterinário pedir ajuda. Quando chegou ao veterinário Zorbas não viu ninguém pois já estava de noite, então ~~foi~~ foi para uma sala, em que viu muitos gatos, ~~em~~ então pediu ajuda a eles, mas os gatos estavam presos em algumas caixas e Zorbas não sabia onde estavam as chaves e decidiu perguntar: - Sabem onde está as chaves.

- Sim estão em cima da máquina - disse os gatos.

Zorbas foi até a máquina deu um salto para cima dela e pegou as chaves. Começou a abrir as caixas e quis todos os gatos para onde Kengah estava para a ajudar ela.

Quando os gatos chegaram lá viraram que Kengah estava em um estado deplorável então começaram a ajudala a limpar mas quando a viraram viram um pequeno ovo. Pegaram mo ovo e o ajudaram a nascer. Quando o bebe nasceu viram que era uma menina e estão perguntaram a Kengah como queria chamá-la. Ela respondeu Ditoxa e assim foi chamada a pequena garrulinha. Mas Kengah disse aos gatos que precisavam de a ensinar a voar pois ela ainda estava um pouco fraca.

Então os gatos a ensinaram a voar. Passado uns dias os gatos a Kengah e a Ditoxa querião se encontrarem de novo na casa de Zorbas. Quando se encontraram de novo Ditoxa estava linda e já sabia muito muito bem voar. E Kengah e Ditoxa agradeceram muito muito a Zorbas e aos gatos porque eles ajudaram Kengah e Ditoxa a voar.

Figura 6 - Texto do aluno 1 depois da revisão

Numa primeira impressão, podemos ver que o texto respeita agora o número de palavras exigidas e está de acordo com quase todos os requisitos de marcas de gênero enumerados na grelha de autocorreção. Embora alguns erros tenham sido repetidos, é evidente que o aluno considerou o *feedback* recebido e fez esforços para melhorar o texto. Algumas dessas melhorias dizem respeito à estrutura do texto, tendo o aluno organizado melhor o texto ao respeitar a sequência dos acontecimentos. No que concerne à pontuação e ao uso de diálogos, existe alguma melhoria com a utilização de mais momentos de diálogo. No entanto, ainda há problemas significativos a nível da pontuação, visto que o aluno continuou a introduzir de forma incorreta as falas das personagens. Quanto à ortografia e correção gramatical, o aluno corrigiu alguns erros, mas ainda há muitos erros, alguns graves, como “estavão” e “queirão”. Em geral, o texto ainda precisa de trabalho a nível da coerência e correção. Pela positiva, destaca-se que nesta reescrita o aluno se preocupou em realizar uma descrição mais detalhada das ações das personagens.

Relativamente às apreciações qualitativas, oito alunos tiveram textos classificados como bom, seis alunos encontraram-se no patamar do muito bom, outros seis no suficiente e apenas a um aluno foi atribuída a classificação de insuficiente.

Detetados os pontos fortes e aspetos a melhorar, foram implementadas estratégias para garantir que os alunos conseguiram alcançar bons resultados no teste de avaliação. Destaca-se, neste sentido, a escrita de textos em pares, a realização de um esquema com vários conectores e expressões úteis para a escrita e o incentivo da leitura nos tempos livres dos alunos, dado que este é um exercício através do qual os alunos podem experimentar várias técnicas de escrita, tais como a construção de personagens e o uso de diálogos. Paralelamente, o uso de grelhas de autocorreção, tal como o exemplo apresentado anteriormente, foi também um instrumento importante para a evolução dos alunos. Quanto à própria estrutura narrativa, aquando do estudo de textos desta tipologia, pediu-se aos alunos que apontassem a divisão estrutural do texto, bem como os momentos de diálogo e de descrição.

No enunciado do teste, era pedido aos alunos que escrevessem um texto narrativo, no qual usassem a sua imaginação para descrever uma hipotética situação vivenciada pela personagem principal da obra, sendo esta a seguinte: “Durante este primeiro voo, Ditosa teve de enfrentar um grande problema. Imagina como ultrapassou esse obstáculo. Escreve um texto narrativo, em que narres os acontecimentos desde a saída de Hamburgo até encontrar uma nova casa”. O exercício pedia ainda que os alunos integrassem nos seus textos a descrição de um espaço e de uma personagem, um diálogo e um título adequado.

Relativamente às classificações obtidas pelos alunos, apenas um aluno teve o seu texto classificado como 0, por não ter respeitado as instruções do enunciado. Quanto aos restantes alunos, a maioria conseguiu obter uma classificação elevada ou até mesmo melhorar o seu desempenho.

Para ilustrar esta evolução nos alunos, veja-se abaixo o texto que o aluno 1 produziu no âmbito do teste de avaliação após o treino realizado nas aulas e a implementação das estratégias acima mencionadas.

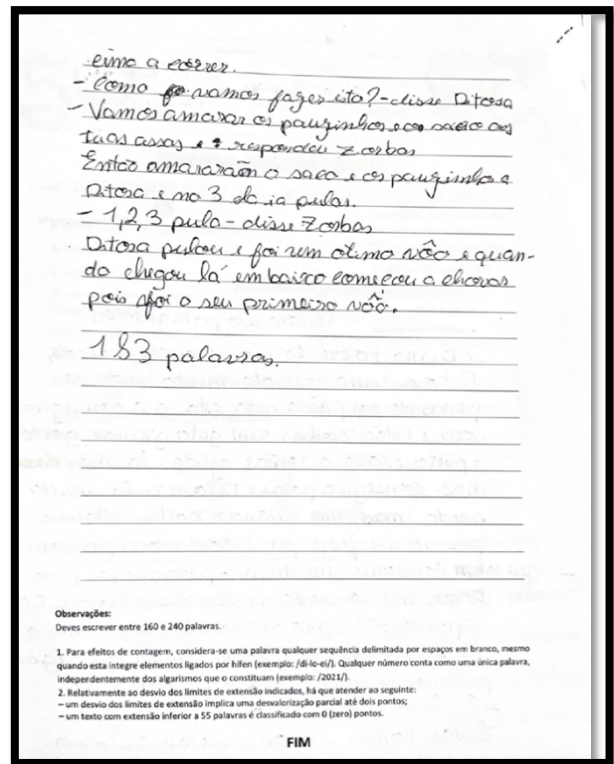
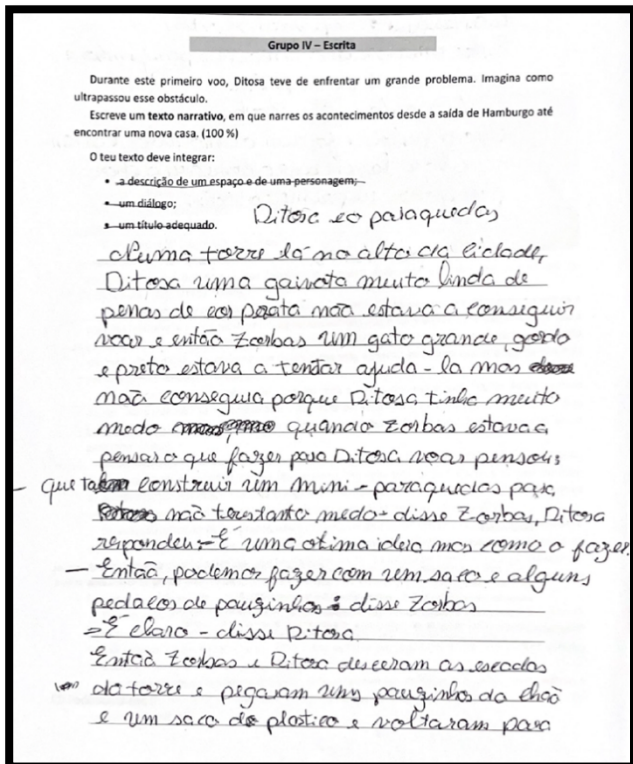


Figura 7 - Texto do aluno 1 no contexto do teste de Avaliação Sumativa

O texto do aluno inicia-se com a contextualização do espaço e com a descrição da personagem principal, o que não acontecia na composição que o aluno realizou anteriormente. Além disso, o aluno introduz corretamente as falas, usando a pontuação adequada em grande parte do texto. Não obstante, o aluno ainda precisa de trabalhar vários aspetos ligados à pontuação e ortografia. Ele continua a não separar os vários momentos da história em parágrafos. As ideias do texto fluem de forma ordenada e a narrativa está completa do ponto de vista sequencial (situação inicial, problemática, peripécias e conclusão). Adicionalmente, a história é criativa e mostra originalidade, especialmente na ideia de Zorbas criar um paraquedas para ajudar Ditosa a superar o seu medo de voar. Isto pode indicar que, efetivamente, o estudo de diferentes e variados textos narrativos pode aumentar a capacidade de imaginação dos alunos.

Assim como havia acontecido com o texto da avaliação formativa após a revisão, o aluno melhorou em bastantes aspetos a sua escrita e, mesmo apesar da persistência de alguns erros, o texto mostra um bom progresso.

3.3.4. Análise de desempenhos dos alunos em diferentes momentos de avaliação

A interpretação e compreensão da leitura é uma parte imperativa do ensino da língua materna. É precisamente através de exercícios dirigidos a estas capacidades que os

alunos desenvolvem as suas habilidades de leitura e escrita. Portanto, esta competência é avaliada com alguma frequência na disciplina de Português, por meio de questionários acerca dos textos estudados.

No contexto do estágio pedagógico, durante o decorrer da segunda unidade, dedicada ao texto narrativo, os alunos foram submetidos a dois momentos de avaliação sumativa. O primeiro desses momentos realizou-se no 1.º período e o principal foco do teste realizado foi a obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Já o segundo foi realizado no 2.º período e a obra selecionada desta vez foi a *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luís Sepúlveda. Ambos os testes continham um segundo grupo de questões dedicadas à Educação Literária. Algumas perguntas de ambos os testes acabaram por ter como base as mesmas categorias da narrativa ou perguntas de interpretação com objetivos semelhantes.

No primeiro teste, o excerto selecionado para os alunos analisarem foi “A história de Vanina e Guidobaldo”, capítulo da primeira obra narrativa explorada pelos alunos nas aulas, *O Cavaleiro da Dinamarca*. Para além de estudarem esta obra, nas aulas que antecederam este teste, já apresentadas anteriormente neste capítulo, os alunos aprenderam o conceito de narrativa e as suas características. Também os recursos expressivos foram trabalhados previamente. O enunciado era composto pelas seguintes questões:

1. Identifica o narrador desta história e classifica-o quanto à participação na ação.
2. Explicita por que motivo Vanina é prisioneira na sua própria casa.
 - 2.1. Como é que a jovem conseguia um pouco de liberdade?
3. Caracteriza física e psicologicamente a personagem Vanina, apresentando uma característica física e duas psicológicas.
4. Identifica a comparação usada na descrição de um traço físico de Guidobaldo. (linhas 21-22).
 - 4.1. Que relação existe entre esse traço físico de Guidobaldo e o traço físico mais significativo de Vanina (semelhança ou contraste)?

Ao analisarmos os resultados obtidos pelos alunos em cada uma das perguntas, as questões nas quais os alunos demonstraram mais dificuldades foram as perguntas número 1 e a 4.1. No que concerne à primeira pergunta, apenas sete alunos obtiveram a classificação máxima, os restantes quatorze ou responderam apenas à primeira parte da pergunta, ou não identificaram de todo o narrador da história. Foram selecionados apenas alguns exemplos ilustrativos das respostas dadas pelos alunos, sendo que o critério de

seleção se baseou na diversidade de níveis de desempenho. A análise das respostas será qualitativa e comparativa.

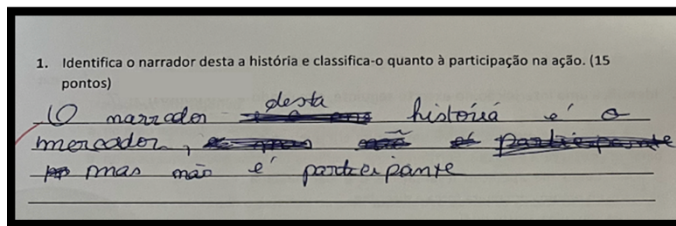


Figura 8 - Exemplo de resposta 1

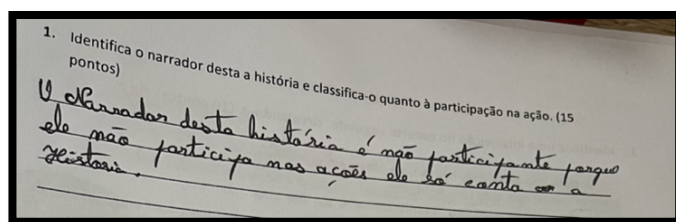


Figura 9 - Exemplo de resposta 2

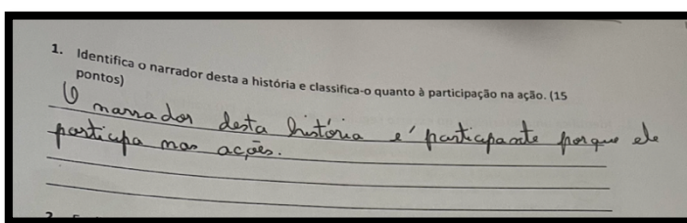


Figura 10 - Exemplo de resposta 3

Os três exemplos de resposta apresentados representam três níveis de desempenho – resposta completa, resposta incompleta e resposta errada, respetivamente. No exemplo de resposta 1, o aluno não só responde corretamente às duas partes da questão (quem é o narrador e classificação do mesmo quanto à sua participação na ação), como também apresenta uma resposta completa. Já no exemplo de resposta 2, o aluno responde parcialmente à questão, identificando apenas que o narrador desta história não é participante, uma vez que apenas conta a história. Como exemplo de uma resposta errada, há a resposta 3, onde o aluno não identificou o narrador e afirmou que este é participante, o que se encontra incorreto.

Adicionalmente, as respostas mostram que os alunos interiorizaram que existem duas formas de classificar o narrador quanto à sua participação na história, participante ou não participante. Porém, a compreensão que têm dos traços distintivos das duas classificações é limitada. A construção e organização das respostas apresentadas são simples, revelando que se trata de algo que precisa de ser trabalhado pelos alunos.

No que diz respeito à segunda pergunta, esta estava ligada à compreensão do excerto lido. Composta por duas alíneas, a questão pedia aos alunos que explicassem por que motivo Vanina era prisioneira na sua própria casa e que identificassem em que momentos é que a personagem principal conseguia alguma liberdade. A maioria dos alunos foi capaz de identificar corretamente a causa do aprisionamento da jovem. Porém, parece ter havido alguma confusão na resposta à segunda parte da pergunta, tendo alguns alunos apontado a ida semanal à missa, acompanhada pelo tutor, quando a resposta correta era que a personagem principal conseguia um pouco de liberdade quando abria a janela, durante a noite, enquanto todos na casa estavam a dormir. A título exemplificativo, foram selecionadas três respostas dadas por diferentes alunos à pergunta em questão.

2. Explícita por que motivo Vanina é prisioneira na sua própria casa. (15 pontos)

Vanina é prisioneira ~~na~~ na sua própria casa porque quando ela chegou ao 19 anos não quis casar-se com o Sr. Jorge porque achava o velho, feio e magro, então ela não ~~fez~~ fechou a sua casa e nunca mais se deixou sair.

2.1. Como é que a jovem conseguia um pouco de liberdade? (10 pontos)

A jovem conseguia um pouco de liberdade saindo aos domingos com a ~~companhia~~ companhia de barba.

Figura 11 - Exemplo de resposta 4

2. Explícita por que motivo Vanina é prisioneira na sua própria casa. (15 pontos)

O motivo ~~de~~ da Vanina ser prisioneira na sua própria casa foi, porque o seu tutor Jacopo Orso, queria obrigá-la a casar-se com um parente velho, feio e magro, então ela não ~~fez~~ fechou a sua casa e nunca mais se deixou sair.

2.1. Como é que a jovem conseguia um pouco de liberdade? (10 pontos)

Esta jovem conseguia um pouco de liberdade aos domingos para ir fazer a missa. Mas à noite quando todos já se encontram dormidos ela tenta a seu momento de liberdade, na semana onde todos os noites se pontam as lindas e belas cabelos.

Figura 12 - Exemplo de resposta 5

2. Explícita por que motivo Vanina é prisioneira na sua própria casa. (15 pontos)

et Vanina é prisioneira na sua própria casa porque o seu tutor diz aos pais adotivos dela que ia casar com o seu parente chamado Sr. Jorge mas ela não queria casar com ele porque ele era feio, velho e magro.

2.1. Como é que a jovem conseguia um pouco de liberdade? (10 pontos)

et jovem conseguia um pouco de liberdade porque a noite ela abria a janela e pontava o seu cabelo.

Figura 13 - Exemplo de resposta 6

Tal como mencionado anteriormente, os alunos pareceram entender o motivo por detrás do aprisionamento de Vanina. No entanto, os exemplos de resposta 4 e 5 mostram que os alunos associaram a liberdade apenas ao ato de sair de casa, uma vez que era lá que estava fechada. O aluno do exemplo da resposta 6 demonstrou, contudo, compreender que a liberdade de Vanina era estar sozinha e poder fazer algo tão simples como abrir a janela e pentear os seus cabelos.

A terceira pergunta deste teste estava ligada à caracterização da personagem Vanina e era pedido aos alunos que identificassem uma característica física e duas características psicológicas. Seguem-se três exemplos:

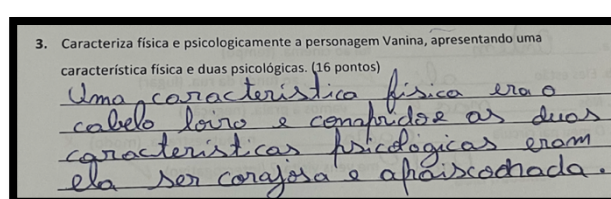


Figura 14 - Exemplo de resposta 7

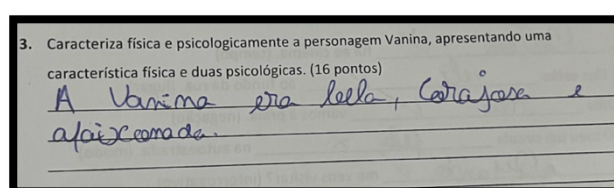


Figura 15 - Exemplo de resposta 8

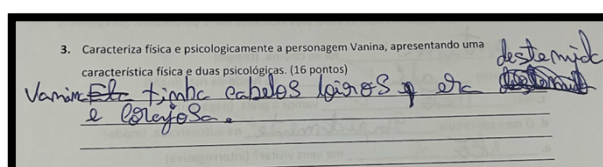


Figura 16 - Exemplo de resposta 9

Em todas as respostas apresentadas, os alunos foram capazes de atender ao solicitado, mencionando como característica física de Vanina o seu longo cabelo loiro e como características psicológicas o facto de esta ser corajosa, destemida e apaixonada. Não obstante, as respostas dadas poderiam ter sido mais bem trabalhadas e justificadas, uma vez que são muito superficiais.

A quarta e última pergunta voltava a estar ligada à descrição das personagens, mas de forma mais complexa. A primeira parte da pergunta, ligada ao uso dos recursos expressivos, pedia aos alunos que identificassem a comparação usada na descrição de um

traço físico da personagem Guidobaldo. Já numa segunda parte, os alunos tinham de explicitar qual era a relação existente entre o traço físico de Guidobaldo indicado na alínea anterior com o traço físico mais significativo de Vanina, que neste caso eram os seus cabelos loiros. A pergunta dava ainda mais uma pista – essa relação seria de semelhança ou de contraste.

Relativamente a resultados, o que se observou nas respostas dos alunos foi que eles tinham uma boa compreensão do que é uma comparação e foram, na maior parte dos casos, capazes de a identificar. As dúvidas pareceram surgir na segunda parte da pergunta, onde alguns confundiram traços psicológicos com físicos e não relacionaram o que era pedido com a informação que utilizaram na primeira resposta.

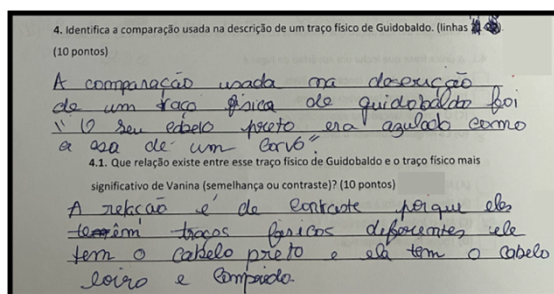


Figura 17 - Exemplo de resposta 10

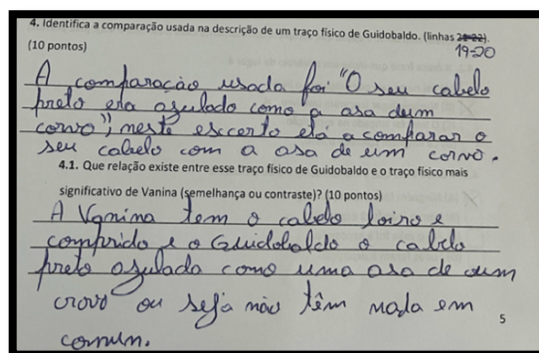


Figura 18 - Exemplo de resposta 11

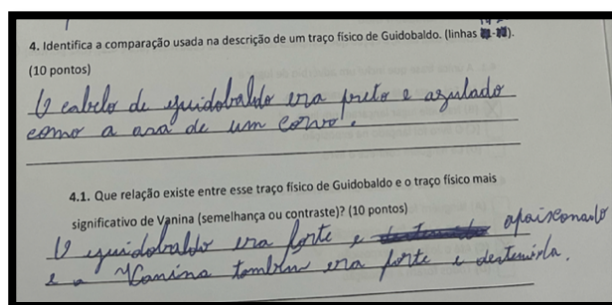


Figura 19 - Exemplo de resposta 12

Ao analisar as três respostas selecionadas para ilustrar os vários níveis de desempenho nesta resposta, podemos perceber que todos os alunos responderam corretamente à primeira alínea da pergunta, identificando corretamente a comparação entre a cor do cabelo de Guidobaldo e a cor preta e azulada da asa de um corvo. Quanto à segunda alínea, o aluno do exemplo de resposta 10 aponta que a relação entre os traços físicos mais marcantes das personagens é de contraste, visto que Guidobaldo tem o cabelo preto e Vanina tem o cabelo loiro. O mesmo acontece no exemplo de resposta 11. Já no terceiro exemplo, o aluno parece ter feito confusão entre traços físicos e traços psicológicos, e, apesar de a resposta não estar de acordo com aquilo que era pedido, o aluno identificou corretamente semelhanças entre os traços psicológicos das personagens.

Em suma, com a análise deste primeiro teste, foi possível identificar algumas áreas a trabalhar com os alunos de modo a prepará-los para o momento de avaliação posterior. As principais dificuldades a nível de construção de respostas passaram pela falta de uso de conectores e de justificação das mesmas. No que diz respeito a elementos do texto narrativo, os alunos apresentaram dificuldades em identificar e classificar corretamente o narrador.

As aulas que se sucederam ao primeiro teste e antecederam o segundo foram marcadas pelo estudo da obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luís Sepúlveda. Durante estas aulas foram aplicadas novas estratégias e utilizados novos recursos educativos, tendo em vista a melhoria dos resultados dos alunos. As questões que integravam o enunciado eram as seguintes:

1. Caracteriza física e psicologicamente o gato Zorbas.
2. Indica o processo de caracterização predominante dessa personagem, justificando a tua resposta com uma passagem textual.
3. Classifica o narrador quanto à presença e à posição, fundamentando a tua opção, com um excerto textual.
4. Associa as expressões (coluna A) aos respetivos recursos expressivos (coluna B).

| A | B |
|---|---|
| <p>a. «o tempo, a chuva e os ventos» (linhas 13-14)</p> <p>b. «as gruas pareciam animais em repouso» (linha 21)</p> <p>c. «a chuva salpicava-lhe as penas de pérolas» (linhas 32-33)</p> <p>d. «Todo o céu será teu» (linha 37)</p> | <ol style="list-style-type: none">1. pleonasma2. metáfora3. enumeração4. hipérbole5. comparação |

5. Comenta a expressividade da metáfora «a chuva salpicava-lhe as penas de pérolas» (linhas 32-33).

6. Lê a afirmação.

Ditosa, apesar de ter medo do desconhecido, deixa-se levar pela sua natureza.

6.1 Explica por que razão esta afirmação é verdadeira, de acordo com o sentido global do texto.

A primeira questão de exploração do texto pedia aos alunos que apresentassem uma caracterização da personagem gato Zorbas. A nível de desempenho, esta questão acabou por ser respondida corretamente, pois todos alunos apontaram algumas características desta personagem. A título de exemplo, apresentam-se a seguir algumas respostas dos alunos:

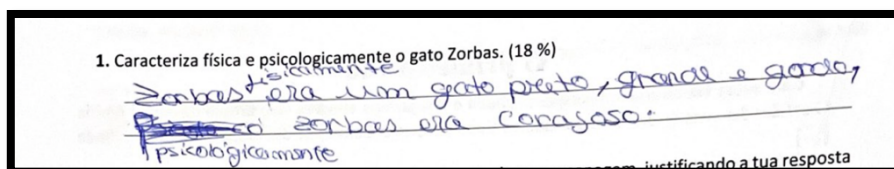


Figura 20 - Exemplo de resposta 13

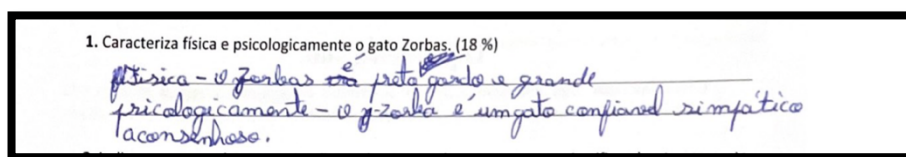


Figura 21 - Exemplo de resposta 14

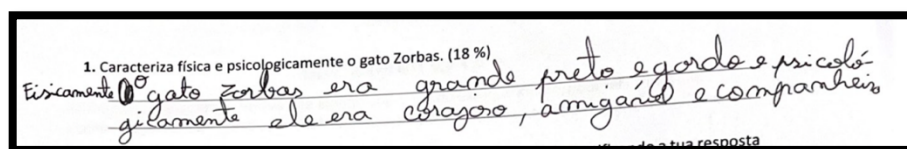


Figura 22 - Exemplo de resposta 15

Em todas as respostas apresentadas, foram indicadas características revelantes da personagem Zorbas, sendo muitas delas apreendidas a partir das ações da personagem (caracterização indireta). Desta forma, podemos concluir que os alunos, apesar de necessitarem de trabalhar na estrutura e correção gramatical das suas respostas, compreenderam bem as características desta personagem.

A segunda questão estava ligada à primeira e pedia aos alunos que indicassem o processo de caracterização predominante dessa personagem, justificando a resposta com

uma passagem textual. Assim como acontece com muitas perguntas mais complexas, a tendência dos alunos é de responderem de forma incompleta, abordando apenas uma parte da informação pedida. Seguem-se alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos:

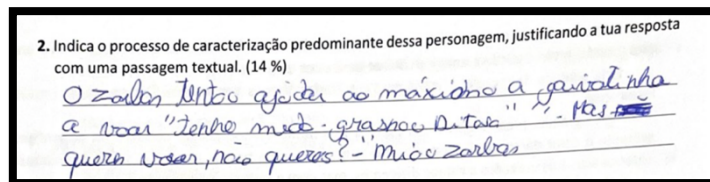


Figura 23 - Exemplo de resposta 16

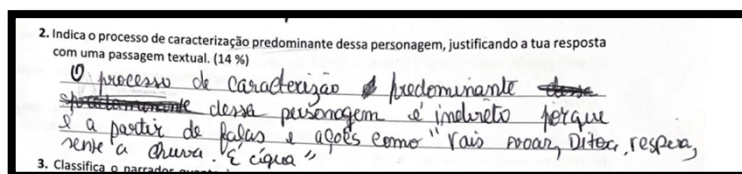


Figura 24 - Exemplo de resposta 17

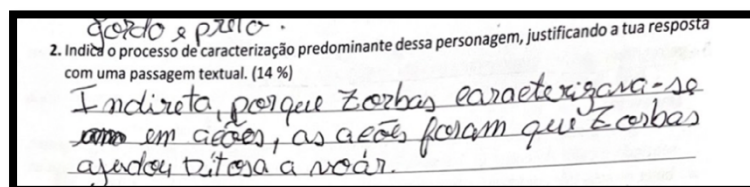


Figura 25 - Exemplo de resposta 18

No exemplo de resposta 16, o aluno apresenta uma passagem do excerto na qual Zorbas se encontra a ensinar Ditosa a voar. No entanto, o aluno não faz uma menção explícita ao tipo de caracterização (direta ou indireta) predominante da personagem. Não obstante, na passagem citada pelo aluno é, de facto, possível depreender uma característica do gato Zorbas, a de que é prestativo. Verifica-se no exemplo de resposta 17 uma identificação correta do processo de caracterização e a respetiva justificação, a qual deveria ter sido citada a partir do texto, mas que de qualquer forma se encontra correta. O exemplo de resposta 18 constitui-se como uma resposta completa e que responde corretamente a tudo aquilo que foi pedido.

A questão seguinte pedia aos alunos que classificassem o narrador quanto à presença e à posição, fundamentando a resposta com um excerto textual. No primeiro teste surgiu uma pergunta semelhante, na qual os alunos pareceram ter grandes dúvidas. Desta vez, apenas um aluno de uma turma de vinte e um não foi capaz de identificar que o narrador não era participante. Apresentam-se a seguir exemplos de respostas dadas pelos alunos para uma análise mais minuciosa.

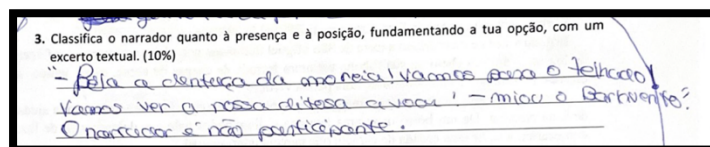


Figura 26 - Exemplo de resposta 19

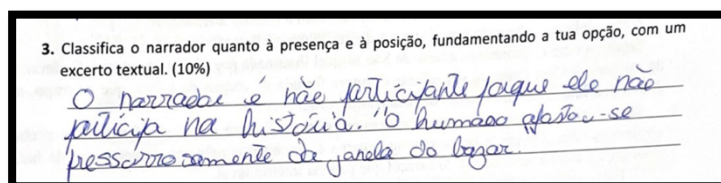


Figura 27 - Exemplo de resposta 20

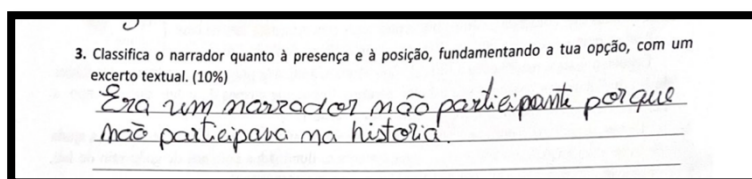


Figura 28 - Exemplo de resposta 21

No primeiro exemplo, o aluno indica corretamente que o narrador da obra em questão é um narrador não participante e escolhe como citação para justificar a posição mencionada uma fala de uma personagem, mas essa conexão não é clara o suficiente. De modo a ser mais explícito com a sua resposta, o aluno poderia ter adicionado uma pequena justificação afirmando que o narrador apenas relata os diálogos e ações das personagens, mas não se envolve nas suas ações.

Já a segunda resposta apenas conta com uma parte daquilo que era pedido aos alunos – a classificação do narrador quanto à sua presença. De facto, o aluno afirma que o narrador é não participante e justifica que este não participava na história, repetindo apenas o que já havia dito anteriormente. Assim, a resposta está correta, mas está incompleta, uma vez que falta uma citação do texto que comprove aquilo que é dito.

Por último, no exemplo de resposta 21, o aluno identifica o narrador como não participante e escolhe um excerto textual em que o narrador descreve as ações de uma personagem, sem estar envolvido na ação. Portanto, a escolha do aluno foi adequada e mostra que o narrador é, neste caso, apenas quem relata os acontecimentos.

A questão 4 estava relacionada com os recursos expressivos e eram fornecidas aos alunos quatro frases (coluna A) retiradas do texto e cinco opções de recursos expressivos (coluna B) para identificação e associação. O desempenho dos alunos nesta questão situou-se num nível médio. Apenas cinco alunos foram capazes de identificar

corretamente os recursos expressivos presentes nas expressões apresentadas. Os restantes alunos mostraram mais dificuldades, sobretudo na identificação de metáforas e hipérbolos.

A penúltima questão tinha como principal objetivo explicar o sentido da utilização de uma metáfora na expressão «a chuva salpicava-lhe as penas de pérolas». Apenas dois alunos obtiveram a classificação máxima nesta questão, tendo os restantes apresentado respostas incompletas. Apresentam-se abaixo alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos para ilustração dos vários níveis de desempenho.

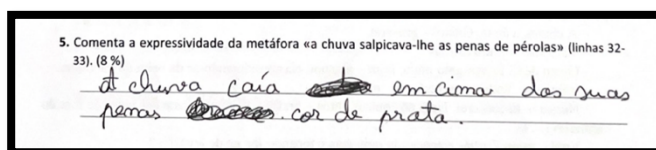


Figura 29 - Exemplo de resposta 22

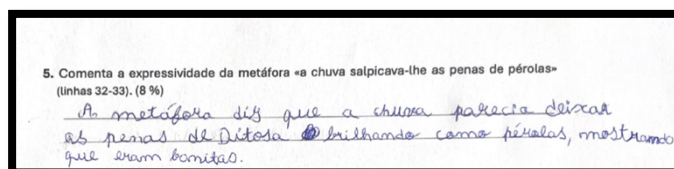


Figura 30 - Exemplo de resposta 23

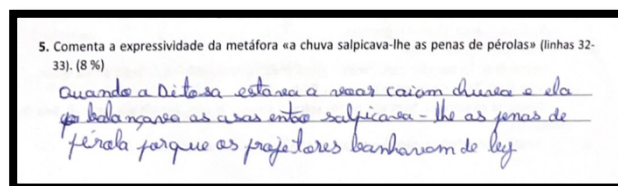


Figura 31 - Exemplo de resposta 24

Por um lado, como resposta no exemplo 22, o aluno acabou por apenas repetir o que já era fornecido na pergunta por outras palavras, não analisando assim a expressividade da metáfora. Por outro lado, a resposta ilustrada no exemplo 23 obteve a cotação máxima. O aluno foi capaz de compreender e explicar a imagem transmitida por esta metáfora – o brilho das penas de Ditosa e, conseqüentemente, a sua beleza.

O último exemplo de resposta mostra uma interpretação rica e contextualizada da imagem criada pela metáfora apresentada. O aluno conecta a imagem a uma ideia de luz e brilho sobre as penas de Ditosa, efeito criado pela chuva. Não obstante, a formulação da resposta é um pouco confusa e precisava de ser trabalhada em termos de coesão.

Na sexta e última questão do teste, era apresentada a seguinte afirmação: “Ditosa, apesar de ter medo do desconhecido, deixa-se levar pela sua natureza” e era solicitado

aos alunos que explicassem por que razão esta afirmação é verdadeira, de acordo com o sentido global do texto. Abaixo, apresentam-se exemplos de respostas dos alunos:

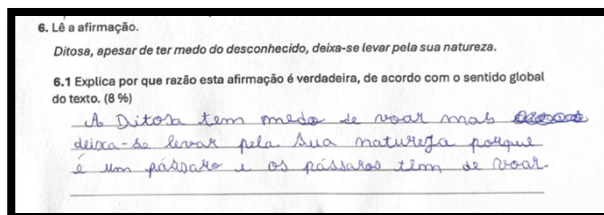


Figura 32 - Exemplo de resposta 25

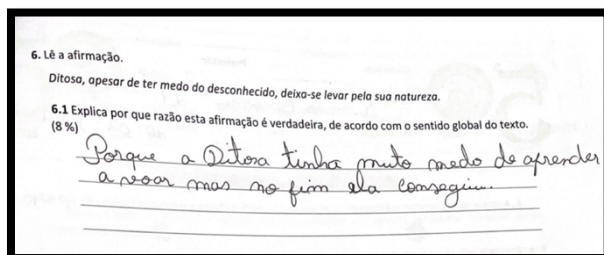


Figura 33 - Exemplo de resposta 26

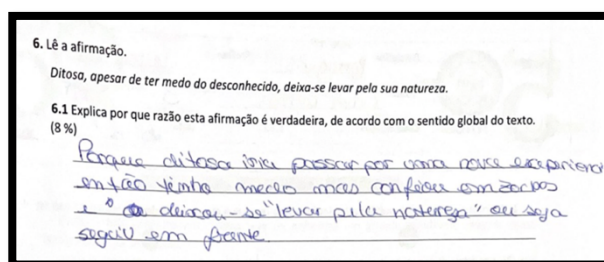


Figura 34 - Exemplo de resposta 27

No exemplo 25, o aluno apresentou uma boa compreensão da afirmação dada, mas podia ter fornecido uma explicação mais completa. O aluno do exemplo 26 mostra uma interpretação correta, que Ditosa tinha, numa primeira fase, medo de voar, mas que conseguiu superar esse medo. Contudo, faltou uma explicação dos motivos que a levaram a superar esse medo. No último exemplo, o aluno explica que, apesar do medo, Ditosa confia em Zorbas e deixa-se guiar pelas sua natureza, evidenciando assim uma boa compreensão do sentido global do texto.

Ao analisar detalhadamente o desempenho dos alunos em ambos os momentos de avaliação sumativa, podemos depreender que, a nível da classificação do narrador, verificou-se uma melhoria considerável, visto que no segundo teste apenas um aluno não foi capaz de classificá-lo corretamente, enquanto no primeiro teste onze alunos não tinham sido capazes de o fazer. No que diz respeito à caracterização das personagens, já no primeiro teste tal se havia revelado como sendo um dos pontos fortes da maioria dos alunos, que identificaram corretamente características das personagens (de qualquer um

dos modos de caracterização – direta ou indireta) e o mesmo se verificou no segundo teste. A nível da compreensão do sentido dos recursos expressivos, em ambos se verificou que os alunos têm, de modo geral, um bom entendimento da comparação e da enumeração. No entanto, no segundo teste verificou-se uma tendência dos alunos para confundirem metáforas com hipérbolos. Relativamente a questões de compreensão do texto, o desempenho variou consoante o nível de dificuldade das mesmas, depreendendo-se que os alunos necessitavam de mais treino neste campo. Finalmente, em termos da construção das próprias respostas os alunos ainda tendem a cometer vários erros ortográficos, sintáticos e semânticos. A falta de pontuação parece ser um problema geral e que precisa de ser trabalhado.

É importante ainda ressaltar que no enunciado, de forma propositada, colocou-se a resposta a uma das alíneas do exercício 4 no exercício que o sucedia, de modo a perceber se os alunos eram capazes de rentabilizar a informação presente em diferentes partes do teste. Contudo, o que se verificou foi que, mesmo com a resposta presente no enunciado, apenas treze dos vinte e um alunos foram capazes de responder corretamente.

Em suma, foi perceptível uma melhoria em vários aspetos entre o primeiro momento de avaliação do texto de narrativo e o segundo, o que em parte se deve às estratégias aplicadas e aos recursos utilizados neste intervalo. No entanto, poderia continuar a haver espaço para crescimento, no quadro de uma melhor rentabilização das aulas e de gestão dos conteúdos da disciplina de Português.

3.3.5. Análise de manuais escolares: exercícios e abordagens ao texto narrativo

Previamente neste estudo, mais especificamente no capítulo do enquadramento teórico, elaborou-se uma secção dedicada aos manuais escolares e ao seu papel no processo de ensino, em que se explicou que este recurso educativo é útil para a ação pedagógica no sistema educativo, funcionando para os professores como apoio na organização das suas aulas e disponibilizando aos alunos uma fonte acessível de informação, capaz de os ajudar a consolidar os conteúdos através de exercícios diversificados e resumos com os conceitos essenciais.

Uma vez que este é um instrumento de auxílio à docência, nesta secção, analisa-se um conjunto de cinco manuais escolares, a fim de se compreender de que forma estes recursos contribuem para a aprendizagens dos aspetos ligados ao texto narrativo.

Importa começar por referir que, atualmente, os manuais escolares constituem-se como uma antologia de textos, gramática e caderno de exercícios num só objeto. Para além disto, todos os manuais são acompanhados por um caderno de atividades que, tal como o próprio nome sugere, é composto por vários exercícios a realizar na sala de aula ou em casa pelos alunos. Alguns destes manuais são complementados com recursos ou atividades adicionais. Todos os manuais selecionados contam com uma versão digital, disponibilizada nas plataformas das editoras, promovendo a já referida desmaterialização dos manuais escolares.

Na análise realizada, o principal objetivo estabelecido foi o de analisar a diversidade dos tipos de exercícios propostos nas várias fases da leitura – pré-leitura, leitura e pós-leitura nos manuais escolares, verificando as estratégias sugeridas para a compreensão do texto narrativo.

[3.4.5.1 Apresentação dos manuais](#)

O primeiro manual a ser analisado — Manual 1 (m1) — é o manual que foi utilizado durante a realização do estágio, a saber *A Par e Passo 7*, da autoria de Carla Marques e Ana Paula Neves. O livro, publicado pela Editora Asa, no ano de 2021, encontra-se dividido em cinco unidades, sendo a segunda inteiramente dedicada ao texto narrativo. Vale a pena destacar que esta unidade é a maior em termos de extensão e de oferta de textos para trabalhar. Para além do caderno de atividades, este manual traz também um pequeno livro, o “Tira-dúvidas e atividades lúdicas”, composto por alguns exercícios e jogos. O manual oferece ainda aos alunos e professores vários recursos digitais para complementar e dinamizar as aulas e o estudo.

A unidade dedicada ao texto narrativo encontra-se subdividida em três subunidades, as quais oferecem uma variedade de textos, conforme se pode ver abaixo:

| Subunidade | Textos Narrativos |
|--------------------------|--|
| 2.1. Viagens e aventuras | <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen. <i>A Cara de Boi</i> , de Teófilo Braga. <i>A volta ao mundo em 80 dias</i> , de Júlio Verne. |
| 2.2. Heróis | <i>Mestre Finezas</i> , de Manuel da Fonseca. <i>História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar</i> , de Luis Sepúlveda. <i>Sexta-Feira ou a Vida Selvagem</i> , de Michel Tournier. |
| 2.3. Família | <i>Avó e neto contra vento e areia</i> , de Teolinda Gersão. <i>Ladino</i> , Miguel Torga. <i>Havia muito soldo outro lado</i> , de José Eduardo Agualusa <i>A leitora de livros</i> , de Roald Dahl. |

Figura 35 - Textos narrativos presentes no m1

No que diz respeito às sequências didáticas propostas para a leitura de uma obra, o livro começa por fornecer aos alunos uma “Galeria de Personagens”, na qual apresenta e descreve os traços mais importantes de cada personagem do livro a trabalhar. Neste seguimento, apresenta, também, aos alunos uma pequena biografia do autor, com algumas datas e informações relevantes. Relativamente aos textos propriamente ditos, algumas vezes estes são antecedidos por uma atividade à qual chamam “Antes de Ler”, que de modo geral têm o objetivo de introduzir o tema que se vai abordar no texto.

Após a leitura, são sugeridos diversos exercícios, organizados normalmente por grau de dificuldade, que são antecedidos por exercícios de conteúdos gramaticais e, em alguns casos, por um exercício de produção textual.

O livro em questão conta com pequenas caixas informativas, chamadas de “Toma Nota”, as quais, de forma intercalada com os exercícios, fornecem uma pequena explicação de conteúdos relevantes relacionados com as perguntas que os antecederam, como, por exemplo, o conceito de narrador ou uma lista explicativa dos vários momentos da ação. Este manual inclui ainda fichas formativas no final de cada unidade temática, as quais são chamadas “O que devo saber”.

Como acima referido, o manual em questão foi aquele que foi adotado pela escola onde se realizou o estágio pedagógico e, na verdade, nem sempre foi fácil trabalhar com ele, o que levou à necessidade de o complementar com exercícios e atividades de outros

manuais ou até mesmo com outros recursos. Os aspetos mais problemáticos deste manual foram a falta de diversidade nos exercícios propostos, a pouca atratividade dos temas abordados, que não despertavam o interesse dos alunos, e o excesso de conteúdo teórico sem atividades práticas suficientes.

O segundo manual analisado — Manual 2 (m2) — é o manual *Palavra-chave 7*, de Ana Miguel de Paiva, Bárbara de Oliveira Meireles, Gabriela Barroso de Almeida e Sónia Gonçalves Junqueira. É publicado pela Porto Editora e a edição analisada é do ano de 2021.

À semelhança dos restantes manuais que constituem este *corpus* de análise, o *Palavra-chave 7* conta com vários complementos, como o caderno de atividades, o S.O.S. leitura (um pequeno livro que contém alguns textos e exercícios para os alunos utilizarem em momentos de insónia) e o “Fechado a 7 chaves: desbloqueia a mente”, um livro com enigmas e desafios sobre várias datas comemorativas. Para além disto, são também disponibilizados aos seus utilizadores vários recursos didáticos e interativos na plataforma *Escola virtual*. O manual encontra-se dividido em quatro unidades, sendo a segunda destas aquela que interessa aqui analisar, visto que é dedicada ao texto narrativo. Vejam-se abaixo as subunidades:

| Subunidade | Textos Narrativos |
|---|---|
| 2.1. Saga e outras narrativas | <i>O rapaz ao fundo da sala</i> (“A cadeira vazia”), Onjali Q. Raúf. <i>Saga</i> , Sophia de Mello Breyner Andersen. <i>Mar me quer</i> (“Olhos de tubarão”), Mia Couto. <i>O conto da ilha desconhecida</i> , José Saramago. <i>As pequenas memórias</i> (“O meu avô”), José Saramago (“memórias”) |
| 2.2. O diário de Anne Frank e outras narrativas | <i>Quando Hitler roubou o Coelho Cor-de-Rosa</i> (“O meu Coelho Cor-de-Rosa), Judith Kerr. <i>O diário de Anne Frank</i> , Anne Frank. <i>O mundo em que vivi</i> (“A partida”), Ilse Losa. <i>Ana dos cabelos ruivos</i> , Lucy Maud Montgomery. <i>O último Grimm</i> (“A rapariga que lia”), Álvaro Magalhães. |
| 2.3. O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá e outras narrativas | <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá Ladino</i> , Jorge Amado. <i>Calvin Esparguete</i> (“Os gatos não têm dono), Filomena Lança. <i>Vicente</i> , Miguel Torga. “Parece impossível mas sou uma nuvem”, José Gomes Ferreira. “Assobiando à vontade”, Mário Dionísio. |

Figura 36 - Textos narrativos presentes no m2

Relativamente a propostas de produção textual de textos narrativos, encontramos nesta unidade duas propostas de treino de escrita do texto narrativo. Estas propostas são semelhantes, na medida em que pedem aos alunos que imaginem uma versão de eventos diferente daquela que acontece em histórias que estudaram. As direções são claras e são fornecidas algumas sugestões para auxiliar os alunos, nomeadamente que devem planificar o seu texto, dividir o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) e introduzir momentos de diálogo.

O terceiro manual — Manual 3 (m3) — a ser objeto de análise nesta investigação é o manual *Mensagens* do 8.º ano, da autoria de Célia Cameira, Alexandra Azevedo, Diana Maceda e Ana Andrade. Foi publicado pela Editora Asa, no ano de 2022, e, tal com os já aqui apresentados conta com vários complementos digitais. A organização do manual é feita em quatro unidades, uma divisão feita com base nos géneros textuais a explorar em cada uma. Neste contexto da investigação é relevante olhar-se para a unidade 2, visto que é dedicada ao texto narrativo. Assim como aconteceu nos outros manuais analisados, a unidade em questão é a mais extensa.

A unidade supramencionada, intitulada de “Histórias com Mensagens” encontra-se subdividida em três subunidades, as quais oferecem a variedade de textos listada abaixo.

| Subunidade | Textos Narrativos |
|---|---|
| 2.1. Saga e outras narrativas | <i>O rapaz ao fundo da sala</i> (“A cadeira vazia”), Onjali Q. Raúf. <i>Saga</i> , Sophia de Mello Breyner Andersen. <i>Mar me quer</i> (“Olhos de tubarão”), Mia Couto. <i>O conto da ilha desconhecida</i> , José Saramago. <i>As pequenas memórias</i> (“O meu avô”), José Saramago (“memórias”). |
| 2.2. O diário de Anne Frank e outras narrativas | <i>Quando Hitler roubou o Coelho Cor-de-Rosa</i> (“O meu Coelho Cor-de-Rosa), Judith Kerr. <i>O diário de Anne Frank</i> , Anne Frank. <i>O mundo em que vivi</i> (“A partida”), Ilse Lose, <i>Ana dos cabelos ruivos</i> , Lucy Maud Montgomery. <i>O último Grimm</i> (“A rapariga que lia”), Álvaro Magalhães. |
| 2.3. O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá e outras narrativas | <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá Ladino</i> , Jorge Amado. <i>Calvin Esparguete</i> (“Os gatos não têm dono), Filomena Lança. <i>Vicente</i> , Miguel Torga. “Parece impossível mas sou uma nuvem”, José Gomes Ferreira. “Assobiando à vontade”, Mário Dionísio. |

Figura 37 - Textos narrativos presentes no m3

Quanto à organização deste manual, o manual propõe, antes da leitura dos textos, algumas atividades como “ponto de partida”, as quais surgem como um modo de preparação. Estas atividades são variadas e consistem, por exemplo, no visionamento de vídeos, curtas-metragens ou até *trailers* de filmes. De modo geral, são atividades que introduzem de maneira interessante e dinâmica os temas que vão ser tratados nos textos. Após a leitura dos textos, o manual oferece questões de interpretação e exploração do lido. Estes exercícios seguem também o padrão comum de perguntas de interpretação – gramática – produção textual/atividade de oralidade, em quase todos os casos.

Um pouco por toda a unidade, o livro conta com várias páginas informativas, nas quais constam definições e conceitos importantes. Para além disto, o livro conta com alguns guiões de leitura para algumas das obras trabalhadas. Estes guiões são compostos por vários exercícios voltados, sobretudo, para aspetos relevantes da narrativa, com a caracterização das personagens e os principais momentos da ação. Nesta ordem de trabalhos, surgem também, como um auxílio para o estudo dos alunos, algumas fichas de autoavaliação, que possibilitam a monitorização das suas dificuldades.

O quarto manual — Manual 4 (M4) — é o primeiro deste *corpus* que é destinado ao Ensino Secundário e, assim sendo, encontra-se organizado de uma forma diferente daqueles já analisados. O manual *Letras em dia 11*, da Porto Editora, apresenta uma organização em unidades feita a partir das obras a trabalhar. Deste modo, das seis unidades propostas, interessa aqui mencionar a unidades 3 e 4, correspondentes às obras *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco e *Os Maias*, de Eça de Queirós, respetivamente. Ambas as unidades têm uma extensão semelhante, ocupando cerca de 50 páginas cada uma.

Ao iniciar uma nova unidade, e conseqüentemente uma nova obra, o livro começa por apresentar aos alunos não só o autor, mas também o contexto histórico e social em que a obra foi escrita. Esta introdução é relevante, uma vez que os alunos terão de interpretar o texto com base na época em que ele foi concebido. Ademais, o livro inclui um quadro com a estrutura da obra e os momentos mais importantes da ação. No que concerne a atividades de pré-leitura, à semelhança daquilo que acontecia nos manuais anteriores, apenas alguns textos contam com propostas de atividades de preparação da leitura, às quais os autores chamaram de “letras prévias”.

Não se encontrou nenhuma proposta de produção textual do texto narrativo, o que já era esperado por o manual ser direcionado para uma etapa de ensino mais complexa,

na qual o foco são sobretudo as apreciações críticas, as exposições sobre um tema e os textos de opinião.

O quinto e último manual — Manual 5 (M5) — a analisar nesta investigação é o *Marca a página 12*, da autoria de Ricardo Cruz, Bárbara Tavares e Daniela Pinheiro. Este manual da Porto Editora, conta com 5 unidades. A unidade 2 é dedicada aos Contos e a unidade 4 incide sobre o estudo de José Saramago. Esta serão as unidades sobre as quais esta a análise incidirá. Relativamente à extensão destas unidades, são dedicadas cerca de 50 páginas à exploração dos contos e mais de 100 páginas ao estudo de José Saramago. Os textos que compõem estas unidades são os seguintes:

| Unidade | Textos Narrativos |
|------------------|--|
| 2. Contos | <i>Sempre é uma companhia</i> , Manuel da Fonseca. <i>George</i> , Maria Judite de Carvalho. <i>Famílias desavindas</i> , Mário de Carvalho. |
| 4. José Saramago | <i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i> , José Saramago. <i>Memorial do Convento</i> , José Saramago. |

Figura 38 - Textos narrativos presentes no M5

No início de cada unidade, o manual apresenta um conjunto de textos cujo objetivo é fornecer uma contextualização histórico-literária da obra a estudar, de modo a situar os alunos e a auxiliá-los na sua interpretação dos textos propostos. Além disso, antes de iniciar a leitura propriamente dita dos Contos, o manual oferece atividades de pré-leitura ligadas sobretudo à oralidade. Estas atividades consistem no visionamento de um vídeo, por exemplo de carácter promocional, e numa posterior discussão crítica. Ainda antes da leitura, apresentam aos alunos uma síntese introdutória dos eventos do capítulo. Após a leitura e realização de várias questões de exploração e interpretação dos textos lidos, o manual sugere exercícios de escrita. Os temas, ligados aos textos lidos, são explorados e trabalhados por meio de apreciações críticas, textos de opinião e debates a desenvolver pelos alunos.

[3.4.5.2 Análise dos manuais](#)

Recorde-se que, para o estudo das propostas de trabalho presentes nos manuais escolares, foram consideradas as atividades relativas ao texto narrativo em cinco manuais,

três do 3.º CEB (usando as siglas m1, m2 e m3) e dois do ensino secundário (recorrendo às siglas M4 e M5). A análise foi orientada pelas atividades propostas para momentos de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, destacando os objetivos que se pretendiam em cada momento, uma categorização que decorreu do sistema de categorias elaborado para o efeito. Para essa análise, foi considerada a variável nível de ensino, uma vez que se esperava maior grau de complexidade nas atividades dirigidas ao ensino secundário. Consideram-se propostas de maior complexidade em termos de competências cognitivas as relacionadas com “Responder a perguntas de interpretação, de forma oral e escrita” (por envolver a identificação de significados implícitos, o contexto da obra e a realização de inferências), “Relacionar ideias que acaba de ler com as apresentadas anteriormente ou com os seus conhecimentos prévios” (por implicar conexões entre o texto lido e outros conteúdos já conhecidos ou mencionados anteriormente, o que requer a análise e síntese de ideias) e “Emitir opinião crítica” (por remeter para respostas fundamentadas, decorrentes de uma avaliação que deve ponderar a consistência dos argumentos usados).

Tabela 3:

Análise dos exercícios propostos nas várias fases da leitura, em manuais do 3.º CEB e do Ensino Secundário, para o ensino do texto narrativo

| Tipo de exercícios | | Manuais | |
|------------------------------|---|------------|---------------|
| | | 3.º CEB | E. Secundário |
| Exercícios antes da leitura | Visionar e comentar vídeo sobre o tema do texto | m1, m2, m3 | M4, M5 |
| | Expressar conhecimentos anteriores sobre o tema | m1, m2, m3 | M4, M5 |
| | Antecipar conteúdos do texto com base no título, imagens, etc. | m2; m3 | M4 |
| | Identificar o tipo de texto e suas características | m2; | - |
| | Conhecer a biografia do autor | m1 | - |
| | Clarificar vocábulos e expressões | m2 | - |
| | Conhecer as personagens | m2 | - |
| Exercícios durante a leitura | Relacionar ideias que acaba de ler com as apresentadas anteriormente ou com os seus conhecimentos prévios | m2 | M4; M5 |
| | Focar a atenção em informação específica | m2 | M4 |
| Exercícios após a leitura | Confirmar previsões | - | M4 |
| | Clarificar vocábulos | m2 | - |
| | Ordenar os acontecimentos | m1;m2;m3 | M4 |
| | Responder a perguntas de compreensão, de forma oral e escrita | m1; m2; m3 | M4; M5 |
| | Responder a perguntas de interpretação, de forma oral e escrita | m1; m2; m3 | M4; M5 |
| | Identificar o tipo de texto e suas características | m1;m2;m3 | - |
| | Emitir opinião/Crítica | m1; m2; m3 | M4; M5 |
| | Realizar produções escritas | m1; m2; m3 | M4; M5 |
| | Realizar apresentações orais | m1;m2; m3 | M4; M5 |

Relativamente aos exercícios a realizar antes da leitura de um determinado texto, verificou-se que um dos exercícios mais frequentemente proposto nos cinco manuais analisados é o visionamento e comentário de um vídeo sobre o tema do texto. Este exercício aparece de diferentes formas e com vídeos de diferentes formatos, nomeadamente *trailers* de filmes, videoclipes de temas musicais e animações. A tarefa proposta aos alunos tem como objetivo ativar os seus conhecimentos sobre o tema através de comentários, discussões e análises dos vídeos visionados. O tipo de exercício em questão parece ser um instrumento que facilita a interpretação e compreensão do texto,

mas que não promove a independência necessária para os alunos serem leitores capazes de ler e compreender qualquer texto fora da escola, uma vez que a informação dos vídeos permite dar resposta a questões do texto sem que seja necessária a sua leitura. Assim, estes vídeos podem ter um efeito menos positivo no desenvolvimento da leitura, se não se acautelarem também situações de extração de significado que não estejam necessariamente associadas a significados pré formatados, que podem vir a limitar a diversidade de interpretações feitas pelos alunos. Para além disto, retira à leitura o elemento surpresa, o qual é um importante mecanismo de motivação. Não obstante, pode ser um exercício benéfico para alunos com dificuldades na leitura, visto que os vai auxiliar na identificação dos temas presentes num determinado texto.

Expressar conhecimentos anteriores sobre o tema é, também, um exercício que podemos encontrar nos cinco manuais. Ao comparar os exercícios que foram encontrados em ambos os níveis de ensino, é possível apurar que no 3.º CEB a diversidade de exercícios proposta é maior. Essas atividades estão voltadas para, por exemplo, dar a conhecer aos alunos o autor do texto (m1); clarificar vocábulos e expressões que vão aparecer ao longo do texto e que estão relacionadas com o mesmo (m2) e antecipar conteúdos do texto com base no título ou imagens (m2, m3 e M4). Na faixa etária do 3.º CEB, estas atividades são relevantes, uma vez que permitem aos alunos antecipar e criar expectativas antes da leitura do texto. Ao contrário do que acontece com os exercícios que propõem o visionamento de um vídeo, o título é um elemento ao qual os alunos terão sempre acesso no seu dia a dia, e o mesmo acontece com a capa dos livros e as suas respetivas ilustrações.

O manual m2 é aquele que apresenta uma maior variedade de exercícios antes da leitura, pois surge em todos os exercícios, à exceção de “Conhecer a biografia do autor”. Neste manual aparece, por exemplo, um exercício para revisão das características do género textual do conto. O exercício em questão aparece antes da leitura, do conto “O Mágico” de Teófilo Braga, e solicita aos alunos que completem uma caixa informativa sobre as características do conto tradicional, utilizando as palavras sugeridas, e que preencham lacunas num texto explicativo sobre este género narrativo, ajudando a consolidar as suas principais características. Este tipo de exercício não auxilia os alunos na leitura do texto, mas avalia sim um conhecimento separado do texto, retirando a oportunidade aos alunos de identificarem essas características a partir do texto que leram. Deste modo, este é um exercício do qual os alunos tirariam mais proveito caso fosse realizado após a leitura.

Face à análise dos dados, notamos que os manuais se preocupam com esta fase da leitura, a qual é vista como uma fase relevante para a compreensão do que se lê. Como referido, o m2 destaca-se no grupo de manuais do 3.º CEB, visto que apresenta uma maior diversidade de exercícios, incluindo a quase totalidade daqueles que são propostos pelos outros manuais para a fase antes da leitura.

Ao analisar os manuais selecionados sobre os exercícios a desenvolver durante a leitura, conclui-se que os mesmos contam com uma quantidade muito reduzida de exercícios, limitando-se a “Relacionar ideias que acaba de ler com as apresentadas anteriormente ou com os seus conhecimentos prévios” e “Focar a atenção em informação específica”. Ambas as práticas propostas são relevantes e podem auxiliar os alunos na compreensão da leitura. No entanto, denunciam a necessidade de serem disponibilizadas ao aluno mais estratégias para proceder mais facilmente à autorregulação do que lê. Com efeito, no que concerne a manuais do 3.º CEB, apenas o m2 propõe exercícios desta natureza. Não se encontram especiais diferenças entre manuais de diferentes níveis de ensino no que se refere às ações do aluno durante a leitura.

Os exercícios a realizar durante a leitura são muito importantes, na medida em que auxiliam os alunos a manterem o foco e a atenção no texto, visto que têm um objetivo a cumprir. De facto, muitas das estratégias de compreensão da leitura devem ser transmitidas pelos professores aos alunos, dado que, na maior parte das vezes não aparecem nos manuais. Neste seguimento, algumas das estratégias mais comuns são: sublinhar ideias relevantes, ler em voz alta para o próprio, fazer anotações, procurar vocabulário desconhecido, elaborar breves resumos ou mapas mentais à medida que lê, relacionar ideias que acaba de ler com as apresentadas anteriormente ou com os seus conhecimentos prévios, entre outras. Estes exercícios devem ser adaptados às necessidades dos alunos, de modo a apoiá-los durante a leitura, promovendo a autonomia e não interferindo no prazer da leitura.

Concluindo, a responsabilidade pela dinamização de exercícios durante a leitura recai, sobretudo, na capacidade do professor em propor tarefas que permitam o aluno manter o foco na compreensão daquilo que vai lendo.

Os exercícios a realizar após a leitura são os que aparecem em maior quantidade nos manuais. Este tipo de exercício tem como principal objetivo que os alunos reflitam sobre aquilo que leram, avaliando assim a sua compreensão e interpretação do texto. Com efeito, todos os manuais analisados apresentavam uma variedade de exercícios deste tipo.

No que toca a manuais do 3.º CEB, coincidiram no tipo de exercícios propostos, à exceção da clarificação de vocabulário, que surgiu apenas em m2. Estão em causa exercícios muito úteis neste nível de ensino, mas que não apareceram nos dois manuais do Ensino Secundário, uma vez que se espera que os alunos já sejam independentes e responsáveis por essa clarificação. No entanto, em todos os manuais consultados, abaixo dos textos constava sempre uma pequena secção com a definição de algumas palavras que poderiam não ser do conhecimento dos alunos.

Os exercícios cujo objetivo é ordenar os acontecimentos do texto são mais comuns nos manuais do 3.º CEB, no entanto, também se encontrou um exercício desta natureza num dos manuais do Ensino Secundário (M4). No âmbito do 3.º CEB, este tipo de exercício ajuda os alunos a desenvolverem a capacidade de compreender globalmente um texto, voltando a sua atenção para as relações de causa e efeito e para a cronologia dos eventos.

Um tipo de exercício que só se verificou nos livros do 3.º CEB está voltado para a identificação do tipo de texto e das respetivas características. O facto de estes exercícios não aparecerem nos manuais do Ensino Secundário deve-se, sobretudo, ao desenvolvimento progressivo das competências de leitura ao longo dos vários anos de escolarização. No 3.º CEB, os alunos ainda estão numa fase de consolidação de elementos fundamentais de diferentes géneros textuais, como é o caso da narrativa. Neste seguimento, este tipo de exercício ajuda a familiarizá-los com as características e estrutura de cada tipo de texto. No Ensino Secundário, pressupõe-se que os alunos já possuem um conhecimento sólido sobre os tipos de texto, uma vez que este conteúdo foi trabalhado de forma detalhada no 3.º CEB.

As perguntas de compreensão e de interpretação, de resposta oral ou escrita, estão presentes em todos os manuais analisados, sendo estas as que aparecem em maior quantidade em todos eles. Trata-se de perguntas importantes em qualquer nível de ensino, verificando, por um lado, a capacidade de compreensão dos alunos acerca de vários aspetos do texto e, por outro lado, desafiando os alunos a verem o texto para além daquilo que está lá explícito, ou seja, que reflitam e façam inferências sobre os significados de temas, símbolos, ações e uso de recursos expressivos, por exemplo. É de igual modo importante que os alunos sejam estimulados desde cedo a dar a sua opinião e a olhar criticamente para aquilo que leem. Desta forma, durante a análise, constatou-se que em todos os manuais aparecem exercícios que pedem aos alunos a emissão de opinião crítica.

Por fim, aparecem em todos os manuais exercícios que propõem aos alunos a produção escrita ou uma apresentação oral. No 3.º CEB, estas propostas estão mais voltadas para resumos, comentários e descrições. Já no Ensino Secundário, o foco são textos mais complexos e com cunho pessoal, como o texto de opinião e a apreciação crítica.

Em relação à comparação de capacidades a desenvolver pelos alunos entre níveis de ensino, tanto os manuais do 3.º CEB como os do Ensino Secundário incluem exercícios que mobilizam competências cognitivas de maior complexidade (por exemplo, responder a perguntas de interpretação, relacionar ideias entre o que se lê em diferentes momentos ou com conhecimentos prévios do leitor, e emitir uma opinião crítica). Este resultado está alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que prevê o desenvolvimento contínuo das competências ao longo de toda a escolaridade, sem restringir o trabalho com as mais complexas apenas às etapas finais. A principal diferença dos manuais entre diferentes níveis de ensino situa-se particularmente em tarefas elementares de pré-leitura, dominantes nos manuais consultados do 3.º CEB e quase ausentes nos do Ensino Secundário. Ao nível das tarefas após a leitura, como de algum modo já referido, os manuais do 3.º CEB acentuam a clarificação de vocábulos e a identificação do tipo de textos, aspetos não destacados ao nível do Ensino Secundário. No entanto, é num dos manuais deste nível de ensino (M4) que surge, de forma explícita, a preocupação em se confirmarem as previsões inicialmente formuladas sobre o conteúdo do texto narrativo.

Em síntese, na globalidade dos manuais analisados, os exercícios a realizar após a leitura revelam-se pertinentes e podem facilmente contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos.

Considerações finais

A elaboração do presente Relatório de Estágio teve como principal objetivo analisar as práticas pedagógicas, no que diz respeito, sobretudo, às estratégias de ensino e aos recursos didáticos, e os seus efeitos nos alunos no âmbito do ensino do texto narrativo, sem perder o foco na valorização das capacidades a desenvolver pelos alunos. Deste modo, foi possível, através da análise dos dados recolhidos, retirar algumas conclusões que vão ao encontro dos objetivos previamente estabelecidos.

Os docentes da disciplina de Português têm a árdua tarefa de auxiliar os alunos no aperfeiçoamento da sua língua materna, ao nível de várias áreas de conhecimento estabelecidas pelo documento orientador denominado Aprendizagens Essenciais (Direção Geral da Educação, 2018) – a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática. No entanto, segundo os autores consultados no âmbito do enquadramento teórico, não são os únicos responsáveis por criar situações para a prática da língua, uma vez que esta responsabilidade é partilhada com os professores das restantes disciplinas.

As estratégias de ensino, as quais dizem respeito ao meio escolhido pelos professores para cumprir um determinado objetivo de aprendizagem, e os recursos didáticos, ou seja, os materiais utilizados durante a lecionação cujo objetivo é auxiliar o ensino e a aprendizagem, em conjunto, são indispensáveis no contexto da sala de aula. Sendo o tema deste Relatório de Estágio, e conseqüentemente do estudo empírico apresentado, o texto narrativo, procurou-se fazer um levantamento de estratégias de ensino que pudessem ser implementadas para a aprendizagem deste mesmo conteúdo, sabendo que, no Ensino Secundário, o grau de complexidade dos textos estudados aumenta.

Em relação ao estágio e ao estudo a desenvolver, uma das principais preocupações foi planificar as aulas e, conseqüentemente, selecionar estratégias de ensino e recursos didáticos que estivessem alinhados com os interesses e gostos dos alunos, de modo a aumentar a sua motivação para aprender. Ao analisar os dados recolhidos, os quais foram ponderados em função da variável de género, foi possível confirmar que existe uma relação entre a diversidade de estratégias de ensino e os resultados obtidos pelos alunos, sendo estes especialmente favoráveis ao género feminino, algo inicialmente intuído. Assim, revelou-se essencial, durante o estágio refletir e rever constantemente as práticas pedagógicas, de modo a realizar as adaptações e alterações necessárias. Quanto aos

recursos didáticos, as conclusões foram muito semelhantes – quanto maior a diversidade, melhores os resultados obtidos pelos alunos.

Durante o estágio, uma das prioridades foi sempre monitorizar o progresso dos alunos através de momentos de avaliação formativa. Deste modo, assim como o exemplo apresentado no capítulo três ilustra, a partir do mesmo texto narrativo escrito por um aluno em três momentos distintos foi possível perceber que as várias estratégias implementadas entre os diferentes momentos permitiram que os alunos identificassem as próprias dificuldades e trabalhassem para melhorar o produto final.

Ainda em termos da investigação, analisou-se, em primeira instância, aquilo que era dito no Dicionário Terminológico acerca do género narrativo. Assim, concluiu-se que, embora este documento forneça uma boa base de trabalhos para os professores, requer também uma adaptação dos termos e explicações, visto que estas são demasiado técnicas e de difícil compreensão.

Também se analisou um conjunto de cinco manuais, sendo três deles do 3.º Ciclo do Ensino Básico e dois do Ensino Secundário, a partir das três fases de exploração da aprendizagem da leitura (antes, durante e após a leitura), considerando-se os exercícios propostos em cada fase. A análise permitiu concluir que a fase da leitura que conta com mais propostas de exercícios a realizar é a fase da pós-leitura. Nesta fase, as tarefas propostas estão ligadas à compreensão e interpretação do texto, permitindo aferir se os alunos compreenderam aquilo que leram. Contudo, existe também uma notória preocupação como a preparação para a leitura, ou seja, todos os manuais que fizeram parte desta análise continham exercícios a realizar antes da leitura, os quais tinham como objetivos, sobretudo, ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema ou temas presentes no texto e realizar previsões a partir de elementos como o título ou ilustrações. No entanto, nem todos os manuais continham exercícios a realizar durante a leitura. Os exercícios desta fase, os quais atribuem ao aluno tarefas durante a leitura, são importantes, na medida em que ajudam o aluno a manter a concentração na compreensão e interpretação do texto. Não obstante a diversidade de exercícios propostos no âmbito das três fases da leitura, constatou-se que nem todos os exercícios promoviam a formação de leitores autónomos, como é o caso daqueles que propõem o visionamento de vídeos que, de alguma forma, explicam o conteúdo do texto e que acabam por retirar o elemento surpresa da leitura.

Importa também referir algumas das limitações da investigação efetuada. De facto, os 21 participantes circunscreveram-se aos alunos de uma turma à qual se lecionou

a disciplina de Português. Além disso, esta turma expressa um único contexto escolar, o que pode não representar completamente a diversidade de realidades educacionais na escola, nem em outras escolas. Embora o estudo tenha decorrido ao longo de um ano letivo, ainda assim o tempo revelou-se insuficiente para uma avaliação abrangente da eficácia de todas as estratégias e recursos utilizados. Quanto aos manuais analisados, também foram em número reduzido, por força do volume de informação recolhida para corresponder a todas as vertentes da dimensão investigativa do presente Relatório de Estágio.

O estágio pedagógico foi, sem dúvida, um desafio, no entanto foi uma componente essencial na formação para a docência. A inexperiência fez com que muitos desafios aparecessem ao longo deste percurso, os quais exigiam muita reflexão e ponderação. No que toca à disciplina de Inglês, a turma do 10.º ano apresentou, desde cedo, grandes dificuldades em comunicar em língua inglesa. De forma a que os alunos melhorassem o seu desempenho e resultados, recorreu-se a várias estratégias de ensino motivadoras e dinâmicas. Os trabalhos de grupo, os jogos e os momentos de avaliação formativa foram essenciais neste processo. Por sua vez, na disciplina de Português, lecionada a uma turma do 7.º ano, também se encontraram alguns obstáculos, nomeadamente a relação que os alunos tinham uns com os outros. Não obstante, tal como aconteceu com a turma de inglês, foi-se, ao longo do ano, trabalhando estas competências de interação social através de uma introdução gradual de trabalhos de grupo.

Em suma, foram meses de muito trabalho, mas também de muita aprendizagem. Ser professor é exercer funções que vão, muitas vezes, para além de desenvolver a dimensão cognitiva dos alunos. Ser professor é também ser amigo, conselheiro e um modelo para os alunos. Mais importante do que encontrar estratégias e recursos inovadores e diferentes, é importante meter sempre os nossos alunos em primeiro lugar, uma vez que desempenhamos um papel essencial no seu sucesso escolar e é nosso dever fazer com que, independentemente das suas circunstâncias, aprendam. Concluímos assim que, como vimos ao longo desta investigação, cada aluno é um aluno. No entanto, ao longo do estágio pedagógico depreendeu-se também que cada professor é um professor, querendo isto dizer que todos os docentes deixam uma marca própria na maneira como ensinam. Apesar de, neste processo, os professores que se cruzam no caminho dos estagiários serem essenciais e as suas partilhas serem uma mais-valia para o seu crescimento, a verdade é que o cunho pessoal de cada um no exercício desta profissão é indispensável. Neste seguimento, Cunha (2010) afirma que o professor “poderá optar por

desempenhos compatíveis com o seu sistema de valores pessoais, experienciados como próprios, não tendo assim de se comparar com um perfil ideal ou ótimo, fonte de modelação endógena, de stress profissional e de inibição motivacional” (p. 42). Desta forma, tal como os alunos, também os professores passam a vida a aprender e a evoluir. Não há um modelo de “professor perfeito” que se possa seguir. Os alunos precisam, acima de tudo, que os professores estejam comprometidos e façam o seu melhor para os ensinar diariamente.

Referências Bibliográficas

- Amor, E. (1999). *Didática do Português*. Textos Editores.
- Azevedo, F., & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Factor.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura Infantil e Leitores: Da Teoria às Práticas*. Lulu Press.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (1998). *O Jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda.
- Bargas, C. Y. S. (2014). *O uso de esquemas como sistematização das aprendizagens*. [Relatório do projeto de investigação de mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação.
- Bentley, K. (2013). *The TKT, teaching knowledge test, course: CLIL module, content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didática da Escola Ativa*. Livros Horizonte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Feireira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas de Estratégia e Ação*. Porto Editora.
- Costa, A. L., Rodrigues, S. V., & Sebastião, I. (2018). Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português. In L. G. Correia; R. Leão & S. Poças (Org.). *O tempo dos professores* (pp. 811-827). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Correia, V. (1995). *Recursos Didáticos*. Companhia Nacional de Serviços.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11(2), 41-52. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20758>

- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 12(41), 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Cunha, V. A. F. (2007/2008). *A resistência às TI, causas, efeitos e estratégias de superação*. Portal das escolas da RAM. <https://escolas.madeira.edu.pt/Portals/140/A%20resist%C3%Aancia%20%C3%A0s%20TI,%20causas,%20efeitos%20e%20estrat%C3%A9gias%20de%20supera%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vasco.pdf>
- Martins, G. d'O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. (2008). *Dicionário terminológico*. Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d). *Modalidades de Avaliação*. <https://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>
- Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d). *Manuais escolares*. <https://www.dge.mec.pt/manuais-escolares>
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Farias, S. (2015). *O jogo: Estratégia de Ensino e de Aprendizagem em Português e Espanhol*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Beira Interior.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação sumativa. Texto de Apoio projeto MAIA-Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferreira, E. C. (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Figueiredo, O. M. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições Asa.
- Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação. In T. Estrela *et al.* (Coords.), *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (edição em CD-ROM).
<http://hdl.handle.net/10400.3/2486>
- Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos*. <http://www.peremarques.net/medios.htm>
- Gonçalves, M. A. S. (1984). *O método expositivo*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Hannam, F. D. (2015). Teaching through Narrative. *Forum on Public Policy Online*, 2, 1-16.
- Henley, J. (2023, 11 de setembro). *Sweden says 'back to basics' schooling works – on paper*. THE GUARDIAN.
<https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper>
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Pactor.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A Motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
<http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/313>
- Machado, J., & Alves, J. M. (Orgs.) (2014). *Melhorar a escola—sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Editora.
- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português no 3.º CEB*. Ministério da Educação.

- Direção-Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Inglês no Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Mira Leal, S. (2009). Ser professor... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna. In B. D. Silva *et al.* (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1302-1315). Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2004). *Manuais Escolares: Contributo para uma análise*. Porto Editora.
- Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções (Recensão Temática). *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 191-194.
- Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Reis, C. (1997). *O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários*. Edições Almedina.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sim-Sim, I. (2007). *Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Silva, P. N. D. (2015). Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?. In *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Pactor.

- Silva, A. D. C. M., Freitag, I. H., Tomaselli, M. V. F., & Barbosa, C. P. (2017). A importância dos recursos didáticos para o processo ensino aprendizagem. *Arquivos do MUDI*, 21(2), 20-31.
- Schlickmann, C. A., & Farias, N. S. (2023). O uso de recursos audiovisuais como estratégia metodológica para o ensino e aprendizagem. *Revista Linguagem, Ensino e Educação-Lendu*, 7(1), 20-32.
- Teixeira, M., Silva, I., & Santos, L. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém.
- Quirino, V. L. (2011). *Recursos didáticos: fundamentos de utilização*. [Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura]. Universidade Estadual da Paraíba.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola- Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direcção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Legislação e outros documentos consultados

- Decreto Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República, 1.ª série, N.º 165.
- Decreto Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro. Diário da República, 1.ª série, N.º 169.
- Decreto-Lei n.º 72/2017, de 21 de junho. Diário da República, 1.ª série, N.º 118.
- Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro. Diário da República, série I-B, N.º 300.

Manuais Analisados

- Marques, C., & Neves, A. (2021). *A Par e Passo 7*. Editora Asa.

Paiva, A., Meireles, B., Almeida, G., & Junqueira, S. (2021). *Palavra-chave, Português 7.º ano*. Porto Editora.

Cameira, C., Maceda, D., Azevedo, A., & Andrade, A. (2022). *Mensagens 8*. Editora Asa.

Silva, N., Cardoso, E., & Nunes, S. (2022). *Letras em dia, Português 11.º Ano*. Porto Editora.

Cruz, R., Sousa, Isolete., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2023). *Marca a página, Português 12.º ano*. Porto Editora.

Anexo 1 – Planificação Anual de Português

PLANIFICAÇÃO ANUAL PORTUGUÊS 7.º ano 2023/2024

| 1.º Período | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|
| Educação literária | Leitura | Escrita | Oralidade | Gramática (consolidação) | Gramática (nova) AE |
| TEXTO NÃO LITERÁRIO | Biografia Publicidade (comercial e não comercial) Artigo de opinião Crítica | Resposta a questões de leitura Texto criativo Manipulação de texto Texto de opinião | Compreensão: – persuasão – visionamento de documento audiovisual – tomada de notas das ideias-chave Expressão: – opinião/pontos de vista | Classes de palavras Modos e tempos verbais | Verbo – subclasses – modos e tempos verbais – paradigmas flexionais dos verbos regulares da 1.ª, da 2.ª e da 3.ª conjugação – verbos irregulares Advérbio Pontuação |
| NARRATIVA DE AUTOR PORTUGUÊS E OUTROS TEXTOS – <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen – Conto popular “A Cara de Boi” – <i>A volta ao mundo em 80 dias</i> , de Júlio Verne (PNL/PL) – Género literário (texto narrativo) | Crítica Recursos expressivos | Resposta a questões de leitura Biografia Texto criativo Texto narrativo Descrição | Expressão: – descrição Compreensão: – narração e descrição | Funções sintáticas Modos e tempos verbais Classes de palavras | Funções sintáticas – modificador de nome (restritivo e apositivo) – modificador de grupo verbal Formação de palavras – derivação – composição Pontuação Preposição e locução prepositiva |

Selecionar 2 obras literárias narrativas e 1 Conto Popular

2.º Período

| Educação literária | Leitura | Escrita | Oralidade | Gramática (consolidação) | Gramática (nova) AE |
|---|---|---|---|--|--|
| <p>NARRATIVA DE AUTOR PORTUGUÊS E OUTROS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Mestre FINEZAS”, de Manuel da Fonseca - História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar, de Luis Sepúlveda - Sexta-feira ou a vida selvagem, de Michel Tournier (PNL/PL) - - “Avó e neto contra vento e areia”, Teolinda Gersão - “Ladino”, Miguel Torga - “Havia muito sol do outro lado”, José Eduardo Agualusa - Gênero literário (texto narrativo) | <p>Artigo de opinião</p> <p>Crítica</p> <p>Recursos expressivos</p> | <p>Resposta a questões de leitura</p> <p>Comentário</p> <p>Manipulação de textos</p> <p>Texto criativo</p> <p>Texto expositivo</p> <p>Texto de opinião</p> <p>Resumo</p> <p>Descrição</p> | <p>Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposição - informação <p>Expressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - opinião | <p>Plural dos nomes compostos</p> <p>Classes de palavras</p> <p>Funções sintáticas</p> <p>Tempos e modos verbais</p> | <p>Coordenação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunções - orações coordenadas <p>Subordinação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conjunções - orações subordinadas <ul style="list-style-type: none"> . advérbias e substantiva completiva . adjetiva relativa (restritiva e explicativa) <p>Variação geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . variedades europeia, brasileira e africanas <p>Palavras relativas</p> <p>Pontuação</p> <p>Colocação do pronome pessoal</p> |
| <p>TEXTO DRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leandro, Rei da Helíria, de Alice Vieira - O Bojador, de Sophia de Mello Breyner Andresen (PNL) - Gênero literário (texto dramático: ato, cena, falas, indicações cénicas) | <p>Artigo de opinião</p> <p>Biografia</p> <p>Recursos expressivos</p> | | | | |

3.º Período

| Educação literária | Leitura | Escrita | Oralidade | Gramática (consolidação) | Gramática (nova) AE |
|---|--|---|---|--|---|
| <p>POESIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Florbela Espanca, “Ser poeta”; “Amar”. - Eugénio de Andrade, “As palavras”; “Urgentemente” - António Ramos Rosa, “Não posso adiar o amor para outro século” - António Gedeão, “Lágrima de preta” - Sebastião da Gama, “O sonho” - Miguel Torga, “Segredo” - David Mourão-Ferreira, “Maria Lisboa” - Alexandre O’Neill, “Gaivota” - Manuel da Fonseca, “O vagabundo do mar” - Género literário (texto poético: estrofe, rima, esquema rimático, métrica – redondilha menor e maior) | <p>Publicidade</p> <p>Recursos expressivos</p> | <p>Resposta a questões de leitura</p> <p>Manipulação de texto</p> <p>Texto de opinião</p> <p>Biografia</p> <p>Texto narrativo</p> | <p>Expressão: - pontos de vista</p> <p>Expressão: - exposição</p> <p>Compreensão: - expressão de sentimentos</p> | <p>Funções sintáticas</p> <p>Modos e tempos verbais</p> <p>Classes de palavras</p> | <p>Formação de palavras</p> <p>Colocação do pronome pessoal átono</p> <p>Modificador do grupo verbal</p> <p>Modificador do nome (restritivo e apositivo)</p> <p>Uso do conjuntivo</p> <p>Orações subordinadas (adverbiais, substantivas e adjetivas)</p> <p>Pontuação</p> |

Anexo 2 – Planificação Anual de Inglês

Ano Letivo 2023/2024
PLANIFICAÇÃO ANUAL – INGLÊS CONTINUAÇÃO– 10.º ANO
 Manual: *Engaging 10*, Porto Editora [2021]

| 1.º PERÍODO [cerca de 54 aulas] | | | |
|--|---|--|---|
| APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS | UNIDADES / DOMÍNIO INTERCULTURAL | USO DA LÍNGUA |
| <p>COMPETÊNCIA INTERCULTURAL Reconhecer realidades interculturais distintas Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e como este se relaciona com outros; relacionar a sua cultura de origem com outras culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.</p> | <p>Conhecedor / Sabedor / Culto / Informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J)</p> | <p>UNIT 0: CULTURE ROUND-UP! Myths and facts about the UK and the USA</p> <p>Language & Culture</p> <p>Revisions</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Teen preferences and hobbies – Present Simple vs Present Continuous – Past Simple vs Past Continuous – Revision quiz |
| <p>ÁREAS TEMÁTICAS / SITUACIONAIS 1. Os Jovens na Era Global: os jovens de hoje e do futuro. 2. Um Mundo de Muitas Línguas: <i>Cyberfriends</i>, <i>Internet</i>, música, intercâmbios, programas comunitários.</p> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA Compreensão oral Compreender um discurso fluido e seguir linhas de argumentação dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Compreensão escrita Ler e compreender diversos tipos de texto, dentro das áreas temáticas apresentadas, recorrendo, de forma adequada, à informação visual disponível; identificar o tipo de texto; descodificar palavras-chave / ideias presentes no texto, marcas do texto oral e escrito que introduzem mudança de estratégia discursiva, de assunto e de argumentação; interpretar informação explícita e implícita, pontos de vista e intenções do(a) autor(a).</p> <p>Interação oral Interagir, pedindo clarificação, reformulação e / ou repetição e usar formas alternativas de expressão e compreensão, recorrendo à reformulação do enunciado para o tornar mais compreensível; interagir com eficácia progressiva, participando em discussões, no âmbito das áreas temáticas.</p> <p>Interação escrita Responder a um questionário, <i>email</i>, <i>chat</i> e carta, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, no âmbito das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> | <p>Conhecedor / Sabedor / Culto / Informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico / Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador / Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J)</p> | <p>UNIT 1: THE WORLD OF TEENS</p> <p>1.1 Teen Opportunities</p> <p>1.2 Teen Challenges</p> | <ul style="list-style-type: none"> – <i>Lexical chunks</i> relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural – Present Perfect Simple – Present Perfect Simple vs Past Simple – Present Perfect Continuous – Body image, social challenges, behaviour, addictions – Degree of Adjectives (the Comparative and the Superlative) – Double Comparative |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Produção oral Expressar-se de forma clara sobre as áreas temáticas apresentadas; produzir, de forma simples e breve, mas articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista.</p> <p>Produção escrita Planejar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas; reformular o trabalho escrito no sentido de o adequar à tarefa proposta.</p> <p>COMPETÊNCIA INTERCULTURAL Reconhecer realidades interculturais distintas Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e como este se relaciona com os universos culturais dos outros; relacionar a sua cultura de origem com outras culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.</p> <p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA Comunicar eficazmente em contexto Adaptar o discurso ao registo do interlocutor, utilizando vocabulário e expressões idiomáticas correntes, assim como estruturas frásicas diversas.</p> <p>Colaborar em pares e pequenos grupos Participar em atividades de par e grupo, revelando inteligência emocional em situações conhecidas e novas; interagir com o outro, pedindo clarificação e / ou repetição, aceitando <i>feedback</i> construtivo para atingir o objetivo proposto.</p> <p>Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto Comunicar <i>online</i> a uma escala local, nacional e internacional; demonstrar progressivamente autonomia na pesquisa, compreensão e partilha dos resultados obtidos, utilizando fontes e suportes tecnológicos; contribuir para projetos de grupo interdisciplinares.</p> <p>Pensar criticamente Relacionar vários tipos de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente, com apresentação de pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto Relacionar o que ouve, lê e produz com o seu conhecimento e vivência pessoal, recorrendo ao pensamento crítico e criativo; elaborar trabalhos criativos sobre vários assuntos relacionados com as áreas temáticas apresentadas e interesses pessoais.</p> <p>Desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem Avaliar os seus progressos como ouvinte / leitor, integrando a avaliação realizada de modo a melhorar o seu desempenho; demonstrar uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objetivos de aprendizagem; reformular o seu desempenho oral e escrito de acordo com a avaliação obtida; realizar atividades de auto e heteroavaliação, tais como portefólios, diários e grelhas de progressão de aprendizagem.</p> | <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo / Colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável / Autônomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p> | <p>1.3 Teen Dreams</p> <p>Culture Shake: <i>Britain's Got Talent</i> Our Projects</p> <p>English +</p> <p>UNIT 2: THE WORLD OF MANY LANGUAGES</p> <p>2.1. In English, please!</p> <p>2.2. Language@play</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Idioms to speak about dreams - Past Perfect Simple and Continuous - Pronouns and Determiners - Teen Stress - Order of Adjectives - Wishes and Regrets - <i>Lexical chunks</i> relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural - Vocabulary related to languages: words, expressions, verbs - The Importance of Body Language - Gerund vs the Infinitive - Idioms about languages - Adjectives to describe films - Modal Verbs |
|--|---|---|--|

| | |
|---------------------------------|--|
| Estratégias / Atividades | Observação / Descrição de imagens; Visionamento de filmes e <i>trailers</i> ; Atividades de carácter lúdico; Jogos; Exercícios de compreensão do oral; Audição / Repetição de palavras; Audição / Repetição de frases; Audição / Repetição de pequenos textos / diálogos / canções; Exercícios gramaticais; Exercícios de compreensão textual; Exercícios de correção de erros; Exercícios de preenchimento de espaços; Completamento de palavras / frases; Exercícios de escolha múltipla; Pergunta / Resposta; Ordenação de um diálogo; Diálogo em pares; <i>Roleplay</i> . |
| Recursos | Manual / Manual Digital; <i>Workbook</i> ; Fichas de vocabulário; Fichas de gramática; Fichas para Educação Inclusiva (gramática / vocabulário); Testes interativos; PowerPoint (vocabulário / gramática); Jogos interativos: <i>Memory game</i> , <i>Spelling bee</i> , <i>Revision game</i> ; Vídeos animados dos textos; Vídeos tutoriais de gramática; Vídeos tutoriais de escrita; Vídeos culturais; Canções / Karokes; Audio files (Speech recognition); <i>Film trailers</i> ; QuizEV; Quadro; Quadro interativo; Computador; Projetor multimédia. |
| Avaliação | Avaliação diagnóstica / formativa/ sumativa das diferentes competências/ domínios (competência comunicativa, competência intercultural e competência estratégica), através de diferentes processos de recolha de informação (questionários escritos e orais, rubricas de avaliação da compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, produção oral, trabalho individual, trabalho de grupo, trabalhos de pesquisa, debates, interação/ produção escrita, auto e heteroavaliação, etc.). Observação direta (participação / interesse / pontualidade / assiduidade / utilização da língua inglesa); Trabalho de casa; Empenho dentro e fora da sala de aula. |

| 2.º PERÍODO [cerca de 46 aulas] | | | |
|---|--|--|---|
| APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS | UNIDADES / DOMÍNIO INTERCULTURAL | USO DA LÍNGUA |
| <p>ÁREAS TEMÁTICAS / SITUACIONAIS</p> <p>2. Um Mundo de Muitas Línguas: <i>Cyberfriends</i>, <i>Internet</i>, música, intercâmbios, programas comunitários.</p> <p>3. Os Media e a Comunicação Global: A Internet e a comunicação global, a comunicação e a ética.</p> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA</p> <p>Compreensão oral Compreender um discurso fluído e seguir linhas de argumentação dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Compreensão escrita Ler e compreender diversos tipos de texto, dentro das áreas temáticas apresentadas, recorrendo, de forma adequada, à informação visual disponível; identificar o tipo de texto; descodificar palavras-chave / ideias presentes no texto, marcas do texto oral e escrito que introduzem mudança de estratégia discursiva, de assunto e de argumentação; interpretar informação explícita e implícita, pontos de vista e intenções do(a) autor(a).</p> | <p>Conhecedor / Sabedor / Culto / Informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico / Analítico (A, B, C, D, G)</p> | <p>UNIT 2: THE WORLD OF MANY LANGUAGES</p> <p>2.3. English on the Move</p> <p>Culture Shake: British Slang Our Projects</p> <p>English +</p> | <p>– <i>Lexical chunks</i> relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural</p> <p>– Advantages of learning English</p> <p>– Articles</p> <p>– British and American English</p> <p>– Adverbs and Adjectives</p> <p>– Prepositions of Place and Movement</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Interação oral Interagir, pedindo clarificação, reformulação e / ou repetição e usar formas alternativas de expressão e compreensão, recorrendo à reformulação do enunciado para o tornar mais compreensível; interagir com eficácia progressiva, participando em discussões, no âmbito das áreas temáticas.</p> <p>Interação escrita Responder a um questionário, <i>email</i>, <i>chat</i> e carta, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, no âmbito das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Produção oral Expressar-se de forma clara sobre as áreas temáticas apresentadas; produzir, de forma simples e breve, mas articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista.</p> <p>Produção escrita Planificar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas; reformular o trabalho escrito no sentido de o adequar à tarefa proposta.</p> <p>COMPETÊNCIA INTERCULTURAL Reconhecer realidades interculturais distintas Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e como este se relaciona com os universos culturais dos outros; relacionar a sua cultura de origem com outras culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.</p> <p>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA Comunicar eficazmente em contexto Adaptar o discurso ao registo do interlocutor, utilizando vocabulário e expressões idiomáticas correntes, assim como estruturas frásicas diversas.</p> <p>Colaborar em pares e pequenos grupos Participar em atividades de par e grupo, revelando inteligência emocional em situações conhecidas e novas; interagir com o outro, pedindo clarificação e / ou repetição, aceitando <i>feedback</i> construtivo para atingir o objetivo proposto.</p> <p>Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto Comunicar <i>online</i> a uma escala local, nacional e internacional; demonstrar progressivamente autonomia na pesquisa, compreensão e partilha dos resultados obtidos, utilizando fontes e suportes tecnológicos; contribuir para projetos de grupo interdisciplinares.</p> <p>Pensar criticamente Relacionar vários tipos de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente, com apresentação de pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto Relacionar o que ouve, lê e produz com o seu conhecimento e vivência pessoal, recorrendo ao pensamento crítico e criativo; elaborar trabalhos criativos sobre vários assuntos relacionados com as</p> | <p>Indagador / Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo / Colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável / Autônomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p> | <p>UNIT 3: GLOBAL COMMUNICATION</p> <p>3.1 Primetime</p> <p>3.2. Social Media</p> <p>3.3. Media and Ethics</p> <p>Culture Shake: Social Media - Fact or Fiction? Our Projects</p> <p>English +</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lexical chunks</i> relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural - The Media: technical terms, people, types & verbs - Future Simple - If-Clauses: Type 0, 1, 2, 3 - Social Media terms: people, initiatives - Word Formation: Prefixes and Suffixes - Common Suffixes - Connectors - Cybercrimes - Fake News - Active and Passive Voice - Passive Voice with Double Objects - Quantifiers - False Friends - Prepositional Verbs |
|--|---|--|--|

| | | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| | <p>áreas temáticas apresentadas e interesses pessoais.</p> <p>Desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem</p> <p>Avaliar os seus progressos como ouvinte / leitor, integrando a avaliação realizada de modo a melhorar o seu desempenho; demonstrar uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objetivos de aprendizagem; reformular o seu desempenho oral e escrito de acordo com a avaliação obtida; realizar atividades de auto e heteroavaliação, tais como portefólio s, diários e grelhas de progressão de aprendizagem.</p> | | |
| Estratégias / Atividades | Observação / Descrição de imagens; Visionamento de filmes e <i>trailers</i> ; Atividades de carácter lúdico; Jogos; Exercícios de compreensão do oral; Audição / Repetição de palavras; Audição / Repetição de frases; Audição / Repetição de pequenos textos / diálogos / canções; Exercícios gramaticais; Exercícios de compreensão textual; Exercícios de correção de erros; Exercícios de preenchimento de espaços; Completamento de palavras / frases; Exercícios de escolha múltipla; Pergunta / Resposta; Ordenação de um diálogo; Diálogo em pares; <i>Roleplay</i> . | | |
| Recursos | Manual / Manual Digital; <i>Workbook</i> ; Fichas de vocabulário; Fichas de gramática; Fichas para Educação Inclusiva (gramática / vocabulário); Testes interativos; PowerPoint (vocabulário / gramática); Jogos interativos: <i>Memory game</i> , <i>Spelling bee</i> , <i>Revision game</i> ; Vídeos animados dos textos; Vídeos tutoriais de gramática; Vídeos tutoriais de escrita; Vídeos culturais; Canções / Karaoke; Audio files (Speech recognition); <i>Film trailers</i> ; QuizEV; Quadro; Quadro interativo; Computador; Projetor multimédia. | | |
| Avaliação | Avaliação diagnóstica / formativa/ sumativa das diferentes competências/ domínios (competência comunicativa, competência intercultural e competência estratégica), através de diferentes processos de recolha de informação (questionários escritos e orais, rubricas de avaliação da compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, produção oral, trabalho individual, trabalho de grupo, trabalhos de pesquisa, debates, interação/ produção escrita, auto e heteroavaliação, etc.). Observação direta (participação / interesse / pontualidade / assiduidade / utilização da língua inglesa); Trabalho de casa; Empenho dentro e fora da sala de aula. | | |

| 3.º PERÍODO [cerca de 26 aulas] | | | |
|--|--|---|---|
| APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS | UNIDADES / DOMÍNIO INTERCULTURAL | USO DA LÍNGUA |
| <p>ÁREAS TEMÁTICAS / SITUACIONAIS.</p> <p>4. O Mundo Tecnológico: A inovação tecnológica e as mudanças sociais.</p> <p>COMPETÊNCIA COMUNICATIVA</p> <p>Compreensão oral</p> <p>Compreender um discurso fluido e seguir linhas de argumentação dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Compreensão escrita</p> <p>Ler e compreender diversos tipos de texto, dentro das áreas temáticas apresentadas, recorrendo, de forma adequada, à informação visual disponível; identificar o tipo de texto; decodificar palavras-</p> | <p>Conhecedor / Sabedor / Culto / Informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico / Analítico (A, B, C, D, G)</p> | <p>UNIT 4: OUR TECHY WORLD</p> <hr/> <p>4.1. Technological Innovation</p> | <p>- <i>Lexical chunks</i> relacionados com as áreas temáticas previstas no domínio intercultural</p> <hr/> <p>- Technology - Relative Pronouns & Clauses</p> |

chave / ideias presentes no texto, marcas do texto oral e escrito que introduzem mudança de estratégia discursiva, de assunto e de argumentação; interpretar informação explícita e implícita, pontos de vista e intenções do(a) autor(a).

Interação oral

Interagir, pedindo clarificação, reformulação e / ou repetição e usar formas alternativas de expressão e compreensão, recorrendo à reformulação do enunciado para o tornar mais compreensível; interagir com eficácia progressiva, participando em discussões, no âmbito das áreas temáticas.

Interação escrita

Responder a um questionário, *email*, *chat* e carta, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário, no âmbito das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.

Produção oral

Expressar-se de forma clara sobre as áreas temáticas apresentadas; produzir, de forma simples e breve, mas articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista.

Produção escrita

Planificar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas; reformular o trabalho escrito no sentido de o adequar à tarefa proposta.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Reconhecer realidades interculturais distintas

Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e como este se relaciona com os universos culturais dos outros; relacionar a sua cultura de origem com outras culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

Comunicar eficazmente em contexto

Adaptar o discurso ao registo do interlocutor, utilizando vocabulário e expressões idiomáticas correntes, assim como estruturas frásicas diversas.

Indagador / Investigador
(C, D, F, H, I)

Sistematizador / Organizador
(A, B, C, I, J)

Comunicador
(A, B, D, E, H)

Questionador
(A, F, G, I, J)

Respeitador da diferença/do outro
(A, B, E, F, H)

Participativo / Colaborador
(B, C, D, E, F)

Responsável / Autônomo
(C, D, E, F, G, I, J)

Cuidador de si e do outro
(B, E, F, G)

Autoavaliador
(transversal às áreas)

4.2. The Future of Technology

4.3. Techy Social Change

Culture Shake:
Scientific Culture Quiz
Our Projects

English +

- Refining and Non-Defining Relative Clauses
- Cause and Consequence Connectors

- Adjectives to describe technology
- Direct and Reported Speech: Statements
- Direct and Reported Speech: Questions and Orders/ Commands

- Idioms for Technology and Science
- Used To, Be Used To, Get Used To

- Adjectives with Prepositions
- Adjectives ending in *-ed* and *-ing*
- Phrasal Verbs
- Purpose Connectors

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Colaborar em pares e pequenos grupos Participar em atividades de par e grupo, revelando inteligência emocional em situações conhecidas e novas; interagir com o outro, pedindo clarificação e / ou repetição, aceitando <i>feedback</i> construtivo para atingir o objetivo proposto.</p> <p>Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto Comunicar <i>online</i> a uma escala local, nacional e internacional; demonstrar progressivamente autonomia na pesquisa, compreensão e partilha dos resultados obtidos, utilizando fontes e suportes tecnológicos; contribuir para projetos de grupo interdisciplinares.</p> <p>Pensar criticamente Relacionar vários tipos de informação, sintetizando-a de modo lógico e coerente, com apresentação de pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.</p> <p>Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto Relacionar o que ouve, lê e produz com o seu conhecimento e vivência pessoal, recorrendo ao pensamento crítico e criativo; elaborar trabalhos criativos sobre vários assuntos relacionados com as áreas temáticas apresentadas e interesses pessoais.</p> <p>Desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem Avaliar os seus progressos como ouvinte / leitor, integrando a avaliação realizada de modo a melhorar o seu desempenho; demonstrar uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objetivos de aprendizagem; reformular o seu desempenho oral e escrito de acordo com a avaliação obtida; realizar atividades de auto e heteroavaliação, tais como portefólios, diários e grelhas de progressão de aprendizagem.</p> | <p>Responsável / Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Crítico / Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p> | <p>Extensive Reading [A obra para tratamento em leitura extensiva deverá ser selecionada de entre as que estão previstas no programa ou que abordem as temáticas do programa]. [cerca de 3-4 aulas]</p> | |
| Estratégias / Atividades | Observação / Descrição de imagens; Visionamento de filmes e <i>trailers</i> ; Atividades de carácter lúdico; Jogos; Exercícios de compreensão do oral; Audição / Repetição de palavras; Audição / Repetição de frases; Audição / Repetição de pequenos textos / diálogos / canções; Exercícios gramaticais; Exercícios de compreensão textual; Exercícios de correção de erros; Exercícios de preenchimento de espaços; Completamento de palavras / frases; Exercícios de escolha múltipla; Pergunta / Resposta; Ordenação de um diálogo; Diálogo em pares; <i>Role-play</i> . | | |
| Recursos | Manual / Manual Digital; <i>Workbook</i> ; Fichas de vocabulário; Fichas de gramática; Fichas para Educação Inclusiva (gramática / vocabulário); Testes interativos; PowerPoint (vocabulário / gramática); Jogos: <i>Memory game</i> , <i>Spelling bee</i> , <i>Revision game</i> ; Vídeos animados dos textos; Vídeos tutoriais de gramática; Vídeos tutoriais de escrita; Vídeos culturais; Canções / Karaokes; Audio files (Speech recognition); <i>Film trailers</i> ; QuizEV; Quadro; Quadro interativo; Computador; Projetor multimédia. | | |
| Avaliação | Avaliação diagnóstica / formativa/ sumativa das diferentes competências/ domínios (competência comunicativa, competência intercultural e competência estratégica), através de diferentes processos de recolha de informação (questionários escritos e orais, rubricas de avaliação da compreensão oral, compreensão escrita, interação oral, produção oral, trabalho individual, trabalho de grupo, trabalhos de pesquisa, debates, interação/ produção escrita, auto e heteroavaliação, etc). Observação direta (participação / interesse / pontualidade / assiduidade / utilização da língua inglesa); Trabalho de casa; Empenho dentro e fora da sala de aula. | | |

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal