

As Metodologias Participativas na aula de Português

Daniela Sofia Duque Vicente

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo
de Ensino Básico e Secundário**

Setembro, 2023

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Susana Correia, Professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A educação deve fornecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue, e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Edgar Morin, *Os sete saberes para a educação no futuro* (p.36)

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que o presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, destinado à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário é fruto da minha investigação pessoal e independente, sendo o seu conteúdo autêntico. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, encontrando-se devidamente assinaladas no texto e na bibliografia, de acordo com as normas de referência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço reconhecidamente às Professoras Doutoras Susana Correia e Helena Topa Valentim o acompanhamento, a sábia orientação e a disponibilidade que tiveram comigo e que foram de extrema importância para a realização de um trabalho desta natureza.

De igual modo, agradeço à professora cooperante, Isabel Canhoto e também a minha fonte de inspiração, o carinho com que me recebeu, os ensinamentos que me transmitiu, as palavras de apoio e de encorajamento prestados durante o estágio e que foram um enorme contributo pedagógico para a minha formação.

À direção da Escola Secundária de Azambuja, aos professores e funcionários com quem tive o privilégio de conviver e que contribuíram para que me sentisse um membro integrante da sua equipa. Aos alunos, um obrigado muito especial, não só pela receptividade e acolhimento demonstrado, como também pelo constante empenho e dedicação.

A todos os meus amigos pelo incentivo, pela amizade e carinho que têm demonstrado por mim.

Agradeço ainda às pessoas mais importantes da minha vida, a minha família, que nunca me deixou baixar os braços, mesmo nos momentos mais difíceis. Daí um agradecimento especial aos meus pais, às minhas irmãs e aos meus queridos sobrinhos.

Por fim, agradeço aos meus rapazes, José, Afonso e Lourenço e a quem dedico este trabalho, o amor, o carinho, a dedicação e a paciência que foram fulcrais para a concretização desta minha caminhada pelos trilhos do conhecimento.

RESUMO

O cenário pandémico que vivemos nos últimos anos e a utilização intensiva de novas tecnologias mudaram o paradigma dos alunos nas escolas. Com efeito, na Era Digital a informação chega no imediato e a comunicação flui à velocidade de um clique. Esta facilidade e imediatismo com que se acede à informação são talvez alguns dos motivos porque encontramos com frequência estudantes desmotivados e pouco interessados nas matérias lecionadas, sendo um desafio cada vez maior para os docentes encontrar opções pedagógicas que, de facto, estimulem a curiosidade, o desenvolvimento cognitivo e a vontade de aprender dos alunos.

O presente trabalho pretende mostrar que, nas aulas de Português, a utilização de práticas, estratégias e metodologias pedagógicas centradas na aprendizagem ativa, participativa e colaborativa estimulam o envolvimento e, por conseguinte, a motivação e o interesse dos alunos na aprendizagem. Tendo em conta o contexto da Escola Secundária de Azambuja, onde se realiza esta Prática de Ensino Supervisionada (PES), e na impossibilidade de trabalhar todas as metodologias participativas / ativas num espaço tão curto de tempo, serão exploradas as que considero serem mais pertinentes para a disciplina e para os conteúdos a lecionar. Serão aplicadas metodologias diversificadas, para cada um dos domínios do Português (Educação Literária; Leitura; Expressão e Compreensão Oral; Gramática e Escrita), quer ao nível do 3º ciclo, com a turma do 9º ano, quer ao nível do ensino secundário com a turma do 12º ano. Tenciona-se, deste modo, salientar a abrangência e a multiplicidade destas práticas pedagógicas. No decurso deste trabalho tentar-se-á também responder a dúvidas que habitualmente surgem aos docentes que começam a trabalhar com estas metodologias: como podemos garantir que todos os alunos aprendem? Como prepará-los para os exames nacionais? Como avaliá-los? Como podemos envolver ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico?

Este estudo demonstrará igualmente que estas práticas respondem aos requisitos do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) uma vez que promovem o desenvolvimento de competências sociais de empatia e de relacionamento interpessoal, pois assentam em práticas colaborativas, que envolvem o trabalho em equipa, a capacidade de organização, a tomada de decisões, a gestão de conflitos, o espírito crítico, entre outras. Evidenciar-se-á por um lado o papel do aluno não só como o protagonista da aprendizagem, como também como o principal responsável pela construção do seu

próprio conhecimento. Por outro lado, apresentar-se-á o papel do professor como um mediador, que, através das suas práticas pedagógicas assegurará ao aluno maior autonomia e, ao mesmo tempo, garantirá uma educação holística significativa e de base humanista.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Participativas; Motivação; Trabalho Colaborativo; Trabalho Autónomo.

ABSTRACT

The pandemic scenario we have experienced in recent years and the intensive use of new technologies have changed the paradigm of students in schools. Indeed, in the Digital Age, information is immediate, and communication flows at the speed of a click. This ease and immediacy with which information is accessed are perhaps some of the reasons why we often find students unmotivated and uninterested in the subjects taught; being an increasing challenge for teachers to find pedagogical options that stimulate curiosity, cognitive development and the students' will to learn.

The current work aims to show that in Portuguese classes, the use of practices, strategies and pedagogical methodologies focused on active, participatory and collaborative learning stimulate the involvement and, therefore, the motivation and interest of students in learning. Considering the context of Azambuja Secondary School, where this Supervised Teaching Practice (STP) is carried out, and bearing in mind the impossibility of working all the participatory/active methodologies in such a short space of time, I shall explore those that I consider being most relevant to the subject and the content to be taught.

Diversified methodologies will be applied for each of the domains of Portuguese (Literary Education; Reading; Oral Expression and Comprehension; Grammar and Writing), both at the lower secondary level, with the 9th-grade class and at the higher secondary level with the 12th- grade class.

The intention is to highlight the scope and diversity of these pedagogical practices. In this work, we will also try to answer questions that usually arise for teachers who start working with these methodologies: How can we ensure that all students learn? How do we prepare them for national exams? How do we assess them? How can we actively involve students in teaching-learning, promoting autonomy, creativity and critical thinking?

This study will also show that these practices meet the requirements of The Students' Profile by the End of Compulsory Schooling since they promote the development of social skills of empathy and interpersonal relationships. Also, they are based on collaborative practices which involve teamwork, organizational skills, decision-making, conflict management and critical thinking, among others.

On the one hand, the role of the student will be highlighted, not only as the key player in learning but also as the main responsible for the construction of their knowledge. On the other hand, the teacher's role will be presented as a mediator who, through his pedagogical practices, will assure the student greater autonomy and, at the same time, guarantee a significant holistic education with a humanist base.

KEYWORDS: Participatory Methodologies; Motivation; Collaborative Work; Autonomous Work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS	3
1.1 A Metodologia de Trabalho Projeto	13
1.2 A Aula Invertida ou Flipped Classroom	16
1.3 Aprendizagem por Descoberta Guiada	19
1.4 Aprendizagem baseada na resolução de problemas	20
1.5 Aprendizagem Baseada em Estudos de Caso	22
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: A ESCOLA SECUNDÁRIA DE AZAMBUJA	26
2.1 Caracterização da escola	26
2.2 Perfil das turmas	27
2.2.1 O ensino básico	28
2.2.2 O ensino secundário	29
2.3 Fragilidades das turmas	30
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS	32
3.1 A escolha das metodologias	32
3.2 A articulação com as AE e com o PASEO	35
3.3 Atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada na turma do 9ºano	36
3.3.1 Metodologia de Trabalho Projeto - “A Galinha”, de Vergílio Ferreira	37
3.3.2 Aula Invertida - <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> , de José Mauro Vasconcelos	41
3.3.3 Descoberta Guiada - “A Aia”, de Eça de Queirós	44
3.3.4 Aprendizagem baseada na resolução de problemas - “A Sesta de Terça-Feira”, de Gabriel Garcia Márquez	48
3.4 Atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada na turma do 12º ano	50
3.4.1 Trabalho de Projeto - "George", de Maria Judite Carvalho	50
3.4.2 Aprendizagem baseada na resolução de problemas ("Famílias Desavindas", de Mário de Carvalho)	54
3.4.3 Aprendizagem Baseada em Estudos de Caso - "Sempre é uma companhia", de Manuel da Fonseca	55
4. OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	59

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
BIBLIOGRAFIA	64
ANEXOS	72
ANEXO 1 - Quadro 1 – Planificação trabalho de projeto	73
ANEXO 2 - Guião de Exploração - Metodologia trabalho projeto (9ºano)	74
ANEXO 3 - Roteiro de sequências narrativas	76
ANEXO 4 - Guiões por equipa	77
ANEXO 5 - Monitorização do trabalho projeto	85
ANEXO 6 - Plano de apresentação de trabalho	86
ANEXO 7 - Heteroavaliação	86
ANEXO 8 - Produto Final - Padlet	87
ANEXO 9 - Avaliação em CT	88
ANEXO 10 - Tarefas de Preparação aula invertida	90
ANEXO 11 - Quadro 2 - Planificação aula invertida	91
ANEXO 12 - Ficha de verificação de leitura de <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> , de José Mauro de Vasconcelos	92
ANEXO 13 - Guião de exploração de <i>O Meu Pé de Laranja Lima</i> , de José Mauro de Vasconcelos	98
ANEXO 14 - Atividade de escrita criativa (<i>brainwritting</i>)	99
ANEXO 15- Fotografias Steve McCurry	100
ANEXO 16 - Registo de cartão de registo individual	102
ANEXO 17 - Trabalho individual	103
ANEXO 18 - Quadro 3 – Planificação - Aprendizagem por descoberta guiada	104
ANEXO 19 - Guião de exploração - Aprendizagem por descoberta guiada	105
ANEXO 20 - <i>Peddy Paper</i> narrativo	107
ANEXO 21 - <i>Role Play</i> – Julgamento	119
ANEXO 22- Plano de preparação do debate	120
ANEXO 23 - Quadro 4 – Planificação aprendizagem baseada na resolução de problemas	121
ANEXO 24 - Guião de exploração aprendizagem baseada na resolução de problemas	122
ANEXO 25 - Oficina gramatical (9ºano)	123
ANEXO 26 – Tarefa classificatória de avaliação de conhecimentos de gramática	130
ANEXO 27 - Quadro 5 – Planificação metodologia trabalho projeto	132
ANEXO 28 - Ficha organização de sequências narrativas (tarefa a realizar a pares)	133
ANEXO 29 - Guião - Metodologia trabalho projeto (12ºano)	134
ANEXO 30 - Produto Final - Padlet (12ºano)	136
ANEXO 31 - Quadro 6 – Planificação da aprendizagem baseada em problemas (12ºano)	137
ANEXO 32 - Guião – Aprendizagem baseada em problemas (12ºano)	138
ANEXO 33 - Oficina gramatical (12ºano)	139

ANEXO 33 - Tarefa classificatória de avaliação (12ºano)	145
ANEXO 35 - Quadro 7 – Planificação da aprendizagem baseada em estudos de caso (12ºano)	147
ANEXO 36 - Guião de exploração - Aprendizagem baseada em estudos de caso (12ºano)	148
ANEXO 37 - Leituras de estudos de caso para elaboração do <i>storytelling</i>	149
ANEXO 38 - Exercício individual	150
ANEXO 39 - Semana do Teatro	151
ANEXO 40 - Encontro de Poesia com Alice Neto de Sousa	152
ANEXO 41 - Leitura Sem Fronteiras	153

ABREVIATURAS

ABRP - Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEAzB - Agrupamento de Escolas de Azambuja

ASE - Ação Social Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

MCdM - Modelo Curricular Multidimensional

MEM - Movimento Escola Moderna

MTP - Metodologia de Trabalho Projeto

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

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

INTRODUÇÃO

O meu percurso profissional esteve, durante bastante tempo, por razões diversas, afastado da minha área de formação. Quando, passados muitos anos, regresssei ao ensino, percebi que para grande parte dos alunos a disciplina de Português é sinónimo de aborrecimento e desmotivação. Nessa altura, pude também perceber que os programas da disciplina são muito exigentes, extensos e distantes da realidade dos jovens, pelo que o seu cumprimento e acompanhamento requer, tanto do professor, como do aluno, bastante rigor e disciplina. Percebi que esta situação é, muitas vezes, razão ou desculpa para se manter um modelo de ensino estagnado, retrógrado e que deixa muitos alunos para trás. Com efeito, numa época em que as sociedades mudam a uma velocidade vertiginosa, são muitos os professores que ainda mantêm como única metodologia de ensino o método expositivo. Citando Carlos Oliveira (2023), fundador e CEO da Fundação José Neves, entidade responsável pela elaboração do *Relatório Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal, de 2023*, “continuamos a ter um modelo educativo do século XVIII, com professores do século XX, para alunos do século XXI”¹.

Ora, se a sociedade está marcada por constantes alterações sociais, culturais e políticas, com ela, também a escola se transforma. Da escola atual não se pretende apenas a transmissão dos conhecimentos de professor para aluno. Não se deseja que os estudantes se limitem apenas a decorar conteúdos para os momentos de avaliação, para logo de seguida se esquecerem deles. Os desafios são precisamente os inversos, ou seja, a escola contemporânea, enquanto motor da educação, deve fomentar o gosto pela aprendizagem, estimular a curiosidade e a capacidade de reflexão, mas sobretudo preparar os jovens para a integração numa sociedade cada vez mais complexa e instável. Na verdade, é espectável que a escola habilite os seus discentes a adquirir competências que lhes permitam, durante a sua vida adulta, trabalhar em equipa, tomar decisões, resolver problemas e intervir de forma crítica e autónoma.

Se analisarmos as recomendações do Ministério da Educação no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), ou de organismos internacionais como a

¹ Em entrevista ao SAPO24, no momento do lançamento *Relatório Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal, de 2023* in <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/relatorio-estado-da-nacao-2023-professores-desmotivados-e-jovens-que-nao-querem-seguir-o-mesmo-caminho>. A Fundação José Neves tem como objetivo transformar Portugal numa sociedade do conhecimento, através do desenvolvimento humano e enquadrada com as necessidades do futuro. Para isso, está a ajudar a desenvolver ferramentas que proporcionem o acesso a uma educação universal e contínua, nomeadamente as bolsas de estudo.

UNESCO, que definem como principal pilar a educação para todos, percebemos que também este propósito engloba outros aspetos básicos a ter em consideração no que diz respeito às aprendizagens, nomeadamente a interação social e a cooperação, que se constituem como competências essenciais e indispensáveis para o cidadão do século XXI.

A aprendizagem cooperativa surge, então, como uma perspetiva holística e humanista do ensino-aprendizagem, impondo-se como uma metodologia que promove o desenvolvimento de todas as competências já mencionadas e que pode ser utilizada em diversas situações e em todos os níveis de ensino. A par desta, existem também outras práticas pedagógicas de aprendizagem ativa que fomentam a aquisição de aprendizagens significativas.

O presente trabalho tem como objetivo demonstrar que estas metodologias ativas podem e devem ser utilizadas como alternativa ao ensino tradicional, nas aulas de Português. Esta abordagem, centrada nas necessidades e interesses do aluno, evidencia o seu papel ativo como o principal responsável pelo processo de construção e de ampliação do seu conhecimento, tornando-o, por isso, mais motivador e estimulante.

Para além da introdução, este estudo está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, far-se-á o enquadramento teórico e apresentar-se-ão as metodologias participativas escolhidas para a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Ainda nesta primeira parte, serão clarificadas questões que habitualmente surgem quando se utilizam estas práticas pedagógicas e demonstrar-se-á como se organiza o trabalho pedagógico de cada uma das metodologias aplicadas, desde a escolha dos grupos, à criação de um ambiente adequado à aprendizagem, passando pela planificação, organização das tarefas e dos recursos didáticos e também pela avaliação. Segue-se, num segundo momento, a caracterização da escola onde decorreu a PES, das turmas e das suas fragilidades. Posteriormente, far-se-á a descrição das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos durante a PES, quer para o ensino básico, quer para o ensino secundário. De seguida, serão ainda referidas todas as outras atividades desenvolvidas na Escola Secundária de Azambuja. Por fim, no último momento, serão elaboradas as considerações finais, nas quais incidem a interpretação dos resultados obtidos e a reflexão geral sobre o trabalho realizado. Após este momento, apresentar-se-á, finalmente, a bibliografia e os anexos que serviram de base ao trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

O mundo mudou drasticamente nos últimos anos. De repente, as nossas vidas passaram a estar permanentemente conectadas à tecnologia e às redes sociais. Na generalidade, as pessoas tomaram consciência da complexidade dos desafios que enfrentam enquanto seres humanos: as alterações climáticas, a sustentabilidade, as desigualdades, as pandemias, os conflitos armados, etc. Também o mundo do trabalho mudou consideravelmente. As tarefas são agora bastante mais automatizadas e são cada vez mais as empresas em que o trabalho está organizado em projetos, valorizando-se muito mais outro tipo de competências, tais como o trabalho colaborativo, a comunicação (oral, escrita e visual), a criatividade e a inovação. A sociedade do século XXI espera, assim, que escola dê aos alunos competências que lhes permitam ter espírito crítico e criativo, possuir capacidade comunicativa, trabalhar em equipa, utilizar novas tecnologias e analisar e resolver problemas colaborativamente.

A par das exigências da sociedade, um dos grandes desafios da escola é a inclusão em percursos escolares de sucesso de todas as crianças e jovens que a frequentam. Tendo em conta a premissa segundo a qual, «a educação deve estar inserida no contexto local num mundo global e, em simultâneo, entender as necessidades dos alunos de diferentes culturas.»² (Higgins, 2014). A escola deve encontrar alternativas pedagógicas que minimizem barreiras às aprendizagens através da vivência em ambientes educativos de atividades que promovam o êxito escolar. É fundamental que estas sejam garantia de inclusão e equidade e que, ao mesmo tempo, promovam políticas educativas que proporcionem envolvimento e conquistas para todos os alunos. Para isso, deve-se olhar para «as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem» (UNESCO, 2019, p.13). Deve igualmente reconhecer-se que «as dificuldades dos estudantes surgem de aspetos

² Tradução própria de excerto de Hava Vidergor, que remete para Steve Higgins Critical thinking for 21st-century education: a cyber-tooth curriculum? *Prospects*, 44(4), 559-574

do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem e os meios em que o progresso dos estudantes é avaliado e assistido» (*ibidem*).

Para o pedagogo Bernard Charlot (2005) são as escolas, através de práticas demasiado conservadoras e desajustadas, como a retenção ou o abandono escolar, que acentuam a exclusão social. De facto, mudar este paradigma não tem sido tarefa fácil, pois, tal objetivo, exige esforço constante não só do núcleo escolar (direção, pessoal docente, funcionários e encarregados de educação), como também das entidades governamentais e de grupos sociais organizados, como por exemplo os sindicatos. No entanto, é crucial fazê-lo para que se proporcione às crianças e aos jovens «desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo a fazer frente às exigências do mundo contemporâneo» (Charlot, 2005, p. 8).

Na realidade, vários organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) ou a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), recomendam a cooperação como uma competência básica e indispensável para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa nesta sociedade do século XXI em que estamos inseridos, onde predomina a informação, a tecnologia e o conhecimento. Estudos revelam que a aprendizagem colaborativa é, efetivamente, a metodologia pedagógica que melhor permite o desenvolvimento de todas estas competências, sendo possível utilizá-la de variadas formas com alunos de diferentes faixas etárias e com conteúdos de diversas áreas do saber. As investigações concluem que os estudantes obtêm melhores resultados, ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimento mais elevado e ajustam-se melhor socialmente.

O sistema educativo português tem vindo a adaptar-se a estas recomendações, contemplando no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Despacho nº6478/2017), aptidões de “relacionamento interpessoal”, que implicam que os alunos sejam capazes de:

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (PASEO, Despacho nº6478/2017)

O PASEO promove ainda competências relacionadas com a pesquisa, comunicação, desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio, resolução de problemas e utilização de novas tecnologias.

Contudo, contrariamente ao que se passa no mundo, e apesar de todas estas recomendações vindas das organizações internacionais e das evidências demonstradas em investigações sobre os benefícios da utilização de métodos cooperativos para a aquisição de competências cognitivas e de relacionamento interpessoal, na grande maioria das escolas, continua-se a ensinar como “há 100 anos”, persistindo-se, por um lado, numa estrutura de ensino simultâneo em que todos aprendem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, insistindo-se, por outro lado, na utilização métodos pedagógicos tradicionais expositivos que focam a atenção não no aluno, mas no docente. Além disso, continua-se a fomentar a competição entre alunos, seja de uma forma explícita através dos *rankings* ou dos “quadros de honra”, seja de forma implícita, através das classificações, que diferenciam em escalões os “melhores” dos “piores”. Em contrapartida, estudos revelam que a competição entre pares empobrece o trabalho realizado e que a melhor forma de competir é através da cooperação, veja-se por exemplo o desporto de equipa, em que cada um só pode alcançar os seus objetivos se todos conseguirem alcançar os seus.

A metodologia colaborativa é, com efeito, ainda muito pouco utilizada, confundindo-se muitas vezes com “trabalho de grupo”. Na verdade, muitos professores consideram que a aprendizagem partilhada causa muita agitação na sala de aula e que os resultados que se alcançam com sua prática são consideravelmente inferiores aos que se obtêm individualmente, uma vez que num grupo há sempre a possibilidade de haver quem trabalhe e de haver quem se aproveite desse trabalho, pelo que também é comum que alguns alunos – geralmente “os melhores”- julguem que os grupos os podem prejudicar. Todavia, é um facto que:

A utilização maioritária de uma metodologia tradicional, que privilegia de uma forma quase exclusiva as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo e à competição entre os alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências da sociedade. Ou seja, a aquisição pelos jovens de competências sociais não se coaduna com a utilização maioritária de atividades de aprendizagem que se enquadram numa metodologia tradicional. Esta situação não se altera quando os professores, neste contexto, utilizam o trabalho de grupo tradicional, no qual não se verifica verdadeiro trabalho de cooperação no que respeita à partilha de responsabilidades de intervenção e ao estabelecimento de relações positivas entre todos os elementos do grupo. (Lopes & Silva, 2009, p. IX)

Deste modo, importa, portanto, fazer a distinção entre aquilo que é a aprendizagem colaborativa de um vulgar trabalho de grupo. De forma simplista, podemos

dizer que o trabalho de grupo consiste em juntar alguns alunos e distribuir tarefas para resolver, sem fixar as condições necessárias para que tais tarefas se desenvolvam.

Pelo contrário, a aprendizagem colaborativa implica definir com rigor um conjunto de regras que os alunos devem respeitar e cumprir. A sua aplicação requer a construção de um ambiente educativo que privilegie a interculturalidade e a diversidade e que, ao mesmo tempo, garanta que os alunos sejam corresponsáveis e coautores da sua própria aprendizagem (Cosme, 2021). Assim sendo, a sala de aula deve ser:

Um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a perceção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir os seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente. (Moran, 2018, p. 3)

A aprendizagem colaborativa muda também o paradigma da forma como se ensina: «ensinar não é [apenas] transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção» (Freire, 2021, p. 24). O docente deve ter em mente que não existe ensino sem aprendizagem e que esta só acontece verdadeiramente quando se estabelece um vínculo entre quem ensina e quem aprende. Esse vínculo não é apenas cognitivo, é também afetivo e emocional. Deste modo, «quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.» (*ibidem*, p. 25). Nesta perspetiva, o professor já não tem uma função omnisciente, mas para ensinar, precisa de ter e de aplicar conhecimentos e práticas que vão para além da sua especialidade. (Charlot, 2005); o seu papel é o de orientar os estudantes, de os ajudar a atingir metas que dificilmente conseguiriam se trabalhassem sozinhos, o de motivar, desafiar, questionar e de estimular a sua curiosidade para aprender de forma mais profunda e eficiente. O papel mais ativo é, pois, o do aluno, o protagonista da sala de aula, que deve ter uma atitude inquieta, inquiridora, curiosa e reflexiva quer sobre a sua realidade, quer sobre as informações que vai recebendo. Esta participação ativa dos alunos facilita a reorganização cognitiva que surge sempre que se aprendem novos conteúdos (Silva, *et al.*, 2018) e, em simultâneo, estimula o processo de construção de conhecimento ampliando-o através da interação e da partilha de saberes, de pesquisas e de atividades com os seus pares, constituídos de forma heterogénea sob a supervisão do docente. Esta aprendizagem implica sobretudo:

Assumir que o professor não é o único que “ensina”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos em pequenos grupos cooperativos são capazes de “ensinar-se” mutuamente e, desta forma, potenciar os benefícios que são atribuídos à interação entre pares na aprendizagem. Os alunos estimulam o sucesso uns dos outros. Discutem as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua. A interação entre os alunos ocorre tanto dentro de cada grupo, como entre os grupos de aula. Os alunos não só têm de aprender juntos, o que implica que cada um seja responsável por aprender e ajudar a aprender os restantes colegas de grupo, como também têm de aprender competências sociais ou cooperativas que os habilitam a trabalhar juntos com eficácia. (Silva, *et al.*, 2018, p.16)

Em Portugal, o Movimento Escola Moderna (MEM), que, durante os anos 60, foi pioneiro na implementação desta metodologia, propõe a organização do tempo e do espaço em sala de aula, tendo em conta não só o ritmo e as especificidades de cada aluno, como também o seu envolvimento e comprometimento com a aprendizagem. Um dos princípios fundamentais do MEM é a formação cívica dos discentes que é potenciada, entre outras coisas, através da gestão conjunta do currículo escolar, responsabilizando-os, «por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação.» (MEM, 2023)

Nos últimos anos, são muitos os professores que, desiludidos com a desmotivação e o pouco interesse dos alunos pela escola, e/ou porque sentem necessidade de ver as suas práticas pedagógicas renovadas, procuram na aprendizagem cooperativa uma alternativa à metodologia tradicional. Contudo, para quem começa a trabalhar com esta metodologia colocam-se com frequência muitas dúvidas: Como garantir que todos os alunos aprendem? Como avaliá-los? Como evitar que só alguns alunos façam o trabalho? Como impedir que os alunos com menos dificuldades se imponham no diálogo com os outros? Como equilibrar e tornar significativa a participação de todos os membros do grupo?

Sabendo que o processo de aprendizagem combina experiências emocionais, sociais e cognitivas interessa, em primeiro lugar, envolver ativamente os alunos nesse processo de ensino-aprendizagem. Mas como fazê-lo? De acordo com Hava Vidergor (2018), investigadora especialista em currículo e didática, este processo deve assentar em três elementos fundamentais: «valor para o estudante e para a sociedade; envolvimento de discentes e professores e importância para o aluno» (Vidergor, 2018, p. 4)³. Segundo a autora, a aprendizagem pode e deve ser efetuada num contexto relevante para o aluno

³ Tradução própria.

para que seja duradoura e significativa.⁴ Na sua proposta de Modelo Curricular Multidimensional (MCdM), Vidergor defende que os alunos que constroem ativamente o conhecimento, irão desenvolver competências ao longo da vida que não só os ajudarão a usar o pensamento crítico para processar informações, como também lhes darão ferramentas que lhes permitam prever e interpretar experiências (Vidergor, 2022).

Para a investigadora o modelo de ensino-aprendizagem do MCdM deve assentar em três dimensões baseadas fundamentalmente no currículo – conteúdo, processo e produto: a primeira é composta por temas, questões e conceitos multidisciplinares ou transdisciplinares. A segunda, consiste em trabalhar em mais de uma perspetiva usando diferentes estratégias de ensino e ferramentas de pensamento numa aprendizagem de ambiente mista. Finalmente, a dimensão do produto deve envolver múltiplas categorias e refletir os novos conhecimentos ou competências adquiridos durante a pesquisa do conceito ou problema. O MCdM inclui ainda três perspetivas distintas – a pessoal, a global e a do tempo: a perspetiva pessoal contempla o envolvimento e a autoconsciência dos alunos criando interesse e motivação intrínsecos. A perspetiva global desafia os alunos a olhar para uma questão do ponto de vista macro – a analisar eventos e conceitos examinando semelhanças e diferenças que envolvem diferentes aspetos que influenciam eventos e tendências globais. A perspetiva do tempo prepara os alunos para prever e lidar com mudanças futuras de forma mais eficaz com base no conhecimento passado e presente através do uso de certas ferramentas que os ajudem a analisar e pensar sobre possíveis consequências pessoais ou globais (Vidergor, 2022). Esta abordagem potencia o envolvimento ativo dos estudantes no seu processo de aprendizagem uma vez que têm total liberdade para explorar conceitos, colocar questões, imaginar circunstâncias ilógicas e inventar soluções de longo alcance, estimulando não só o pensamento crítico, a criatividade e a inovação como também a construção de competências tecnológicas e de função executiva, em especial as de decisão e de liderança.

Para além do envolvimento dos alunos, numa fase inicial, é importante que o professor estabeleça metas de aprendizagem claras e coerentes relacionadas com o tema ou conteúdo a desenvolver e que incluam objetivos relacionados com conhecimento e com competências interpessoais. Deve, desde logo, definir de forma rigorosa e

⁴ Vidergor denomina este processo de aprendizagem de “meaningful learning”, incluído na proposta de Modelo Curricular Multidimensional, (MCdM), que consiste numa nova abordagem de ensino-aprendizagem na aplicação da metodologia de trabalho de projeto (PjBL). O MCdM sugere o cruzamento de disciplinas através da criação de uma plataforma para os professores que querem utilizar temas interdisciplinares de forma criativa.

transparente que critérios de avaliação se irão aplicar e explicar ainda as tarefas de aprendizagem, ensinando ou relembrando os conceitos indispensáveis para a realização do trabalho.

Um outro aspeto a ter em consideração é a formação dos grupos que deve ter em conta o número de alunos e as necessidades de cada um. A divisão da turma deverá ser feita de forma heterogénea em pequenos grupos – segundo alguns autores, deverão ser constituídos com o máximo de quatro elementos⁵ – definidos pelo professor. Alguns alunos poderão não ficar satisfeitos com o seu grupo, no entanto, o docente deve deixar claro que o objetivo é aprender e ajudar-se a aprender, que todos podem melhorar, que todos têm objetivos e responsabilidades e que só poderão ficar satisfeitos se todos progredirem na aprendizagem.

A cada elemento da equipa deve ser atribuída, pelos alunos ou pelo professor, uma tarefa que tem de estar interligada com outras do grupo e que precisa ser realizada para que o trabalho progrida e para que os objetivos coletivos se concretizem. Desta forma, consegue-se garantir que todos os alunos trabalham e que o trabalho é feito em equipa. Esta estratégia, que promove o envolvimento de todos, reduz, por um lado, a possibilidade de que alguns alunos adotem uma atitude dominante e evita, por outro lado, que discentes mais passivos se aproveitem do trabalho dos seus colegas para conseguir os seus objetivos (Silva, *et al.*, 2018).

Os discentes devem assumir um comprometimento coletivo em que se sintam responsáveis pelas aprendizagens definidas para o seu grupo. A finalidade não é apenas garantir que o grupo aprenda mais, mas sim que tal aconteça com todos. Por isso, independentemente do trabalho coletivo ter de ser avaliado, também é necessário que exista avaliação individual. Ambas têm de ser comunicadas com regularidade, para determinar quem precisa de mais ajuda e apoio. Sendo assim, a responsabilidade individual implica que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação é resultado do seu próprio trabalho. Isto tem como consequência que sejam os elementos do grupo a procurarem que todos aprendam e realizem bem as suas tarefas. Neste sentido, o contributo individual para a avaliação do grupo evidencia a finalidade formativa da responsabilidade pessoal na medida em que cada um sabe que as suas falhas

⁵ Segundo Kagan (1992, 6: 1-2), a participação ativa melhora substancialmente quando os grupos são de quatro elementos; existe maior interação, já que possível formar seis pares e, consequentemente, maior progresso na aprendizagem.

podem contribuir negativamente para os resultados coletivos e se existir espírito de equipa todos procurarão dar o seu melhor e ajudarão os seus pares a darem também o seu melhor.

Esta responsabilidade individual pode e deve ser promovida pelo professor de diversas formas: constituindo grupos pequenos, porque são mais facilitadores da interação, avaliando individualmente através de um teste ou classificando a parte por que cada elemento ficou responsável no trabalho conjunto, escolhendo aleatoriamente o trabalho de um aluno para representar o grupo; colocando questões orais; solicitando aos alunos que expliquem o que aprenderam aos outros elementos do grupo, etc.

Torna-se por isso necessário que o docente estruture uma aprendizagem que proporcione uma real avaliação do processo de aprendizagem através: da avaliação das interações do grupo, examinando-os sistematicamente e registando as suas observações; do *feedback* constante, que pode ser feito pelo professor ou pelos elementos do grupo, através da auto e heteroavaliação; dando tempo para reflexão, a qual permitirá avaliar o que correu bem ou mal e introduzir mudanças; da avaliação do processo em grupo-turma, que deve apontar aspetos a melhorar, mas sobretudo realçar os aspetos positivos de forma a demonstrar satisfação pelos resultados alcançados. Este último ponto constitui-se como elemento encorajador fundamental na motivação para a aprendizagem, para o aprofundamento das relações interpessoais entre os elementos do grupo e para melhoria da autoestima dos alunos (Freitas & Freitas, 2002).

A organização do trabalho pedagógico:

As tarefas de aprendizagem ativa exigem reflexão cuidada e criteriosa. São projetadas para provocar a compreensão atual dos alunos, tornar essa compreensão explícita e, em seguida, criar oportunidades para integrar novos conhecimentos de forma a ampliar essa compreensão. Para além de serem inovadoras e dinâmicas dão ênfase à importância de elaborar conexões entre o conhecimento prévio e novas experiências e conceitos. Normalmente, estas estratégias envolvem uma mistura de tarefas individuais e colaborativas, dando aos discentes a possibilidade de refletir ou prever resultados e, em seguida, partilhar e discutir as suas ideias com os colegas. As atividades podem durar alguns minutos ou grandes segmentos de um período de aula; o objetivo é simplesmente ativar os processos cognitivos dos estudantes enquanto estão na sala de aula. Para alcançar esse objetivo é importante pensar na organização do trabalho pedagógico e operacionalizar tarefas, métodos e recursos.

Os momentos antes da aula são de extrema importância no sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. A organização do trabalho pedagógico é fulcral para a

delineação das atividades que se pretendem implementar para atingir determinados objetivos. Investir na planificação enquanto elemento orientador de prática pedagógica é essencial para a implementação destas metodologias. A construção de uma sequência didática rigorosa e eficaz, com objetivos coerentes e previamente definidos é fundamental como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A planificação é essencialmente um exercício de reflexão e de decisão sobre que conhecimentos e que competências do PASEO se pretendem promover e que ações estratégicas e didáticas se vão utilizar. Deve ter alguma flexibilidade para que, durante a prática pedagógica, o docente possa refletir sobre situações que surjam e alterar o que tinha planificado para responder a uma nova situação. As tarefas a propor e os recursos a aplicar devem ser criteriosamente selecionados, de forma a envolver, a motivar e a responsabilizar progressivamente os alunos pelas suas aprendizagens.

Durante a aula é fundamental monitorizar a eficácia dos grupos e promover estratégias de *feedback* constante para analisar a progressão do trabalho e identificar necessidades de forma a ultrapassar dificuldades e a alcançar os objetivos traçados.

Após a conclusão da aula urge fazer uma reflexão. Esta deverá incidir sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos. Como defende Cosme (2020), a avaliação não pode ser dissociada do processo de construção do conhecimento, porque funciona não apenas como evidência do progresso dos alunos, mas também como suporte de análise das práticas curriculares e pedagógicas da escola e dos professores.

Opções metodológicas:

O domínio da língua portuguesa é determinante para o desenvolvimento individual, para o sucesso escolar e profissional e para o exercício pleno da cidadania. Todavia, é cada vez mais comum existirem alunos que não percebem a importância que a disciplina de Português tem no desenvolvimento de competências básicas como ler, escrever, falar e ouvir, mas sobretudo na construção de aptidões que os tornem cidadãos mais ativos e conscientes. Creio que esta situação poderá decorrer de várias circunstâncias, entre as quais a reduzida utilização de ferramentas digitais e tecnológicas em sala de aula e o uso de metodologias tradicionais expositivas. Com efeito, o corpo docente dos professores português encontra-se bastante envelhecido e, talvez por isso mesmo, esteja mais amarrado à metodologia tradicional e mais renitente à utilização de novas tecnologias.

De facto, no documento *Estado da Educação 2021*, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), salienta-se que «o nível de proficiência dos docentes em

competências digitais é baixo, particularmente nos domínios do ensino e aprendizagem, avaliação e promoção da competência digital dos aprendentes» (Fernandes, 2022, p. 246), apesar de nos últimos anos terem existido bastantes esforços no investimento em formações para colmatar estas dificuldades.

Com efeito, a utilização de métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, fazia sentido quando o acesso à informação era difícil. Numa sociedade em constante transformação, o método expositivo não pode ser a principal metodologia de ensino-aprendizagem. É importante introduzir abordagens inovadoras e disruptivas que para além de captarem a atenção dos discentes, deem resposta às necessidades do mundo contemporâneo e que, acima de tudo, contribuam para aquele que é o grande objetivo da educação: «formar os indivíduos para que aprendam, sejam felizes e saudáveis, bem integrados, cidadãos ativos e, ainda, profissionais competentes» (*ibidem*, p. 317). Porém, importa salientar que não se pretende, de forma alguma, desvalorizar a opção pedagógica do método expositivo, uma vez que este permite que o docente apresente uma maior quantidade de informação e de conteúdos, o que em certos momentos do ensino-aprendizagem fará todo o sentido aplicar.

Efetivamente, conforme já foi dito anteriormente, as metodologias participativas, nas quais se inclui a aprendizagem cooperativa, que será objeto de estudo deste trabalho, são processos facilitadores de aquisição de conhecimento, pois os alunos aprendem aprendendo. Quando o fazem, tomam consciência do seu processo de aprendizagem e das suas necessidades e, em simultâneo, identificam oportunidades e ultrapassam obstáculos.

É possível aplicar a aprendizagem cooperativa através de estratégias diversificadas, cuja escolha cabe ao docente. O trabalho de projeto, a aula invertida, a descoberta guiada, a aprendizagem a partir de um problema, ou a partir de estudos de caso, são alguns exemplos que promovem a participação ativa do aluno e a aquisição, o desenvolvimento e a autorregulação da sua aprendizagem.

No caso específico da disciplina de Português, tendo em conta as especificidades da Escola Secundária de Azambuja, onde se realiza a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, na impossibilidade de aplicar todas em tão curto espaço de tempo, serão estas as metodologias sobre as quais irá recair o presente trabalho. O intuito é mostrar que na aula de Português é possível aplicar modelos pedagógicos de cooperação diversificados e inovadores e, ao mesmo tempo garantir, a aprendizagem dos alunos para cada um dos domínios: educação literária, leitura, expressão e compreensão oral, gramática e escrita. Pretende-se igualmente salientar, através dos métodos apresentados, que é possível

ampliar o conhecimento através do trabalho desenvolvido em equipa, criando momentos de articulação curricular e reorganizando os grupos-turma de diferentes formas.

Nos pontos seguintes, explicar-se-á o modo como funciona cada uma das estratégias escolhidas, quais são as suas etapas e especificidades e que recursos podem ser utilizados para assegurar e aprofundar a aquisição de conhecimentos.

1.1 A Metodologia de Trabalho Projeto

A Metodologia de Trabalho Projeto (MTP), ou *project-based learning* (PjBL / PBL), como também é conhecida internacionalmente, é uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem em tarefas e desafios, que «desenvolvem e aperfeiçoam as suas competências, através da execução de projetos, que podem correr dentro e fora da sala de aula⁶» (Laverick, 2019, p. 3). Durante a construção do projeto, os estudantes lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipa, desenvolvendo, assim, competências tidas como fundamentais para o século XXI, como a autonomia, o pensamento crítico e criativo e a perceção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa (Moran, 2018). Deste modo, a MTP pode relacionar vários conteúdos e contextos programáticos com recursos, experiências e intervenientes com conhecimentos diversificados, potenciando-se, assim, a cooperação, a transdisciplinaridade, e ainda o próprio sentido de aprendizagem (Cosme, 2020). Assume-se, portanto, como uma metodologia de grupo uma vez que implica o envolvimento de todos, impondo, por isso, a criação de um ambiente cooperativo e criativo, no qual os estudantes refletem e partilham os progressos do seu trabalho.

Na MTP, tal como noutras práticas pedagógicas ativas, o professor é o guia e o tutor, do processo de aquisição do conhecimento, cujo dever é o de «gerir a formação dos grupos, apoiar a resolução de problemas metodológicos, relacionais ou outros, estar atento ao respeito da planificação (e à sua reformulação), à escolha e referência das fontes de informação» (Many & Guimarães, 2006, p.13), apoiando e esclarecendo sempre que surgem novas questões. O aluno, por sua vez, é o participante ativo e o construtor do seu próprio conhecimento; aquele que tem de desenvolver várias tarefas para finalizar o projeto, tais como: pesquisar, investigar, resolver problemas e trabalhar em equipa.

De facto, a MTP é uma metodologia “exploratória por natureza”, cujos resultados variam de acordo com a ética de trabalho dos alunos e das escolhas individuais que fazem

⁶ Tradução própria.

durante a criação desses mesmos projetos, exigindo assim maior apropriação e comprometimento dos alunos com o seu trabalho (Laverick, 2019). Enquanto metodologia ativa, apresenta diversas vantagens, nomeadamente, o aproveitamento máximo das aptidões ou das capacidades de cada um, desde aqueles que se revelam mais capazes de contribuir para a realização do projeto, aos que melhor conseguem gerir tensões e conflitos, passando também pelos que têm competências técnicas, científicas, literárias, comunicativas ou ainda habilidades manuais. Outra vantagem da MTP é a utilização da criatividade enquanto elemento motivacional. Com efeito, estudos revelam que durante o processo de aprendizagem a motivação e a vontade de trabalhar nos projetos mais horas indicam que os alunos acabam por conduzir o seu próprio trabalho de pesquisa, mobilizando ferramentas, recursos e materiais para a sua finalização, existindo, por isso, maior empenho e envolvimento e, consequentemente, maior produtividade (Bell, 2010). Outro benefício na utilização desta prática pedagógica é a descentralização na tomada de decisões a qual implica maior responsabilização por parte dos discentes no processo de aprendizagem. Com efeito, ao longo do trabalho, os grupos vão-se dividindo em pequenas unidades com poder de decisão e de execução. Contudo, esta situação não implica a existência de uma separação nas decisões; requer, pelo contrário, uma relação de complementaridade entre os grupos de trabalho e os seus elementos. Cada elemento da equipa deve trazer contributos para a solução do problema comum e assumir diferentes papéis de acordo com as tarefas que lhe são atribuídas, conferindo-lhe um certo poder enquanto as executa. A responsabilidade aumenta na medida em que há uma divisão do trabalho a executar e um produto a apresentar. Todos são indispensáveis, mas todos têm uma responsabilidade social: contribuir para a realização do projeto ou sabotá-lo com a sua inatividade. Experiências como estas reforçam a autonomia, a responsabilidade e a afirmação da identidade própria e do grupo.

De acordo com Elvira Leite e Milice Ribeiro dos Santos, citadas por Many Guimarães (2006, p.7), esta metodologia «não se ensina. Faz-se», Contudo, antes de colocar a em prática é fundamental prepará-la. Segundo Mateus e Ricardo (1994), este método assenta numa ordem lógica de procedimentos e operações que se interligam, apresentando, deste modo, diversas etapas:

1. **Definição do problema** – a abordagem inicia-se com um problema a resolver ou com a colocação de um desafio, que deve ser: significativo, para que os estudantes invistam na sua resolução; real para envolvê-los na descoberta de pistas e na

exploração de ideias; complexo o suficiente para estimular a busca da resolução e exequível para que seja possível alcançá-la.

2. **Escolha e formulação de subproblemas ou problemas parcelares** - Depois da escolha do problema, os grupos, previamente formados pelo docente, deverão reunir para definir problemas parcelares que devem levar à resolução do problema central. Nesta etapa, as equipas analisam o problema, discutem e negociam, em plenário, propostas individuais e enunciam objetivos. A formulação de problemas parcelares é importante, na medida em que facilita a distribuição de tarefas no seio do grupo e permite delimitar claramente o campo de investigação.
3. **Preparação e planeamento do trabalho** - A planificação é essencial para o sucesso do projeto. Assim, os alunos deverão estruturar cuidadosamente, para cada etapa, o trabalho a realizar. Para isso, devem ter em conta as características individuais de cada elemento do grupo, os recursos existentes, o tempo disponível, bem como o próprio contexto e os objetivos a atingir. É também nesta fase que os estudantes repartem tarefas, selecionam mecanismos de controlo do funcionamento do grupo, nomeadamente a calendarização do trabalho, e definem quais os métodos a utilizar para a recolha de dados.
4. **Trabalho de campo** - nesta fase, os grupos, tendo em consideração a gestão do tempo e a divisão de tarefas, partem à procura de dados, informações e documentos, que permitam a recolha dos elementos necessários com vista à resolução do problema o que implica o acesso a diversas fontes e a utilização de várias estratégias, nomeadamente visitas de estudo, vinda de especialistas à escola, etc. O professor assume nesta fase um papel importante, pois, para além de sugerir recursos complementares, deve levar os alunos a refletir sobre a pertinência dos recursos que escolheram.
5. **Avaliação intermédia (formativa)** – é um momento de reflexão para avaliar o funcionamento do grupo, o cumprimento das tarefas, os obstáculos, as descobertas e redefinir-se eventuais mudanças de estratégia ou até de abandono do subtema inicial e opção por outro. A apreciação dos sucessos ou dificuldades obtidos pelos alunos relativamente ao processo de aprendizagem favorece a realização da auto e da heteroavaliação, numa vertente formativa
6. **Tratamento da informação recebida** - para o tratamento da informação recolhida os alunos devem traduzir fielmente as informações pertinentes, indicando as suas fontes; distinguir o essencial do acessório; estruturar a

informação recolhida com base nos problemas parcelares definidos e com vista à sua resolução. De seguida, farão uma primeira síntese teórico-prática dando o realce adequado à sua fundamentação científica e tecnológica. Este é um momento propício à aquisição do conhecimento em que os alunos desenvolvem competências metodológicas, como a observação e seleção e a análise de dados. Segue-se o momento de preparação da apresentação final, a qual deve ser planificada tendo em conta os objetivos traçados, os meios disponíveis, o público-alvo e o tempo disponível.

7. **Apresentação final** – à turma ou apresentação pública, que pode incluir a escola ou a comunidade escolar, a concretização do projeto desenvolvido. Nesta etapa, evidenciam-se o produto final, a capacidade de comunicação, individual e coletiva e a criatividade na abordagem ao tema.
8. **Avaliação final** – é globalizante e baseada nos critérios de avaliação previamente definidos com os alunos. Esta fase permite tomar consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos do trabalho realizado, sistematizar, colocar novas questões e produzir recomendações relativamente a trabalhos futuros, mostrando, assim, que o processo é aberto, crescente e prospetivo.

Em suma, a aprendizagem através da Metodologia de Trabalho Projeto é garantia de uma educação: aberta e motivada, pois estimula o hábito de questionamento dos alunos pelo mundo que os rodeia; participada e partilhada, visto que os estudantes podem e devem participar na planificação do trabalho que vão realizar, quer a nível conceptual, quer a nível funcional, definindo o que querem estudar, o que já sabem o que querem aprofundar ou o que vão fazer para o alcançar; cooperativa e em interação, já que é necessário que colaborem em grupo na organização do trabalho, na recolha de dados, na procura de soluções, na produção de resultados; integrada e integral, porque se mobilizam recursos mais alargados e variados para a compreensão global do problema, se diversificam as abordagens e as vivências e se convocam saberes competências de diferentes domínios.

1.2 A Aula Invertida ou *Flipped Classroom*

A Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, é uma inversão completa da lógica do modelo de ensino. Conceptualmente, «o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula» (Bergmann & Sams, 2016, p. 11). O que esta metodologia

propõe, antes da aula presencial, é a realização de trabalho autónomo por parte dos alunos, que devem estudar em casa os conteúdos enviados pelo professor: de vídeos, *podcasts*, textos, artigos, pesquisas, etc. Nas aulas presenciais, tendo o conteúdo-base já sido apresentado e estudado previamente, o tempo em sala de aula passa a ter um novo propósito sendo utilizado para envolver os alunos em processos cognitivos mais complexos. Basicamente, o trabalho leve é feito antes da aula e o trabalho mais difícil em aula, onde o professor está para ajudar (Bergmann, 2018).

Importa referir que a aula invertida não inverte apenas a estrutura do processo de aprendizagem, mas também transforma, quando comparado ao ensino tradicional, o papel dos atores sociais protagonistas do espaço-tempo da sala de aula. Os alunos passam a ter um papel ativo no processo de aprendizagem, sendo os protagonistas da construção do seu próprio conhecimento. Porém, isso só acontece porque o estudante tem previamente contacto com o conteúdo, abrindo espaço para que a aula se torne um local de aprendizagem ativa, com o auxílio e supervisão do professor. Este, por sua vez, deixa de atuar como “transmissor” de conteúdo. Em sala, o docente pode propor e supervisionar discussões, atividades práticas/demonstrativas e dar respostas às perguntas que apareceram durante o estudo em casa.

Para aplicarem esta metodologia, e de acordo com a comunidade *Flipped Learning Network* (FLN), os professores devem incorporar quatro pilares fundamentais, definidos pela sua própria sigla, FLIP: Ambiente flexível (*Flexible environment*), Cultura de aprendizagem (*Learning culture*), conteúdo intencional, ou dirigido (*Intentional content*) e educador profissional (*Professional educator*).

Esta metodologia está assente num modelo de ensino híbrido que envolve articulação entre momentos presenciais e outros de trabalho autónomo com recurso a ferramentas digitais. A sua implementação tem em conta três etapas:

- 1. Antes da aula** – O professor prepara a sequência didática, refletindo, em primeiro lugar, sobre quais são os conhecimentos prévios dos alunos e que estratégias e recursos didáticos irá mobilizar ou construir. A disponibilização deve ser entregue aos alunos, caso os materiais tenham um suporte físico, ou se forem recursos digitais, devem utilizar-se as plataformas digitais. Segue-se, a orientação do trabalho autónomo pelo professor, que apresenta, presencialmente ou em momento síncrono, aos alunos os conteúdos relacionados com a tarefa e com o tema a desenvolver. Pode, desde logo, dividir a turma em grupos, ou sugerir trabalho individual. De seguida, surge o momento de trabalho autónomo, no qual

os estudantes fazem a exploração do tema acedendo virtualmente aos recursos e materiais enviados pelo professor. Esta etapa, que potenciará o debate na fase seguinte, tem a grande vantagem de os discentes, de acordo com o seu ritmo e disponibilidade, terem a possibilidade de fazer pesquisas, tirar apontamentos e no caso dos vídeos, se necessário, poderem parar e retomar.

2. **Durante a aula** – e em contexto presencial é necessário promover um ambiente favorável ao debate e à partilha. Nesta etapa, num momento inicial, o professor esclarece dúvidas que surgiram durante o trabalho autónomo e as que ocorrem durante a execução das tarefas; para além de colocarem questões, os estudantes também apresentam aos colegas as suas perceções e descobertas, fomentando-se a partilha «em níveis de interação progressivos, com participações em dinâmicas grupais, projetos discussões e sínteses» (Moran, 2018, p.13).

De seguida, deve passar-se à fase de realização das atividades práticas em grupo, que também servirão para aprofundar o tema, pois, ao executá-las, não só obtêm resposta às suas dúvidas, como também, verificam o correto domínio dos conteúdos, contrariamente ao que se sucede quando se utiliza o modelo de ensino tradicional, uma vez que as dúvidas surgirão fora do contexto da sala de aula, em casa, onde os alunos realizam os seus trabalhos de casa e onde não dispõem da presença do professor para os esclarecer.

3. **Depois da aula** – sucede-se a sistematização do conhecimento em que se reveem e sistematizam os conceitos e os conteúdos explorados, analisam-se as estratégias aplicadas e os resultados de cada grupo. Nesta fase, far-se-á ainda um balanço do trabalho autónomo, que deve incorporar auto e heteroavaliação. Estes momentos poderão ser híbridos, na medida em que poderão ser efetuados presencialmente ou virtualmente.

Segundo Moran, (2018) é comum que a Aula Invertida seja considerada, de modo redutor, apenas como um método em que se assiste a vídeos e posteriormente se realizam as tarefas. Essa é só uma das possibilidades de inversão porque, de facto, o aluno, partindo dos recursos que lhe são disponibilizados, pode, numa fase inicial, inteirar-se sobre um determinado tema ou assunto e depois aprofundar o seu conhecimento e as suas competências, de forma flexível e autónoma, através de atividades monitorizadas pelo docente, as quais terão um alcance muito maior se forem personalizadas ou individualizadas. Contudo, é preciso salientar que a inversão por si só não garante que

haja aprofundamento da aprendizagem. É essencial que exista de facto estudo prévio individual e/ou em grupo, com suporte na orientação do docente em materiais didáticos que potenciem o interesse e a aprendizagem dos estudantes.

Quando implementado sob estes princípios, o modelo de aula invertida é um espaço que promove o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, estimulando o progresso do pensamento crítico e científico, ao mesmo tempo, que potencia a sua capacidade em monitorizar e autorregular o seu próprio processo cognitivo.

1.3 Aprendizagem por Descoberta Guiada

A Aprendizagem por Descoberta Guiada, ou *Discovery Learning*, envolve dois conceitos distintos: por um lado, a ideia de descoberta do novo e do desconhecido e, por outro lado, a existência de orientação, de focalização da atenção em conteúdos e objetivos concretos, a partir de um plano previamente definido pelo professor.

Esta metodologia assenta na teoria de índole construtivista, desenvolvida sobretudo na década de 60 pelo psicólogo Jerome Bruner, que tem como principal característica a promoção da aprendizagem dos alunos por si mesmos. Na perspetiva de Bruner, e também de outros autores como Dewey, Piaget e Vigotsky, a aprendizagem pela descoberta favorece a interação dos estudantes com o seu ambiente, através da pesquisa, da manipulação de objetos e da exploração de conceitos. Este método segue, portanto, os pressupostos das metodologias ativas, uma vez que o docente assume a função de interlocutor qualificado, guiando o caminho para a descoberta, colocando questões, dando pistas, disponibilizando materiais e dialogando com os estudantes, a quem cabe a tarefa de descobrir, através da investigação, as respostas para cada uma das questões. Deste modo, «a descoberta é o resultado, a investigação é o processo» (Veermans 2002, p. 5⁷), sendo ambas equitativamente importantes para o envolvimento dos alunos na construção do seu processo de aprendizagem.

O foco na descoberta e na investigação impulsiona através de métodos indutivos e dedutivos, o desenvolvimento, individual e cooperativo, de competências como a capacidade de levantar questões e problemas e de encontrar soluções ou interpretações coerentes para esses mesmos problemas. Ora, tudo isto implica realizar trabalho de pesquisa, avaliar situações e pontos de vista diferentes, fazer escolhas adequadas sobre os temas em estudo, assumir riscos e aprender, pela descoberta, a caminhar do simples para o complexo. Neste processo formativo é essencial que exista um acompanhamento

⁷ Tradução própria

próximo do docente, o qual deverá apoiar os discentes a tomar consciência de processos, fazendo as perguntas certas para que possam refletir e estabelecer conexões, a superar etapas e a confrontar novas possibilidades (Moran, 2018). Também é necessário que haja, por parte deste, flexibilidade e planeamento prévios e que as tarefas sejam bem delineadas para mobilizar as competências desejadas e para guiar o aluno até à descoberta final, sendo a sequência didática uma excelente opção.

Segundo Veermans (2002), são quatro as etapas da aprendizagem guiada:

1. **Orientação** – pressupõe a criação de um ambiente promotor da discussão coletiva sobre o modo como o tema vai ser estudado. Este momento, que prevê a partilha de experiências e de reconhecimento de conhecimentos prévios, pode envolver leituras introdutórias e/ou de informação relevante, ou pode incluir a exploração de um conteúdo ou a identificação de aspetos a aprofundar.
2. **Formulação de um problema ou de hipóteses** – sobre o tema em estudo, poderá decorrer de conteúdos lecionados, por exemplo a partir do método expositivo.
3. **Resolução do Problema** – sempre com o apoio do professor, nesta fase, os alunos, assumem o papel principal no processo de aprendizagem, apresentam soluções para os problemas, testam as hipóteses, interpretam os resultados e verificam se estão corretas. Nesta etapa, poderão formar-se os grupos e elaborar-se um guião que oriente a realização das tarefas.
4. **Conclusão** – inclui a revisão do problema, a análise das soluções e das hipóteses, sistematizando-se, deste modo, os conteúdos e os conhecimentos adquiridos. Partindo desta análise, deve proceder-se também à auto e heteroavaliação. A conclusão abrange igualmente a apresentação das estratégias e dos resultados, bem como a exposição dialogada sobre os conteúdos ou conceitos abordados.

A Aprendizagem por Descoberta Guiada, sendo uma metodologia diretiva ou orientadora, impõe uma preparação exigente, a qual deve definir de forma clara e coesa que objetivos se pretendem alcançar e que tarefas e critérios se irão aplicar. Estes devem estimular a autonomia e a curiosidade dos alunos de forma a incitar o desenvolvimento da sua capacidade para identificar conceitos, refletir, monitorizar e avaliar, através do *feedback*, a realização do trabalho.

1.4 Aprendizagem baseada na resolução de problemas

A aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), conhecida mundialmente como metodologia PBL (*Problem-Based Learning*), é uma metodologia

ativa, na medida em que os estudantes, a partir de um determinado contexto, confrontados com um problema, real ou simulado, usam os conhecimentos já existentes e trabalham com o objetivo de o solucionar. O problema é, portanto, ponto de partida para a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens e um estímulo para a compreensão dos conceitos através de interpretações e estratégias que os alunos mobilizam para a sua resolução. Tudo isto proporciona o desenvolvimento e a ampliação da sua capacidade de compreensão a partir da possibilidade de relacionar uma grande variedade de contextos ou ideias incorporadas no problema (Lima, 2020).

À semelhança de outras metodologias já estudadas, na ABRP o aluno é o principal agente da sua aprendizagem, uma vez que o foco na problematização fá-lo investigar, levantar questões, articular ideias e saberes, encontrar causas e, acima de tudo, compreender o problema. Estes momentos de questionamento contribuem para um ambiente cooperativo no qual «os alunos realizam e partilham as suas próprias interpretações, as suas formas de organizar a informação recebida e as suas estratégias para resolverem problemas» (Lima, 2020: 34).

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas é regulada por seis etapas:

- 1. Planificação** – é indispensável para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Antes de aplicar a metodologia, o docente deve em primeiro lugar definir o problema; de seguida, deverá refletir sobre os conhecimentos prévios dos alunos, que competências se pretendem alcançar, que estratégias poderão ser utilizadas para apoiar os alunos a encontrar as soluções para o problema, ou a superar as suas dificuldades.
- 2. Apresentação do problema à turma** – pode ser efetuada partindo de recursos pedagógicos que permitam a sua exploração, nomeadamente vídeos, plataformas digitais, manual, etc. Sendo este o ponto de partida para a elaboração do trabalho, é essencial que o problema seja complicado o suficiente para ser desafiante e significativo para o aluno.
- 3. Resolução em pequenos grupos** – o problema é apresentado para que se desenvolva em pequenos grupos, que para o resolverem, utilizam conhecimentos prévios que serão aprofundados durante o processo. É nesta etapa que o professor deverá apoiar «o processo de formação dos alunos, isto é, auxiliá-los a serem capazes de mobilizar/desenvolver autonomia, criatividade, iniciativa, escuta crítica-reflexiva e reflexão sobre os processos e produtos» (Lima, 2020, p. 39), questionando sem fornecer demasiada informação para não comprometer o

processo cognitivo, contribuindo, assim para «o processo de compreensão sem limitar as oportunidades de aprendizagem dos alunos nem condicionar o seu raciocínio» (*ibidem*).

4. **Plenário** – as equipas partilham com a turma as soluções encontradas e a análise dos resultados. Cada grupo deverá defender os seus raciocínios e apresentar as dificuldades encontradas. Este momento de discussão coletiva é uma excelente oportunidade não só para o professor esclarecer dúvidas e redefinir estratégias, como também se afigura como uma ocasião propícia à realização, através do *feedback*, da avaliação formativa que visa a melhoria das aprendizagens.
5. **Sistematização** – realizada pelo docente, que deve sistematizar os procedimentos, as ideias e os conceitos que emergiram da resolução do problema, assegurando, assim, que existe uma ligação com o raciocínio dos estudantes.
6. **Formulação de Problemas** – partindo do conhecimento adquirido, os alunos devem ser estimulados a formular novos problemas, promovendo-se, deste modo, a sua capacidade de reflexão e o seu espírito crítico. Este constitui-se também como um momento para o professor avaliar formativamente, numa ótica de melhoria, a compreensão dos conceitos e das aprendizagens.

A ABRP é um método centrado na aprendizagem, que tem por base a investigação para a resolução de problemas contextualizados e que implica o conhecimento prévio de certos conteúdos por parte dos alunos, que também desenvolvem determinadas competências exigidas pelo mercado de trabalho. Esta opção pedagógica melhora a capacidade crítica na análise dos problemas e na construção das soluções, desenvolve a habilidade de saber avaliar as fontes necessárias utilizadas na investigação e estimula o trabalho cooperativo em grupo.

1.5 Aprendizagem Baseada em Estudos de Caso

Os Estudos de Caso correspondem mais a uma estratégia do que propriamente a uma metodologia pedagógica embora possam ser utilizados como tal (Cosme, 2018), já que são uma possibilidade para desenvolver um trabalho a partir de situações concretas e reais, os denominados “casos”. Orientar as aulas a partir de estudos de caso «tem o potencial de trazer ao contexto real conceitos que podem ser abstratos ou desconexos, caso sejam abordados apenas teoricamente e isoladamente» (Spricigo, 2014, p.1). Dependendo do objetivo, estes “casos” podem ser conduzidos por factos que apresentam uma resposta correta, ou orientados pelo contexto onde várias soluções são possíveis.

A Aprendizagem a partir de Estudos de Caso necessita de instrução prévia, pelo que será aconselhado que o docente introduza os conteúdos a abordar. Esta estratégia pode ser aplicada em contexto individual, mas é mais proveitosa quando é utilizada em interação pedagógica, a qual exige uma participação ativa dos alunos. Estes são obrigados a efetuar diligências na busca de soluções relativas ao caso, a desenvolver estratégias e a refletir sobre problemas e situações. Deste modo, mobilizam competências sociais e estratégias de abordagem e de reflexão cognitivas, como a capacidade de argumentação, a autonomia, a tomada de decisão, o espírito de iniciativa e o trabalho em equipa.

Para trabalhar esta metodologia em sala de aula, em primeiro lugar é necessário escolher o caso a ser debatido, estudado e investigado. Como mencionado anteriormente, a abordagem, deve basear-se em situações reais de modo a incitar o empenho dos discentes. A seleção pode ser feita pelo docente tendo em conta os objetivos de aprendizagem que se pretende desenvolver, ou então pode ser efetuada em conjunto com os alunos. Os “casos” podem ser mais complexos e incluir eventualmente a solução para posterior análise e reflexão do discente, ou podem ainda ser “casos” menos estruturados que exigem por parte dos estudantes uma postura mais ativa e inquietante na pesquisa e descoberta de soluções.

Depois da seleção do “caso” e de acordo com a Harvard Kennedy School,⁸ especialista na abordagem desta metodologia, o ensino-aprendizagem a partir de estudos de caso divide-se em quatro fases:

- 1. O professor coloca questões** – na primeira fase o professor deve colocar uma série de questões que redirecionem o pensamento dos estudantes para a resolução do problema. Esta será uma abordagem orientada muito semelhante à aprendizagem por descoberta guiada. Como estratégia, o docente pode propor materiais, apresentar vídeos, explorar o manual, ou apresentar um problema decorrente de uma aula lecionada pelo método expositivo.
- 2. Planificação do estudo** – após a apresentação e a identificação dos objetivos de aprendizagem, os grupos partem para o estudo e para novas discussões em equipa até chegarem a uma solução. Nesta fase, as equipas devem dividir tarefas e explicitar a responsabilidade de cada elemento. Devem igualmente estabelecer um

⁸ Com o compromisso de garantir um ensino de excelência, A Harvard Kennedy School lançou a plataforma SLATE (*Strengthening Learning and Teaching Excellence*) cuja finalidade é a de equipar os docentes com as ferramentas necessárias para ensinar a sua disciplina de forma eficaz. O SLATE está classificado como o maior produtor e repositório de estudos de caso do mundo. in <https://case.hks.harvard.edu/teaching-with-cases/>, consultado em maio de 2023

plano sobre a forma como irão dar resposta às questões que foram colocadas e quais recursos serão necessários para o fazer.

3. É durante a **realização do estudo** que os alunos fazem a recolha o registo da informação obtida e a autoavaliação e heteroavaliação do trabalho realizado. Este momento é essencial para encontrar alternativas às dificuldades encontradas ou para reajustar estratégias ou metodologias que possam não ser as mais adequadas.
4. A **apresentação do estudo** pode ser feita apenas à turma, envolvendo debates internos entre os alunos, ou à comunidade escolar, envolvendo por exemplo encarregados de educação, ou elementos da comunidade local. Pode ainda circunscrever-se à elaboração de produtos finais, como cartazes, álbuns, exposições, etc.

Durante a atividade, o docente, cujo papel é o de «mediador das discussões» deve promover a construção de ambientes educativos favoráveis ao diálogo, à apresentação e à avaliação sem nunca esquecer que os estudantes são o «centro do processo, e suas opiniões e argumentações precisam ser ouvidas e valorizadas» (Spricigo, 2014, p.2). É fundamental que cada debate seja encerrado pelo professor, que deverá retomar os objetivos, os conceitos importantes e realçar a aprendizagem que a turma alcançou e o que precisa ser novamente estudado.

Os Estudos de Caso são, em suma, uma excelente oportunidade para potenciar a construção do conhecimento e da partilha deste, já que os alunos perante o desafio de solucionar um “caso” desenvolvem competências de análise, pesquisa e de argumentação.

Importa salientar que, apesar de durante a PES se terem aplicado estas metodologias isoladamente, a aula invertida, a aprendizagem por descoberta guiada, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, ou os estudos de caso, podem ser inseridas na metodologia de trabalho de projeto, que, é de longe, o método mais completo e abrangente de todos, quer no que diz respeito à promoção das Aprendizagens Essenciais (AE), quer no que concerne à aquisição das competências exigidas no mundo atual.

Em comum, todas estas práticas pedagógicas potenciam experiências de aprendizagem diversificadas que valorizam o papel dos discentes enquanto protagonistas e produtores do seu próprio conhecimento. A aplicação destes métodos favorece a construção de espaços, ambientes e ferramentas de trabalho diversos que estimulam o interesse pela aprendizagem ao mesmo tempo que promovem autonomia e a capacidade

de comunicação dos alunos e o estabelecimento de relações interpessoais de qualidade. No que diz respeito à seleção metodológica, é essencial assegurar que todos os discentes possuem os meios para aceder aos recursos selecionados, garantir que esta escolha tem em conta aquilo que se espera que os alunos aprendam e que esta é a forma mais adequada de o fazer.

Ao recorrer a estas, ou outras, metodologias participativas o professor poderá, de facto, retirar inúmeros benefícios para o ensino-aprendizagem, pois terá em sala de aula alunos mais participativos, mais autónomos e sobretudo mais comprometidos com o seu processo de aprendizagem. Além disso, terá a possibilidade de romper com a cultura tradicional individualista e retrógrada, refém dos resultados de testes, que se limita a reproduzir conteúdos e que compromete a realização de uma aprendizagem consistente e duradoura. Por seu lado, os discentes, para além das competências atrás mencionadas, terão a hipótese de desenvolver hábitos de pesquisa, de síntese, de análise e de reflexão, deixando para trás a “filosofia” do decorar para, logo de seguida, esquecer. Terão, ainda, a oportunidade para ampliar ou consolidar a sua capacidade de liderança e de tomada de decisões, fundamentais, não só para as suas atividades profissionais futuras, mas sobretudo para a sua formação enquanto cidadãos.

No capítulo seguinte, para além da apresentação do contexto escolar em que se desenvolveu a PES, descrever-se-ão informações relevantes, nomeadamente as fragilidades de cada uma das turmas, que conduziram à escolha das metodologias adotadas.

2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: A ESCOLA SECUNDÁRIA DE AZAMBUJA

Nous sommes tous d'accord sur au moins un point: l'éducation est notre meilleur outil pour améliorer le monde. Il est indispensable que l'éducation s'actualise et se tourne vers le monde de demain.

Xavier Aragay, 2019

A Prática de Ensino Supervisionada, do curso de Mestrado em Ensino do Português do Ensino Básico e Secundário da Universidade Nova de Lisboa, ocorreu na Escola Secundária de Azambuja, durante o ano letivo de 2022/23. Iniciou-se em setembro de 2022, com a observação, durante o 1º semestre, das aulas lecionadas pela professora cooperante, Isabel Canhoto. As aulas lecionadas por mim tiveram começo no dia 13 de fevereiro e terminaram no dia 17 de abril de 2023.

Para melhor se entender as opções metodológicas e as decisões tomadas é essencial fazer o enquadramento institucional de modo a conhecer o contexto educativo em que a prática letiva supervisionada decorreu. Assim, inicialmente, será apresentada a caracterização geral da instituição escolar (2.1) e posteriormente, far-se-á a descrição sumária das turmas alvo de observação e de leção (2.2). Por fim, ainda na segunda parte deste trabalho, também se abordarão as fragilidades comuns às duas turmas (2.3).

2.1 Caracterização da escola

A Escola Secundária de Azambuja faz parte do Agrupamento de Escolas de Azambuja (AEAzB), que se situa na vila sede do concelho, pertencendo geograficamente à região do Ribatejo, no distrito de Lisboa. O AEAzB é composto por dois estabelecimentos de ensino pré-escolar e 1.º ciclo, Escola Básica Boavida Canada e Escola Básica Vila Nova da Rainha; dois só de 1.º ciclo, Escola Básica Prof. Inocêncio Carrilho Lopes e Escola Básica Bairro da Socasa; um de 1.º, 2.º e 3.º ciclos, Escola Básica de Azambuja; e um de 3.º ciclo e secundário, Escola Secundária de Azambuja. Durante o ano letivo de 22/23, o AEAzB acolheu 1702 alunos e contou com o apoio de 180 docentes e cerca de 96 trabalhadores não docentes.

O 3º ciclo contabiliza, atualmente, dezanove turmas e, no ensino secundário, o AEAzB contribui para a formação dos alunos em todas as áreas científico-humanísticas, com quatro cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos a nível superior (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) e dois cursos profissionais (Multimédia e Informática-Sistemas). Este estabelecimento de ensino integra ainda duas turmas de Educação e Formação de Adultos,

de Secundário, em regime noturno e um Centro Qualifica para certificação de competências de adultos que é igualmente sede do Centro de Formação da Lezíria-Oeste.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico e cultural, a maioria dos alunos provém de classes sociais baixas, existindo, por isso, uma elevada percentagem – 30,5% - de alunos com escalão de Ação Social Escolar. Com efeito, junto às escolas, básica e secundária, encontra-se um bairro social habitado por famílias de etnia cigana e de outros agregados familiares desfavorecidos o que coloca desafios vários à organização escolar para tecer um percurso educativo de qualidade para as crianças. A escola secundária, que aguarda por obras há já alguns anos, apresenta algumas fragilidades, no que concerne ao equipamento audiovisual e tecnológico para utilização pedagógica. A maioria das salas é pouco insonorizada, e é frequente que o computador, a *internet*, os equipamentos de som ou o videoprojector não funcionem ou que se encontrem com deficiente visualização.

Outro desafio que o Agrupamento enfrenta, ao longo de todo o ano letivo, é a mobilidade de alunos, que advém das flutuações na população concelhia, em especial na chegada de estudantes originários do Brasil e de outros países sul-americanos e africanos, cujas famílias vêm para trabalhar nos armazéns de logística, bem como de outros provenientes do Paquistão, Índia e Bangladesh, em que as famílias, sazonalmente, procuram trabalho agrícola. Desta situação, resulta com alguma frequência o ingresso de alunos em momentos posteriores à constituição inicial de turmas, inclusivamente no final do 2.º semestre, comprometendo os seus percursos de aprendizagem e dificultando a gestão de apoios ao nível da língua portuguesa, registando-se frequentemente situações comunicativas difíceis e complexas, visto que, muitas vezes, estas crianças e jovens não têm, sequer, conhecimentos suficientes de línguas de contacto intermédio.

No entanto, apesar das situações mencionadas anteriormente, a Escola Secundária de Azambuja é uma instituição com um ambiente escolar muito aprazível, estando patente a promoção do espírito de entreajuda e de colaboração entre todos os intervenientes de ação educativa, assim como a interação com os respetivos encarregados de educação e com a comunidade local, com a qual estabeleceu diversas parcerias. Esta premissa além de favorecer o bem-estar, também facilita o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, a qualidade do serviço educativo, do qual resulta, obviamente, o sucesso escolar dos alunos.

2.2 Perfil das turmas

Como mencionado anteriormente, a PES realizou-se de setembro 2022 a abril 2023, tendo sido os meses de setembro a janeiro (1º semestre) dedicados à observação das aulas

de uma turma do ensino básico, o 9ºE, e de uma turma do ensino secundário, o 12ºF. Durante esse período, foi possível conhecer a dinâmica e o ritmo de cada grupo, bem como estabelecer o perfil dos seus elementos. Estas informações, aliadas ao *feedback* constante da professora cooperante Isabel Canhoto, revelaram-se de extrema importância, quando, mais tarde, foi necessário elaborar a planificação das aulas e definir as atividades para as mesmas.

2.2.1 O ensino básico

Inicialmente, a turma do 9ºE era composta por vinte e quatro alunos, quinze raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, com nacionalidades diversas – uma aluna chinesa, uma aluna com nacionalidade inglesa, uma aluna belga e sete alunos de origem brasileira. Contudo, não foi necessária a inclusão de nenhum destes elementos nas aulas de PLNM, uma vez que se revelaram perfeitamente integrados na escola e na relação entre pares, pois já vivem há algum tempo em Portugal. Durante o ano letivo, a turma sofreu algumas alterações, tendo sido transferidas duas alunas para outros estabelecimentos de ensino e ingressado um aluno guineense.

No registo biográfico da turma, assinala-se uma aluna com duas retenções no 5º ano e um discente com uma retenção no 8ºano. Um dos estudantes revela dificuldades cognitivas, sendo por isso necessário aplicar adaptações curriculares não significativas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, Artigo 9.º, alínea b, já que apresenta um diagnóstico de perturbação específica da aprendizagem da leitura e da escrita, revelando uma fraca velocidade de leitura e evidenciando na escrita alterações fonológicas e ortográficas. Três alunas da turma beneficiaram de acompanhamento psicológico regular por parte do Serviço de Psicologia e Orientação da escola.

Relativamente ao quadro socioeconómico, constata-se que nove alunos, 39% da turma, usufruem de escalão de Ação Social Escolar (ASE), estando, portanto, acima da média do agrupamento, o que evidencia alguma vulnerabilidade dos agregados familiares no que diz respeito ao investimento em recursos educativos.

No que diz respeito ao desempenho dos alunos, é possível traçar um panorama geral baseado nas atitudes em relação à aprendizagem. Na globalidade, a turma revelou-se assídua e pontual. No entanto, no que se refere ao comportamento, os discentes mostraram-se conversadores e irrequietos, o que se pode justificar pela faixa etária em que se inserem. Todavia, apesar desta conduta, demonstraram ter hábitos de trabalho e respeito pelas regras de sala de aula. Adicionalmente, também se revelaram curiosos e participativos na realização das tarefas propostas, manifestando interesse pela disciplina.

Desta forma, foi facilmente estabelecido um ambiente calmo e profícuo o que contribuiu para ótima relação com o grupo, sendo uma mais-valia para um percurso de aprendizagem bem-sucedido.

Em relação ao aproveitamento, a turma finalizou o ano letivo com a melhor média do 9º ano à disciplina de Português, 3,65%. Sendo o 9º ano fim de ciclo do ensino básico, nas classificações dos exames nacionais da primeira fase, turma manteve-se dentro da média nacional com 61%, tendo sido a segunda melhor turma da escola, salientando-se o facto de, apesar de ter existido uma ligeira descida face à média de final de ano, nenhum aluno baixou o nível que havia sido atingido.

Não foram assinaladas, ao longo do ano letivo, participações disciplinares. No entanto, foi solicitado pela Diretora de Turma que não fosse permitida a utilização do telemóvel em sala de aula, o qual foi proibido durante todo o segundo semestre, situação que levou a uma reorganização da planificação inicial da professora estagiária.

2.2.2 O ensino secundário

A turma do 12ºF, do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, inicialmente, era composta por vinte alunos com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos, constituída por cinco rapazes e quinze raparigas. No início do 2º semestre, um aluno anulou a matrícula e, na mesma altura, ingressou, na turma, uma aluna de origem brasileira. Após estas mudanças, o grupo permaneceu estável até ao final do ano letivo.

No registo biográfico da turma, assinala-se um aluno com duas retenções no 5º e no 8º anos e três discentes com retenções no 10º ano. Não existem estudantes com dificuldades cognitivas, no entanto, dois alunos beneficiaram, semanalmente, de apoio tutorial específico. Salienta-se que alguns discentes revelaram que escolheram esta área por não terem sido aceites nos cursos profissionais que pretendiam e que apenas onze pretendem prosseguir os estudos ao nível do ensino superior

Relativamente ao quadro socioeconómico, constata-se que oito alunos, 40% da turma, usufruem de escalão de Ação Social Escolar (ASE), estando, tal como o 9ºE, acima da média do agrupamento, sugerindo alguma vulnerabilidade dos agregados familiares.

Assíduos, mas pouco pontuais, sobretudo porque as aulas decorriam no primeiro período da manhã, o grupo revelou, na generalidade, desinteresse pelas atividades escolares, fraco ritmo de trabalho e pouco investimento no estudo. Caracterizou-se ainda por ser pouco dinâmico e participativo, em particular nas aulas mais expositivas, dispersando-se com facilidade, o que se traduziu mais tarde nos resultados escolares.

No que diz respeito ao aproveitamento, o 12ºF revelou alguma heterogeneidade, uma vez que cerca de 30% da turma finalizou a disciplina de português com média acima de 14 valores, existindo um pequeno grupo de alunas, apenas duas, com objetivos definidos de prosseguimento de estudos a nível superior, que se destacou pelos hábitos regulares de trabalho e pelo esforço revelado na preparação das tarefas que lhes eram propostas. Com efeito, este esforço refletiu-se, mais tarde, nos seus resultados, cuja média foi de dezassete para uma e dezasseis valores para outra, bastante acima da média da turma à disciplina de Português, que foi de 12.30%, 2,28% abaixo da média total da turma.

Com efeito, apesar da média geral da turma estar incluída no nível Bom, mais concretamente 14,58%, cerca de metade dos alunos confessaram que não pretendiam prosseguir os estudos a nível superior. Os restantes elementos confidenciaram que ainda não tinham definido em que curso queriam ingressar, o que revelou, de sua parte, alguma desorientação e imaturidade. Ainda assim, cinco alunos fizeram o exame nacional de Português, salientando-se o facto de não terem existido resultados inferiores a 10 valores, e de dois alunos terem conseguido obter classificações de 17 e 18 valores. Na globalidade, a turma atingiu uma média de 14,1%, 1,6 valores acima da média nacional.

Regista-se ainda a única retenção da aluna oriunda do Brasil, a qual ingressou tardiamente na turma, apresentando muitas dificuldades ao nível da compreensão, interpretação e aplicação de conhecimentos, na expressão oral e escrita, evidenciando um ritmo de aprendizagem e de execução de tarefas bastante lento.

2.3 Fragilidades das turmas

Com características e comportamentos tão distintos foi necessário observar as turmas e encontrar aspetos comuns de forma a utilizar estratégias didático-pedagógicas semelhantes. Assim, numa fase inicial, e em conjunto com a professora cooperante, diagnosticaram-se as seguintes dificuldades:

- Conhecimento metalinguístico insuficiente;
- Hábitos de leitura limitados;
- Dificuldades na interpretação;
- Pouca autonomia;
- Espírito crítico e criativo reduzidos;

Um aspeto interessante foi perceber que em ambas as turmas sempre que se aplicavam estratégias didáticas diferentes do habitual, os alunos envolviam-se mais nas tarefas a realizar e mantinham-se focados até finalizar essas mesmas atividades.

Analizados estes aspetos, e tendo consciência dos constrangimentos temporais inerentes à PES, decidimos, mesmo assim, que iríamos adotar metodologias e atividades com a finalidade, não só de minimizar as lacunas apresentadas, mas principalmente para promover uma participação ativa dos estudantes e ampliar a motivação, o interesse e o empenho para com a disciplina.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS

A terceira parte do presente trabalho terá como foco principal a operacionalização da prática letiva. Tendo em conta que o tema da PES incidiu nas metodologias participativas, farei, no ponto 3.1, um breve esclarecimento sobre as escolhas aplicadas para, de seguida, explicar como é que as mesmas se podem articular com as AE e com o PASEO (3.2). Nos pontos 3.3 e 3.4. farei a descrição detalhada das aulas e das atividades didáticas que foram desenvolvidas na PES e que estão também ilustradas nos anexos inseridos no final deste relatório.

3.1 A escolha das metodologias

O trabalho educativo e didático é, sem dúvida alguma, bastante complexo. Quando o docente escolhe pedagogicamente uma metodologia em detrimento de tantas outras e decide que práticas podem contribuir para uma aprendizagem significativa, está a construir um caminho para a instrução, aquisição e avaliação do saber. Está também a fomentar o desenvolvimento e a ampliação das competências individuais dos seus alunos. Tendo em conta tudo o que já foi mencionado ao longo do presente estudo, as práticas pedagógico-didáticas devem pressupor que os protagonistas da sala de aula, os alunos, sejam participantes ativos, que se envolvem e que se responsabilizem pela construção da sua própria aprendizagem. Para tal, é fundamental, que se criem ambientes educativos que o proporcionem. Segundo Rodrigues (2016), um dos aspetos imprescindíveis no processo de aprendizagem será incluir na dinâmica educativa a novidade, a inovação. Com efeito, quando acontece algo novo, surgem também reações de estranheza, havendo sempre quem concorde, apoiando entusiasticamente as novas propostas ou quem as rejeite, criticando a necessidade de mudança. Certo é também que depois desta reação inicial, aquilo que é novo, vai-se assimilando e entranhando, estabelecendo um vínculo com o conhecimento previamente adquirido. O foco em estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas, baseadas em metodologias ativas, semelhantes às ciências experimentais, pode e deve ser incentivado, pois os alunos aprendem, fazendo e ensinando, assumem responsabilidades e cumprem com os seus compromissos, individuais e/ou coletivos.

Outro aspeto a ter em consideração, quando se aplicam estas metodologias ativas, é a otimização do tempo e do espaço, que devem ser utilizados de forma eficaz para que

o processo de ensino-aprendizagem se realize de forma eficiente (Rodrigues, 2018). Torna-se, portanto, pertinente maximizar o tempo em que os discentes estão focados e envolvidos nesse processo e reorganizar o espaço em sala de aula, ou mesmo diversificá-lo para fora dela. Assim, é crucial que o professor planifique, operacionalize, avalie e reoriente as suas aulas de forma a criar oportunidades pedagogicamente relevantes para que os seus alunos tenham tempo de aula para fazer atividades mais complexas e morosas, que devem ser estrategicamente pensadas e orientadas com finalidades precisas para que sejam garantia de uma aprendizagem consolidada.

Foram precisamente estas as premissas que me conduziram à seleção das metodologias a aplicar durante a PES. Optei pelas abordagens pedagógicas já referidas - metodologia de trabalho projeto, aula invertida, descoberta guiada, aprendizagem partir de um problema e aprendizagem a partir de estudos de caso – porque, tendo em conta o contexto escolar em que se inseriu a PES, considerei serem as mais adequadas para assegurar a aquisição do conhecimento, potenciando o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos.

A observação das aulas foi verdadeiramente profícua para a lecionação. Embora já tenha alguma prática de ensino, ainda que bastante reduzida (dois anos, apenas), nunca tinha trabalhado, nem como aluna, com este tipo de metodologias. Na verdade, a minha experiência enquanto professora e aluna sempre foi o método tradicional expositivo, baseado na transmissão direta. Cedo percebi que o “caminho” não podia ser este, pois apesar de promover com frequência os trabalhos de grupo e de os resultados dos alunos, não serem, no geral, maus apercebia-me, durante as aulas, da sua apatia e desmotivação. Assim, desde este meu regresso ao ensino tenho-me debatido para encontrar estratégias que contrariem esta situação. Deste modo, ter tido a possibilidade de trabalhar com a professora cooperante, Isabel Canhoto, que conta já com muitos anos de experiência a aplicar a Metodologia de Trabalho Projeto, foi verdadeiramente um privilégio.

A observação permitiu-me registar duas realidades completamente distintas. Por um lado, a turma do 12ºano, que já conhecia a metodologia, pois acompanhava a professora Isabel Canhoto desde o 10ºano, mostrava-se perfeitamente adaptada ao método, e apesar de revelar poucos hábitos de estudo (não faziam trabalhos de casa, por exemplo), procurava responder de forma positiva aos desafios que lhes eram lançados. Trabalhavam bem em equipa e com qualquer grupo, ajudavam-se mutuamente, pesquisavam, questionavam, cumpriam com os *timings* que lhes eram propostos e nas apresentações dos trabalhos, comunicavam com segurança e clareza. Quando as aulas

eram mais expositivas, a turma transformava-se e somente dois ou três alunos faziam questões ou tiravam apontamentos. No global, os discentes revelavam-se desinteressados em relação aos conteúdos lecionados, pouco participativos e apáticos.

Por outro lado, o 9ºano nunca tinha trabalhado com a professora Isabel Canhoto. Não conhecia a metodologia, não trabalhava habitualmente em equipa, mas, na generalidade, era uma turma unida em todos se davam bem. Ao contrário dos alunos do 12ºano, estes além de revelarem rotinas de trabalho e de estudo, tendo oito discentes da turma feito parte do quadro de honra da escola, também demonstraram, desde cedo, empenho realização das tarefas propostas.

Logo na primeira aula, a professora Isabel, explicou a metodologia com que trabalhava. Referiu que a mesma ia sendo introduzida aos poucos para que os alunos a fossem interiorizando. De facto, inicialmente, as tarefas propostas eram realizadas em pequenos grupos de duas ou três pessoas para que os alunos comesçassem a desenvolver hábitos de trabalho cooperativo. Nesse dia, revelou ainda que durante o primeiro semestre não ia fazer testes formativos e que a turma iria estar envolvida num trabalho projeto.

No início do mês de novembro, a turma começou o trabalho de projeto, inserido no estudo da obra *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Os grupos, formados pelas docentes heterogeneamente, eram compostos por seis pessoas e o grande objetivo era que em dezembro se iniciassem as apresentações do trabalho final. Cada grupo devia ‘lecionar’ uma aula de cem minutos sobre uma das personagens da obra. O trabalho abrangia todos os domínios da disciplina e envolvia a leitura do excerto do texto, a elaboração de um *powerpoint* com a explicitação dos conteúdos relativos à Educação Literária e à Gramática – distintos para cada um dos grupos. Compreendia ainda a elaboração de fichas formativas, construídas pelas equipas e a respetiva correção e classificação realizada depois da leção da aula.

Quando perceberam a dimensão do trabalho, houve, naturalmente, quem afirmasse que preferia fazer teste de avaliação. Houve também quem, numa fase inicial, mostrasse descontentamento com a divisão dos grupos. No entanto, a professora cooperante explicou que o objetivo principal era a aprendizagem individual e cooperativa e que a turma deveria encarar este desafio como a antecipação de experiências que, certamente, surgiriam na vida futura. Ao longo de um mês e meio, reorganizou-se a disposição da sala em grupos, as docentes levaram manuais, dicionários, gramáticas e leituras adicionais que colocaram à disposição de todos para a elaboração do trabalho. As equipas distribuíram as tarefas entre si, pesquisaram, colocaram dúvidas, esclareceram os

colegas e quando não o conseguiram fazer, perguntavam às professoras, que foram avaliando e dando *feedback* relativamente à evolução dos trabalhos. Durante esse tempo, os grupos foram construindo a sua própria identidade e aproveitaram as diferenças individuais para criar sinergias que lhes permitiram finalizar o trabalho de forma muito positiva.

Depois de ter observado esta fantástica experiência, e agarrando o desafio lançado pelas professoras Helena Topa Valentim e Isabel Canhoto, decidi aproveitar a PES para aplicar não apenas a MTP, mas também outras metodologias participativas para que, também eu pudesse encontrar o meu caminho nesta aventura do saber. O objetivo foi trazer novidade e diversidade para a sala de aula utilizando métodos sustentados em teorias sólidas com base pedagógica, sociológica e psicológica que espoletassem a atenção e a motivação de todos os alunos, que assegurassem a partilha, a inclusão e a igualdade e o desenvolvimento de aprendizagens culturalmente significativas.

3.2 A articulação com as AE e com o PASEO

Planificar as aulas implica, como referido anteriormente, questionar, refletir e tomar decisões sobre a prática pedagógica. Planificar envolve também a definição de objetivos, estratégias e recursos os quais devem estar relacionados com os conteúdos, conhecimentos e competências que se pretendem desenvolver.

Atualmente, o quadro curricular educativo rege-se por dois documentos de referência as *Aprendizagens Essenciais*, que definem o que é considerado importante como aprendizagem escolar e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que explicita, através da descrição de um perfil adequado, inclusivo e abrangente, que competências o aluno deve desenvolver, numa lógica de progressão, no final de cada ano letivo.

Na sequência de tudo o que já foi dito, as metodologias participativas para além de oferecerem inovação pedagógica de qualidade, proporcionam uma aprendizagem ativa, investigativa e cooperativa, sendo, por isso, extremamente importantes quando se pretendem desenvolver competências tão complexas como as que são referidas no PASEO.

No caso específico da disciplina de Português, as AE assentam em cinco domínios distintos: Leitura, Educação Literária, Gramática, Escrita, Expressão e Compreensão Oral. Quando escolhi que práticas pedagógicas e educativas iria utilizar, tive não só em consideração a aprendizagem e o aprofundamento de cada um destes domínios, como também o desenvolvimento de competências de cooperação, inclusão e comunicação,

articulando, assim, as AE com o PASEO. Para isso, planejei as minhas aulas com percursos didáticos orientados, com tarefas e atividades direcionadas de forma a otimizar a aprendizagem dos alunos. Tendo isto em mente, proporcionei um ambiente educativo diversificado, reorganizando o espaço em sala de aula e promovendo algumas atividades fora dela. Estimulei o envolvimento de todos os alunos e a realização das tarefas propostas. Proporcionei, através do debate, o questionamento, a argumentação e o confronto de pontos de vista. Desenvolvi a capacidade de análise, de reflexão e de espírito crítico através da observação de problemas e posterior solução / dedução / regra. Encorajei a criatividade, através da escrita criativa, do desenvolvimento de projetos e da introdução de aplicações tecnológicas que os alunos não conheciam. Em todas as metodologias aplicadas, respeitei a heterogeneidade das turmas, a diversidade e o ritmo dos alunos, adaptando algumas tarefas às suas necessidades; encorajei a autonomia através da pesquisa e do trabalho autónomo; avaliei e dei *feedback* constante aos alunos sobre a evolução das suas tarefas, de forma a proporcionar-lhes ferramentas para melhorarem o seu desempenho.

É importante salientar que quando se faz a articulação entre metodologias ativas, AE e PASEO, colocam-se em prática abordagens adequadas às necessidades do mundo contemporâneo e a traz-se inovação a um modelo educativo que é obsoleto e desajustado à sociedade e aos alunos do século XXI. Ao estabelecermos a ligação do conhecimento teórico com a prática, estimulamos o desenvolvimento de competências fundamentais no mundo atual, como o trabalho em equipa, o espírito crítico e de liderança, a autonomia ou a capacidade de argumentação e de decisão, contribuindo para a forma como os estudantes podem atuar em comunidade, mas sobretudo para a sua formação enquanto futuros cidadãos.

3.3 Atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada na turma do 9ºano

No mês de fevereiro, iniciei a prática letiva à turma do 9ºano. A leção incidiu na sequência um, numa abordagem do texto narrativo. Ao longo de vinte e seis aulas, de cinquenta e de cem minutos, foram estudados quatro textos literários – “A Galinha”, de Vergílio Ferreira, *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro Vasconcelos, “A Aia”, de Eça de Queirós e a “Sesta de Terça-Feira”, de Gabriel Garcia Márquez. Para cada um, foram aplicadas diversas metodologias participativas, nomeadamente a Metodologia de Trabalho de Projeto para “A Galinha”, a Aula Invertida, para *O Meu Pé de Laranja Lima*, a Descoberta Guiada, para “A Aia” e a Aprendizagem Baseada na Resolução de

Problemas para a “Sesta de Terça-Feira”. Para além da aquisição de novos conhecimentos relativamente aos conteúdos programáticos, pretendia-se também trabalhar, nesta sequência, competências sociais, atitudes e valores, fundamentais tanto para o sucesso escolar como para o futuro dos alunos enquanto cidadãos.

Deste modo, quando elaborei as sequências didático-pedagógicas procurei focar-me na otimização do tempo, reduzindo os momentos expositivos, reservando-o para atividades que habitualmente têm uma duração mais demorada. Decidi igualmente que iria articular, nas metodologias aplicadas, os cinco domínios de aprendizagem do Português com estratégias cooperativas e, sempre que possível, com recurso a aplicações tecnológicas, as quais passarei a explicitar nos pontos seguintes.

3.3.1 Metodologia de Trabalho Projeto - “A Galinha”, de Vergílio Ferreira

Antes de proceder à elaboração da sequência didática, para colocar em prática a Metodologia de Trabalho Projeto, houve a necessidade de definir um problema inicial. Ora, tendo em conta a observação que fui fazendo ao longo do primeiro semestre, em especial no desenrolar do Trabalho de Projeto da obra *O Auto da Barca do Inferno*, apercebi-me de que a turma registava pouca apetência para a leitura e para a escrita, procurando, sempre que possível, esquivar-se da leitura integral autónoma e da produção de textos escritos. Além disso, a maioria dos alunos demonstrava algumas dificuldades em reconhecer conceitos básicos que já deviam estar assimilados, nomeadamente a identificação das categorias da narrativa, caso estas não estivessem explícitas de forma direta e óbvia. Deste modo, em conjunto com a professora cooperante, decidi que este seria o ponto de partida para a elaboração das atividades de compreensão e interpretação literária do trabalho pedagógico-didático. Verifiquei, ainda, que a turma revelava especial interesse pela utilização de novas tecnologias e, apesar de não ser possível utilizar o telemóvel em contexto de sala de aula, todos tinham computador. Assim, tendo em vista o desenvolvimento dos cinco domínios da disciplina, lancei dois desafios à turma: criação de um roteiro de sequências narrativas, que pudesse ser utilizado em análises textuais futuras e construção de uma narrativa em portefólio digital com o reconto da história, através de uma ferramenta tecnológica que os alunos não conheciam, o *padlet*, estimulando, por intermédio da novidade, o interesse e a motivação para o desenvolvimento do projeto.

Com o propósito de levar os discentes a fazer a leitura integral do conto “A Galinha”, de Vergílio Ferreira, e de potenciar a capacidade escrita, traçou-se, então, um

percurso didático de onze aulas, com incidência no subgênero literário conto, através do qual os alunos deveriam ser capazes de:

- Compreender e analisar um conto de autor literário;
- Interpretar o texto literário e explicitar o tema ou as ideias principais;
- Identificar e ordenar as sequências da narrativa através de critérios linguísticos e narrativos;
- Reconhecer as categorias da narrativa:
 - Caracterização psicológica e indireta das personagens;
 - Narrador de 1ª e 3ª pessoa;
 - Contexto espacial e temporal;
 - Ação e episódios
- Identificar o discurso direto, indireto e indireto livre;
- Perceber o que é a linguagem coloquial;
- Desenvolver o espírito crítico e criativo, através da produção escrita e da fundamentação de escolhas;
- Estruturar um texto escrito: partes, subpartes e respectivos títulos
- Cooperar de forma crítica e construtiva com os seus pares;
- Dominar a compreensão e expressão oral, visual e escrita.

Para melhor se entender como se operacionalizou a sequência didática, apresento esquematicamente, no quadro 1, (anexo 1) atividades, estratégias e recursos utilizados durante a aplicação da metodologia de trabalho de projeto.

Na primeira aula, antes de desvendar em que é que consistia o projeto, lembrei, mostrando várias imagens de pinturas rupestres, que a atividade de contar histórias está presente em todas as culturas, desde os primórdios da História. Esta constatação serviu de mote não só para iniciar o estudo do conto, como também do trabalho cooperativo através de uma primeira atividade com grupo reduzido, a pares, em que os alunos fizeram pesquisa sobre as histórias das *Mil e uma Noites*. De seguida, e já em grupo-turma, construímos uma “chuva de ideias” sobre aquilo que os alunos consideravam ser as principais características do conto. Terminámos a primeira aula com uma pesquisa sobre provérbios com a palavra galinha e a respetivo significado, ficando propositadamente em suspenso, a ligação com o conto e a revelação do tema.

No início da aula seguinte, apresentei o projeto à turma (anexo 2) e explicitiei o peso da avaliação do mesmo na nota final. Em conjunto, definimos etapas e *timings*, que

incluíam o plano de trabalho e a apresentação final. Posteriormente, passou-se ao estudo do texto propriamente dito. Em primeiro lugar, os alunos ouviram a leitura expressiva do conto. De seguida, fez-se a ponte com os provérbios pesquisados na aula anterior; depois, em grupos de quatro elementos, passamos para a realização da primeira tarefa: identificação, através de uma releitura atenta, da organização, por encadeamento, dos acontecimentos da narrativa e respetiva descrição-síntese de cada momento, garantido, desta forma a leitura integral e a compreensão do conto. Finalmente, em conjunto com a professora debateram-se as conclusões e dividiu-se o texto em quatro momentos narrativos. Adicionalmente, elaborou-se em grupo-turma, o roteiro-resumo das sequências narrativas, o qual foi disponibilizado no *Teams* (anexo 3) e que serviria de base para, futuramente, puderem consultar. Só depois de terminar esta tarefa, é que a docente revelou a constituição das equipas e o respetivo plano de trabalho. Salienta-se aqui que, desta vez, já não houve demonstração de descontentamento relativamente à composição das equipas, o que se deveu ao facto de, no geral, os discentes se terem adaptado bem à aprendizagem colaborativa.

Nas aulas seguintes, já com a sala organizada em quatro grupos de seis alunos, a professora distribuiu um guião por equipa (anexo 4). Cada grupo definiu as funções dos seus elementos tendo em conta os objetivos do trabalho (anexo 5). É de salientar que nesta etapa surgiram várias dificuldades, sobretudo nos grupos em que estavam inseridos alunos mais autónomos e habituados ao trabalho individual. Durante a elaboração do projeto, as equipas tiveram, em primeiro lugar, de fazer o ponto de situação sobre aquilo que já sabiam sobre o tema para, de seguida, passarem à pesquisa, à análise textual, à discussão de ideias e à defesa pontos de vista, ficando claro para todos que só avançariam no projeto se todos os elementos da equipa percebessem os temas abordados. Nesta fase, tiveram também de traçar o plano de trabalho, entregue à professora no final da aula cinco, que serviu para que esta avaliasse a progressão do projeto e ao mesmo tempo para que os grupos monitorizassem a evolução e o seu próprio desempenho no trabalho. (anexo 6) Na apresentação à turma, nas aulas seis e sete, todos os grupos leram expressivamente a sua parte do texto, explicitaram, com elementos textuais, cada uma das categorias da narrativa, identificaram o discurso direto, indireto e indireto livre e a utilização da linguagem coloquial, cumprindo, assim com os objetivos do trabalho. Depois de cada apresentação, os grupos e a professora comentaram e avaliaram qualitativamente a prestação dos colegas e deram *feedback* sobre os aspetos positivos e o que poderia melhorar numa próxima exibição (anexo 7). Durante as aulas nove e dez, as equipas

fizeram a reescrita e a revisão do conto, alterando, de acordo com a indicação da professora, uma das categorias da narrativa, aperfeiçoando-se, deste modo, o conhecimento da língua através da escrita, ao mesmo tempo, que se estimulou a imaginação e a criatividade dos discentes. Depois de revisto e corrigido pela professora a produção escrita foi colocada no *padlet*⁹ (anexo 8); posteriormente, os grupos gravaram a leitura expressiva do reconto a qual, entretanto, também foi disponibilizada na aplicação. Por último, tendo em consideração as alterações efetuadas no reconto da história, o grupo-turma deu um novo título ao texto. Por fim, o projeto final foi publicado no *site* do agrupamento, na semana da leitura, que decorreu na última semana de março.

Na última aula, em Conselho de Turma, com a sala organizada em U, fizemos um debate de ideias sobre a ‘lição’ moral do conto “A Galinha” e avaliamos o projeto. (anexo 9) Este momento de auto e heteroavaliação sobre o trabalho desenvolvido foi, verdadeiramente, bastante profícuo, pois apesar de já terem sido promovidos momentos de avaliação, os alunos refletiram, acerca das dificuldades com que se depararam, sobre o que aprenderam e teceram considerações sobre aquilo, que de futuro, gostariam de aprofundar. Foi interessante verificar que, nas respostas dos inquéritos realizados aos alunos, as maiores dificuldades sentidas evidenciam-se na gestão do tempo e na distribuição das tarefas, situação, que de facto, também foi observada pelas docentes.

No geral, todas as equipas cumpriram com o cronograma, apesar de, ao longo do projeto, terem sido feitos alguns ajustes. Em relação à elaboração do *padlet*, globalmente, podemos afirmar que foi uma surpresa bastante agradável, uma vez que os discentes não conheciam esta ferramenta tecnológica, sendo, por isso, o fator novidade impulsionador da motivação para a realização do projeto. A construção foi feita *online*, tendo sido bastante gratificante assistir ao entusiasmo dos grupos no momento do seu preenchimento em tempo real. Apesar de apenas três alunos terem apresentado resultados negativos no trabalho colaborativo, na generalidade, os alunos conseguiram resolver, com relativa facilidade, as pequenas quezílias que foram surgindo, demonstrando atitude cooperativa, através da reflexão, da partilha de ideias e do respeito pela diferença. Neste ponto, destacou-se ainda o grupo em que estava inserido o aluno com o diagnóstico de perturbação específica da aprendizagem da leitura, que o ajudou a preparar a exposição à turma, treinando com ele a leitura do texto e a apresentação dos conteúdos que lhe tinham sido atribuídos.

⁹ <https://padlet.com/vicdaniela/a-confus-o-no-galinheiro-cre9dpaoaj822cmk>

A avaliação foi francamente positiva, refletindo o trabalho desenvolvido pela turma, que atingiu o nível Bom, conforme se pode verificar no gráfico 1. Evidenciam-se os resultados globais de sete alunos com nível Muito Bom e nove com Bom. Em relação aos domínios de aprendizagem da disciplina, salientam-se os resultados na Escrita e na Expressão Oral, com 74% da turma com avaliações iguais ou acima de Bom, no primeiro caso e 65% no segundo.

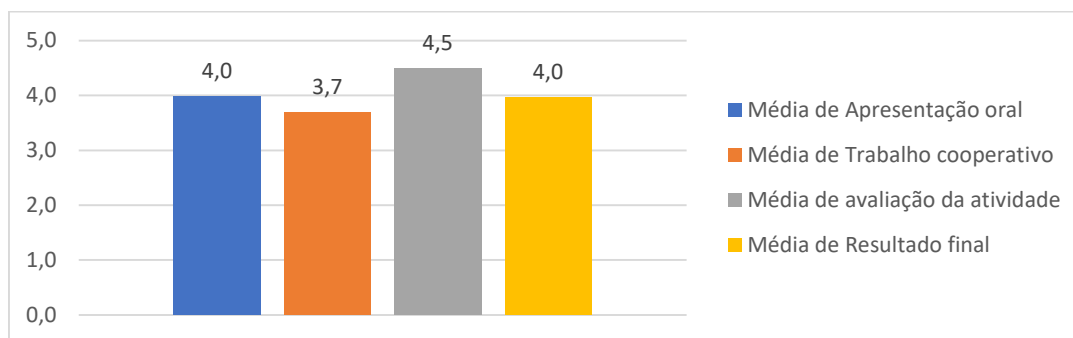


Gráfico 1 – Resultados do Trabalho de Projeto

No final do trabalho, todos os materiais foram disponibilizados no *Teams* como objeto de estudo para que os discentes pudessem consultá-los sempre que quisessem.

3.3.2 Aula Invertida - *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro Vasconcelos

O modelo pedagógico aula invertida incidiu no estudo da obra *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro Vasconcelos. Contrariamente ao que se sucedeu na aplicação das restantes metodologias, este método foi introduzido ainda antes do começo da prática pedagógica, mais propriamente no final do primeiro semestre. A principal intenção foi a de dar tempo aos alunos para lerem a obra na íntegra. Assim, logo em janeiro, a professora estagiária explicou o conceito, insistindo na necessidade de todos fazerem uma leitura integral da obra e de consultarem os materiais colocados no *Teams*. Informou igualmente que a obra só ia ser trabalhada em abril e que iria aplicar no primeiro dia de lecionação uma ficha de verificação de leitura, a qual seria um dos elementos de avaliação. Nesse mesmo dia, explicou brevemente a metodologia e disponibilizou a obra integral em PDF para que todos os alunos a pudessem ler. Até ao início de abril, foram sendo colocados nessa plataforma o filme, a biografia do autor, vários *links* e diversas notícias, que os alunos deviam ler ou ouvir e registar, de forma muito sucinta, o assunto e relacioná-lo com a obra. Sempre que possível deviam também lançar dúvidas ou questões que pudessem ser ‘discutidas’ em aula, ou no *chat* criado *Teams* para o efeito.

Na verdade, durante esse tempo, percebi que a maioria dos alunos não reconhecia a importância dos materiais disponibilizados na plataforma digital uma vez que não os lia nem os consultava, apesar da pressão constante que tanto eu, como a professora titular, íamos fazendo. Verifiquei também que, na generalidade, a turma não tinha o hábito de utilizar, depois das aulas, a plataforma digital. Desta forma, procurei encontrar alternativas que não comprometessem o desenvolvimento das atividades em aula. Assim, optei por colocar nos materiais questões orientadoras, que também a maioria também não fez, e que funcionariam como trabalho de casa. (anexo 10). Entendi, mais tarde, que durante os meses de fevereiro e março a turma esteve envolvida em diversas atividades que lhes ocupavam muito tempo.

Em abril, conforme planeado, demos início ao estudo da obra de José Mauro de Vasconcelos. A sequência didática contemplava três aulas de cinquenta minutos, conforme se pode constatar no quadro 2. (anexo 11) Logo no começo da primeira aula, apliquei o teste de verificação de leitura (anexo 12), realizado no *google forms*¹⁰, embora tenha confirmado que apenas sete alunos tinham lido a obra na íntegra, todos os outros assistiram ao filme. Os resultados espelharam, obviamente, esse facto, pois os sete alunos que fizeram a leitura integral obtiveram resultados com nível Muito Bom, como se pode comprovar no gráfico 2:

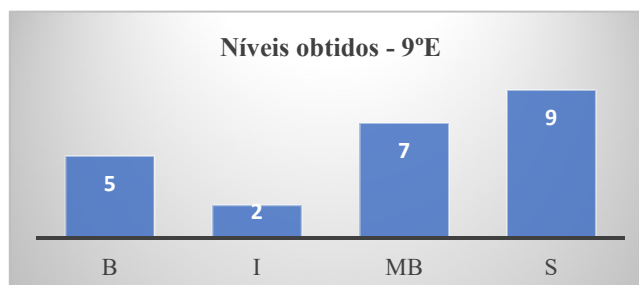


Gráfico 2 – Resultados do teste de verificação de leitura sobre a obra *O Meu Pé de Laranja Lima*

Depois do teste de verificação de leitura, solicitei aos alunos, dando-lhes algum tempo para se prepararem, que fizéssemos, leitura livre de excertos da obra. O intuito seria promover a leitura em voz alta e o gosto em ouvir ler. Sempre que cada estudante terminava esta tarefa, fui colocando várias questões de forma a direcionar a turma para os diversos temas da obra. À medida que íamos explorando o texto, elaboramos, no quadro, uma “chuva de ideias” com os principais assuntos do texto. Nesta fase, aproveitei ainda para fazer a ponte com alguns dos materiais que tinha disponibilizado no *Teams* de

¹⁰ <https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=pt-PT&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=y8ssglwgzUyEPOA15oxDZFxcnL71phpBuUkogqw5feJUMEZUSkNssU03OVFBUFY3STkxTzM0VVY3Ni4u>

forma a trazer a obra para a atualidade, finalizando estrategicamente a aula com temas controversos que, de alguma forma pudessem despertar o interesse dos alunos para a atividade que íamos desenvolver.

Na aula seguinte, depois de relembrar os principais temas de *O Meu Pé de Laranja Lima*, expliquei o conceito da atividade que iríamos fazer nas duas aulas seguintes (anexo 13), o *brainwriting*, uma técnica muito utilizada na área do marketing e nas ciências sociais, cujo objetivo é o de gerar ideias de modo escrito e compartilhado, durante a qual cada elemento de um grupo repassa as ideias aos demais participantes, que por sua vez geram novas ideias sobre as que já foram anteriormente lançadas.

Esta atividade (anexo 14), que foi dividida em quatro etapas – observação e registo individual; discussão de ideias e associação ao texto literário; apresentação das imagens e das conclusões à turma; reflexão crítica individual – teve, para além da compreensão do sentido global do texto literário, como objetivos principais o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade escrita. Assim, os grupos de trabalho que incluíram pelo menos um elemento que tinha feito a leitura integral, foram constituídos por seis alunos, os quais, durante cinco minutos, tiveram de observar uma fotografia de Steve McCurry (anexo 15) e associá-la à obra de José Mauro de Vasconcelos, escrevendo, num cartão de registo individual, entregue pela docente (anexo 16), três palavras ou expressões que refletissem essa ligação. Depois desse tempo, passaram a imagem e o cartão a outro elemento da equipa, que por sua vez escreveu mais três palavras sobre aquilo que observou. Esta atividade durou trinta minutos e contabilizou seis imagens por equipa. Depois da observação das fotografias, de forma a combinar e otimizar as ideias geradas, cada elemento justificou a escolha das palavras aos colegas. De seguida, em grupo, para potenciar o poder argumentativo e defesa de pontos de vista, os discentes tiveram de relacionar e justificar cada uma das fotografias a um dos temas da obra. Nesta etapa, a professora aproveitou também para realizar questões e esclarecer dúvidas, verificando que apesar de nem todos terem lido a obra, o facto de terem assistido ao filme e de se terem explorado, durante a primeira aula, temas sensíveis e reais, conduziu a uma participação ativa e uma elevada interação entre alunos e docente. Na terceira fase, os grupos, que deviam apresentar as imagens e as suas conclusões à turma por meio de um porta-voz, sugeriram que cada elemento fizesse uma pequena apresentação, o que tornou a apresentação mais dinâmica e agradável.

Posteriormente, a turma reuniu-se em Conselho de Turma e em conjunto com a professora, fez-se sistematização conjunta dos conhecimentos adquiridos e procedeu-se a

uma votação com as melhores ideias, as quais ganharam um prêmio simbólico oferecido pela docente. De seguida, passou-se ao momento de heteroavaliação, durante a qual, vários alunos mencionaram que gostaram bastante da atividade. Foi interessante verificar que alguns discentes salientaram que o resultado final teria sido melhor, caso a leitura integral tivesse sido feita, demonstrando, deste modo, a tomada de consciência acerca da importância deste domínio.

Na última etapa, cada aluno escolheu individualmente uma fotografia de Steve McCurry para fazer a apreciação crítica, (anexo 17) com entrega duas semanas mais tarde. As diretrizes indicavam que os alunos tinham de a relacionar com o texto literário, porém não podiam escolher fotografias que tivessem sido trabalhadas no seu grupo.

Como resultado final, nesta atividade, a turma mostrou uma elevada capacidade crítica e criativa, aliada a uma correta e bastante satisfatória capacidade interpretativa do texto literário. Contudo, no que diz respeito à escrita, 26% da turma não entregou o trabalho, no entanto, ainda assim, 48% dos alunos obtiveram resultados iguais ou acima do nível Bom (cf. gráfico 3).

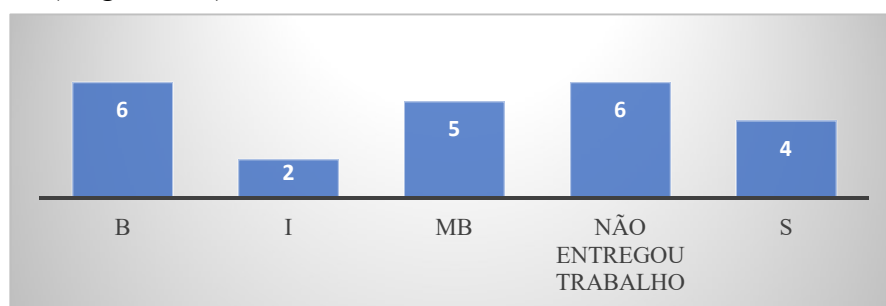


Gráfico 3 – Resultados do exercício de apreciação crítica

Com efeito, a implementação do modelo pedagógico *flipped classroom* evidenciou algumas desvantagens e obstáculos que, de certa forma, dificultaram a sua aplicação, nomeadamente, a participação e resistência dos alunos à visualização de conteúdos fora do contexto de sala de aula.

3.3.3 Descoberta Guiada - “A Aia”, de Eça de Queirós

O modelo pedagógico da Descoberta Guiada incidiu no estudo do conto de Eça de Queirós, “A Aia”. Sendo esta uma metodologia diretiva com foco na aprendizagem por descoberta, quando construí a sequência didática que contemplou oito aulas de cinquenta minutos (cf. quadro 3 – anexo 18), iniciei o estudo do conto sem fazer qualquer tipo de contextualização. Assim, o primeiro passo foi o de distribuir um cartão em branco, no qual cada aluno escreveu uma ou duas palavras acerca das emoções que a história lhes suscitou. De seguida, coloquei o áudio do conto que foi sendo acompanhado pelos

discentes com o manual. No final da audição, recolhi os cartões e fui lendo cada um em voz alta, ao mesmo tempo que ia colocando questões provocatórias que potenciaram a reflexão e o debate e que, em simultâneo, orientaram a interpretação sobre o texto literário numa primeira fase. Só depois deste contacto inicial é que se explorou o título do conto, inicialmente com questões levantadas por mim e depois com a pesquisa, nos dicionários levados para a aula, sobre o significado da palavra “Aia”. Seguiu-se uma breve abordagem à biografia do autor e à possível ligação do conto com a sua infância.

Na aula seguinte apresentei o projeto explicitando os objetivos, o peso na avaliação do mesmo e informei da constituição dos grupos, que desta vez contemplariam apenas quatro elementos (anexo 19). O projeto, dividido em duas partes, consistia na elaboração e realização de um *peddy paper*¹¹ narrativo e de um *role play*¹².

A primeira parte do trabalho, que se desenvolveu em três aulas de 50 minutos, partiu de alguns conteúdos abordados no projeto “A Galinha”. Assim, primeiramente cada grupo teve de explicitar como se organizava a narrativa, identificar todas as suas categorias e preparar duas perguntas / respostas para depois poderem ser utilizadas no *peddy paper*. Adicionalmente, a partir da observação textual, fizeram uma investigação mais pormenorizada sobre funcionamento da língua, durante a qual, tiveram de elaborar mais duas questões sobre a utilização dos recursos expressivos e sobre o uso expressivo de advérbios, diminutivos e adjetivos, o que implicou um estudo mais aprofundado do texto. A professora frisou que todas as questões tinham de ser enigmáticas para que não se chegasse facilmente à resposta. As melhores perguntas foram selecionadas, sem o conhecimento dos alunos, pela professora, que atribuiu mais pontos à equipa que executou melhor esta tarefa. Desta forma, neste contexto de exploração, as questões realizadas pelos alunos, mas orientadas pela professora, funcionaram como pistas para o caminho da descoberta / aprendizagem. Tendo em conta a dimensão dos objetivos do trabalho e a gestão do tempo, as equipas distribuíram as tarefas e foram discutindo os temas à medida que avançavam. Sempre que surgiam dúvidas que não conseguiam esclarecer entre si, pediam à professora que os esclarecesse.

Na quarta aula, as equipas fizeram pesquisas sobre *peddy papers* de forma a preparar a atividade e a logística para o dia do jogo. Nesse dia, definiram-se os nomes das equipas e decretou-se que este se iria concretizar no recinto escolar, fora da sala de aula. Assim,

¹¹ Prova pedestre de orientação para equipas.

¹² Dramatização ou interpretação de uma situação real, que tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade comunicativa.

a docente pediu autorização à Direção da escola para a realização do *peddy paper* no recinto escolar e à Diretora de Turma o consentimento para o uso do telemóvel.

Nas aulas cinco e seis realizou-se, então, a prova pedestre. Em todas as equipas foi escolhido um elemento para ficar na sala de aula com o manual e com os apontamentos construídos nas últimas sessões, cujo papel foi o de ajudar, por telemóvel, os colegas na busca de respostas às questões. Aos outros elementos dos grupos foi entregue um guião, (anexo 20) diferente por equipa, com perguntas correspondentes aos diferentes postos e que determinavam a passagem à parte seguinte do percurso. Em cada etapa receberam um carimbo, como garantia de que respondiam a todas as questões, às quais foi atribuída uma cotação que permitiu apurar a equipa vencedora.

No geral, todos os grupos conseguiram realizar todas as tarefas dentro dos *timings* propostos e os resultados foram bastante satisfatórios, com quatro equipas com resultados com nível Bom.

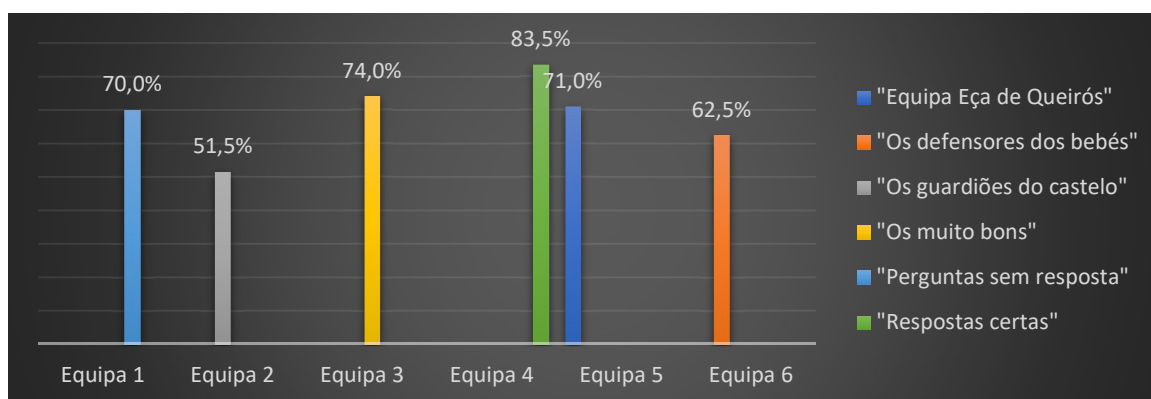


Gráfico 4 – Resultados Peddy Paper

Contudo, ainda que os resultados da atividade não tenham sido brilhantes, pois não houve equipas com nível Muito Bom, o *peddy paper* foi uma excelente oportunidade para promover a diversificação do espaço e para dinamizar o ambiente educativo, oferecendo, através de uma atividade lúdica, a possibilidade de construção do conhecimento para além das paredes da sala de aula. Foi ainda uma ótima ocasião para desenvolver o espírito cooperativo através da descoberta e da partilha de saberes.

Na segunda parte do projeto, nas aulas sete e oito, realizou-se então o *role play*, (anexo 21) que consistiu na encenação de um processo judicial da aia. Esta não tinha cometido suicídio, mas visto que tinha cometido um crime, a troca dos bebés, tinha de ser julgada. Desta forma, colocaram-se em confronto dois grupos: o grupo de defesa, que reforçava a decisão patriótica e a atitude de coragem da ré; e o grupo de acusação, que, por sua vez, censurava a sua atitude cruel e desumana.

Tendo em conta que se tratava da simulação de um julgamento, a organização do trabalho foi realizada em três grupos: acusação, defesa e elementos do júri, os quais foram definidos pela professora. Assim, os grupos de acusação e defesa contaram com oito elementos cada um, os quais tiveram a missão de construir, ensaiar e apresentar o enredo. Durante a preparação a professora disponibilizou aos dois grupos duas notícias atuais e que teriam de ser relacionadas com o texto de Eça. Antes da dramatização, entregaram, individualmente, à professora o guião do *role play*, no qual constavam as linhas gerais dos argumentos, garantindo, deste modo, a seriedade dos mesmos (anexo 22). Por sua vez, os elementos do Júri avaliaram os argumentos apresentados por ambas as partes e, através de um porta-voz, declararam a sentença. Cada elemento deste grupo teve de ler as duas notícias e elaborar um relatório em que as relacionaram com a ré e em que apresentaram as ideias gerais defendidas por cada parte interveniente no julgamento, assim como o desenrolar de todo o processo judicial. Tendo em conta que nesta atividade, nem todos os alunos intervieram, a avaliação teve diferentes pesos, de acordo com o papel desempenhado pelos estudantes. Assim, para os grupos de defesa e acusação, quer a apresentação em contexto de sala de aula, quer o exercício escrito tiveram um peso de 50%. Relativamente aos elementos do Júri o trabalho escrito teve um peso de 100%.

A encenação decorreu de forma bastante dinâmica e intensa, evidenciando a interpretação muito realista dos advogados, dos quais se destaca o papel da advogada de defesa, que de forma exímia contrapôs os argumentos da acusação, exibindo as fragilidades das testemunhas apresentadas e que conduziu à declaração de inocência da ré na sentença final.

Os alunos revelaram, uma vez mais, uma elevada capacidade de argumentação e de sentido crítico, tendo conseguido estabelecer de forma bastante satisfatória a ligação com os textos disponibilizados pela professora e também com os conteúdos desenvolvidos nas aulas. Demonstraram, igualmente, um forte empenho na atividade, que ficou visível no modo entusiasta como defenderam a causa e na forma convincente como incorporaram as personagens. No geral, a avaliação refletiu o trabalho desenvolvido pela turma, muito embora alguns membros do Júri, não tenham enviado o relatório, não obtendo por isso, avaliação nesta atividade. Já os relatórios dos restantes elementos, demonstraram rigor científico, evidenciado na descrição fidedigna e na interpretação correta dos acontecimentos vivenciados no *role play*.

3.3.4 Aprendizagem baseada na resolução de problemas - “A Sesta de Terça-Feira”, de Gabriel Garcia Márquez

O método pedagógico de aprendizagem baseada na resolução de problemas recaiu no estudo do conto “A sexta de terça-feira”, de Gabriel Garcia Márquez. Quando decidi quais seriam as metodologias que iria colocar em prática, pensei, desde logo, que esta seria uma ótima oportunidade para desenvolver um dos domínios que, no geral, os discentes veem como um problema: a gramática. Com efeito, ao longo do tempo tenho-me apercebido que os alunos demonstram, com frequência, desagrado e relutância a em desenvolver este domínio, não percebendo a sua importância, não só para o sucesso da disciplina de Português, como também de todas as outras. Talvez por isso, também apresentem, muitas dificuldades em entender e interiorizar os conceitos gramaticais. Assim, quando elaborei a sequência didática baseada na resolução de problemas, pretendendo despertar os alunos para o conhecimento explícito da língua, pensei, desde logo, em aplicar uma metodologia concreta para o ensino da gramática: a “oficina gramatical”, cujo objetivo é o desenvolvimento do conhecimento linguístico e metalinguístico, através da reflexão sobre a língua. Na verdade, esta é uma atividade laboratorial, centrada nos alunos, que lhes permite realizar atividades de descoberta, durante as quais, por meio da observação, detetam as regularidades linguísticas para, no final, chegar às generalizações gramaticais.

O percurso didático, apresentado no quadro 4, (anexo 23), formado por equipas constituídas por dois alunos, incluiu quatro aulas de cinquenta minutos, contemplava primeiramente a leitura e a análise textual e posteriormente a oficina gramatical. Partiu da identificação de uma situação-problema: as orações subordinadas adverbiais. Apesar deste tópico gramatical já ter sido abordado no 8ºano, os alunos pouco ou nada se recordavam do mesmo, demonstrando imensas dificuldades em identificar estas orações e em perceber os seus comportamentos. Deste modo, os principais objetivos eram que, no final da atividade, a turma conseguisse (anexo 24):

- Identificar e classificar as orações subordinadas adverbiais.
- Entender os seus comportamentos e o que as pode distinguir umas das outras.
- Perceber como podem ajudar a interpretar melhor os textos.

Depois da abordagem aos conteúdos gramaticais, ainda na segunda aula, a professora distribuiu aos alunos uma ficha gramatical (anexo 25) composta por quatro grupos: apresentação dos dados, seguida de observação, reflexão e respetiva

sistematização de conteúdos (grupos I, II, e III). O grupo IV, que incluía exercícios de treino, tinha como intuito a consolidação dos conhecimentos adquiridos. No final, como momento de avaliação, realizou-se um exercício individual, cujo peso na avaliação final foi de 50% (anexo 26).

A professora levou diversos manuais e gramáticas para a sala de aula e foi ajudando sempre que os alunos levantavam questões. No plano inicial, a atividade contemplava um tempo definido para a execução das tarefas. Contudo, durante a realização dos exercícios do grupo um, a docente compreendeu que tinha sido demasiado ambiciosa, pois apercebeu-se de que as dúvidas eram muitas e que os alunos tinham dificuldades em realizar todos os exercícios dentro do tempo definido, tendo, por este motivo, de ajustar os *timings* inicialmente definidos para a atividade, que acabou por ser realizada em cem minutos. Deste modo, o grupo I foi realizado numa aula e os grupos II, III e IV nas outras. Os exercícios de consolidação acabaram por ser realizados como trabalho de casa. Todos exercícios foram sendo corrigidos à medida que as equipas as iam realizando. Todavia, antes da correção, a professora reservou momentos de discussão coletiva e de partilha de resultados, que eram concretizados em plenário. O que acabou por ser muito interessante porque os alunos, numa lógica de heteroavaliação, tiveram de expor aos colegas a sua análise e as suas conclusões para chegar a um consenso.

Durante a última aula foram reservados vinte minutos para a realização do exercício individual. Os resultados demonstraram que apesar das dificuldades, no geral, a turma conseguiu realizar de forma satisfatória o teste de avaliação com 48% das notas acima do nível bom. Todavia, quatro alunos, 17% da turma, não conseguiram atingir um resultado positivo.

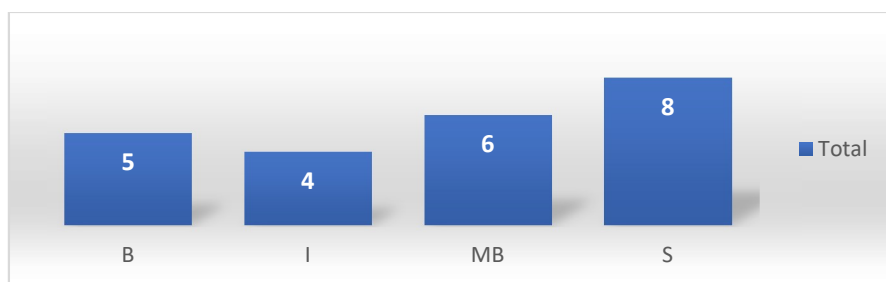


Gráfico 5 – Resultados teste de gramática

Em Conselho de Turma, realizado apenas nos cinco minutos finais da aula, ficou registado que os alunos sentiram que a aprendizagem da gramática a partir do trabalho laboratorial foi, de facto, muito profícua, manifestando vontade de continuar a utilizar este método de aprendizagem gramatical. No entanto, quer os alunos, quer a docente

consideraram que, sendo este um domínio em que, de facto, existiam mais dificuldades, numa ótica de melhoria e de aprofundamento de conteúdos de aprendizagem, a atividade devia ter demorado mais tempo.

3.4 Atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada na turma do 12º ano

A prática letiva do 12ºano teve início no final de fevereiro. Tal como no 9ºano, a leção incidia na abordagem ao texto narrativo, que incluiu a unidade didática quatro, mais concretamente, ao subgénero literário contos. Ao longo de catorze aulas, de cinquenta e de cem minutos, foram estudados três textos literários: “George”, de Maria Judite Carvalho, “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca e “Famílias desavindas”, de Mário de Carvalho. Em conformidade com o que se aplicou no 9ºano, foram utilizadas diferentes metodologias participativas para cada um. Assim, para o primeiro conto usei a Metodologia de Trabalho de Projeto, para o segundo, o método baseado em “Estudos de Caso” e para o terceiro, a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Sendo esta uma turma perfeitamente habituada a trabalhar cooperativamente, mas muito apática, pretendia-se, sobretudo desenvolver aptidões como a criatividade e o espírito crítico que lhes despertassem o interesse para a disciplina, utilizando, ferramentas tecnológicas e outras metodologias com as quais os alunos não estavam habituados a trabalhar e que passarei a explicitar nos pontos seguintes.

3.4.1 Trabalho de Projeto - "George", de Maria Judite Carvalho

Durante a observação da turma do 12º ano fui-me apercebendo de que este grupo, apesar do esforço constante da professora cooperante, demonstrava um fraco ritmo de trabalho e pouco investimento no estudo, revelando baixo empenho na disciplina, o que se poderá justificar pelo facto de que a maioria dos alunos não mostrar interesse em ingressar no ensino superior. Com efeito, apesar de se registar apenas uma aluna com um nível negativo, os resultados, no geral, eram fracos. Desta forma, o principal foco foi o de encontrar estratégias que motivassem os discentes e que os despertassem da apatia em que se encontravam habitualmente.

À semelhança da turma do 9º ano, apesar de serem uma turma de Humanidades, a maioria dos alunos, não tinha hábitos de leitura, esquivando-se, sempre que possível, da leitura integral dos textos. Adicionalmente, revelavam pouca apetência para o domínio da escrita, aproveitando todas as oportunidades para a evitar.

Assim, tendo encontrado um ponto em comum com o 9º ano, o plano pedagógico-didático foi construído de forma muito similar. O objetivo, no trabalho projeto, era levar

os discentes a fazer a leitura integral do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho e, em simultâneo, promover a capacidade de escrita criativa. Como se pode constatar no quadro 5, (anexo 27), ao longo de sete aulas, utilizaram-se recursos e desenvolveram-se atividades e estratégias para que, no final da sequência didática, os alunos fossem capazes de:

- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: o conto.
- Explicitar o sentido global de um texto.
- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).
- Identificar sequências narrativas.
- Analisar o ponto de vista das personagens; o monólogo interior.
- Desenvolver o espírito crítico.
- Desenvolver a criatividade escrita.
- Desenvolver o discurso oral.
- Trabalhar cooperativamente em sala de aula.

Tendo em conta os objetivos traçados, iniciou-se o estudo do conto com a leitura do mesmo em voz alta pelos alunos, seguindo-se um debate de ideias sobre o mesmo, para que nesta primeira fase se aferisse que todos entendiam o texto. Terminada discussão, foi o momento de esmiuçar o título e, a partir deste, perceber a ligação entre as três personagens. De seguida, lançou-se o primeiro desafio: a pesquisa de determinadas referências artísticas que constavam no texto. Esta investigação foi feita por telemóvel, a pares, por fila. Finalizada a tarefa, a professora questionou aleatoriamente a um aluno que identificasse essa referência e que fizesse uma breve síntese sobre a sua vida e obra e a outro aluno que atribuísse uma possível justificação à sua referência no texto de Maria Judite Carvalho, a qual teria de ser discutida com os restantes colegas investigadores. No final da aula, fez-se o visionamento de um filme sobre a vida e obra da autora, seguido do texto biográfico do manual. A abordagem biográfica depois da leitura, foi, uma vez mais, intencional, para que os alunos sentissem o impacto da leitura sem contextualização, desfrutando, não só do prazer de ouvir ler, mas, ao mesmo tempo, que estimulassem a sua imaginação.

Na aula seguinte, o trabalho foi feito, uma vez mais, a pares. A professora distribuiu uma ficha (anexo 28), de preenchimento de espaços, cujo objetivo era a organização das sequências narrativas da estrutura interna. Finalizada e corrigida esta tarefa, os grupos

tiveram de explicar como é que a autora recorreu a técnicas de instantâneos cinematográficos como apelo à memória e em que medida o diálogo entre memória, realidade e imaginação podia ser considerado o estruturador da ação. Estes exercícios foram o motor para o início do trabalho de projeto que foi apresentado na aula seguinte e que consistia na elaboração, durante cento e cinquenta minutos, de uma narrativa em portefólio digital.

Como a turma contemplava vinte discentes, para realizar este trabalho, a professora dividiu-a em quatro grupos de três e dois grupos de quatro elementos. (anexo 29) Três grupos fizeram a reescrita da história de acordo com o conto original e outros três traçaram o perfil de “George” à luz da sociedade atual e tecnológica. Cada equipa traçou o perfil de uma das três fases de George. Como diretrizes do trabalho, os grupos tiveram de identificar as referências espaço-temporais e analisar cada personagem ao pormenor, evidenciando que recursos expressivos foram utilizados na sua caracterização, apontando os seus traços físicos, psicológicos, nível socioeconómico, objetivos de vida. Cada equipa teve também de reescrever a narrativa da personagem, inseri-la no *padlet* e criar um “avatar” que refletiu a imagem construída no reconto. Nesta fase, os grupos tiveram oportunidade de relembrar conteúdos já estudados e de aprofundar a descoberta do texto propriamente dita. Se inicialmente os grupos mostraram alguma relutância elaborar o exercício de escrita, foi bastante gratificante observar o seu entusiasmo durante o processo de escrita criativa. Com efeito, assistimos a situações em que os alunos, imbuídos nesse processo criativo, não quiseram sair para o intervalo e outras em que quando a aula terminou saíram empolgados a falar da história que estavam a criar. Também o facto de terem utilizado ferramentas tecnológicas que não conheciam, como o *padlet* ou a criação de um ‘avatar’, acabou por ser um fator de motivação para a realização do projeto.

Todavia, o plano inicial acabou por ter de ser revisto, uma vez que os grupos precisaram de mais tempo para a realização do trabalho, tendo três grupos apresentado os seus trabalhos na aula seis e os restantes na última aula.

Antes da exposição aos colegas, cada grupo entregou o plano de trabalho à docente, o qual foi contabilizado para uma primeira avaliação. Como requisitos da apresentação, para além dos conteúdos já mencionados, foi solicitada a maior criatividade possível, dispondo cada discente de três minutos para a realizar.

Na última aula, para além das apresentações dos últimos grupos, realizou-se também o Conselho de Turma, durante o qual se avaliou o projeto. Neste momento de auto e

heteroavaliação sobre o trabalho desenvolvido os alunos tiveram a oportunidade de refletir, acerca das dificuldades com que se depararam, sobre o que aprenderam e teceram considerações sobre aquilo, que de futuro, gostariam de aprofundar. Foi interessante verificar que, tal como no 9ºano, nas respostas dos inquéritos realizados aos alunos, as maiores dificuldades sentidas evidenciam-se na gestão do tempo, situação que também foi verificada pela docente.

No geral, todas as equipas cumpriram com o cronograma, apesar de, ao longo do projeto, terem sido feitos alguns ajustes. Em relação à construção do *padlet*,¹³ (anexo 30) globalmente, podemos afirmar que os resultados foram satisfatórios, apesar de sentir que a turma podia ter arriscado mais na criatividade, sobretudo no que diz respeito à apresentação dos trabalhos. No que diz respeito ao trabalho colaborativo, na generalidade, os alunos demonstraram atitude cooperativa, através da reflexão e da partilha de ideias.

A avaliação foi francamente positiva, refletindo o trabalho desenvolvido pela turma, não se registando resultados abaixo de dez valores, evidenciando-se, em contrapartida, os resultados globais de oito alunos com nível superior a catorze. Em relação aos domínios de aprendizagem da disciplina, salientam-se os resultados na Escrita e na Expressão Oral, com 50% da turma com avaliações iguais ou acima de catorze valores, no primeiro caso e 85% no segundo, podendo-se justificar este último resultado com o facto de os alunos já estarem muito familiarizados com esta metodologia.

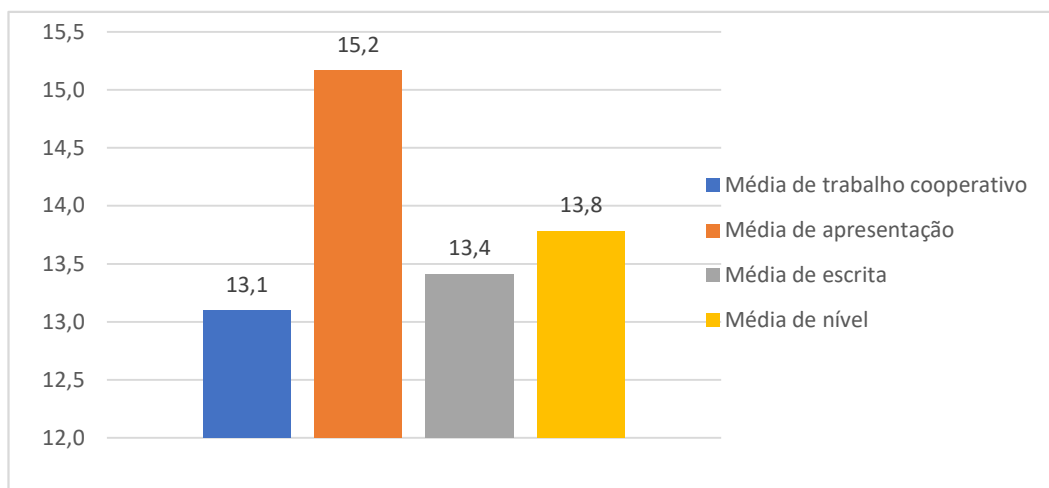


Gráfico 6 – Resultados do Trabalho de Projeto “George”

¹³ <https://padlet.com/vicdaniela/quem-sou-eu-c02rmxwv980apqik>
<https://padlet.com/vicdaniela/quem-sou-eu-e4gfo9umurvuz92e>

3.4.2 Aprendizagem baseada na resolução de problemas ("Famílias Desavindas", de Mário de Carvalho)

O método pedagógico de aprendizagem baseada na resolução de problemas recaiu no estudo do conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho. Tal como no 9º ano a aplicação desta metodologia incidiu no domínio da gramática. Com efeito, também estes alunos demonstram, durante a observação de aulas, resistência e desagrado em aprofundar e desenvolver conteúdos sobre o conhecimento explícito da língua. Assim, quando elaborei a sequência didática baseada na resolução de problemas, usei, igualmente, o método direcionado para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e metalinguístico: a “oficina gramatical”. A intenção pedagógica foi a mesma do ensino básico, ou seja, promover a reflexão sobre a língua, através da observação direta, da deteção das regularidades linguísticas e da respetiva definição de regras ou conclusões.

O percurso didático, apresentado no quadro 6 (anexo 31), composto por equipas constituídas por dois alunos, incluiu quatro aulas de cinquenta minutos, durante as quais se efetuou, inicialmente, um estudo mais aprofundado do texto e posteriormente na realização da “oficina gramatical”. A aplicação deste método partiu da identificação de um conteúdo gramatical que é introduzido no 12º ano e que acabou por se definir como a situação-problema: a distinção dos diferentes valores aspetuais. Deste modo, os principais objetivos foram que, no final da atividade, a turma conseguisse (anexo 32):

- A distinção aspetual partir de informação lexical.
- A distinção aspetual a partir de informação gramatical.
- Distinguir os valores aspetuais.

Depois da abordagem ao texto e da explicitação dos tópicos gramaticais, a docente distribuiu uma ficha gramatical composta por quatro grupos (anexo 33): apresentação dos dados, seguida de observação, reflexão e respetiva sistematização de conteúdos (grupos I, II, e III). O grupo IV, que continha exercícios de treino, para consolidação dos conhecimentos adquiridos. No final, como momento de avaliação, os alunos realizaram um exercício individual, cujo peso era de 50% na avaliação da atividade. (anexo 34).

A professora levou diversas gramáticas para a sala de aula, disponibilizou materiais no *Teams* e foi ajudando sempre que os alunos levantavam questões. Como os alunos não estavam habituados a trabalhar desta forma, houve no início, bastantes dificuldades em entender o que se pretendia em cada um dos exercícios. Assim, à semelhança do que se sucedeu com a turma do 9º ano no desenvolvimento da “oficina

gramatical”, também aqui, o plano inicial sofreu alterações, tendo havido necessidade de alargar os prazos definidos na planificação para a realização dos exercícios. Deste modo, o grupo I foi realizado numa aula e os grupos II, III e IV nas outras. O exercício de consolidação individual foi realizado nos 20’ finais da última aula. Como diretrizes, os discentes não podiam avançar para a etapa seguinte sem que houvesse uma correção, uma vez que era essencial que ficasse claro que todos percebiam as regras. Sempre que possível, a professora promoveu a discussão coletiva, a partilha de resultados e a chegada a um consenso em plenário, antecipando, deste modo, a discussão final em Conselho de Turma, que acabou por não se conseguir realizar. Todavia, ao longo da realização das tarefas, os estudantes foram tecendo ilações sobre a atividade, apontando como maior dificuldade, a compreensão do método. No entanto, referiram também que depois de terem percebido o que se prendia, realizaram os exercícios com relativa facilidade.

Tendo em conta os ajustes efetuados no decorrer da atividade, a tarefa classificatória foi realizada no final da última aula. Inicialmente, estava previsto aplicar o exercício no *google forms*, no entanto, devido a problemas com a internet, o mesmo teve de ser aplicado em papel. Os resultados, embora não tenham sido brilhantes revelaram que, globalmente, a turma percebeu os conteúdos lecionados, tendo 40% da turma atingido resultados iguais ou acima de catorze valores, evidenciando-se o caso de um aluno que obteve vinte valores e uma aluna com o nível dezoito. Salienta-se ainda o caso de duas alunas que não alcançaram o nível dez.

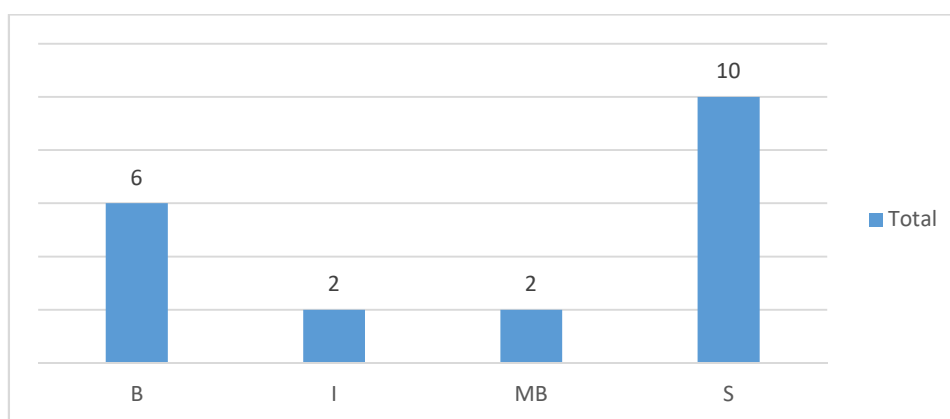


Gráfico 7 – Resultados da oficina gramatical – 12ºano

3.4.3 Aprendizagem Baseada em Estudos de Caso - "Sempre é uma companhia", de Manuel da Fonseca

Como já foi mencionado anteriormente, os estudos de caso são uma metodologia que permite desenvolver o trabalho, partindo de problemas ou de situações reais e concretas, os também chamados “casos”. A aplicação desta metodologia incidiu no

estudo do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca. O percurso didático, apresentado no quadro 7 (anexo 35), foi desenvolvido ao longo de três aulas, que incluíram numa primeira fase a leitura e análise do conto e numa segunda fase, a elaboração de uma *data storytelling*.

O *storytelling* é uma forma de contar, desenvolver e adaptar histórias, inspiradas em narrativas, mitos ou lendas, que pressupõe a transmissão da mensagem de modo memorável e emocionante, com o objetivo estabelecer uma conexão ou de provocar reação com a audiência. Como ferramenta pedagógica, é um estratégia diretiva que promove a criatividade e a reflexão sobre determinados conceitos e valores. O *data storytelling*, ou *storytelling* com dados, tal como o próprio nome indica, inclui a utilização de dados para contar as histórias e envolver as pessoas, pode também incluir o recurso a imagens ou vídeos que sejam impactantes.

A aplicação desta metodologia participativa teve como principais objetivos o desenvolvimento do espírito crítico, da escrita criativa, da capacidade de comunicação, da aptidão para relacionar textos de diversas fontes e para selecionar informação relevante.

Tendo em consideração os objetivos definidos a sequência didática iniciou com a audição de um cante alentejano pela voz de Luís Trigacheiro, seguida da leitura integral, em voz alta, do conto de Manuel da Fonseca. Sendo o cante alentejano uma tradição com muitos anos, os alunos têm a tendência para o associar à antiguidade, pelo que a escolha de um jovem cantor, com idade relativamente próxima da sua, foi intencional para os aproximar deste género musical. Depois da leitura, passou-se a uma análise mais pormenorizada do conto e debateram-se os principais temas do mesmo. No final da aula a professora deu indicação de que os alunos deviam efetuar a leitura dos estudos de caso que foi disponibilizada no *Teams*.

A aula seguinte começou com a apresentação do projeto (anexo 36), do peso da avaliação do mesmo na nota final do semestre e da composição dos grupos. Cada equipa, constituída por quatro grupos de cinco elementos e um grupo de seis elementos, teve de selecionar um dos temas dos estudos de casa lidos em casa. Este foi o primeiro entrave do trabalho, pois lamentavelmente percebeu-se que os discentes não tinham feito as leituras. Deste modo, houve a necessidade de reajustar o plano inicial, tendo a docente optado por distribuir os temas dos estudos de caso pelas equipas, às quais foi atribuído um tempo adicional para a leitura. De seguida, os grupos tiveram de anotar os principais tópicos e relacioná-los com o conto.

Com base nestas conclusões, lançou-se, então, o desafio da construção, em trinta minutos, de uma *storytelling*, salientando-se que, no final, a mesma devia conter: uma “mensagem” curta e forte com conteúdos que envolvam emocionalmente o recetor; descrever um ambiente que facilitasse a perceção do recetor; incluir uma personagem que sofresse a transformação e que conduzisse à transmissão da mensagem; construir um conflito bem elaborado e que pudesse gerar identificação. A elaboração dos trabalhos decorreu com normalidade, ainda que o entusiasmo revelado no primeiro projeto, não se tenha registado. Os temas escolhidos eram atuais e sensíveis à realidade dos alunos, porém, trabalho exigia leitura atenta e tratamento de dados, o que, de alguma forma, pode ter penalizado o empenho dos alunos.

O passo seguinte, foi a apresentação dos trabalhos à turma, que para além dos conteúdos mencionados, incluiu também a exposição de cartazes de publicidade institucional, que mais tarde foram utilizados pelo grupo de cidadania da escola. As apresentações dos conteúdos, foram, no geral, suficientes, com os alunos a revelarem pouco aprofundamento dos temas e pouca criatividade na narrativa da história (anexo 37).

O trabalho finalizou com a escrita de um texto de opinião individual, como trabalho de casa, em que os alunos deviam estabelecer a ligação de um dos temas abordados em aula com o conto, (anexo 38) salientando-se, uma vez mais, que apesar da insistência da professora, sete alunos, 35% da turma, não entregaram o trabalho, embora o prazo tenha sido alargado, obtendo, por isso, classificação zero nessa tarefa.

A avaliação da atividade refletiu o trabalho desenvolvido pelas equipas, cf. gráfico 8, com resultados bastante inferiores relativamente ao Trabalho de Projeto, sobretudo devido ao domínio da escrita, pelas razões já referidas. Salienta-se que, embora 45% da turma obtivesse resultados inferiores a 10 valores, 35% alcançou resultados iguais ou superiores a 14 valores.

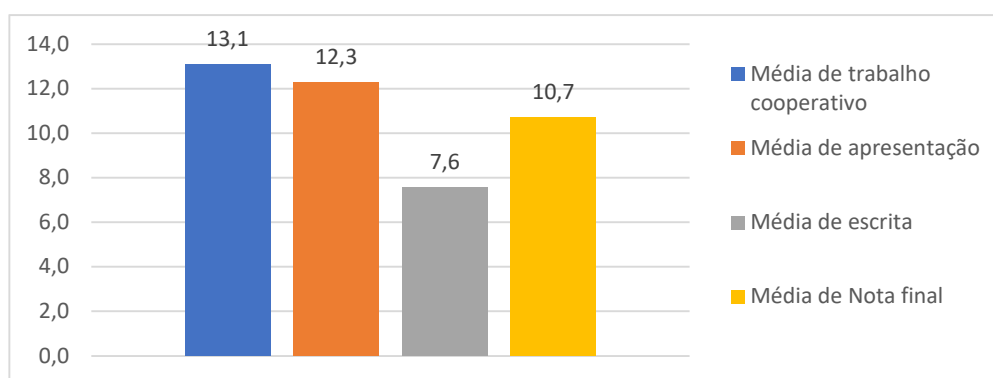


Gráfico 8 – Resultados da aplicação da aprendizagem baseada em estudos de caso “Sempre é uma Companhia”

É importante realçar que, tendo em conta os ajustes efetuados ao plano inicial, a avaliação da atividade em Conselho de Turma, que contemplava auto e heteroavaliação, teve de ser aplicada logo a seguir à apresentação, durante a qual, os alunos deram os seus *inputs* relativamente às apresentações dos colegas. Estas informações foram bastante assertivas, uma vez que, no geral, revelaram ter consciência de que o seu empenho e esforço na realização das tarefas foi reduzido, tendo apontado como justificação para esta situação, o facto de ser um momento com muitos testes e trabalhos.

4. OUTRAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Durante a primeira reunião, de grupo disciplinar, ficou decidido que em janeiro de 2023 se iria retomar a “Semana do Teatro”, que, durante três anos, esteve suspensa devido à situação pandémica Covid 19. Sendo a professora Isabel Canhoto também docente da disciplina de Teatro, propus-me, desde logo, a ajudá-la na organização do evento. O intuito ao dinamizar esta atividade, inserida na Maratona de Teatro I, foi o de promover a sensibilidade artística dos alunos, oferecendo a possibilidade de contacto com o texto dramático encenado. Assim, decidimos contactar o Centro Paroquial de Azambuja, o qual amavelmente cedeu o seu auditório para a concretização da mesma. Contactamos também a Companhia de Teatro *Actus*, com quem a escola já tinha trabalhado anteriormente, que se mostrou desde logo disponível para colaborar connosco. A ideia inicial seria que, durante essa semana, todos os anos de ensino – do 7º ao 12º anos, incluindo os cursos profissionais –, assistissem à peça de teatro estudada em sala de aula. No entanto, a Companhia de Teatro não exibia qualquer peça teatral destinada ao 8º ano, pelo que se decidiu, que os alunos deste ano fariam, durante o segundo semestre, na Maratona do Teatro II, uma articulação com as turmas abrangidas pelo ProjeTARTE-Teatro, o grupo de teatro da escola. O objetivo seria dramatizar e adaptar uma das obras que constavam da planificação desse ano de escolaridade. Também o 12º ano ficou de fora desta atividade uma vez que uma das docentes desse ano já havia planeado uma visita de estudo ao Convento de Mafra, que incluía o visionamento da peça *Memorial do Convento*.

Durante essa semana, os alunos deslocaram-se, então, ao Auditório do Centro Paroquial de Azambuja para assistir à encenação de *Leandro, o Rei da Helíria*, de Alice Vieira, *O Auto da Barca do Inferno* e *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Cada espetáculo teve a duração de cerca de uma hora e trinta minutos. Uma vez que a deslocação foi feita a pé, solicitamos aos Diretores de Turma e aos professores de Português que acompanhassem os estudantes durante esse percurso.

Para além dos alunos da escola, o visionamento das encenações teatrais também contou com a presença dos utentes do Centro de Dia, que também convidamos. Esta acabou por ser uma experiência verdadeiramente gratificante visto que proporcionou o contacto dos idosos com as crianças, e, nalguns casos, o encontro de avós e netos.

No final da atividade, já no anfiteatro da Escola Secundária, organizamos uma palestra na qual os alunos tiveram a oportunidade de conversar com o elenco da companhia de teatro, de modo a conhecer melhor as características da profissão (anexo 39).

Outra atividade desenvolvida, desta feita com a turma do 12ºF, foi a organização de um encontro de poesia, destinado às turmas do 12º ano do ensino regular, profissional e ainda do 11º profissional. O principal intuito foi o de suscitar o gosto pela poesia, lida ou declamada em voz alta, e ainda o de ampliar o interesse dos discentes pelo universo da poesia. Sendo esta uma atividade que implicava custos que a escola não podia compartilhar na totalidade, os alunos do 12ºano, liderados pela turma F, organizaram durante uma semana, a venda de bolos e salgados para angariar dinheiro para a sua realização. A turma do 11º profissional elaborou o cartaz e a divulgação nas redes sociais e a do 12º ficou responsável pela reportagem do evento.

Assim, no dia vinte de março, a poeta Alice Neto de Sousa marcou presença na Escola Secundária de Azambuja recitando poemas não só de sua autoria, mas também de outros autores portugueses. Sendo esta uma autora bastante jovem, e portanto próxima da faixa etária dos estudantes, abordou importantes temas da realidade, como é o caso do racismo.

Os alunos do 12º F ficaram responsáveis pela decoração do espaço, da receção da poeta e da apresentação do encontro. Adicionalmente, a turma elaborou também o “jardim da poesia”, pendurando poemas nas árvores do pátio da escola. Esta experiência revelou-se bastante motivadora para os nossos alunos, sobretudo para a turma anfitriã, que elaborou uma pequena entrevista à Alice, declamou poemas e mostrou que com afínco e perseverança se consegue a partilha, a experiência e, um dia, a recordação, entre muitas outras, de um momento único e inesquecível. (anexo 40)

Finalmente, no dia dezassete de maio, realizei, em conjunto com a biblioteca das escolas Básica e Secundária, a atividade “Leitura sem Fronteiras”, na qual alunos de diferentes nacionalidades, unidos pelo gosto pela leitura, leram em voz alta poemas e outros textos escolhidos por si, em várias línguas. Neste caso específico, estiveram envolvidos alguns alunos do 9ºE, mas a experiência contou também com a presença de discentes do 6º e 7º anos de escolaridade. Viveram-se momentos emotivos, de convívio e de diálogo intercultural, comprovando-se que a leitura não tem fronteiras e que a partilha também não. (anexo 41)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada teve muitas “aventuras” e algumas “desventuras”, associadas, sobretudo, à aplicação de métodos didáticos diferenciadores. A planificação das sequências didáticas, a elaboração das atividades, a construção dos materiais e a escolha dos recursos envolveram, na realidade, muita pesquisa e trabalho árduo e, em consequência, também algum cansaço, que se foi diluindo à medida que foram sendo colocadas em prática.

Fazendo um balanço, considero que o principal objetivo a que me propus foi cumprido: mostrar que nas aulas de Português é possível utilizar metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas, centradas na aprendizagem ativa, participativa e cooperativa dos alunos. De facto, as práticas aplicadas evidenciaram que, no geral, os discentes se revelaram mais motivados, interessados e comprometidos com o processo de construção do seu próprio conhecimento.

Com duas realidades tão distintas, o ensino básico e o ensino secundário, procurei transformar, no decurso da prática letiva, o espaço em sala de aula num ambiente educativo assente na comunicação e na partilha e, por conseguinte, propício à aprendizagem. Tentei, sempre que possível, enriquecê-lo introduzindo novidade e inovação, utilizando, por exemplo, diferentes opções tecnológicas, para, desta forma, aproximar os conteúdos programáticos da realidade dos alunos. Em todas as opções didáticas, procurei garantir a equidade e a inclusão social, ajustando as práticas pedagógicas às necessidades dos discentes. Promovi a aquisição de aprendizagens culturalmente significativas, incidindo, em especial, no desenvolvimento do espírito colaborativo e cooperativo, do pensamento crítico, da comunicação e da criatividade.

As atividades promovidas, de acordo com as dinâmicas estabelecidas, foram desenvolvidas em pequenos grupos de dois a seis elementos. Em cada uma, conforme já se mencionou, aplicaram-se, sempre que possível, os cinco domínios da disciplina (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita), evidenciando deste modo a abrangência e a multiplicidade destas metodologias.

De uma forma geral, quer os alunos do 9ºano, quer os alunos do 12º ano desenvolveram aptidões colaborativas e cooperativas, no entanto, no que diz respeito à divisão de tarefas, os alunos mais empreendedores do 9ºE assumiram a liderança, organizando e distribuindo as tarefas a desenvolver, ao mesmo tempo que incentivavam

os colegas mais passivos a envolverem-se e a participarem nas tarefas, o que nem sempre foi pacífico.

Relativamente à Expressão Oral, sobretudo na turma do 9º ano, que não estava habituada a trabalhar com estas metodologias, registou-se uma boa evolução na medida em que nas primeiras apresentações, os estudantes demonstravam uma postura demasiado descontraída que aos poucos se foi tornando mais cuidada e assertiva, concluindo-se, assim, que a aplicação deste tipo de atividades potencia a capacidade comunicativa, que é uma competência primordial na sociedade contemporânea.

A implementação destas metodologias permitiu igualmente o desenvolvimento dos domínios da Educação Literária, da Leitura e da Escrita. Efetivamente, a realização de alguns exercícios de análise textual e de escrita criativa potenciaram o trabalho de pesquisa, a autonomia e a curiosidade dos discentes, o que contribuiu de forma muito positiva para o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, da capacidade de argumentação, da criatividade e da inovação e, conseqüentemente, numa progressão efetiva dos resultados das duas turmas, quer os do final de ano, quer os dos exames nacionais.

No que concerne o domínio da Gramática, verificou-se que tendo em conta as dificuldades que os discentes manifestam em entender os conteúdos gramaticais e em aprofundar o conhecimento explícito da língua, as atividades destinadas ao desenvolvimento e à consolidação destes conteúdos deviam ter demorado mais tempo.

Outro aspeto menos positivo foi perceber que, apesar de toda a dedicação e esforço que destinei ao longo construção de recursos e materiais, alguns alunos de ambas as turmas revelaram alguma irresponsabilidade, contrariando uma das competências a desenvolver na utilização destas metodologias, sobretudo no que toca à realização de trabalhos de casa e que de certa forma comprometeu o sucesso de algumas práticas pedagógicas. Veja-se, por exemplo, o que sucedeu durante a implementação da Aula Invertida, ou da aprendizagem Baseada em Estudos de Caso.

Durante este percurso, percebi que nada se faz sem erros, dúvidas, dilemas, ou tensões. Que é muito importante planificar e que os objetivos traçados devem definidos com clareza e rigor, no entanto, é necessário estar sempre preparado para a imprevisibilidade. Este trajeto permitiu-me ter a certeza das minhas fragilidades e, ao mesmo tempo que me mostrou que superei algumas, deu-me a possibilidade de reconhecer que outras só irei vencer com a experiência.

Termino este estágio com a clara convicção de que esta é a minha vocação e de que, ainda que existam algumas “pedras”, este é o caminho que faz sentido percorrer, pois é aquele que verdadeiramente promove, como refere o lema da escola de Azambuja, uma escola “de todos, com todos e para todos”.

BIBLIOGRAFIA

- Documentos orientadores:

- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Coordenação de Guilherme d'Oliveira Martins). Lisboa: Ministério da Educação [em linha]. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acedido em dezembro de 2022.
- DGE (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 9.º ano, Ensino Básico: Português*. Lisboa: Ministério da Educação [em linha]. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf. Acedido em dezembro de 2022.
- DGE (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 12.º ano, Ensino Secundário: Português*. Lisboa: Ministério da Educação [em linha]. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf. Acedido em dezembro de 2022.

- Bibliografia:

- ALMEIDA, Raquel (2023). “Relatório Estado da Nação 2023: Professores desmotivados e jovens que não querem seguir o mesmo caminho”. Sapo. Disponível em: <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/relatorio-estado-da-nacao-2023-professores-desmotivados-e-jovens-que-nao-querem-seguir-o-mesmo-caminho>. (consultado em Junho de 2023).
- BELL, S. (2010) “Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future”, in *The Clearing House*. Vol. 83. Pp.39-43. Taylor&Francis. Ltd. <https://www.jstor.org/stable/20697896> (consultado em maio de 2023)
- BERGMANN, J. (2018). *Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa*. S. Paulo. Penso Editora.
- BERGMANN, J. (2018). *Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa*. S. Paulo. Penso Editora.
- BERGMANN, J. Sams, A. (2016) *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro. LTC.
- BORK, A., V., B. (2006). *A utilização da técnica de roleplay no ensino médio*. In *Estudos Linguísticos* [Online], XXXV | 2006. Disponível em:

<https://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos2006/sistema06/1107.pdf> (consultado em Março 2023)

Buck Institute for Education [BIE]. (2016). *What is project based learning (PBL)?* Buck Institute for Learning. http://www.bie.org/about/what_pbl.

BOSS, S., & Larmer, J. (2018). *Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*, ASCD.

CARVALHO, M. (2014) “Famílias Desavindas”, in *Contos Vagabundos*. Porto. Porto Editora.

CARVALHO, M.J. (2001), “George” in *George e Seta Despedida*. Barcelona. Biblioteca Prestígio.

COSME, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação* (1ª ed.). Porto. Porto Editora.

COSME, A., Ferreira. D., Lima. L. & Barros. M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação* (1ª ed.). Porto. Porto Editora.

COSME, A. Lima. L., Ferreira. D. & Ferreira. N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação* (1ª ed.). Porto. Porto Editora.

CHARLOT, Bernard. (2005) *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre. Artmed.

DUARTE, C. & Prozczinski, D. (2021) “Sala de Aula Invertida: Considerações sobre a aplicação da metodologia à distância”, in *I Simpósio Nacional de Metodologias Ativas na Educação Profissional e Tecnológica*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco Acre

FERNANDES, D., (Dir.) (2022). *Estado da Educação 2021*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf (consultado em Março de 2023)

FERREIRA, Vergílio. (1999). “A Galinha”, in *Contos* (4ªed.). Lisboa. Bertrand Editora.

Márquez, G.G. (2011). “A Sesta de Terça-feira” in *Contos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote

FREIRE P. (2021). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (71ªed.). Rio de Janeiro. Paz e Terra.

FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

- FREITAS, M.L.V. & Freitas, C.V. (2002), *Aprendizagem Cooperativa*. Porto. Edições Asa.
- FONSECA, M. (1990) “Sempre é Uma Companhia”, in *O Fogo e as Cinzas* (18ªed.). Lisboa. Caminho.
- LIMA, L. (2020). *O Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas: intencionalidades, ações e reflexões dos docentes*. Universidade do Porto, Porto.
- KAGAN, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers Inc.
- LAVERICK, E.K. (2019). *Project-Based Learning*. Alexandria, Virginia. Tesslerpress.
- LENZ, B., Wells J., & Kingston, S., (2015) *Transforming Schools Using Project-Based Learning, Performance Assessment, and Common Core Standards: Transforming Schools Using Common Core Standards, Project-Based Learning, and Performance Assessment*, Jossey-Bass, San Francisco, Estados Unidos da América.
- LOPES, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa. Lidel.
- MEM. (2023) Modelo Pedagógico do MEM. Disponível em: <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/> (consultado em Janeiro 2023)
- MANY, E. & Guimarães, S. (2006) *Como Abordar... A Metodologia de Trabalho de Projeto* (1ªed.). Lisboa. Areal Editores.
- MORAN, J. (2018). “Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda”. In Bacich, L & J. Moran. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre. Penso Editora.
- MORAN, J. (2015) “Mudando a educação com metodologias ativas”. In Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf.
- MORIN, E. (2015) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva & Jeanne Sawaya. São Paulo. Cortez. Brasília. DF: UNESCO Disponível em: <https://archive.org/details/MORINEdgar.OsSeteSaberesNecessariosAEducacaoDoFuturo/mode/2up>.

- NIZA, S. (2006). Uma avaliação dinâmica em interação cooperada. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J.R. d. Ó (Eds.), *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 543-547). Lisboa. Tinta da China.
- NÓVOA, António. (2011) *Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa*, Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277106361_Pesquisa_em_Educacao_como_Processo_Dinamico_Aberto_e_Imaginativo_uma_entrevista_com_Antonio_Novoa
- PELLEGRINO, J.W. (2017). “Teaching, Learning and assessing 21st century skills”, in Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, capítulo 10, Disponível em: [Teaching, learning and assessing 21st century skills | READ online \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-learning-and-assessing-21st-century-skills_09b1b1b1)
- RANGEL. M., & Gonçalves, C. (2010). “A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa Prática” Pedagógica. Da Investigação às Práticas, I (3), 21-23.
- TRINDADE, R. (2014) “A Autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: Perspetivas e questões”, Revista *Lusófona da Educação*, 27, 43-57. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85344>. (consultado em Janeiro de 2023).
- RODRIGUES, S. V. (2016). *O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319099613_O_ensino_do_Portugues_nas_primeiras_decadas_do_seculo_XXI (consultado em maio de 2023).
- RODRIGUES, S. V. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinar com base nas Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf (consultado em maio 2023).
- QUEIRÓS, Eça. (2015). “A Aia” in *A Aia e outros contos* (1^aed.). Porto. Porto Editora.
- TRINDADE, R. (2014) “A Autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: Perspetivas e questões”, Revista *Lusófona da Educação*, 27, 43-57. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85344>. (consultado em Janeiro de 2023)
- SILVA. H. S., Lopes, J., & Moreira. S (2018). *Cooperar para na sala de aula para o sucesso*. Lisboa. Practor.
- SPRICIGO, C. B. (2014). *Estudo de caso como abordagem de ensino*. Paraná. PUCPR.

SCHMITZ, E. *Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede-CE/UFSM. disponível em: https://www.academia.edu/40643751/Sala_de_Aula_Invertida

UNESCO (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.

UNESCO (2016). *Education 2030 Framework for action*.

VASCONCELOS, J.M. (2018) *Meu Pé de laranja Lima* (16ªed.). Amadora. Fábula.

VIDERGOR, H.E. (2018). *Multidimensional Curriculum Enhancing Future Thinking Literacy - Teaching Learners to Take Control of Their Future*. Boston. Brill Sense.

VIDERGOR, H. E. (2022) “Effects of Innovative Project Based Learning Model on Students' Knowledge Acquisition, Cognitive Abilities, and Personal Competences”, *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*,

VEERMANS, K. (2002) *Intelligent support for discovery learning. Using opportunistic learner modelling and heuristics to support simulation based discovery learning*. Twente University Press.

Fontes utilizadas como recurso e na produção de materiais:

ASAE (2023) “Álcool na adolescência - exposição e suas consequências”. Disponível em: <https://www.asae.gov.pt/perguntas-frequentes1/area-alimentar/alcool/alcool-na-adolescencia-exposicao-e-suas-consequencias.aspx#:~:text=No%20relatório%20da%20OMS%20reportam-se%20dados%20a%202010,dos%20adolescentes%20com%20idades%20compreendidas%20entre%2015-19%20anos.> (consultado em Fevereiro de 2023).

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (2022) “PBL works – What is PBL?” Disponível em: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. (consultado em Dezembro de 2022).

<https://oobservatoriosocial.fundacaolacaixa.pt/-/quem-e-afetado-pela-solidao-e-pelo-isolamento-social-1> (consultado em Janeiro de 2023).

BOSTON UNIVERSITY (2022) “Project Based Learning: Teaching Guide”. Disponível em: <https://www.bu.edu/ctl/guides/project-based-learning/> (consultado em Dezembro de 2022).

BOSTON UNIVERSITY (2022) “Project Based Learning” Disponível em: <https://www.bu.edu/dli/resources/lightning-talks/main-project-based-learning/> (consultado em Dezembro de 2022).

BOSTON UNIVERSITY (2022) “Educational Strategies. Strategies & Teaching Guides” Disponível em: <https://www.bu.edu/sph/faculty-staff/teaching-and-learning/educational-strategies/> (consultado em Dezembro de 2022).

CARVALHO. C. (2022) “Suicídio aumenta em 2021 e aproxima-se de máximo de há quatro anos”. Observador. Disponível em: <https://observador.pt/2022/09/23/suicidio-aumenta-em-2021-e-aproxima-se-de-maximo-de-ha-quatro-anos/> (consultado em Fevereiro de 2023).

CIG (2023), “Portal da Violência Doméstica” Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/indicadores-estatisticos/> (consultado em Fevereiro de 2023).

CIG (2023), “Violência no namoro” Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/violencia-no-namoro/enquadramento/> (consultado em Fevereiro de 2023).

DGE (2023) “Prevenção da violência com base no género – violência no namoro”. Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero/prevencao-da-violencia-com-base-no-genero/violencia-no-namoro>. (consultado em Fevereiro de 2023).

EDUCOLORIR.COM (2023) “Gerador de Palavras Cruzadas (educolorir.com)”. Disponível em: <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php> <http://ftelab.ie.ulisboa.pt/tel/gbook/implementacao/>. (consultado em Janeiro de 2023).

FERNANDES, F. de A. (2021) “Cansaço, medo e ansiedade. O isolamento na cabeça dos jovens”. Diário de Notícias. Disponível em: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/06-mar-2021/cansaco-medo-e-ansiedade-o-isolamento-na-cabeca-dos-jovens-13422463.html> (consultado em Fevereiro de 2023).

FLIP LEARNING (2014) “Definition of flipped learning”. Disponível em: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> (Flipped Learning Network (FLN)) (consultado em Janeiro de 2023).

HARVARD, KS (2023) “Case Program - teaching with cases” Disponível em: <https://case.hks.harvard.edu/teaching-with-cases/> (consultado em abril de 2023).

INE (2023) “Suicídio” Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_pesquisa&frm_acciao=PESQUISAR&frm_show_page_num=1&frm_modulo_pesquisa=PESQUISA_SIMPLES&frm_modulo_texto=MODO_TEXTO_ALL&frm_texto=suicídio&frm_imgPesquisar=++&xlang=pt. (consultado em Fevereiro de 2023).

INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E JUVENTUDE (2023), “Tristeza, depressão, isolamento e solidão” Disponível em: <https://ipdj.gov.pt/tristeza-depressao-isolamento-e-solidao> (consultado em Fevereiro de 2023).

MARTINS, I. (2019) “Estudo Português conclui que as redes sociais causam solidão”. Observador. Disponível em: <https://observador.pt/2019/04/12/estudo-portugues-conclui-que-as-redes-sociais-causam-solidao/> (consultado em Fevereiro de 2023).

MARQUES A.C. (2017) “Solidão na era digital: nunca estivemos tão sós”. Observador. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/solidao-na-era-digital-nunca-estivemos-tao-conectados-e-tao-sos/> (consultado em Fevereiro de 2023).

PADLET.COM. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com>

PORTUGAL.GOV.PT (2022). “Dados trimestrais de crimes de violência doméstica – 3.º Trimestre de 2022” Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/documento?i=dados-trimestrais-de-crimes-de-violencia-domestica-3-trimestre-de-2022> (consultado em Fevereiro de 2023).

SNS (2023) “Campanha Nacional de Prevenção do Suicídio “Vamos falar de Prevenção do Suicídio” com a Comunidade”. Disponível em: <https://prevenirsuicidio.pt/vamos-falar-de-prevencao-do-suicidio-com-a-comunidade/> (consultado em Fevereiro de 2023).

REPÚBLICA PORTUGUESA, XXI GOVERNO CONSTITUCIONAL (2018) “Governo lança campanha contra alcoolismo juvenil”. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=governo-lanca-campanha-contraaalcoolismojuvenil#:~:text=Uma%20campanha%20para%20combater%20o%20consumo%20de%20álcool,Estado%20Adjunta%20e%20da%20Administração%20Interna%2C%20Isabel%20Oneto.> (consultado em Fevereiro de 2023).

SIC NOTÍCIAS & LUSA (2020) “Aumentou o consumo arriscado de álcool em Portugal” Disponível em: <https://sicnoticias.pt/pais/2020-06-26-Aumentou-consumo-arriscado-de-alcool-em-Portugal> (consultado em Fevereiro de 2023).

TEIXEIRA, D. C. (2022) “Ansiedade, depressão e até pensamentos suicidas. Como está a saúde mental dos mais jovens?”. CNN Portugal. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/geral/ansiedade-depressao-e-ate-pensamentos-suicidas-como-a-saude-mental-de-toda-uma-geracao-esta-a-ficar-arruinada/20220101/61cdf2630cf2c7ea0f101774> (consultado em Fevereiro de 2023).

WORDWALL. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>

YOUTUBE (2011) “Ler Mais Ler Melhor Vida e obra de Maria Judite de Carvalho”

[Vídeo]. Disponível em: [Ler Mais Ler Melhor Vida e obra de Maria Judite de Carvalho - Bing video \(10'\)](#) (consultado em Fevereiro de 2023).

YOUTUBE (2013) “Conto do Mês (Outubro) na Rádio Montalegre | A Galinha - Vergílio Ferreira” [Áudio]. Disponível em:

<https://www.bing.com/videos/search?q=youtube+a+galinha+-+rádio+montalegre&view=detail&mid=E0D25735CFDB82C9D646E0D25735CFDB82C9D646&FORM=VIRE>. (consultado em Fevereiro de 2023).

YOUTUBE (2014) “Meu Pé de Laranja Lima, Completo HD”. [Vídeo]. Disponível em:

<https://www.bing.com/search?q=%28391%29+Meu+Pé+de+Laranja+Lima+-+COMPLETO+HD++YouTube&form=ANNTH1&refig=a7c47dcd5b834dd49ccad056a51b08e3> (consultado em Dezembro de 2022).

YOUTUBE (2021) “Audiolivro - “A Aia”, de Eça de Queirós (Português Europeu – Portugal)”. [Vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0D65cR90ZZI> (consultado em Fevereiro de 2023).

YOUTUBE (2022) “O Meu Alentejo . Luís Trigacheiro”, *Fado Do Meu Cante* [Áudio]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ktMpa2Wrnhs> (consultado em Fevereiro de 2023).

ANEXOS

ANEXO 1 - Quadro 1 – Planificação trabalho de projeto

1	Metodologia de Trabalho de Projeto – “A Galinha”, de Vergílio Ferreira	Datas de 13/02 a 9/03/2023		
TEMA: Criação de um roteiro de sequências narrativas e construção de um portefólio digital (padlet) a partir do reconto da história				
Aulas n.ºs 72 à 83		Tempo: 11 aulas (x50m)	9.º Ano – Turma: E	
Domínios descritores	Atividades	Objetivos	Recursos	Avaliação
Leitura Educação Literária Ler e interpretar textos literários. Apreciar textos literários. Oralidade CO EO Escuta ativa e fazer exposições orais Gramática – Discurso direto, indireto e indireto livre Escrita Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. Redigir textos com coerência e correção linguística.	- Pesquisar informações sobre as categorias da narrativa. - Elaborar um roteiro de sequências narrativas. - Elaborar um texto narrativo a partir do conto “A Galinha”, de Vergílio Ferreira. Esse texto deverá ser lido expressivamente e publicado no site do agrupamento da escola na semana da leitura. - Escrita criativa - produção de texto narrativo (reconto)	- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: o conto. - Identificar as categorias da narrativa. - Identificar e explicar as sequências da narrativa através de critérios linguísticos e narrativos - Identificar e explicar o discurso direto, indireto e indireto livre. - Escrever textos de diferentes géneros e finalidades. - Perceber o que é linguagem coloquial e porque é utilizada. - Trabalhar cooperativamente em sala de aula	Manual: pp. 31-37 Computador / projetor ➤ Powerpoint ➤ Fichas ➤ Áudio do conto Gramáticas Teams	Observação direta (atitude, cooperação participação)
Aula 1 – Contextualização – trazer o conceito de “contar histórias” à realidade dos alunos; relembrar a importância das histórias desde a pré-História ao dia-a-dia; pesquisa sobre os contos das Mil e uma Noites; ➤ Registo no caderno das principais características do subgénero literário conto ➤ Atividade de pré-leitura (tarefa cooperativa a pares) - pesquisa de provérbios; exploração do título. Aula 2 – Apresentação do projeto; ➤ Áudio do conto; leitura silenciosa; ➤ Criação de um roteiro de sequências, baseado em critérios linguísticos e narrativos e divisão do texto em partes. Aula 3 à 6 – trabalho colaborativo (4x50m) ➤ Planeamento do trabalho (alunos e professora); ➤ Análise textual e gramática (alunos); ➤ Apresentação do plano de trabalho (alunos); ➤ Elaboração de um texto narrativo (alunos); ➤ Planeamento da apresentação à professora (alunos). Aula 7 e 8 – Apresentação à turma (2x50m) deverá incluir: ➤ Apresentação da sequência; ➤ Análise do excerto tendo em conta os objetivos (linguagem coloquial/ elementos da narrativa/ Discurso direto, indireto e indireto livre); ➤ Leitura expressiva do reconto. Aula 9 e 10 – reconstrução do reconto e gravação em conjunto (alunos e professora). Aula 11 – Conselho de Turma				
Formação dos grupos – 4 grupos de 6 elementos definidos pela professora				
Avaliação e Reflexão – Aula 11 e ao longo de todo o trabalho – O Conselho de Turma será o momento para aferir aprendizagens adquiridas individualmente e em grupo. Será o momento de avaliar todo o projeto. Cada aluno deve ter uma questão / dúvida relativamente aos conteúdos abordados em aula				

ANEXO 2 - Guião de exploração - Metodologia trabalho projeto (9º ano)

Projeto – construção de uma narrativa em portefólio digital (reconto com leitura expressiva) – peso de 25% da nota final do semestre

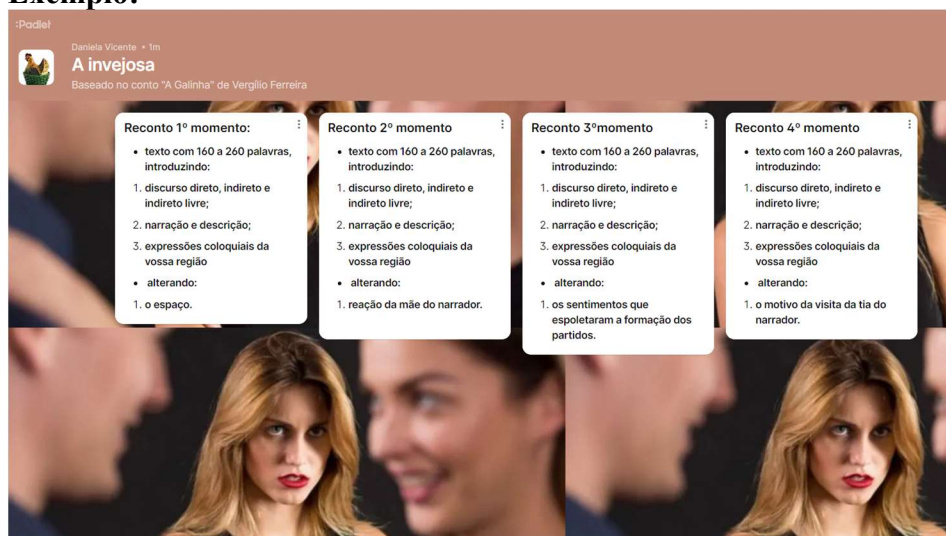
Objetivos

- Delimitar as sequências da narrativa (criação de roteiro de sequências, que será utilizado em análises textuais futuras);
- Identificar as categorias da narrativa
- Saber identificar o discurso direto / indireto e indireto livre;
- Perceber o que é a linguagem coloquial e porque é utilizada;

Descrição da atividade

- Criação de roteiro de sequências, que será utilizado em análises textuais futuras;
- Construção de narrativa no *padlet* e reconto da história;
- No reconto da história devem constar marcas de discurso direto e indireto e indireto livre e da linguagem coloquial (com expressões coloquiais da região dos alunos);
- A ‘nova’ história deverá reconstruída por todos e lida e gravada expressivamente pela turma e publicada no *site* do agrupamento durante a Semana da Leitura (27 a 31/3/2022)

Exemplo:



Etapas do trabalho

- 1ª Investigação dos recursos disponibilizados e análise do texto tendo em conta os objetivos do trabalho;
- 2ª Elaboração de um plano de trabalho;
- 3ª Apresentação do plano de trabalho- **23/02/2023** - (será avaliado o progresso do Projeto);
- 4ª Apresentação dos resultados à turma- **6/3/2023 e 7/3/2023** (avaliação final do Projeto de trabalho).
- 5ª Reconstrução da ‘nova’ história no *padlet*, leitura expressiva e gravação.

- 6ª Publicação no *site* do agrupamento durante a Semana da Leitura (27 a 31/3/2022).

Apresentação

- Deverá cumprir os seguintes requisitos:
- Não exceder 25 minutos;
- Basear-se nos recursos enviados pela professora;
- Incluir a informação solicitada;

Ser o mais original e criativa possível (Ex: pequeno filme, dramatização...).

Nota- No dia da apresentação deverão cópia do vosso trabalho à professora.

CrITÉrios de Avaliação:

- Trabalho colaborativo:** participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **30% da nota final do trabalho.**
- Apresentação oral:** rigor dos conteúdos, capacidade de sistematização, utilização de vocabulário adequado para a disciplina, postura, criatividade e o contributo para o grupo (critério utilizado na avaliação individual). A avaliação desta componente contará com **50% da nota final do trabalho.**
- Avaliação da atividade:** espírito crítico, rigor e correção da expressão escrita. A avaliação desta componente contará **20% da nota final do trabalho.**

Aprendizagens Essenciais:

- Educação Literária
- Leitura
- Compreensão Oral
- Expressão Oral
- Escrita
- Gramática

Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO):

- Linguagens e Textos
- Informação e Comunicação
- Raciocínio e Resolução de Problemas
- Pensamento Crítico e Criativo
- Responsabilidade e Integridade
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
- Curiosidade. Reflexão e Inovação
- Relacionamento Interpessoal

ANEXO 3 - Roteiro de sequências narrativas

TEXTO NARRATIVO

AS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS

O que é uma sequência narrativa?

Corresponde a uma ação/intriga, marcada por uma sucessão de acontecimentos, tematicamente unidos, organizados temporalmente em torno de um processo (que se desencadeia, complica e resolve) e que culmina numa avaliação mora (implícita ou explícita).

Fases / etapas

- **Situação inicial** - enquadramento;
- **Desenvolvimento da ação** - geralmente introduzido por um elemento que desencadeia a ação, a que se seguem as peripécias e que culmina com um desfecho;
- **Situação final** - pode corresponder ou integrar uma moral, explícita ou implícita.

Como se podem identificar as sequências narrativas?

Marcas narrativas

- Mudanças cronológicas / temporais;
- Mudanças de espaço.

Marcas linguísticas

- Verbos de ação;
- Tempos verbais no passado (pretérito perfeito simples em articulação com o pretérito imperfeito e o pretérito mais-que-perfeito) do modo indicativo ou do chamado "presente histórico";
- Conectores e marcadores discursivos com valor de tempo e de espaço.

ANEXO 4 - Guiões por equipa

Objetivos:

Saber identificar as categorias da narrativa

- A ação / conflito (início; desenvolvimento e desenlace).
- O narrador – a sua participação na ação e posição em relação ao que narra.
- O espaço físico e social – Identificar as mudanças de espaço.
- O tempo cronológico e tempo da história.
- As personagens
 - Caracterização psicológica
 - Caracterização indireta

O discurso direto / indireto e indireto livre

A linguagem coloquial

Aprendizagens Essenciais (AE):

- Educação Literária
- Leitura
- Compreensão Oral
- Expressão Oral
- Escrita
- Gramática

Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO):

- Linguagens e Textos
- Informação e Comunicação
- Raciocínio e Resolução de Problemas
- Pensamento Crítico e Criativo
- Responsabilidade e Integridade
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
- Curiosidade, Reflexão e Inovação
- Relacionamento Interpessoal

Projeto:

Fazer o reconto da história com as características da narrativa, sendo o produto final a construção de um padlet.

Grupo I – Linhas 1 - 42

1- Quem é o narrador?

1.1. Transcreve todas marcas da sua presença.

2- Identifica o espaço físico e social onde decorre a ação.

2.1 Retira do texto todas as expressões que o comprovem.

3- Transcreve do texto todas as expressões que situem.

4.1. Tempo cronológico.

4.2. Tempo histórico.

5 – Relata a situação que iniciou o conflito entre as duas irmãs.

6 – Indica qual é o processo de caracterização de personagens utilizado pelo narrador.

6.1. Identifica as personagens principais, secundárias e figurantes.

6.2. Tendo em conta as atitudes e reações das personagens femininas, faz o retrato psicológico de cada uma.

7. A narração, a descrição e o diálogo estão presentes nesta narrativa. Relê o texto da linha 1 à linha 20 e indica:

7.1 Um excerto narrativo. Fundamenta a tua resposta.

7.2 Um excerto descritivo. Fundamenta a tua resposta.

7.3 Um exemplo de reprodução das palavras das personagens em:

- a) Discurso direto.
- b) Discurso indireto
- c) Discurso indireto livre

7.3.1. Transforma os exemplos que encontraste, explicitando as regras que utilizaste para essa transformação.

- d) Discurso direto em discurso indireto.
- e) Discurso indireto em indireto.

8. Estamos perante um texto que apresenta uma linguagem coloquial. Retira do texto expressões que comprovem:

- a) Registo de língua familiar.
- b) Sintaxe pouco estruturada com orações incompletas, repetição de estruturas, elipses...
- c) Expressões próprias da oralidade (interjeições/ locuções, expressões idiomáticas)

8.1 Explica o sentido das seguintes expressões:

- a) «aquilo só se o fosse roubar,»
- b) «pôs fim ao sermão»
- c) «por não gostar de trovoadas»

9. Elabora um texto introduzindo o discurso direto e indireto entre 160 a 220 palavras, recontando a história alterando o **espaço**. Deves considerar que consequências teria essa mudança:

Aspeto a alterar	Consequências
------------------	---------------

Espaço:	
---------	--

- **Planificação:** Responde às perguntas dos balões, anotando alguns tópicos no respetivo lugar do esquema seguinte.

Introdução

Quem são as personagens? Quando e onde se desenrola a ação?

Desenvolvimento

Que acontecimento mudou a forma como viviam? Que problema(s) enfrentam?

Conclusão

Como se resolveu o problema?

Grupo II – Linhas 43 - 94

1. Quem é o narrador?
 - 1.2. Transcreve todas marcas da presença da sua.
2. Comprova, a partir do texto que existe transição do espaço interior para o espaço exterior.
3. Transcreve do texto todas as expressões que situem
 - 3.1. Tempo cronológico.
 - 3.2. Tempo histórico.
4. Refere como é que o conflito se agravou.
5. Indica qual é o processo de caracterização de personagens utilizado pelo narrador.
 - 5.1. Identifica as personagens principais, secundárias e figurantes.
 - 5.2. Tendo em conta as atitudes e reações das personagens femininas, faz o retrato psicológico de cada uma.
 - 5.3. Explica de que forma é que os maridos se envolvem na discussão e compara a reação deles com a das mulheres.
6. A narração e o diálogo estão presentes nesta narrativa. Relê o texto e indica:
 - 6.1 Um excerto narrativo. Fundamenta a tua resposta.
 - 6.2 Um exemplo de reprodução das palavras das personagens em:
 - a) Discurso direto.
 - b) Discurso indireto

6.3.1. Transforma os exemplos que encontraste, explicitando as regras que utilizaste para essa transformação.

- a) Discurso direto em discurso indireto.
- b) Discurso indireto em indireto.

6. Estamos perante um texto que apresenta uma linguagem coloquial. Retira do texto expressões que comprovem:

- a) Registo de língua familiar.
- b) Sintaxe pouco estruturada com orações incompletas, repetição de estruturas, elipses...
- c) Expressões próprias da oralidade (interjeições/ locuções, expressões idiomáticas)

8. Identifica os recursos expressivos e explica o seu valor expressivo:

- a) «Minha mãe, cheia de compreensão cristã e de horror às trovoadas».
- b) «Minha tia saiu num vendaval».
- c) «Meu pai, que já devia estar cansado, ficou quieto, à espera que ele o matasse».

9. Elabora um texto entre 160 a 220 palavras introduzindo o discurso direto e indireto, recontando a história alterando a reação da mãe do narrador. Deves considerar que consequências teria essa mudança:

Aspeto a alterar	Consequências
------------------	---------------

Reação da mãe do narrador:	
----------------------------	--

- **Planificação:** Responde às perguntas dos balões, anotando alguns tópicos no respetivo lugar do esquema seguinte.

Quem são as personagens? Quando e onde se desenrola a ação?

Introdução

Como é que a mãe do narrador reagiu quando a irmã a acusou de ter trocado as galinhas? Que problema(s) enfrentam?

Desenvolvimento

Como se resolveu o problema?

Conclusão

Grupo III – Linhas 95 - 139

1. Quem é o narrador?

1.1. Transcreve todas marcas da presença da sua.

2. Explica em que medida é que o espaço social em que decorre a ação contribui para alimentar os conflitos.

3. Transcreve do texto todas as expressões que situem o tempo cronológico

4. Explica porque é que o conflito se estendeu a toda a aldeia.

5. Identifica o dia em que os conflitos se intensificavam de forma sistemática.

5.1. Dá uma possível justificação para esse facto.

6. A narração, a descrição e o diálogo estão presentes nesta narrativa. Relê o texto e indica:

7.1 Um excerto descritivo. Fundamenta a tua resposta.

7.2 Um excerto narrativo. Fundamenta a tua resposta.

7. Explicita porque é que a «luta cessou».

8. Atenta na seguinte frase:

«Os partidos subdividiram-se assim em grupos pelo Catrelha e pelo Corneta. Foi quando o Bóia, que não gramava o Capador desde a história de um porco mal capado, adiantou na taberna que as galinhas possivelmente tinham sido trocadas por ele....»

8.1 Identifica qual é o tipo de discurso presente:

8.3.1. Transforma-o explicitando as regras que utilizaste para essa transformação.

9. Estamos perante um texto que apresenta uma linguagem coloquial. Retira do texto expressões que comprovem:

- a) Registo de língua familiar.
- b) Sintaxe pouco estruturada com orações incompletas, repetição de estruturas, elipses...

10. Identifica os recursos expressivos e explica o seu valor expressivo:

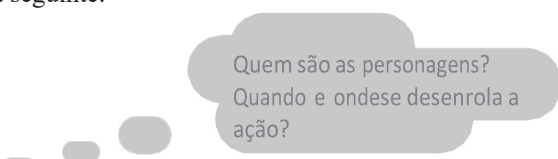
- a) «... toda a aldeia ficou em pé de guerra».
- b) «O saldo dessa vez foi francamente positivo, com cinco mortos e vinte feridos».
- c) «Primeiro a infantaria, depois a cavalaria, esperando-se depois a artilharia.».

11. Elabora um texto entre 160 a 220 palavras introduzindo o discurso direto e indireto, recontando a história alterando os sentimentos que espoletaram a formação dos partidos. Deves considerar que consequências teria essa mudança:

Aspetto a alterar	Consequências
Sentimentos que espoletaram a formação dos partidos:	

- **Planificação:** Responde às perguntas dos balões, anotando alguns tópicos no respetivo lugar do esquema seguinte.

Introdução



Quem são as personagens?
 Quando e onde se desenrola a ação?

--

Desenvolvimento		Que acontecimento mudou a forma como viviam? Que problema(s) enfrentam?
Conclusão		Como se resolveu o problema?

Grupo IV – Linhas 140 - 195

1. Quem é o narrador?

1.1. Retira do texto todas as marcas que comprovem que o narrador intervém como personagem (verbos, pronomes, determinantes).

1.2. Comenta a relação do narrador com os objetos herdados de sua mãe.

2. Identifica físico onde decorre a ação.

2.1 Retira todas as expressões do texto que o comprovem.

3. Transcreve do texto todas as expressões que situem o tempo cronológico

3.1 Sugere a duração de tempo da história, desde a compra da galinha até à sua destruição.

4. Indica qual foi o objetivo da visita da tia do narrador.

5. Explica a atitude do narrador ao destruir, com «um ódio reforçado», a galinha de barro.

6. A narração, a descrição e o diálogo estão presentes nesta narrativa. Relê o texto e indica:

6.1 Um excerto narrativo. Fundamenta a tua resposta.

6.2 Um excerto descritivo. Fundamenta a tua resposta.

6.3 Um exemplo de reprodução das palavras das personagens em:

- a) Discurso direto.
- b) Discurso indireto livre

6.3.1. Transforma os exemplos que encontraste, explicitando as regras que utilizaste para essa transformação.

- c) Discurso direto em discurso indireto.

7. Estamos perante um texto que apresenta uma linguagem coloquial. Retira do texto expressões que comprovem:

- a) Registo de língua familiar.
- b) Sintaxe pouco estruturada com orações incompletas, repetição de estruturas, elipses...

- c) Expressões próprias da oralidade (interjeições/ locuções, expressões idiomáticas)

8. Identifica os recursos expressivos e explica o seu valor expressivo:

- a) «Havia-os em estampas, em louça, em metal».
 b) «Ela agradeceu, (...), de olhos baixos e virtuosos».
 c) «Os cacos voaram para todo o lado».

9. Elabora um texto entre 160 a 220 palavras introduzindo o discurso direto e indireto, recontando a história alterando o motivo da visita da tia do narrador. Deves considerar que consequências teria essa mudança:

Aspeto a alterar	Consequências
------------------	---------------

Motivo da visita da tia:	
--------------------------	--

- **Planificação:** Responde às perguntas dos balões, anotando alguns tópicos no respetivo lugar do esquema seguinte.

O diagrama apresenta um esquema narrativo com três partes principais, cada uma com um balão de perguntas orientadoras e uma caixa de texto para a resposta:

- Introdução:** O balão pergunta "Quem são as personagens? Quando e onde se desenrola a ação?". Abaixo dele há uma caixa de texto com três linhas para a resposta.
- Desenvolvimento:** O balão pergunta "Que acontecimento mudou a forma como viviam? Que problema(s) enfrentam?". Abaixo dele há uma caixa de texto com seis linhas para a resposta.
- Conclusão:** O balão pergunta "Como se resolveu o problema?". Abaixo dele há uma caixa de texto com duas linhas para a resposta.

- **Revisão do texto – grelha de verificação:** Após a redação do conto, verifica se respeitaste os pontos constantes desta grelha, colocando uma cruz na coluna adequada.

Conto	Sim	Não
Na introdução, situei a narrativa no tempo e no espaço.		
Descrevi as personagens.		
Caracterizei 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 estruturar o texto.		
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.		
Entre outros cuidados:		
– quando necessário, utilizei vírgulas para separar as indicações espaciais ou temporais;		
– utilizei os sinais de pontuação próprios do diálogo;		
– isolei o vocativo com vírgula(s).		
Procurei evitar erros ortográficos, revendo o texto e esclarecendo dúvidas através da consulta do dicionário ou do corretor ortográfico do computador.		

De seguida, corrige os aspetos que assinalaste na coluna do “Não”.

ANEXO 5 - Monitorização do trabalho projeto

- Exploração de conhecimentos prévios – o grupo deve discutir acerca dos conhecimentos que já tem acerca do tema e só depois partir para a sua exploração.

Aluno	O que já sabemos sobre o tema	O que queremos saber sobre o tema	Quem faz	Quando faz	Recursos necessários

- Cronograma – o grupo deve ir preenchendo diariamente o quadro para ir monitorizando o seu próprio desempenho no trabalho.

Data	Descrição de atividade	Avaliação (o que aprendemos)
Aula 3		
Aula 4		
Aula 5		
Aula 6		

ANEXO 6 - Plano de apresentação de trabalho

- Plano de apresentação – o grupo deve preencher um plano de apresentação de forma a prepará-la o melhor possível

Nome do Aluno	Assunto	Recursos

ANEXO 7 - Heteroavaliação

- Grelha de avaliação à apresentação dos grupos – cada aluno faz a avaliação dos aspetos positivos e daquilo que ainda pode melhorar numa próxima apresentação

Apresentação dos grupo turma	Sim	Não
A comunicação foi clara		
Articularam bem as ideias		
O discurso foi fluente e correto		
Captaram a atenção da turma		
Utilizaram vocabulário variado e adequado		
Utilizaram um tom de voz audível		
Cumpriram o tempo estipulado		

ANEXO 8 - Produto final - *Padlet*

<https://padlet.com/vicdaniela/a-confus-o-no-galinheiro-cre9dpaoaj822cmk>

Padlet
Daniela Vicente + 1 + 3M
"A confusão no galinheiro"
Baseado no conto "A Galinha" de Vergílio Ferreira

A ida à praia	A galinha da vizinha...	A confusão no "galinheiro"	A herança!
 Áudio • 01:17 Galinha1	 Áudio • 01:06 Galinha2	 Áudio • 01:20 Galinha3	 Áudio • 01:13 Galinha4
Meus pais e meus tios foram à praia. Mas todos juntos. Na praia compraram muitas coisas nas barraquinhas de artesanato. Certa altura a minha mãe viu uma galinha e disse: - Saca só essa galinha!	Minha mãe trouxe as duas galinhas e minha tia, depois da feira, foi buscar a sua. Ela olhou a galinha da minha mãe, que estava no aparador e disse: - Miga, tu trocaste as galinhas! A minha mãe sentiu-se	Chegada a coisa a este ponto, era altura de se formarem partidos na aldeia. Velhos amores, traições e ciúmes, vieram ao de cima para um ajuste de contas. Mas no domingo seguinte, já com o vinho a empurrar até houve abraços. O Corneta e o Catreilha,	Como eu era o único que sobrava, dispus-me a tomar posse do que era meu. A primeira coisa que achei importante fazer foi arrumar as tralhas com que minha mãe fora enchendo a casa. Antes de mais, atirei-me a todos os santinhos, porque sou ateu. E,

ANEXO 9 - Avaliação em CT

- a) Auto avaliação;
- b) Avaliação da atividade;
- c) Heteroavaliação;
- d) Determinar se o produto final pode ser partilhado com a comunidade escolar.

Ficha de autoavaliação da atividade	Nunca	Às vezes	Sempre
Desenvolvi o trabalho de forma autónoma			
Cumpri as regras estabelecidas			
Respeitei as opiniões dos meus colegas			
Fundamentei as minhas opiniões			

O que aprendi?

Quais foram as minhas maiores dificuldades?

O que fiz e não voltaria a fazer?

Sugestões para o professor?

Grupo _____ Turma ____

Data da apresentação ____/____/____

1 - Trabalho em grupo	Nunca	Às vezes	Sempre
Organizamos o nosso trabalho			
Partilhamos ideias			
Aceitamos ideias entre o grupo			
Colaboramos entre pares na realização das tarefas			
Quando não compreendemos, pedimos esclarecimentos aos colegas do grupo			
Respeitamos as opiniões uns dos outros			

2 - Trabalho em grupo	Sim	Não
Todos participamos no trabalho de grupo		

Quem poderia ter participado mais?

3 - Apresentação à turma	Sim	Não
A comunicação foi clara		
Articulamos bem as ideias		
O nosso discurso foi fluente e correto		
Captamos a atenção da turma		
Utilizamos vocabulário variado e adequado		
Utilizamos um tom de voz audível		
Cumprimos o tempo estipulado		

O que podemos melhorar?

Tendo em conta o trabalho de grupo e a comunicação que fizemos, atribuímos ao nosso grupo _____

ANEXO 10 - Tarefas de preparação para a aula invertida

TAREFA 1 (13/2/2023)

[Catarina Furtado. "O ano de 2020 foi muito negativo para os Direitos Humanos" - Nacional - MAGG \(sapo.pt\)](https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-nacional/artigos/catarina-furtado-ano-negativo-direitos-humanos)

«O investimento na Educação das raparigas transforma MESMO as comunidades, os países e o mundo inteiro...»

Catarina Furtado in <https://magg.sapo.pt/atualidade/atualidade-nacional/artigos/catarina-furtado-ano-negativo-direitos-humanos>

- Acede ao *link*, lê a entrevista a Catarina Furtado e comenta a afirmação supra citada, relacionando-a com o personagem principal da obra de José Mauro de Vasconcelos.

TAREFA 2 (27/2/2023)

<https://medium.com/betaredacao/critica-meu-pe-de-laranja-lima-e-livro-de-crianca-feito-para-educar-adulto-b1ac3a502947>

- Lê a apreciação crítica em anexo sobre a obra “O Meu pé de Laranja Lima” e tendo em conta o que já leste até agora, refere dois episódios que sustentem o título – «*Meu pé de Laranja Lima* é livro de criança para educar adulto»

TAREFA 3 (13/3/2023)

<https://visao.pt/atualidade/sociedade/2022-06-23-o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-o-caso-de-jessica-a-menina-de-3-anos-que-morreu-em-setubal-vitima-de-maus-tratos/>

<https://www.dn.pt/pais/a-morte-de-valentina-tudo-o-que-se-sabe-12188130.html>

Recentemente, ouvimos as histórias infelizes de Valentina e de Jéssica, duas crianças que morreram vítimas de agressões físicas atrozes. Marcelo Rebelo de Sousa afirma que associada à “miséria económica” está a “miséria moral”.

- Na história de *O Meu Pé de Laranja Lima* também estão presentes estas duas misérias. Como?

Percebemos que também Zezé sofre agressões de várias pessoas que lhe são próximas. Quem? Esta situação vai transformando a sua personalidade. Em que medida?

ANEXO 11 - Quadro 2 - Planificação aula invertida

2		Metodologia aula invertida – <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> , de José Mauro Vasconcelos		Datas de 04/04 a 17/4/2023	
TEMA: Inquietações (relacionar o texto com fotografias de Steve Mccurry)					
Aulas n.ºs 98 à 100		Tempo: 3 aulas (x50m)		9.º Ano – Turma: E	
Domínios e conteúdos		Atividades		Objetivos	
Leitura Educação Literária <i>Meu Pé de Laranja Lima</i> Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões. Expressão Oral Gramática Escrita – atividade de escrita criativa		▪ Exercício de verificação de leitura. ▪ Leitura livre em voz alta. ▪ Chuva de ideias sobre temáticas abordadas. ▪ Intertextualidade - observação icónica. ▪ Apresentação à turma.		▪ Explicitar o sentido global de um texto. ▪ Desenvolver espírito crítico. ▪ Desenvolver criatividade escrita ▪ Desenvolver discurso oral ▪ Trabalhar cooperativamente em sala de aula	
Recursos		Avaliação			
Manual: livro Computador / projetor Gramáticas Teams serão disponibilizados vários recursos ➤ O livro em PDF. ➤ O filme. ➤ Biografia do autor (escrita e em vídeo) ➤ Algumas notícias televisivas e de jornal. ➤ Fotografias da exposição de Steve Mccurry.		Observação direta (atitude, cooperação e participação) Google Forms			
Aula 1 – Exercício de verificação de leitura Leitura livre Chuva de ideias (temas da obra) Aula 2 e 3 – ▪ Apresentação do projeto aos alunos ▪ Observação icónica ▪ Escrita criativa em aula ▪ Apresentação ▪ Reflexão e avaliação da atividade					
Formação dos grupos – grupos de 6 elementos definidos pela professora.					
Avaliação e Reflexão – Aula 3.					

ANEXO 12 - Ficha de verificação de leitura de *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos

<https://forms.office.com/pages/designpagev2.aspx?lang=pt-PT&origin=OfficeDotCom&route=Start&subpage=design&id=y8ssglwgzUyEPOA15oxDZFxcnL71phpBuUkogqw5feJUMEZUSkNSSU03OVFBUFY3STkxTzM0VVY3Ni4u>



Meu Pé de laranja Lima, de José Mauro Vasconcelos

Ficha de Verificação de Leitura

* Obrigatória

* Este formulário irá registar o seu nome, por favor preencha seu nome.

1. Zezé era um menino muito imaginativo que criava laços de amizade com seres não humanos, atribuindo-lhes identidades. * (6 Pontos)
Que seres não humanos são Mangaratiba, Luciano e Minguinho?

2. Tendo em conta a vida de Zezé, classifica a seguinte frases. * (3 Pontos)

Zezé era descendente de índios da parte do pai

☐ Verdadeira

☐ Falsa

3. Tendo em conta a vida de Zezé, classifica a seguinte frases. *
(3 Pontos)

A pantera negra de Zezé era uma galinha.

- ☐ Verdadeira
- ☐ Falsa

4. Justifica as respostas falsas. * (10 Pontos)

5. Para alegrar Zezé, o Portuga leva-o à pesca. Enternecido com este gesto, Zezé pede-lhe * (5 Pontos)

- ☐ que lhe compre uma roupa de poeta.
- ☐ que lhe compre flores para a sua professora.
- ☐ que o compre à sua família.
- ☐ que lhe compre bolos para levar para o irmãozinho.

6. Tendo em conta a vida de Zezé, classifica a seguinte frases. *
(3 Pontos)

Luís era o irmão mais querido de Zezé, que o tratava por «rei»

- ☐ Verdadeira
- ☐ Falsa

7. Todos os adjetivos abaixo podem qualificar Zezé, exceto: * (5 Pontos)

- ☐ preguiçoso
- ☐ esperto
- ☐ precoce
- ☐ traquinas

8. Tendo em conta a vida de Zezé, classifica a seguinte frases. * (3 Pontos)

A expressão «apanhar o morcego» significa ir à caça de morcegos.

- ☐ Verdadeira
- ☐ Falsa

9. «E quando eu crescer, vou matar o senhor.» (p.49) * (5 Pontos)

A quem é que Zezé se refere?

- ☐ a Totoca
- ☐ a Ariosvaldo
- ☐ a Manuel Valadares
- ☐ a Godofredo

10. Tendo em conta a vida de Zezé, classifica a seguinte frases. *
(3 Pontos)

Zezé e Luís brincavam frequentemente no Jardim Zoológico da cidade.

☐ Verdadeira

☐ Falsa

11. Manuel Valadares era * (5 Pontos)

☐ o maquinista do Mangaratiba.

☐ vendedor de cordel.

☐ o melhor amigo de Zezé.

☐ tio de Zezé.

12. Identifica a alcunha de cada uma das personagens da obra *
(20 Pontos)

	Xururuca	Gum	Totoca	Godóia
Zezé	☐	☐	☐	☐
Glória	☐	☐	☐	☐
António	☐	☐	☐	☐
Minguinho	☐	☐	☐	☐

13. A nacionalidade de Manuel Valadares era * (5 Pontos)

- ☐ brasileira.
- ☐ venezuelano.
- ☐ africana.
- ☐ portuguesa.

14. Tendo em conta a vida de Zezé, classifica a seguinte frases. *
(3 Pontos)

Zezé entrou na escola quando ainda tinha cinco anos.

- ☐ Verdadeira
- ☐ Falsa

15. A flor que Zezé ofereceu à sua professora, Dona Cecília Paim foi *
(6 Pontos)

- ☐ comprada no mercado
- ☐ trazida por Dorotília
- ☐ roubada do jardim da casa de Serginho
- ☐ roubada do quintal da casa de Zezé

16. Ao longo da história, um dos maiores problemas de Zezé, é * (5 Pontos)

- ☐ o desemprego da mãe
- ☐ o desemprego do pai
- ☐ o trabalho do pai
- ☐ o trabalho da mãe

17. O capítulo IV da segunda parte intitula-se "Duas surras memoráveis". A primeira aconteceu * (5 Pontos)

- ☐ por causa da cobra de meia.
- ☐ por ter insultado Jandira.
- ☐ por ter faltado à escola
- ☐ por não ter ido à catequese

18. De que forma acontece o acidente fatal do Portuga? * (5 Pontos)

- ☐ O seu carro cai ao rio.
- ☐ O seu carro embate violentamente numa árvore.
- ☐ O seu carro despista-se.
- ☐ O seu carro é abalroado pelo comboio.

ANEXO 13 - Guião de exploração de *O Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos

Apresentação do projeto – Brainwritting – “Inquietações icónicas” - (projeto com um peso de 5% nota semestre)

Objetivos:

- Desenvolver espírito crítico.
- Relacionar aspetos textuais com aspetos visuais.
- Desenvolver criatividade escrita.
- Desenvolver discurso oral.

Descrição de atividade: durante cinco minutos, num cartão de registo entregue pela professora, os alunos escrevem três palavras ou expressões sobre as inquietações que a observação das seis fotografias, retiradas da exposição de Steve McCurry, lhes suscitam e que de alguma forma possam estar relacionadas com as temáticas abordadas na obra de José Mauro de Vasconcelos.

Etapas do trabalho:

- **Etapas 1** - Registrar individualmente, num cartão entregue pela professora, três inquietações desencadeadas pela observação de uma fotografia. Assim que terminada a tarefa passar a imagem a outro elemento do grupo. O objetivo é que os seis elementos do grupo analisem as seis imagens. Não podem existir repetições de palavras ou de expressões.
- **Etapas 2** - Após realizada a tarefa anterior, relacionar as ideias com um momento específico de *O Meu Pé de Laranja Lima* e registar as conclusões no cartão de registo.
- **Etapas 3** - Apresentar as conclusões do grupo à turma através de um porta-voz.
- **Etapas 4** – As conclusões servirão de ponto de partida para o trabalho individual, feito em casa, no qual cada um deve fazer uma reflexão crítica sobre a relação da fotografia e pelo menos um momento do texto.

A Entregar à professora: - A ficha de trabalho individual (20/4/2023).

Critérios de Avaliação:

Trabalho colaborativo: participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **40% da nota final do trabalho.**

Apresentação oral: rigor dos conteúdos, utilização de vocabulário adequado para a disciplina, postura, criatividade e o contributo para o grupo (critério utilizado na avaliação individual). A avaliação desta componente contará com **20% da nota final do trabalho.**

Exercício escrito Individual: para consolidação de conhecimentos adquiridos contará **40% da nota final do trabalho**

ANEXO 14 - Atividade de escrita criativa (brainwritting)

“Inquietações icônicas”

Meu Pé de Laranja Lima é «Uma história de falta. Falta de carinho, de atenção, de compreensão, de limites e de paciência. Ainda assim, também é uma história de excessos — de muitos: de agressividade, de injustiça, de crueldade, de desrespeito e de realidade.»

Natan Cauduro, in <https://medium.com/betaredacao/critica-meu-pe-de-laranja-lima-e-livro-de-crianca-feito-para-educar-adulto-b1ac3a502947>

Material necessário:

- ❖ 6 Imagens por grupo;
- ❖ 6 Cartões de registo por grupo.

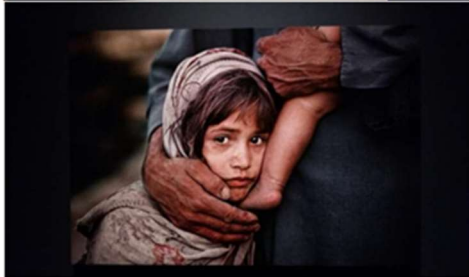
Etapa 1 - Registrar individualmente, num cartão entregue pela professora, três inquietações suscitadas pela observação de uma imagem, registrando detalhes que possam estar associados às temáticas da obra de José Mauro de Vasconcelos. Terminada a tarefa o aluno deve passar a imagem a outro elemento do grupo. O objetivo é que os seis elementos do grupo analisem as seis imagens. Não podem existir repetições de palavras ou de expressões.

Etapa 2 - Após realizada a tarefa anterior cada grupo deve relacionar as ideias com um momento específico de *O Meu Pé de Laranja Lima* e registrar as conclusões no cartão de registo.

Etapa 3 – Apresentar as conclusões do grupo à turma através de um porta-voz.

Etapa 4 – As conclusões servirão para o trabalho individual, feito em casa, no qual cada um deve fazer uma reflexão crítica sobre a relação a fotografia e pelo um momento do texto.

ANEXO 15- Fotografias Steve McCurry





ANEXO 16 - Registo de cartão de registo individual

Cartão de Registo

1		4	
2		5	
3		6	

Conclusões:

ANEXO 17 - Trabalho individual

Trabalho individual (TPC)

Meu Pé de Laranja Lima é «Uma história de falta. Falta de carinho, de atenção, de compreensão, de limites e de paciência. Ainda assim, também é uma história de excessos — de muitos: de agressividade, de injustiça, de crueldade, de desrespeito e de realidade.»

Tendo em conta as conclusões a que chegamos na aula, elabora um texto entre 180 a 240 palavras e escreve uma apreciação crítica sobre uma das fotografias à tua escolha relacionando-a com pelo menos um momento do texto de José Mauro de Vasconcelos.

Entrega no dia 20/4/2023

ANEXO 18 - Quadro 3 – Planificação - Aprendizagem por descoberta guiada

3		Metodologia aprendizagem por descoberta guiada – “A Aia”, de Eça de Queirós		Datas de 13/ 03 a 23/03 /2023	
TEMA: Peddy Paper narrativo e debate					
Aulas n.ºs 84 à 92		Tempo: 8 aulas (x50m)		9.º Ano – Turma: E	
Domínios e descritores de desempenho		Atividades		Objetivos	
Leitura Educação Literária Ler e interpretar textos literários; Apreciar textos literários. Oralidade CO EO Escuta ativa e discurso argumentativo Gramática – classes de palavras Escrita – Planificar, com recurso a diversas ferramentas, incluindo as tecnologias de informação e a Web, incorporando seleção de informação e estruturação do texto de acordo com o género e a finalidade.		▪ Delimitar a estrutura ▪ Organizar sequências narrativas ▪ Identificar as referências temporais ▪ Identificar as referências espaciais ▪ Caracterização das personagens ▪ Classificação do narrador ▪ Discurso argumentativo – tomada de posição		▪ Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: o conto. ▪ Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). ▪ Argumentar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. ▪ Categorias da narrativa ▪ Explicitar o sentido global do texto ▪ Expressar de forma fundamentada pontos de vista. ▪ Trabalhar cooperativamente em sala de aula.	
Recursos		Manual: pp. 41-42 Computador / projetor ➤ Powerpoint ➤ Fichas ➤ Áudio do conto Cartões Gramática Teams		Avaliação Observação direta (atitude, cooperação e participação) Google forms	
Aula 1 – Audição do conto; debate; exploração do título; pesquisa sobre o autor e possível ligação com o texto. Aula 2 à 4 - trabalho colaborativo (3x50m) ➤ Análise do texto e construção do peddy paper narrativo. Aula 5 e 6 – realização do peddy paper narrativo (aula de 90’) Aula 7 Reflexão e Argumentação – Tribunal. Aula 8 – Conselho de Turma para avaliar a atividade					
Formação dos grupos – 6 grupos de 4 elementos definidos pela professora.					
Avaliação e Reflexão – Aula 8 – O Conselho de Turma será o momento para aferir aprendizagens adquiridas individualmente e em grupo.					

ANEXO 19 - Guião de exploração - Aprendizagem por Descoberta Guiada

Projeto (peso de 15% na nota final)

1. Construção e realização de um *peddy paper* narrativo.
2. A Aia vai a julgamento.

Objetivos:

- Tendo em conta os conteúdos já abordados no conto anterior os alunos devem explicar como se organiza a narrativa e identificar todas as categorias da narrativa.
- Perceber a utilização de recursos expressivos.
- Entender o uso expressivo de advérbios, diminutivos e adjetivos.
- Compreender que existem sempre argumentos a favor e argumentos contra determinadas atitudes.

Descrição da atividade

- A cada equipa será atribuída uma cor ou nome (é o grupo que escolhe).
- Ao longo de 3 aulas os grupos devem estudar o texto ao pormenor. Sob a orientação da professora, devem elaborar questões que depois serão utilizadas para o *peddy paper*.
- Cada grupo deve preparar 2 questões sobre cada uma das categorias da narrativa, sobre os recursos expressivos e sobre o uso expressivo de advérbios, diminutivos e adjetivos. As questões devem ser enigmáticas para que os colegas não consigam facilmente chegar à resposta. As melhores perguntas serão selecionadas pela professora (sem o conhecimento dos alunos) para a atividade.
- Os grupos devem fazer pesquisas sobre *peddy papers* e preparar a atividade e respetiva logística.
- O jogo vai realizar-se na próxima aula com 2 tempos.
- A equipa vencedora ganhará um prémio.

Etapas do trabalho

- 1ª Investigação dos recursos disponibilizados e análise do texto tendo em conta os objetivos do trabalho;
- 2ª Elaboração de um plano de trabalho;
- 3ª Apresentação do plano de trabalho (sugestões para a realização do *peddy paper*) 20/03/2023 - (será avaliado o progresso do Projeto);
- 4ª Realização do *peddy paper* (avaliação final do Projeto de trabalho) – a realizar na aula de 2 tempos.
- 5ª Preparação e realização do debate.

Julgamento

- Deverá cumprir os seguintes requisitos:
- Não exceder 25 minutos;
- Basear-se nos recursos enviados pela professora;
- Incluir a informação solicitada;

Critérios de Avaliação:

- d) Trabalho colaborativo:** participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **50% da nota final do trabalho.**
- e) Julgamento:** rigor dos conteúdos, capacidade de sistematização, utilização de vocabulário adequado para a disciplina, postura, criatividade e o contributo para o grupo (critério utilizado na avaliação individual). A avaliação desta componente contará com **30% da nota final do trabalho.**
- f) Avaliação da atividade:** espírito crítico, rigor e correção da expressão escrita. A avaliação desta componente contará **20% da nota final do trabalho.**

Aprendizagens Essenciais:

- Educação Literária
- Leitura
- Compreensão Oral
- Expressão Oral
- Escrita
- Gramática

Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO):

- Linguagens e Textos
- Informação e Comunicação
- Raciocínio e Resolução de Problemas
- Pensamento Crítico e Criativo
- Responsabilidade e Integridade
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
- Curiosidade. Reflexão e Inovação
- Relacionamento Interpessoal

ANEXO 20 - *Peddy Paper* narrativo

Grupo 1

Bom dia a todos!

Espero que gostem de realizar este *Peddy Paper*. Esta é uma forma lúdica de obterem mais conhecimentos sobre a magnífica obra literária “A Aia” de Eça de Queirós.

Gostava que fossem honestos e que tentassem, em grupo, fazer o vosso melhor. Boa Sorte!!

Posto 1

Como sabem, a Aia gostava muito de dar belos passeios pelos jardins do palácio.

Assim, dirijam-se às traseiras das cavalariças (conhecidas como BOM), vejam se a encontram, por aí, a passear e respondam adequadamente ao que vos é solicitado. Só saem do posto 1 depois de terem respondido até à questão 3, inclusive, da vossa folha de respostas e ao desafio feito neste posto.

Posto 2

Depois de terem respondido às questões que vos solicitámos, pedimos que parem um pouco e pensem....

A Aia amamentava duas crianças. Para isso, necessitava de muita energia. Para que a conseguisse repor, necessitava de se alimentar. Dirijam-se ao local onde ela o possa fazer e respondam ao desafio lá colocado. Preencham a folha de respostas até à questão 6.

Posto 3

A Aia não devia ter comido tanto...

Neste momento sente-se demasiado enfartada e mal disposta. Precisa mesmo de dar umas corridinhas para ver se fica melhor. Dirijam-se ao local onde a poderemos “ver” a correr e respondam ao desafio lá colocado. Respondam até à questão 9 da vossa folha de resposta.

Posto 4

Finalmente, a Aia sente-se melhor. Por isso, pensa apanhar a camioneta para ir aos Casais de Baixo para tentar encontrar o seu REI. Só que ela não conta que, para isso, necessita de ultrapassar um obstáculo....E que obstáculo!

Peçam ao “obstáculo” que vos entregue o último desafio e preencham a folha de respostas até ao final. Entreguem tudo à professora Daniela.

Parabéns! Terminaram o jogo!

BOA SORTE!

Grupo 2

Bom dia a todos.

Espero que gostem de realizar este *Peddy Paper*. Esta é uma forma lúdica de obterem mais conhecimentos sobre a magnífica obra literária “A Aia” de Eça de Queirós.

Gostava que fossem honestos e tentassem, em grupo, fazer o vosso melhor. Boa Sorte!

Posto 1

A Aia amamentava duas crianças. Para isso, necessitava de muita energia. Para que a conseguisse repor, necessitava de se alimentar. Dirijam-se ao local onde ela o possa fazer e respondam ao desafio lá colocado. Preencham a folha de respostas até à questão 3.

Posto 2

Como sabem, a Aia gostava muito de dar belos passeios pelos jardins do palácio. Assim, dirijam-se às traseiras das cavalariças (conhecidas como BOM), vejam se a encontram, por aí, a passear e respondam adequadamente ao que vos é solicitado. Só saem do posto 2 depois de terem respondido até à questão 6, inclusive, da vossa folha de respostas e ao desafio feito neste posto.

Posto 3

De repente, a Aia tem uma ideia... Pensa apanhar a camioneta para ir aos Casais de Baixo para tentar encontrar o seu REI. Só que ela não conta que, para isso, necessita de ultrapassar um obstáculo....E que obstáculo!

Peçam ao “obstáculo” que vos entregue o desafio e preencham a folha de respostas até à resposta 9.

Posto 4

A Aia não devia ter comido tanto... Nem consegue ir aos Casais de tão empanturrada que ficou!

Neste momento, sente-se demasiado enfiada e mal disposta. Precisa mesmo de dar umas corridinhas para ver se fica melhor. Dirijam-se ao local onde a poderemos “ver” a correr e respondam ao desafio lá colocado. Respondam até ao final das questões e entreguem tudo à professora Daniela.

Parabéns! Terminaram o jogo!

BOA SORTE!

Grupo 3

Bom dia a todos.

Espero que gostem de realizar este *Peddy Paper*. Esta é uma forma lúdica de obterem mais conhecimentos sobre a magnífica obra literária “A Aia” de Eça de Queirós.

Gostava que fossem honestos e que tentassem, em grupo, fazer o vosso melhor. Boa Sorte!

Posto 1

A Aia tem uma ideia maravilhosa... Pensa em apanhar a camioneta para ir aos Casais de Baixo para tentar encontrar o seu REI. Só que ela não conta que, para isso, necessita de ultrapassar um obstáculo...E que obstáculo!

Peçam ao “obstáculo” que vos entregue o desafio e preencham a folha de respostas até à pergunta 3.

Posto 2

Depois de terem respondido às questões que vos solicitámos, pedimos que parem um pouco e pensem...

A Aia amamentava duas crianças. Para isso, necessitava de muita energia. Para que a conseguisse repor, necessitava de se alimentar. Dirigi-te ao local onde ela o possa fazer e respondam ao desafio lá colocado. Preencham a folha de respostas até à questão 6.

Posto 3

A Aia não devia ter comido tanto...

Neste momento sente-se demasiado enfiada e mal disposta. Precisa mesmo de dar umas corridinhas para ver se fica melhor. Dirijam-se ao local onde a poderemos “ver” a correr e respondam ao desafio lá colocado. Respondam até à questão 9 da vossa folha de resposta.

Posto 4

Como sabem, a Aia gostava muito de dar belos passeios pelos jardins do palácio.

Assim, dirijam-se às traseiras das cavalariças (conhecidas como BOM), vejam se a encontram, por aí, a passear e respondam adequadamente ao que vos é solicitado. Só saem do posto 4 depois de terem respondido até ao final das questões da vossa folha de respostas e ao desafio feito neste posto. Entreguem tudo à professora Daniela.

Parabéns! terminaram o jogo.

BOA SORTE!

Grupo 4

Bom dia a todos.

Espero que gostem de realizar este *Peddy Paper*. Esta é uma forma lúdica de obterem mais conhecimentos sobre a magnífica obra literária “A Aia” de Eça de Queirós.

Gostava que fossem honestos e que tentassem, em grupo, fazer o vosso melhor. Boa Sorte!

Posto 1

Neste momento, a Aia, sente-se muito enfiada e mal disposta. Precisa mesmo de dar umas corridinhas para ver se fica melhor. Dirijam-se ao local onde a poderemos “ver” a correr e respondam ao desafio lá colocado. Respondam até à questão 3 da vossa folha de resposta.

Posto 2

Finalmente, a Aia sente-se melhor. Por isso, pensa apanhar a camionete para ir aos Casais de Baixo para tentar encontrar o seu REI. Só que ela não conta que, para isso, necessita de ultrapassar um obstáculo...E que obstáculo!

Peçam ao “obstáculo” que vos entregue o desafio e preencham a folha de respostas até à questão 6.

Posto 3

Como sabem, a Aia gostava muito de dar belos passeios pelos jardins do palácio.

Assim, dirijam-se às traseiras das cavalariças (conhecidas como BOM), vejam se a encontram, por aí, a passear e respondam adequadamente ao que vos é solicitado. Só saem do posto 3 depois de terem respondido até à questão 9, inclusive, da vossa folha de respostas e ao desafio feito neste posto.

Posto 4

Depois de terem respondido às questões que vos solicitámos, pedimos que parem um pouco e pensem...

A Aia amamentava duas crianças. Para isso, necessitava de muita energia. Para que a conseguisse repor, necessitava de se alimentar. Dirijam-se ao local onde ela o pudesse fazer e respondam ao desafio lá colocado. Preençam a folha de respostas até ao final. Entreguem tudo à professora Daniela.

Parabéns! Terminaram o jogo.

BOA SORTE!

Grupo 5

Bom dia a todos.

Espero que gostem de realizar este *Peddy Paper*. Esta é uma forma lúdica de obterem mais conhecimentos sobre a magnífica obra literária “A Aia” de Eça de Queirós.

Gostava que fossem honestos e que tentassem, em grupo, fazer o vosso melhor. Boa Sorte!

Posto 1

Como sabem, a Aia gostava muito de dar belos passeios pelos jardins do palácio.

Assim, dirijam-se às traseiras das cavalariças (conhecidas como BOM), vejam se a encontram, por aí, a passear e respondam adequadamente ao que vos é solicitado. Só saem do posto 1 depois de terem respondido até à questão 3, inclusive, da vossa folha de respostas e ao desafio feito neste posto.

Posto 2

Depois de terem respondido às questões que vos solicitámos, pedimos que parem um pouco e pensem....

A Aia amamentava duas crianças. Para isso, necessitava de muita energia. Para que a conseguisse repor, necessitava de se alimentar. Dirijam-se ao local onde ela o possa fazer e respondam ao desafio lá colocado. Preencham a folha de respostas até à questão 6.

Posto 3

A Aia não devia ter comido tanto...

Neste momento sente-se demasiado enfartada e mal disposta. Precisa mesmo de dar umas corridinhas para ver se fica melhor. Dirijam-se ao local onde a poderemos “ver” a correr e respondam ao desafio lá colocado. Respondam até à questão 9 da vossa folha de resposta.

Posto 4

Finalmente, a Aia sente-se melhor. Por isso, pensa apanhar a camionete para ir aos Casais de Baixo para tentar encontrar o seu REI. Só que ela não conta que, para isso, necessita de ultrapassar um obstáculo....E que obstáculo!

Peçam ao “obstáculo” que vos entregue o último desafio e preencham a folha de respostas até ao final. Entreguem tudo à professora Daniela.

Parabéns! terminaram o jogo.

BOA SORTE!

Grupo 6

Bom dia a todos.

Espero que gostem de realizar este *Peddy Paper*. Esta é uma forma lúdica de obterem mais conhecimentos sobre a magnífica obra literária “A Aia” de Eça de Queirós.

Gostava que fossem honestos e que tentassem, em grupo, fazer o vosso melhor. Boa Sorte!

Posto 1

A Aia amamentava duas crianças. Para isso, necessitava de muita energia. Para que a conseguisse repor, necessitava de se alimentar. Dirijam-se ao local onde ela o possa fazer e responde ao desafio lá colocado. Preencham a folha de respostas até à questão 3.

Posto 2

Como sabem, a Aia gostava muito de dar belos passeios pelos jardins do palácio. Assim, dirijam-se às traseiras das cavalariças (conhecidas como BOM), vejam se a encontram, por aí, a passear e respondam adequadamente ao que vos é solicitado. Só saem do posto 2 depois de terem respondido até à questão 6, inclusive, da vossa folha de respostas e ao desafio feito neste posto.

Posto 3

De repente, a Aia tem uma ideia... Pensa apanhar a camioneta para ir aos Casais de Baixo para tentar encontrar o seu REI. Só que ela não conta que, para isso, necessita de ultrapassar um obstáculo....E que obstáculo!

Peçam ao “obstáculo” que vos entregue o desafio e preencham a folha de respostas até à resposta 9.

Posto 4

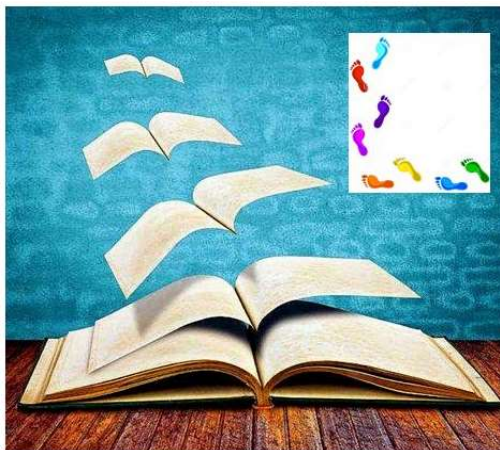
A Aia não devia ter comido tanto...Nem consegue ir aos Casais e ainda ficou empanturrada!

Neste momento sente-se demasiado enfartada e mal disposta. Precisa mesmo de dar umas corridinhas para ver se fica melhor. Dirijam-se ao local onde a poderemos “ver” a correr e respondam ao desafio lá colocado. Respondam até ao final das questões e entreguem tudo à professora Daniela.

Parabéns! Terminaram o jogo.

BOA SORTE!

Nome do grupo _____



***PEDDY PAPER* NARRATIVO – “A Aia”, de Eça de Queirós**

HORA DA PARTIDA _____

Este *peddy paper* vai ajudar-vos a perceber melhor as categorias da narrativa, as classes de palavras e os recursos expressivos. Sendo assim, sigam, sempre com muita atenção, todas as instruções e respondam com rapidez a todas as perguntas.

1. Delimitem as seguintes partes da narrativa:

Parte do texto	Linhas	Síntese
Situação inicial		
Desenvolvimento		
Desenlace		

2. Organizem as sequências narrativas correspondentes ao desenvolvimento da ação.

- A. A rainha pensa que o príncipe foi raptado, mas a escrava mostra-lho no berço.
- B. Os receios da aia pela vida do seu príncipe.
- C. Morte do rei e desgosto da rainha.
- D. Para salvar o príncipe, a ama troca-o pelo filho.
- E. A aia é conduzida ao tesouro real para escolher uma joia.
- F. Morte da Aia com um punhal.
- G. A rainha mostra à sua gente, que pensava que o herdeiro tinha sido morto com o bastardo, que, afinal, o príncipe está vivo graças à aia; todos aclamam e pedem uma recompensa para a escrava.

H. Os preparativos, no castelo, para enfrentar o bastardo;

I. Rapto do príncipe;

A	B	C	D	E	F	G	H	I
		1			9			

3. Expliquem o modo como se organizam esses momentos.

4. Tendo em conta o desfecho da história o conto “A Aia” é uma narrativa aberta ou fechada? Justifiquem.

5. Expliquem por que razão este conto se inicia com a expressão “Era uma vez”.

6. Que importância tem a noite na ação.

7. Neste conto além do espaço físico onde decorre a ação, podemos identificar um espaço social. Indica-o.

8. No conto “A Aia”, de Eça de Queirós, quanto à presença, o narrador é _____, porque _____ na ação. No que diz respeito à focalização e à posição podemos afirmar que é _____ e _____ uma vez que _____ os pensamentos das personagens e também porque deixa transparecer alguma _____. Ao longo do texto, o emprego de adjetivos valorativos, o uso de diminutivos e a presença de interjeições podem comprovar esta afirmação.

8.1. Classifiquem as personagens quanto ao relevo.

9. Escolham uma das personagens e elaborem o seu retrato físico e psicológico.

10. Indica quais são os advérbios de modo presentes no seguinte excerto: “*A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente o esposo, que era formoso e alegre. Mas, sobretudo, chorou ansiosamente o pai, que assim deixava o filhinho desamparado...*”

- 10.1. Explica qual foi o impacto que a morte do rei teve junto da rainha, tendo em atenção a utilização desses advérbios

11. As palavras “filhinho” (l.2), “criancinha” (l.19) e “corpozinho” (l.104) são diminutivos, utilizados para caracterizar uma personagem. Qual?

- 11.1. Explica o seu valor expressivo

HORA DA CHEGADA _____

Perguntas dos Postos

1. Façam a seguinte sopa de letras. Vão encontrar as personagens da obra.
 - 1.1. Escolham uma e façam a sua caracterização retirando elementos do texto.

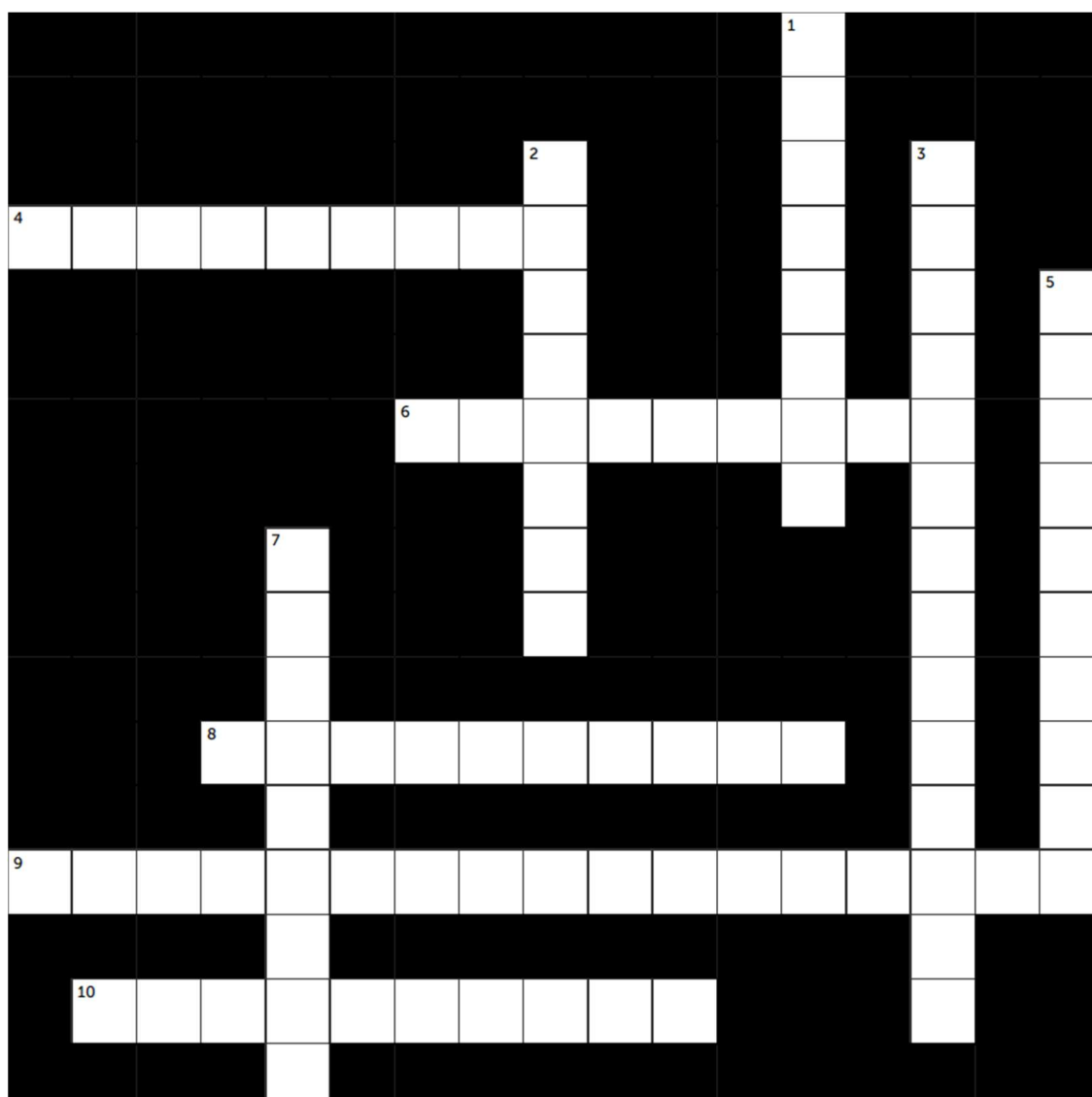
"A Aia", de Eça de Queirós

Personagens

N	T	C	V	J	J	R	X	R	T	H	M	Q	Z
L	T	F	L	G	R	S	R	B	B	Y	Z	U	B
A	M	A	L	S	I	N	A	W	F	C	F	A	M
Y	P	P	T	I	O	P	U	U	F	L	D	P	Q
C	D	G	P	O	J	N	X	D	E	T	O	D	D
T	A	I	R	E	I	Y	S	O	M	M	C	L	X
Y	K	V	J	Z	G	O	Q	T	W	F	E	A	O
D	R	F	H	I	R	U	E	V	I	L	L	G	H
I	O	H	D	P	G	R	O	L	V	D	Y	H	H
O	D	S	U	L	H	O	R	H	I	L	C	U	O
E	S	C	R	A	V	O	Z	I	N	H	O	X	J
X	U	Z	L	B	O	Y	M	O	K	M	P	G	S
P	R	I	N	C	I	P	E	Z	I	N	H	O	I
U	W	Y	J	R	A	I	N	H	A	B	P	C	U

Escrevam abaixo o nome das personagens:

2. Preencham o seguinte crucigrama, identificando os recursos expressivos presentes no quadro abaixo.



horizontal

- 4 «de face mais escura que a noite» (l.45)
- 6 «(...) os seus pajens tinham subido com ele às alturas» (ll36-37)
- 8 «Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas (ll.26-27)
- 9 Mas este era um escravozinho, filho da bela e robusta escrava, que amamentava o príncipe.» (ll22-23)
- 10 «reluziam, cintilavam, refulgiam os escudos de ouro, as armas marchetadas, os montões de diamantes, as pilhas de moedas, os longos fios de pérolas, todas as riquezas daquele reino.» (ll130-132)

vertical

- 1 «vinha beijar o príncipezinho tinha o cabelo loiro e fino, beijava também por amor dele o escravozinho, que tinha o cabelo negro e crespo.» (ll.25-28)
- 2 «E sem que a sua face de mármore perdesse a rigidez» (ll.122-123)
- 3 «A Lua cheia que o vira marchar.» (l.5)
- 5 «passos pesados.»(l.74)
- 7 «(...) forte pela força e forte pelo amor.» (l.14)

3. Escolhe a opção correta e regista-a na tua folha de respostas:

As semelhanças entre o príncipe e o escravo são

A

nascidos na mesma noite, criados pelo mesmo seio, cercados pelo mesmo carinho e em ambos reluziam os olhos como pedras preciosas

B

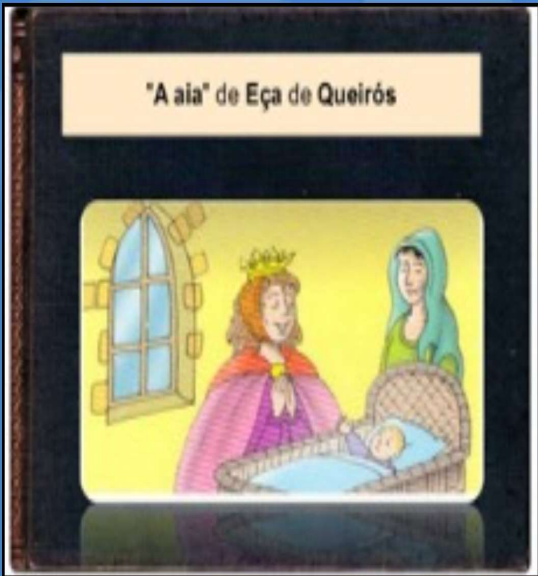
nascidos no Verão, criados cada um por sua mãe e cercados de diferentes carinhos.

C

nascidos numa manhã fria, criados pelo mesmo seio e em ambos reluziam os olhos.

4. Escolhe a opção correta e regista-a na tua folha de respostas:

"Serva sublimemente leal" por



A

ter mandado o seu filho à morte.

B

ter matado o tio cruel.

C

ter nascido naquela casa real.

REGULAMENTO

CARTA DE PROVA

1. As cartas de prova serão entregues aos participantes no momento da partida;
2. A partida das equipas será dada a cada 5 minutos;
3. A carta de prova contém a descrição do percurso e um questionário;
4. O questionário a que os concorrentes deverão responder é composto por:
 - a. Perguntas de sobre o conto a “Aia” de Eça de Queirós.

PARTIDA E CONTROLO

1. A partida será dada na sala de aula; cada equipa terá cerca de 80 minutos para realizar o percurso
2. Na partida, haverá controlo de partida;
3. Na chegada, haverá controlo de chegada, para que se possa controlar o tempo que cada equipa demorou a realizar o percurso.

PONTUAÇÕES E PENALIZAÇÕES

- a) Cada resposta certa
.....20
Pontos;
- b) No âmbito da prova serão ainda consideradas as seguintes penalizações.
 - a. Ausência de resposta
.....15
Pontos;
 - b. Resposta incorreta
.....15
Pontos;
 - c. Atraso na resposta (10' após a prova)
.....10 Pontos;

CLASSIFICAÇÃO FINAL

1. A classificação final será o somatório de pontos obtidos para cada equipa. Os vencedores serão a equipa com maior número de pontos;
2. Em caso de empate serão considerados os seguintes fatores:
 - a. Menor tempo de penalização;
 - b. Melhor observação;

PRÉMIOS

1. Todos os participantes receberão um prémio de participação;
2. Os resultados do *peddy paper* serão divulgados na aula seguinte à sua realização;
3. A equipa vencedora receberá um prémio extra.

ANEXO 21 - *Role Play* – Julgamento

A Aia vai a julgamento

Tendo em conta o que aconteceu com a Aia, imagina que no final ela não consegue cometer suicídio, mas que fica ferida. Visto que cometeu um crime, a troca de bebés, ter-lhe-á sido imposta uma ação judicial. Hoje será do julgamento e será ditada a sentença.

Assim, cada elemento da turma terá o seu papel na decisão final.

Juíza- A professora

1 A ré

1 Advogado de defesa

6 Testemunhas de defesa



A Aia teve uma atitude de grande coragem e a sua decisão foi heroica e patriótica;

2 Escrivães

1 Advogado de acusação

6 Testemunhas de acusação



A Aia teve uma atitude covarde, desumana e cruel;

8 Elementos do júri, um dos quais será o porta-voz dos jurados para anunciar a sentença.

Os grupos deverão ler as notícias disponibilizadas pela professora e fazer a ponte com o texto de Eça de Queirós.

<https://www.noticiasaoiminuto.com/mundo/1942309/ucraniana-atravesa-fronteira-com-filhos-de-uma-desconhecida>

<https://www.dn.pt/globo/eua-e-americas/professora-morre-ao-tentar-salvar-as-criancas-do-atirador-2949219.html>

As equipas devem preparar-se tendo em conta:

- Argumentos que fundamentem a posição assumida;
- Exemplos que ilustrem a posição defendida;
- Preparar contra-argumentos que enfraqueçam as ideias que poderão ser apresentadas pelo grupo adversário para defender a sua posição.

Os escrivães devem apontar os argumentos estar atentos aos argumentos apresentados pelas equipas e intervir caso se estejam a repetir.

ANEXO 22- Plano de preparação do Julgamento

Os grupos devem preencher um plano de apresentação de forma a prepará-la o melhor possível.

FASE DE PREPARAÇÃO Informação Significativa (tópicos)	Ponto(s) de vista a defender	
	Argumentos	Exemplos Provas/evidências
	Eventuais contra-argumentos	Exemplos Provas/evidências

ANEXO 23 - Quadro 4 – Planificação aprendizagem baseada na resolução de problemas

4	Metodologia aprendizagem baseada na resolução de problemas – “A Sesta de Terça-Feira”, de Gabriel Garcia Márquez	Datas de 27/03 a 30/03/2023			
TEMA: Oficina Gramatical - orações subordinadas adverbiais					
Aulas n.ºs 93 à 96		Tempo: 4 aulas (x50m)	9.º Ano – Turma: E		
Domínios e conteúdos		Atividades	Objetivos	Recursos	Avaliação
Leitura Educação Literária “A Sesta de Terça-Feira”, de Gabriel Garcia Márquez. Leitura, análise e interpretação do conto. Expressão Oral Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista. Gramática – as orações subordinadas adverbiais Escrita – a carta.		▪ Leitura, análise e interpretação do conto ▪ A ordenação dos acontecimentos (encaixe) ▪ Caracterização de personagens ▪ A carta ▪ Oficina Gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais	▪ Perceber o sentido dos textos ▪ Identificar e classificar orações subordinadas adverbiais ▪ Trabalhar cooperativamente em sala de aula	Manual: pp. 64-70 Computador / projetor ➤ Powerpoint ➤ Fichas Gramáticas Teams	Observação direta (atitude, cooperação e participação) <i>Google forms</i>
Aula 1 e 2 – Leitura e análise do conto “A Sesta de Terça-Feira”, de Gabriel Garcia Márquez Leitura - a leitura será feita em voz alta pelos alunos Análise do texto. A narrativa de encaixe. A caracterização das personagens. Elaboração de uma carta (trabalho individual) ➤ Depois de dar os conceitos da carta formal e informal, a professora vai distribuir um envelope a cada aluno. ➤ Por fila, a professora distribui quatro temas: Dois formais ❖ carta da mãe à senhora que o baleou; ❖ carta da mãe juiz que prendeu o filho. Dois informais ❖ carta do homem baleado à mãe; ❖ carta da mãe ao filho . Aula 2 à 4 - Trabalho colaborativo (2x50’ m) ➤ “Oficina Gramatical” ➤ Conselho de Turma e sistematização dos conhecimentos adquiridos					
Formação dos grupos – grupos de 2 elementos definidos pela professora.					
Avaliação e Reflexão – Aula 4 – O Conselho de Turma será o momento para aferir aprendizagens adquiridas individualmente e em grupo.					

ANEXO 24 - Guião de exploração (aprendizagem baseada na resolução de problemas)

Apresentação do projeto – Realização de uma oficina gramatical sobre as orações subordinadas adverbiais. (projeto com um peso de 5% nota semestre)

Objetivos:

- Identificar e classificar as orações subordinadas adverbiais.
- Entender os seus comportamentos e o que as pode distinguir umas das outras.
- Perceber como nos podem ajudar a interpretar melhor os textos.

Descrição da atividade

- Partindo do texto, a professora disponibiliza várias fichas por equipa.
- Cada grupo terá 60' para terminar as fichas.
- Poderão consultar as gramáticas e os documentos de apoio colocados no *teams*.
- À medida que vão fazendo os exercícios, deverão ir registando as suas conclusões. De seguida, em conjunto corrigem-se oralmente os exercícios.
- No final da aula farão um exercício individual no *Google forms* para aferir os conhecimentos.

Etapas do trabalho:

- **Apresentação** do problema pela professora;
- **Análise e resolução**, em grupos de trabalho, de tarefas que contribuem para a compreensão do problema;
- **Conselho de Turma** – Os grupos partilham os resultados a que chegaram e fazem a heteroavaliação.
- **Sistematização** – Depois dos resultados far-se-á uma sistematização dos conteúdos abordados.
- Partindo dos conteúdos adquiridos, os alunos refletirão sobre outros problemas.

A Entregar à professora: - A ficha de trabalho individual.

Critérios de Avaliação:

a) Trabalho colaborativo: participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **50% da nota final do trabalho**.

b) Exercício Individual: para consolidação de conhecimentos adquiridos contará **50% da nota final do trabalho**.

ANEXO 25 - Oficina gramatical (9º ano)

A professora entrega aos grupos a primeira parte do exercício. As equipas terão cerca de 20' para fazer os exercícios do grupo I. No final do exercício, serão dados 5' para a correção oral.

Grupo I

1. Leiam as seguintes frases:

- a) «Como o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela, a menina levantou-se» (l.14)
- b) «(...) corpo pequeno, franzino e sem formas, metido num vestido talhado como uma sotaina.» (ll.21-22)
- c) «O comboio parou dez minutos numa estação sem povoação a fim de abastecer de água.» (ll. 26-27)
- d) Enquanto comiam, o comboio atravessou muito devagar uma ponte de ferro» (l.36).
- e) «Se tens vontade de fazer alguma coisa, faz agora.» (l.52).
- f) «(...) mesmo que estejas a morrer de sede, não bebas água em lado nenhum.» (l.53)
- g) Fazia tanto calor em algumas delas que os moradores almoçavam no pátio.» (ll.76-77)

2. Sublinhem as conjunções / locuções subordinativas adverbiais e substituam-nas por outras com valores equivalentes:

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.
- g) _____.

3. Identifiquem o modo verbal presente nas orações subordinadas que acabaram de identificar:

- a) modo _____
- b) modo _____
- c) modo _____
- d) modo _____
- e) modo _____
- f) modo _____
- g) modo _____

4. Seleccionem opção correta. O verbo presente nas orações subordinadas encontra-se na forma:

- ☐ (A) finita (verbo flexionado em tempo-modo/ pessoa-número).
- ☐ (B) não finita (verbo no infinitivo, gerúndio ou particípio).

5. Tendo em conta as orações subordinadas de 1, escolham a opção a que correspondem as seguintes afirmações:

- ☐ (A) apresenta o objetivo, o propósito, a finalidade da ideia contida na subordinante.
- ☐ (B) estabelece a referência temporal em relação à situação indicada na oração subordinante.
- ☐ (C) exprime uma situação que contrasta com a apresentada na oração subordinante
- ☐ (D) exprime o motivo pelo qual ocorre a ação expressa na oração subordinante.
- ☐ (E) exprime a condição sem a qual o facto enunciado na oração subordinante não se realiza.
- ☐ (F) apresenta uma consequência do que é referido na oração subordinante.
- ☐ (G) estabelece uma comparação entre o seu conteúdo e o da correspondente na oração subordinante.

6. Dividam e classifiquem cada uma das orações:

ORAÇÃO SUBORDINANTE	ORAÇÃO SUBORDINADA	
	Subordinada	Classificação
a.	a.	a.
b.	b.	b.
c.	c.	c.
d.	d.	d.
e.	e.	e.
f.	f.	f.
g.	g.	g.

7. Comparem e partilhem as vossas respostas com a turma.

Grupo II

A professora entrega aos grupos a segunda parte do exercício. As equipas terão cerca de 10' para fazer os exercícios do grupo I. No final do exercício, serão dados 5' para a correção oral.

1. Observem as frases que se seguem e identifiquem as orações subordinadas sublinhando-as.

- a) Por estar calor, ninguém estava na rua.
- b) A mãe foi a casa do padre para pedir a chave do cemitério.
- c) Terminada a visita, a mãe pode ir ao cemitério.
- d) Sem a chave, não saiu de casa do padre.
- e) Mesmo sentindo um grande sofrimento, a mãe não chorou.

2. Escolham a opção correta. O verbo presente nas orações subordinadas encontra-se na forma:

- ☐ (A) finita.

☐ (B) não finita

3. Indiquem que orações subordinadas de (1.) apresentam:

☐ (A) o verbo no gerúndio.

☐ (B) o verbo no particípio.

☐ (B) o verbo no infinitivo.

4. Dividam e classifiquem cada uma das orações:

ORAÇÃO SUBORDINANTE	ORAÇÃO SUBORDINADA	
	Subordinada	Classificação
a.	a.	a.
b.	b.	b.
c.	c.	c.
d.	d.	d.
e.	e.	e.

Grupo III

A professora entrega aos grupos a primeira parte do exercício. As equipas terão cerca de 20' para fazer os exercícios do grupo II. No final do exercício, serão dados 5' para a oral.

1. Observem de novo as frases.

a)

1. «Como o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela, a menina levantou-se.» (l.14)
2. (?) A menina levantou-se como o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela.
3. (?) A menina, como o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela, levantou-se.
4. A menina levantou-se porque o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela.
5. A menina, porque o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela, levantou-se.

b)

1. «(...) corpo pequeno, franzino e sem formas, metido num vestido talhado como uma sotaina.» (ll.21-22)
2. (*) Como uma sotaina, corpo pequeno, franzino e sem formas, metido num vestido talhado
3. (*) corpo pequeno, franzino e sem formas, metido, como uma sotaina, num vestido talhado.

c)

1. «O comboio parou dez minutos numa estação sem povoação a fim de abastecer de água.» (ll. 26-27)
2. A fim de abastecer de água, o comboio parou dez minutos numa estação sem povoação.
3. O comboio parou dez minutos, a fim de abastecer de água, numa estação sem povoação.

d)

1. «Enquanto comiam, o comboio atravessou muito devagar uma ponte de ferro» (l.36).
 2. O comboio atravessou muito devagar uma ponte de ferro, enquanto comiam.
 3. O comboio atravessou muito devagar, enquanto comiam, uma ponte de ferro.
- e)
1. «Se tens vontade de fazer alguma coisa, faz agora.» (l.52).
 2. Faz agora, se tens vontade de fazer alguma coisa.
- f)
- «(...) mesmo que estejas a morrer de sede, não bebas água em lado nenhum.» (l.53)
1. Não bebas água em lado nenhum, mesmo que estejas a morrer de sede.
 2. Não bebas, mesmo que estejas a morrer de sede, água em lado nenhum.
- g)
1. «Fazia tanto calor em algumas delas que os moradores almoçavam no pátio.» (ll.76-77)
 2. (*) Que os moradores almoçavam no pátio, fazia tanto calor em algumas delas.

1.1. Que conclusões podem retirar relativamente a a) 2 e 3

1.2. O que se pode concluir relativamente à agramaticalidade (*) registada em b) e em g)?

2. Em que posições é que a oração subordinada necessita de ser separada por meio de vírgulas da oração subordinante, e em que contexto o seu emprego é opcional?

3. Observem novamente as frases.

- a)
1. «Como o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela, a menina levantou-se.» (l.14)
 2. A menina levantou-se.
- b)
1. «(...) corpo pequeno, franzino e sem formas, metido num vestido talhado como uma sotaina.» (ll.21-22)
 2. (*) corpo pequeno, franzino e sem formas, metido num vestido talhado.
- c)
1. «O comboio parou dez minutos numa estação sem povoação a fim de abastecer de água.» (ll. 26-27)
 2. O comboio parou dez minutos numa estação sem povoação.
- d)
1. «Enquanto comiam, o comboio atravessou muito devagar uma ponte de ferro» (l.36).
 2. O comboio atravessou muito devagar uma ponte de ferro.
- e)
1. «Se tens vontade de fazer alguma coisa, faz agora.» (l.52).
 2. Faz agora.
- f)

«(...) mesmo que estejas a morrer de sede, não bebas água em lado nenhum.»
(l.53)

1. Não bebas água em lado nenhum.

g)

3. «Fazia tanto calor em algumas delas que os moradores almoçavam no pátio.» (ll.76-77)

4. (*) Fazia tanto calor em algumas delas.

3.1. Que conclusões podem retirar relativamente à agramaticalidade das duas orações assinaladas?

4. Recordem o que aprenderam sobre o modificador e observem as frases que se seguem:

a) A mãe e a menina viajaram de comboio

hoje. _____.

b) A mãe e a menina quando chegou à aldeia foram falar com o padre.

_____.

4.1 Experimentem retirar o advérbio da frase (a) e verifiquem se a frase se mantém gramatical. Procedam do mesmo modo retirando a oração subordinada da frase (b). Se a gramaticalidade se confirmar, podem concluir que:

Tal como os advérbios de predicado/modificadores de grupos verbais, algumas orações subordinadas podem ser retiradas da frase a que pertencem sem que esta fique incorreta. Tal como os advérbios, estas orações têm função sintática de _____. Chamam-se, por isso, _____.

5. Comparem e partilhem as vossas respostas com a turma.

Grupo IV

A professora entrega aos grupos a primeira parte do exercício. As equipas terão cerca de 10' para fazer os exercícios do grupo II. No final do exercício, serão dados 5' para a oral.

1. Atendem nas seguintes frases.

a. A mãe estava tão triste como (estava) a filha.

b. O sofrimento da mãe era maior do que o da filha.

c. A mãe chorou menos do que o habitual para uma situação daquelas.

d. A quantidade de pessoas que estavam na rua era maior que nos outros dias.

1.1. Sublinhem o elemento de grau de cada uma das frases.

1.2. Retirem o elemento de grau / quantidade e verifiquem a gramaticalidade de cada uma das frases.

1.2.1 Que conclusões podem retirar?

2. Observem as seguintes frases.

- a. Esta história tão triste como aquela [-é].
- c. Esta história é tão triste que não consigo ler mais.
 - 1) *Esta história é tão triste que não [-consigo ler] mais
- b. Se leres a história ficarás triste.
 - 1) *Se [-leres] a história ficarás triste.
- c. Quando leres a história ficarás triste.
 - 1) *Quando [-leres] a história ficarás triste.
- d. Porque leste a história ficaste triste.
 - 1) *Porque [-leste] a história ficaste triste.
- e. Embora tenhas lido a história não ficaste triste.
 - 1) *Embora [-tenhas lido] a história não ficaste triste.
- g. Não leio a história para não ficar triste.
 - 2) * Não [-leio] a história para não ficar triste.

2.1. Que conclusões podem retirar relativamente à gramaticalidade oração assinalada?

3. Partilhem e comparem as vossas respostas com a turma.

4. Síntese:

Completem os espaços com a informação dada:

comparativas intercaladas	subordinante elisão verbal	adverbiais consecutivas	vírgula finitas
------------------------------	-------------------------------	----------------------------	--------------------

As orações subordinadas _____ desempenham a função sintática de _____ e em muitos casos podem ocupar diferentes posições em relação à oração _____. Sempre que precedem a oração subordinante, devem ser separadas desta por uma _____; quando _____ devem ficar entre vírgulas. Podem ser _____; ou _____. As orações subordinadas adverbiais _____ e _____ estão dependentes de um elemento _____ e têm uma posição mais fixa na frase, não podendo anteceder a oração _____

subordinante. Ao contrário das restantes adverbiais, muitas vezes nas comparativas pode ocorrer o fenómeno de _____.

Exercício individual. Pratica o que aprendeste:

1. Sublinha e classifica as orações subordinadas adverbiais.

- a) Todos sugeriram que déssemos início ao ensaio.
- b) Mal chegou o encenador, passamos à cena um.
- c) Ele encena como um profissional o faria.
- d) Apesar de a história ser simples, a mensagem é forte.
- e) O entrevistador perguntou-lhe se ele conhecia a China.
- f) Ele visitou aquele museu porque queria ver a pintura famosa.
- g) A exposição daquela pintura era tão rara que ele não podia perdê-la.
- h) Se não tivesse lido aquele artigo de jornal, não teria tido conhecimento da exposição.
- i) Vou comprar um livro sobre esta pintura para saber tudo sobre ela.

2. Forma frases complexas, incluindo uma oração do tipo indicado.

- a) Este conto relata a história de uma menina. Ela nunca saía de sua casa.
(oração subordinada adverbial consecutiva)
- b) Ela não queria falar com ninguém. No passado, alguém a dececionara muito.
(oração subordinada adverbial causal)
- c) Ela conseguia sorrir por vezes. Ela lia histórias cómicas.
(oração subordinada adverbial condicional)
- d) A sua amiga teve conhecimento do seu gosto pela literatura humorística. A amiga começou a enviar-lhe livros todas as semanas.
(oração subordinada adverbial temporal)
- e) As histórias não eram muito interessantes. A vida real podia ser mais interessante.
(oração subordinada adverbial comparativa)
- f) Ela era muito pacífica. Ela não gostou de ser insultada.
(oração subordinada adverbial concessiva)

ANEXO 26 – Tarefa classificatória de avaliação de conhecimentos de gramática

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO Escola Secundária de Azambuja Ano letivo 2022/2023 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AZAMBUJA	Nome: _____ Nº _____ Turma _____ Data ____/____/____ Professor: _____ Enc. de Ed. _____ PORTUGUÊS – 9ºANO (2º Semestre) Questão Aula Gramática
---	--

Avaliação	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Domínios					
Gramática					

Tendo em consideração o estudo das orações adverbiais que fizeste ao longo das últimas aulas responde às questões seguintes.

1. Forma frases complexas, incluindo uma oração do tipo indicado. Faz as alterações necessárias para evitar repetições.

g) A filha não conseguiu abrir a janela do comboio. A janela estava emperrada. (causa)

h) A mãe vestia um vestido preto e comprido de corte direito. A sotaina é uma bata com mangas compridas de cor preta que vai até aos tornozelos. (comparativa)

i) A mãe estava muito cansada. A mãe adormeceu na viagem de comboio. (consequência)

j) O comboio parou dez minutos. A menina foi à casa de banho molhar as flores. (referência temporal)

k) A mãe ia visitar a sepultura do filho. A mãe manteve uma expressão tranquila. (contraste)

l) A mulher pediu à filha para calçar os sapatos. A mulher e a filha desceram do comboio. (finalidade)

m) A menina tinha sede. A menina não podia beber água. (condição)

2. Classifica as orações subordinadas adverbiais sublinhadas nas seguintes frases.

j) A mulher e a filha sentaram-se enquanto esperavam pelo padre.

k) O padre explicou tudo o que aconteceu para que não tivessem dúvidas.

l) O padre mostrou-se tão transtornado, que começou a suar.

m) Caso perdessem o comboio, não poderiam regressar a casa.

n) Ao final da tarde, não fazia tanto calor como àquela hora.

- o) Como estava muito calor àquela hora, a irmã do padre ofereceu à mulher uma sombrinha.
- p) Apesar do sol estar muito quente, a mãe não aceitou levar a sombrinha.

3. Divide e classifica as orações subordinadas adverbiais nas frases seguintes.

- a) Visto que o comboio partia às três e meia, a irmã foi acordar o padre.
- b) Se a mulher não revelasse, o padre não sabia a identidade de Carlos Centeno.
- c) O assunto era tão delicado, que o padre ruborizou.
- d) Apesar de ter cometido um crime, Carlos Centeno era, segundo a sua mãe, um homem bom.
- e) A mulher defendeu o filho, como qualquer mãe faria.
- f) Para evitarem a multidão, o padre aconselhou a mãe e a filha a saírem pelas traseiras.
- g) Assim que terminou a conversa, as duas despediram-se.

4. Assinala a opção que completa corretamente cada afirmação.

4.1. A frase em que se estabelece uma relação de subordinação causal é

- A. ☐ Tudo começou na segunda-feira da semana anterior.
- B. ☐ Quando ouviu barulho, a senhora Rebeca levantou-se às apalpadelas.
- C. ☐ Como estava aterrorizada, disparou o revólver.

4.2. A frase em que se estabelece uma relação de subordinação consecutiva é

- A. ☐ Carlos Centeno tinha tanta fome que teve de roubar comida.
- B. ☐ Para matar a fome, Carlos Centeno teve de roubar.
- C. ☐ Uma vez que Carlos Centeno era pobre, a senhora Rebeca não foi presa.

4.3. A frase em que se estabelece uma relação de subordinação comparativa é

- A. ☐ Como jogava boxe, Carlos Centeno ficou ferido muitas vezes.
- B. ☐ Carlos Centeno ficou tão ferido que teve de arrancar os dentes todos.
- C. ☐ Carlos Centeno era tão pobre como elas.

	a	b	c	d	e	f	g	Total
1	4	4	4	4	4	4	4	28
2	3	3	3	3	3	3	3	21
3	6	6	6	6	6	6	6	42
4	3	3	3					9
								100

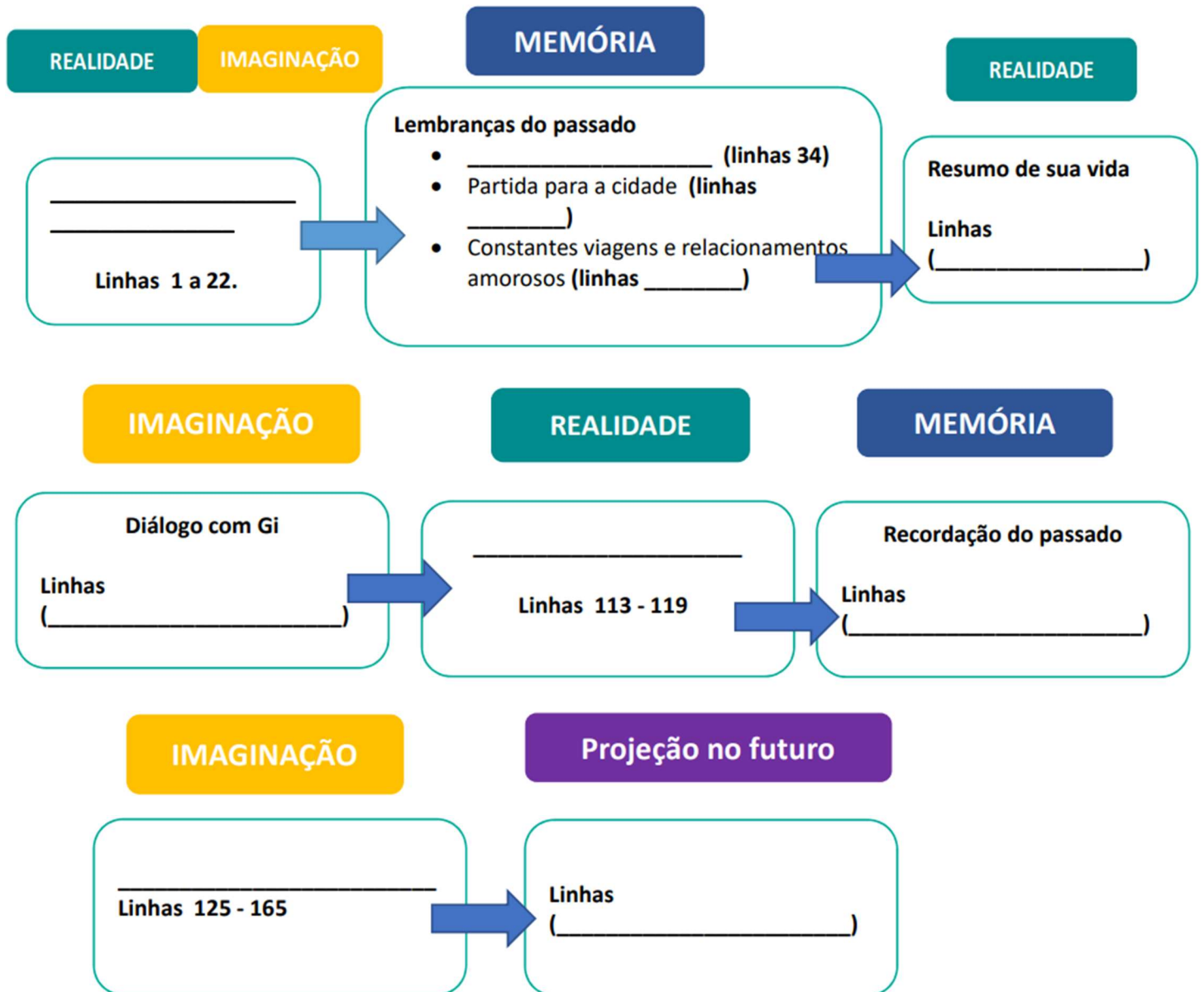
Bom trabalho!

ANEXO 27 - Quadro 5 – Planificação metodologia trabalho projeto

5		Metodologia de Trabalho de Projeto – “George”, de Maria Judite de Carvalho		Datas de 28/02 a 07/03 /2023					
TEMA: Construção de um portefólio digital (padlet) – Quem sou eu?									
Aulas n.ºs 100 à 106		Tempo: 7 aulas (x50m)		12º Ano – Turma: F					
Domínios e Conteúdos		Atividades		Objetivos					
Leitura Educação Literária “George”, de Maria Judite de Carvalho Apreciar textos literários. • As três idades da vida • O diálogo entre realidade, memória e imaginação • Metamorfoses da figura feminina • A complexidade da natureza humana • Linguagem, estilo e estrutura. Oralidade Interpretar textos orais de diferentes géneros. Registar e tratar a informação. Gramática Construir conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português. Escrita – escrita criativa		-Leitura integral do conto -Pesquisa -Análise textual -Escrita criativa -Intertextualidade -Realização de um portefólio digital.		-Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: o conto. -Explicitar o sentido global de um texto. -Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). -Identificar sequências narrativas -Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. O monólogo interior. -Desenvolver espírito crítico. Desenvolver criatividade escrita. -Desenvolver discurso oral. -Trabalhar cooperativamente em sala de aula.		Recursos Manual: pp. 166-169 Computador / projetor ➤ Powerpoint’s ➤ Internet ➤ Fichas		Avaliação Observação direta (atitude, cooperação e participação) Aplicação dos conhecimentos	
Aula 1 – Leitura em voz alta pelos alunos ➤ O título ➤ Pesquisa sobre Amadeo Modigliani / Baden Powel / Levi Strauss ➤ Visionamento de vídeo de Maria Judite Carvalho vida e obra Aula 2 – divisão das sequências narrativas (imaginação / realidade / memória) – trabalho pares. Aula 3 à 5 – trabalho colaborativo (3x50m) ➤ Planeamento do trabalho; ➤ Análise textual e gramatical; ➤ Apresentação do plano de trabalho (aula 4); ➤ Elaboração de um texto narrativo; ➤ Planeamento da apresentação à turma. Aula 6 - Apresentação à turma (50m) deverá incluir: ➤ Apresentação da fase da personagem; ➤ Leitura expressiva do reconto. Aula 7 – Conclusão das apresentações e Conselho de Turma.									
6 grupos ➤ reconto (versão original) – com 3 elementos; ➤ reconto (versão tecnológica / digital) com 4 elementos;									
Avaliação e Reflexão – Aula 7 – O Conselho de Turma será o momento para aferir aprendizagens adquiridas individualmente e em grupo. Será o momento de avaliar todo o projeto.									

ANEXO 28 - Ficha organização de seqüências narrativas (tarefa a realizar a pares)

1 – Completa o esquema identificando as seqüências narrativas da estrutura interna do conto “George”, preenchendo os espaços em branco.



2 - O diálogo entre a memória, realidade e a imaginação são o elo estruturador da ação. Explica de que forma

ANEXO 29 - Guião - Metodologia trabalho projeto (12ºano)

Apresentação do projeto – construção de uma narrativa em portefólio digital – peso de 20% da nota final do semestre

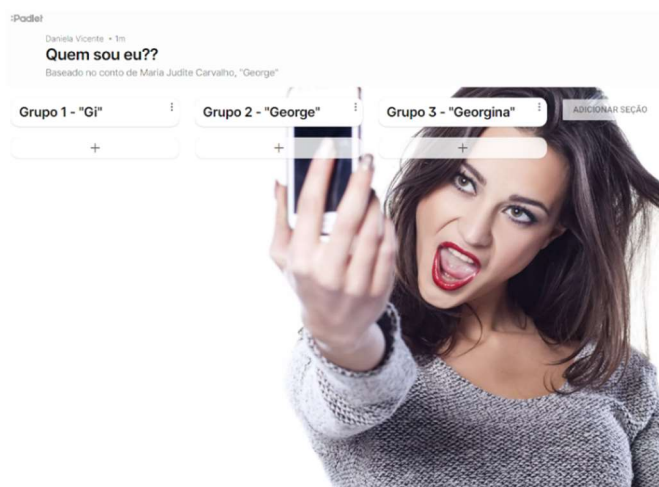
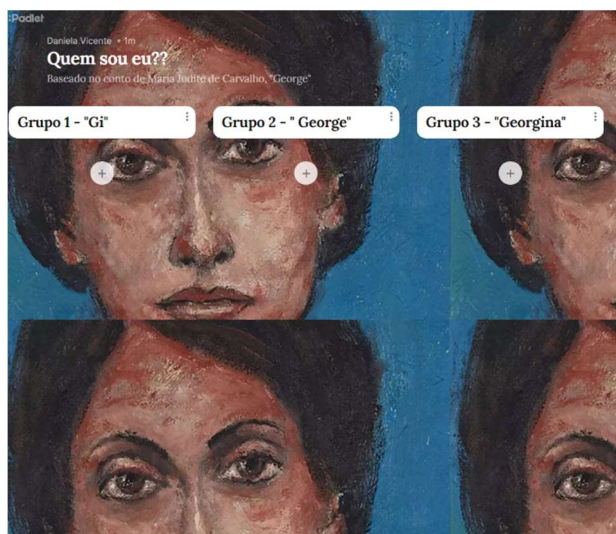
Objetivos

- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: **o conto**.
- Explicitar o sentido global de um texto.
- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).
- Identificar sequências narrativas.
- Analisar o ponto de vista das personagens; o monólogo interior.
- Desenvolver espírito crítico.
- Desenvolver criatividade escrita.
- Desenvolver discurso oral.
- Trabalhar cooperativamente em sala de aula.

Descrição da atividade

- **Os grupos com três elementos** terão de traçar o perfil das três fases de George. A cada grupo será atribuída uma fase. No trabalho, terão de indicar os traços físicos, psicológicos e o nível socioeconómico em que se inserem. Depois da análise, as equipas terão de reconstruir a narrativa da personagem e inseri-la no *padlet*; finalmente, deverão criar um “avatar” que reflita a imagem da personagem numa das fases.
- **Os grupos com quatro elementos** terão de traçar o perfil das três fases de George à luz da sociedade atual e tecnológica. A cada grupo será atribuída uma fase. Terão de indicar os traços físicos, psicológicos e o nível socioeconómico em que se inserem. Depois da análise, as equipas terão de reconstruir a narrativa dessa personagem e inseri-la no *padlet*; finalmente, deverão criar um “avatar” que reflita a imagem da personagem numa das fases.

Exemplo:



Etapas do trabalho

- 1ª Investigação dos recursos disponibilizados e análise do texto tendo em conta os objetivos do trabalho;
- 2ª Elaboração de um plano de trabalho;
- 3ª Apresentação do plano de trabalho- 4/6/2023 - (será avaliado o progresso do Projeto);
- 4ª Reconstrução da narrativa – exercício de escrita com um mínimo de 200 e um máximo de 350 palavras;
- 5ª Apresentação dos resultados à turma- 7/3/2023;
- 6ª Avaliação final do projeto de trabalho - 9/3/2023.

Apresentação - Deverá cumprir os seguintes requisitos:

- Não exceder **3 minutos para cada elemento**;
- Incluir a informação solicitada pela professora – apresentação da fase da personagem e leitura expressiva da reconstrução narrativa;

Ser o mais original e criativo possível (Ex: pequeno filme, dramatização...).

Nota- No dia **6/3/2023** deverão entregar a cópia do vosso trabalho à professora.

Critérios de Avaliação:

- g) Trabalho colaborativo:** participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **50% da nota final do trabalho**.
- h) Apresentação oral:** rigor dos conteúdos, capacidade de sistematização, utilização de vocabulário adequado para a disciplina, postura, criatividade e o contributo para o grupo (critério utilizado na avaliação individual). A avaliação desta componente contará com **30% da nota final do trabalho**.
- i) Avaliação da atividade:** espírito crítico, rigor e correção da expressão escrita. A avaliação desta componente contará **20% da nota final do trabalho**.

Aprendizagens Essenciais:

- Educação Literária
- Leitura
- Compreensão Oral
- Expressão Oral
- Escrita
- Gramática

Áreas de competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO):

- Linguagens e Textos
- Informação e Comunicação
- Raciocínio e Resolução de Problemas
- Pensamento Crítico e Criativo
- Responsabilidade e Integridade
- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia
- Curiosidade. Reflexão e Inovação

ANEXO 30 - Produto final - Padlet (12ºano)

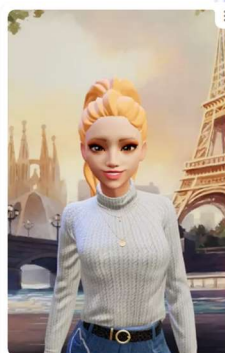
<https://padlet.com/vicdaniela/quem-sou-eu-c02rmxwv980apqik>

Daniela Vicente + 3 + 4M

Quem sou eu??

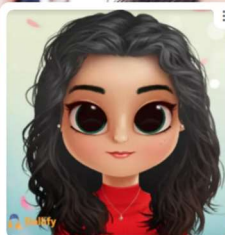
Baseado no conto de Maria Judite Carvalho, "George"

Grupo 1 - "Gi"



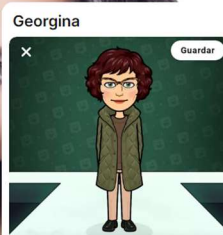
Gi é uma jovem de 18 anos, frágil, sem traços definidos, com um lindo sorriso branco e grandes sonhos.

Grupo 2 - "George"



George, era uma bonita mulher com cabelos pretos, encaracolados e bastante volumoso que não passava indiferente a ninguém. Era professora de profissão, todos viam-na como uma pessoa simpática, muito serena e empenhada no seu trabalho. Era casada e tinha 2 filhos. Para além de ser professora também ilustrava

Grupo 3 - "Georgina"



E lá vai ela novamente, pela mesma rua, com o mesmo andar emproado e rosto trancado e rugoso, já com o seu cigarro na boca e a garrafa a "espreitar" na sua mala. Poucas são as coisas que se sabe sobre Georgina, apenas que é filha de um famoso jogador de futebol e com isso uma mulher riquíssima com grande heranças e bastante consumista. Da

<https://padlet.com/vicdaniela/quem-sou-eu-e4gfo9umurvuz92e>

Daniela Vicente + 3 + 4M

Quem sou eu??

Baseado no conto de Maria Judite de Carvalho, "George"

Grupo 1 - "Gi"

Gi, 18 anos

Georgina, nascida a 13 de dezembro de 1910, criada pelos pais numa pequena aldeia e isolada do resto do mundo, agora em 1928 com os seus 18 anos deixa a sua antiga vida para trás. Adota o nome "Gi" a fim de criar uma nova pessoa e um novo

Grupo 2 - "George"

Numa tarde de sábado, encontrava-se George numa feira, lá tentava vender as suas artes. Lá estava tarde, quando George percebe que aquilo que lucrou mal daria para saciar a sua fome. No dia seguinte, ela acorda triste pois não via a sua vida a melhorar e

Grupo 3 - "Georgina"

Georgina (70 anos)

Após assistir à vitória de Carlos Reutemann no Grande Prémio do Mónaco em 1980, Georgina regressa à grande cidade de Paris. Ao entrar no seu loft é recebida pelo sentimento de conforto, que George sempre desaprovava, ignorando esse pensamento decide, então, desfazer as suas malas.

ANEXO 31 - Quadro 6 – Planificação da aprendizagem baseada em problemas (12ºano)

6

Metodologia aprendizagem baseada na resolução de problemas – “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho

Datas
de 09/03 a 13/03/2023

TEMA: Oficina Gramatical – Valores semânticos presentes nas frases (valor aspetual)

Aulas n.ºs 107 à 110		Tempo: 4 aulas (x50m)	12.º Ano – Turma: F	
Domínios e conteúdos	Atividades	Objetivos	Recursos	Avaliação
Leitura Educação Literária Mário de Carvalho, “Famílias desavindas” História pessoal e história social: as duas famílias. Valor simbólico dos marcos históricos referidos. A dimensão irónica do conto A importância dos episódios e da peripécia final. A linguagem, o estilo e a estrutura Gramática – Modalidades de reprodução do discurso Valor aspetual.	Leitura e análise do conto “Famílias Desavindas”. Identificação da estrutura do conto; Sequências descritivas e narrativas. Oficina Gramatical - distinção lexical e gramatical dos valores aspetuais.	Perceber o sentido dos textos. Identificar as sequências narrativas. Distinguir os valores aspetuais. Trabalhar cooperativamente em sala de aula.	Manual: pp. 64-70 Computador / projetor ➤ <i>Powerpoint</i> ➤ Fichas Gramáticas Teams	Observação direta (atitude, cooperação e participação)

Aula 1 e 2 – “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho (80’)

- Leitura silenciosa do conto.
- Análise – a estrutura e as sequências da narrativa.
- Caracterização das personagens
- Os marcos históricos e o seu valor simbólico.
- A dimensão irónica.
- A peripécia final.
- O discurso direto e indireto.

Aula 2 à 4 - Trabalho colaborativo (10’+2x50’m)

- “Oficina Gramatical” – distinção lexical e gramatical dos valores aspetuais.
- Sistematização dos conhecimentos adquiridos

Formação dos grupos – grupos de 2 elementos definidos pela professora.

Avaliação e Reflexão – realizada ao longo da realização das tarefas.

ANEXO 32 - Guião – Aprendizagem baseada em problemas (12ºano)

Apresentação do projeto – os valores semânticos presentes nas frases (valor aspetual) - projeto com um peso de 5% nota semestre

Objetivos:

- A distinção aspetual partir de informação lexical.
- A distinção aspetual a partir de informação gramatical.
- Distinguir os valores aspetuais.

Descrição da atividade

- Partindo do texto, a professora disponibiliza várias fichas por equipa.
- Cada grupo terá 50' para terminar as fichas.
- Poderão consultar as gramáticas e os documentos de apoio colocados no *teams*.
- À medida que vão fazendo os exercícios, deverão ir registando as suas conclusões. De seguida, em conjunto corrigem-se oralmente os exercícios.
- No final da aula farão um exercício individual no *Google forms* para aferir os conhecimentos.

Etapas do trabalho:

- **Apresentação** do problema pela professora;
- **Análise e resolução**, em grupos de trabalho, de tarefas que contribuem para a compreensão do problema;
- **Conselho de Turma** – Os grupos partilham os resultados a que chegaram e fazem a heteroavaliação.
- **Sistematização** – Depois dos resultados far-se-á uma sistematização dos conteúdos abordados.
- Partindo dos conteúdos adquiridos, os alunos refletirão sobre outros problemas.

A Entregar à professora: - A ficha de trabalho individual.

CrITÉRIOS de Avaliação:

a) Trabalho colaborativo: participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **50% da nota final do trabalho.**

b) Exercício Individual: para consolidação de conhecimentos adquiridos contará **50% da nota final do trabalho.**

ANEXO 33 - Oficina gramatical (12ºano)

A professora entrega aos grupos a primeira parte do exercício. As equipas terão cerca de 25' para fazer os exercícios do grupo I. No final do exercício, serão dados 10' para a correção oral.

Grupo I

1. Observem as seguintes frases:

- a) O Dr. Paulo ouviu as queixas dos pacientes.
- b) O Dr. Paulo está a ouvir as queixas dos pacientes.
- c) O Dr. Paulo acabou de ouvir as queixas dos pacientes.
- d) O Dr. Paulo está a acabar de ouvir as queixas dos pacientes.

1.1. Explicitem qual é a situação descrita nas frases.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.

1.2. Indiquem qual é a perspetiva do locutor para cada uma delas.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.

1.3. Transcrevam os elementos que vos conduziram a essa conclusão.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.

2. Atendem agora nas seguintes frases:

- a) Paco sabe falar espanhol
- b) Paco substituiu Asdrúbal depois do 25 de Abril.
- c) Paco gosta da sua profissão
- d) Dr. Paulo anda a incentivar os pacientes a insultar Paco.
- e) Paco está doente.

2.1. Identifica, quanto ao léxico, que tipo de classes aspetuais estão presentes em cada uma das frases.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.

Partilhem e comparem as vossas respostas com a turma.

Síntese.

3. Tendo em conta as conclusões retiradas, escolhe as opções verdadeiras e corrige as opções falsas:

- ☐ (A) O valor aspetual de um enunciado pode ser construído através do significado de uma palavra ou de um conjunto de palavras (aspeto gramatical).
- ☐ (B) O aspeto lexical é expresso pelo significado de uma palavra ou conjuntos de palavras.
- ☐ (C) O aspeto lexical permite distinguir entre situações estativas e eventos.
- ☐ (D) Através do aspeto lexical não é possível estabelecer diferenças relativas à duração interna de um evento.
- ☐ (E) Os eventos podem ser durativos ou não durativos.

Grupo II

8. Atendem nas seguintes frases:

- a) «A autoridade gostou do projeto e das garrafas de Bordéus que o jovem engenheiro oferecia» (ll.10 e 11)
- b) «*Um jovem engenheiro que considerou a roda dispensável.*» (ll.32-33)
- c) «*Herdou o ódio ao semáforo e passava grande parte do tempo à janela.*» (ll.48-50)
- d) «Colegas maliciosos sustentavam que ele praticava a terapia do sono.» (ll.58-59)
- e) Paco está a pedalar quando é atropelado por um motociclista.
- f) O Dr. Paulo tem pedido aos seus pacientes para insultarem o semaforeiro.

1.1. Sublinhem os verbos e indiquem em que tempo e modo se encontram.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.

1.2. Atendem nas frases a) e c). O que verificam? Que conclusões podem retirar?

1.3. Explicitem a forma como a situação de cada frase é perspectivada.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.

9. Preencham a tabela abaixo, identificando o valor aspetual em que as frases se encontram.

Valor perfetivo	Valor imperfetivo

10. Explicitem quais foram os elementos de 1. que determinaram a vossa seleção de 2. Partilhem e comparem as vossas respostas com a turma.

11. Leiam as seguintes afirmações e, tendo em conta os vossos conhecimentos sobre o valor aspetual, faz a correspondência da coluna A com a coluna B:

Coluna A	Coluna B
A. «Ouvia as queixas dos doentes com impaciência e depois impunha silêncio.» (ll.54-55) B. «Estava horas nisto.» (l.58) C. «Uma tarde, Asdrúbal levantou mesmo a mão e o doutor encurvou-se e enrijou o passo». (l.53) D. «Um jovem que vinha de mota teve uns instantes de desequilíbrio e deixou-o estendido no asfalto» (ll.65-66) E. «Era grave» (l.66)	1. A situação expressa no enunciado é considerada completa. 2. A situação expressa pelo enunciado está ainda em curso.

12. Lê os seguintes textos:

TEXTO A «E estava horas nisto, até o doente adormecer. Colegas maliciosos sustentavam que ele praticava a terapia do sono. Mas a maioria dos doentes gostava de ouvir explicar. Alguns até faziam perguntas.»

TEXTO B «Enganar-se-ia quem dissesse que o semáforo ficou abandonado. Uma figura de bata branca está todos os dias naquela rua, do nascer ao pôr do sol, a acionar o dispositivo, pedalando, pedalando, até à exaustão. É o Dr. Paulo cheio de remorsos, que quer penitenciar-se, ser útil, enquanto o Paco não regressa.»

- 6.1. Altera o texto A para o valor aspetual perfetivo e o texto B para o discurso aspetual imperfetivo. Faz as alterações necessárias.

TEXTO A

TEXTO B

13. Síntese:

Completa os espaços com a informação dada:

Tempos verbais terminada	perfeito	aspecto	pretérito imperfeito
Pretérito perfeito simples do modo indicativo verbais		imperfeito	complexos
inacabada	complexo verbal <i>estar a + infinitivo</i>		

O _____ é uma categoria gramatical que indica a forma como o locutor perspetiva o desenrolar de uma situação presente num enunciado, exprimindo a sua estrutura temporal interna. O aspeto prende-se sobretudo com o valor expresso por _____ ou _____.

Os valores básicos do aspeto gramatical são o _____ e o _____:

- No aspeto perfeito a situação expressa no enunciado é considerada _____. O tempo verbal normalmente associado a este aspeto é o _____.
- No aspeto imperfeito a situação expressa no enunciado _____. Os tempos verbais mais frequentes associados a este aspeto são o _____ do indicativo e o _____.

Grupo III

1. Atendem nas frases abaixo apresentadas:

- «Durante anos e anos o bom do Ramon pedalou e comutou.» (l.25)
- «É pelo amor à profissão.» (l.29)
- «Informava sempre que o seu diagnóstico era provavelmente errado» (l.47-48)
- «As doenças são provocadas por vírus ou por bactérias.» (l.56)
- «Uma figura de bata branca está todos os dias naquela rua» (ll.72 e 73)

1.1.Sublinhem nas frases a(s) palavra(s) que expressa(m) o valor aspetual:

- _____.
- _____.
- _____.
- _____.
- _____.

1.2.Indiquem em que tempo e modo se encontram os verbos presentes em cada frase.

- _____.
- _____.
- _____.
- _____.
- _____.

1.3. Explicitem, em cada frase, a regularidade em que a situação ocorre.

- _____.
- _____.
- _____.
- _____.
- _____.

2. Identifiquem a situação aspetual presente nas frases.

- a) _____.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.

Partilhem e comparem as vossas respostas com a turma.

3. Lê as afirmações seguintes e, tendo em conta os teus conhecimentos sobre a situação aspetual, refere se são verdadeiras (V) ou falsas (F). Corrige as falsas.

	V	F
A situação iterativa refere uma situação como não concluída, inacabada.		
A frase “Médicos e galegos estão a habituar-se a ter uma relação amigável.” verifica-se uma situação iterativa.		
No enunciado “Piora sempre os resultados.”, apresenta-se uma situação genérica.		
O valor genérico apresenta uma situação verdadeira e permanente e caracteriza-se pelo uso do imperativo.		
Na frase “Na semana passada, eles foram ao veterinário todos os dias.”, o enunciado apresenta uma situação que se repete durante um período limitado de tempo.		
Na situação habitual a ação repete-se por um período ilimitado no tempo.		
No enunciado “O sistema é simples.”, apresenta-se uma habitual.		

Grupo IV

Exercício individual. Pratica o que aprendeste:

1. Faz corresponder a cada frase da coluna A o respetivo valor aspetual, indicado na coluna B

A		B
A. Uma ambulância levou o Paco.	_____	(1) valor perfetivo
B. Desde a 1ª Guerra Mundial que a família de Ramon tem assumido a profissão de semaforeiro.	_____	(2) valor imperfetivo
C. As doenças provocadas por bactérias são bacterianas.	_____	(3) Situação genérica
D. O Dr. Paulo socorreu o Paco na hora.	_____	(4) Situação habitual
E. O Dr. Pedro informava sempre que o seu diagnóstico podia estar errado.	_____	(5) Situação iterativa
F. O Dr. João Pedro Beckett nunca gostou que perturbassem o seu trabalho.	_____	
G. O Dr. Paulo largou os ódios velhos.	_____	

2. Cria frases respeitando o valor aspetual indicado.

- a) Discutir com os semaforeiros [valor perfetivo]
- b) Acabar com a discussão [valor habitual]
- c) Saúde [valor genérico]

- d) Pedalar [valor habitual]
- e) Ir ao consultório [valor imperfetivo]

3. Sublinha os elementos que revelam valor aspetual e identifica-o nas seguintes frases.

- a) Paco esteve à espera da ambulância mais de vinte minutos.
- b) Antes de começar a trabalhar, o Dr. João Pedro dirigiu-se a Ramon.
- c) O Dr. Paulo ouvia atentamente as queixas dos doentes.
- d) O Dr. Pedro está a discutir com Ximenez.
- e) A saúde não tem preço.
- f) Ramon entristeceu-se.

4. Identifica o valor aspetual de cada uma das expressões sublinhadas.

- a) É costume Paulo e Asdrúbal discutirem
- b) O médico passava e rosnava.
- c) Nesta altura, O Dr. Paulo e o Paco estão a fazer as pazes.
- d) O Ximenes anda de um lado para o outro furioso.
- e) A energia gerada acende as luzes do semáforo.

ANEXO 33 - Tarefa classificatória de avaliação (12º ano)

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data: ____ / ____ / ____

Avaliação: _____ Professora: _____

1. Lê atentamente as frases seguintes.

- a. Já li o conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho.
- b. Ando o conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho.
- c. Acabei de ler o conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho.
- d. Estou a acabar de ler o conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho.

1.1 Todas as frases enunciam a mesma ação (a leitura do conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho), mas cada uma delas transmite uma noção diferente do desenrolar dessa ação. **Identifica** o valor básico presente e **explicita** qual é a situação descrita em cada uma.

- a. _____.
- b. _____.
- c. _____.
- d. _____.

2. Faz corresponder a cada frase da coluna A o respetivo valor aspetual, indicado na coluna B

A
A. A turma anda a estudar bastante.
B. Habitualmente, consigo ler mais nas férias.
C. Não se pode julgar um livro pela capa.
D. Aos fins-de-semana tenho tido mais tempo para ler o jornal.
E. Terminei a leitura de <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.
F. Os alunos estão a terminar a leitura de <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.

B
(1) valor perfetivo
(2) valor imperfetivo
(3) Situação genérica
(4) Situação habitual
(5) Situação iterativa

3. Selecciona a opção que completa corretamente cada uma das frases.

3.1. “A professora está a ajudar os alunos que têm estado a faltar”, os complexos verbais apresentam

- D. ☐ Uma situação iterativa em ambos os casos.
E. ☐ Valor iterativo no primeiro caso e imperfetivo no seguindo caso.
F. ☐ Valor imperfetivo no primeiro caso e interativo no seguindo caso.

3.2. As formas verbais presentes em “Um bom livro é sempre uma excelente companhia” e “A turma do 12ºF finalizou o ensino secundário com sucesso” têm, respetivamente, um valor aspetual

- A. ☐ Genérico e perfetivo.
B. ☐ Iterativo e perfetivo.
C. ☐ Genérico e imperfetivo.

3.3. A frase “É costume estudar todos os dias” apresenta

- A. ☐ uma situação iterativa.
B. ☐ uma situação habitual.
C. ☐ uma situação genérica.

4. Identifica o valor aspetual de cada uma das expressões sublinhadas.

- f) Ontem vi o filme que recomendaste.
g) Tenho-me dedicado à leitura.
h) Ele está a ler o jornal há mais de uma hora.
i) Um bom livro é uma excelente companhia.

5. Lê atentamente o seguinte texto.

Os professores portugueses não sabem ensinar

«Peço desculpa, mas é a dura realidade. Os professores portugueses não sabem ensinar. Não há outra razão para estarem há anos a tentar explicar a mesma coisa a vários ministros da Educação e nenhum deles ter ainda percebido. A culpa não pode ser dos ministros, que são gente sofisticada e esperta. E também não é da matéria, que é fácil de compreender: não há condições mínimas para os professores fazerem o seu trabalho. No entanto, os ministros não têm conseguido entender a lição. É evidente que a culpa é dos professores, que continuam agarrados a métodos pedagógicos antiquados. Tentam expor o problema aos ministros, umas vezes em reuniões privadas, outras em manifestações. Procuram simplificar a matéria, quer resumindo as reivindicações numa palavra de ordem fácil de entender e memorizar, quer explicando com o auxílio de gráficos, desenhados em cartazes. Já se percebeu que assim não vão lá, mas insistem. Para cúmulo, continuam a chamar a si próprios professores, o que constitui um erro fatal.»

Ricardo Araújo Pereira, “Os professores portugueses não sabem ensinar”, in <https://expresso.pt/opiniao/2023-01-20-Os-professores-portugueses-nao-sabem-ensinar-b8eac934>, Consultado em 15/02/2023

5.1 Identifica dois exemplos de valores aspetuais distintos. Refere os elementos que indiciam o valor aspetual nos exemplos que seleccionaste

ANEXO 35 - Quadro 7 – Planificação da aprendizagem baseada em estudos de caso (12ºano)

7		Metodologia baseada em estudos de caso – “Sempre é uma Companhia”, de Manuel da Fonseca		Datas de 14/04 a 17/4/2023	
TEMA: <i>Storytelling</i> - abordagem do texto a partir de estudos de caso					
Aulas n.ºs 111 à 113		Tempo: 3 aulas (x50m)		12.º Ano – Turma: F	
Domínios e conteúdos	Atividades	Objetivos	Recursos	Avaliação	
Leitura Educação Literária “Sempre é uma Companhia” de Manuel da Fonseca Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões. Expressão Oral Expressão de ideias. Argumentação. Escrita – atividade de escrita criativa	▪ Áudio de cante alentejano por Luís Trigacheiro ▪ Leitura integral em voz alta pelos alunos. ▪ Intertextualidade – textos de estudos de casos; campanhas publicitárias; artigos de jornal ▪ Apresentação à turma.	▪ Explicitar o sentido global de um texto. ▪ Desenvolver espírito crítico. ▪ Desenvolver criatividade escrita ▪ Desenvolver discurso oral ▪ Trabalhar cooperativamente em sala de aula	Computador / projetor <i>Teams</i> serão disponibilizados vários recursos ➤ O conto em PDF. ➤ Biografia do autor (escrita e em video) ➤ <i>Links</i> com dados estatísticos sobre os temas. ➤ Estudos publicados sobre esses temas ➤ Algumas notícias de jornal.	Observação direta (atitude, cooperação e participação)	
Aula 1 Áudio de cante alentejano por Luís Trigacheiro - O Meu Alentejo - Bing video Leitura em voz alta pelos alunos. Debate sobre os principais temas da obra. • Solidão e convivialidade. • Caracterização das personagens. Relação entre elas. • Caracterização do espaço: físico, psicológico e sociopolítico. • Importância das peripécias inicial e final. Aula 2 e 3 - Escrita em aula Apresentação					
Formação dos grupos – 4 grupos de 5 elementos e um grupo com 6 elementos definidos pela professora.					
Avaliação e Reflexão – Aula 3.					

ANEXO 36 - Guião de exploração - aprendizagem baseada em estudos de caso (12ºano)

Apresentação do projeto *Storytelling* – (projeto com um peso de 5% nota semestre)

Objetivos:

- Desenvolver espírito crítico.
- Relacionar textos de diversas fontes.
- Seleção de informação relevante
- Desenvolver criatividade escrita.
- Desenvolver discurso oral.

Descrição de atividade: durante vinte minutos cada equipa deve reler a informação disponibilizada pela professora na aula anterior sobre as temáticas do conto “Sempre é uma Companhia”. Deverão anotar as principais e relacioná-las com a narrativa. Partindo do estudo de caso, as equipas devem elaborar uma *storytelling* que será utilizada nas campanhas de institucionais da escola, referentes a esses temas.

Etapas do trabalho:

Atividade de escrita criativa (Storytelling):

“Por vezes não é uma Companhia”

- **Etapas 1** – Cada grupo deve ler a informação disponibilizada pela professora e registar e discutir as principais ideias.
- **Etapas 2** - De seguida, devem iniciar a *storytelling* com o objetivo de utilizar o texto nas campanhas institucionais realizadas pela escola, articulada por exemplo com os alunos de multimédia.

Não esquecer qual é o objetivo do *storytelling*:

- “Mensagem” curta e forte com conteúdos que possam envolver o recetor;
- Descrever o ambiente que facilite a perceção do público;
- Uma personagem que que sofra a transformação, que leve à transmissão da mensagem;
- Conflito bem elaborado para que possa gerar identificação.
- **Etapas 3** - Apresentar as conclusões do grupo à turma através de um porta-voz.
- **Etapas 4** – As conclusões servirão de ponto de partida para a discussão coletiva sobre os temas estudados.

A Entregar à professora: - A ficha de trabalho individual – escrita de um texto de opinião sobre um dos temas para ser entregue a 31/3/2023.

CrITÉRIOS de Avaliação:

Trabalho colaborativo: participação ativa e empenho, contribuição individual para o grupo, autonomia na realização das tarefas. A avaliação desta componente contará **40% da nota final do trabalho**.

Apresentação oral: rigor dos conteúdos, utilização de vocabulário adequado para a disciplina, postura, criatividade e o contributo para o grupo (critério utilizado na avaliação individual). A avaliação desta componente contará com **20% da nota final do trabalho**.

Exercício escrito Individual: para consolidação de conhecimentos adquiridos contará **40% da nota final do trabalho**.

ANEXO 37 - Leituras de estudos de caso para elaboração do *Storytelling*

Violência doméstica – dados estatísticos.

<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/documento?i=dados-trimestrais-de-crimes-de-violencia-domestica-3-trimestre-de-2022>
<https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/portal-violencia-domestica/indicadores-estatisticos/>
<https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero/prevencao-da-violencia-com-base-no-genero/violencia-no-namoro>
<https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/violencia-no-namoro/enquadramento/>

Suicídio jovem – dados estatísticos

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_pesquisa&frm_acciao=PESQUISAR&frm_show_page_num=1&frm_modos_pesquisa=PESQUISA_SIMPLES&frm_modos_texto=MODO_TEXTO_ALL&frm_texto=suicidio&frm_imgPesquisar=++&xlang=pt
<https://observador.pt/2022/09/23/suicidio-aumenta-em-2021-e-aproxima-se-de-maximo-de-ha-quatro-anos/>
<https://prevenirsuicidio.pt>
“Vamos falar de Prevenção do Suicídio” com a Comunidade – prevenirsuicidio.pt

Solidão na adolescência – dados estatísticos.

<https://ipdj.gov.pt/tristeza-depressao-isolamento-e-solidao>
<https://observador.pt/2019/04/12/estudo-portugues-conclui-que-as-redes-sociais-causam-solidao/>
<https://observador.pt/especiais/solidao-na-era-digital-nunca-estivemos-tao-conectados-e-tao-sos/>
<https://oobservatoriosocial.fundacaolacaixa.pt/-/quem-e-afetado-pela-solidao-e-pelo-isolamento-social-1>
<https://cnnportugal.iol.pt/geral/ansiedade-depressao-e-ate-pensamentos-suicidas-como-a-saude-mental-de-toda-uma-geracao-esta-a-ficar-arruinada/20220101/61cdf2630cf2c7ea0f101774>

A pandemia e o isolamento

<https://www.dn.pt/edicao-do-dia/06-mar-2021/cansaco-medo-e-ansiedade-o-isolamento-na-cabeca-dos-jovens-13422463.html>

Alcoolismo na adolescência

<https://www.asae.gov.pt/perguntas-frequentes1/area-alimentar/alcool/alcool-na-adolescencia-exposicao-e-suas-consequencias.aspx#:~:text=No%20relatório%20da%20OMS%20reportam-se%20dados%20a%202010,dos%20adolescentes%20com%20idades%20compreendidas%20entre%2015-19%20anos.>
<https://sicnoticias.pt/pais/2020-06-26-Aumentou-consumo-arriscado-de-alcool-em-Portugal>
<https://saude.adventistas.org.pt/artigo/o-consumo-de-alcool-em-portugal>
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=governo-lanca-campanha-contralalcoolismo-juvenil#:~:text=Uma%20campanha%20para%20combater%20o%20consumo%20de%20álcool,Estado%20Adjunta%20e%20da%20Administração%20Interna%2C%20Isabel%20Oneto.>

Cartazes elaborados pelos alunos para campanhas institucionais



ANEXO 38 - Exercício individual

Trabalho individual (TPC – entrega no dia 31/3/2023)

Difícilmente, ainda, o leitor de hoje não será tentado a pensar este conto num quadro de atualidade tecnológica. O mundo globalizado em que vivemos (que, se nos integra, não deixa, simultaneamente, de nos tornar comunidades isoladas, quais pequenas aldeias perdidas “*lá para o fim do mundo*”), bem como o vertiginoso desenvolvimento de meios tecnológicos e de comunicação a que assistimos implicam, necessariamente, alterações nos hábitos, na convivialidade, no comportamento das populações. As interações que se criam, ao nível comunitário como ao nível familiar, hão de, por certo, influir no modo de ser, no íntimo de cada indivíduo. Batola mostra-nos isso mesmo, pelo que é, sem dúvida, uma personagem “*bem achada*”.

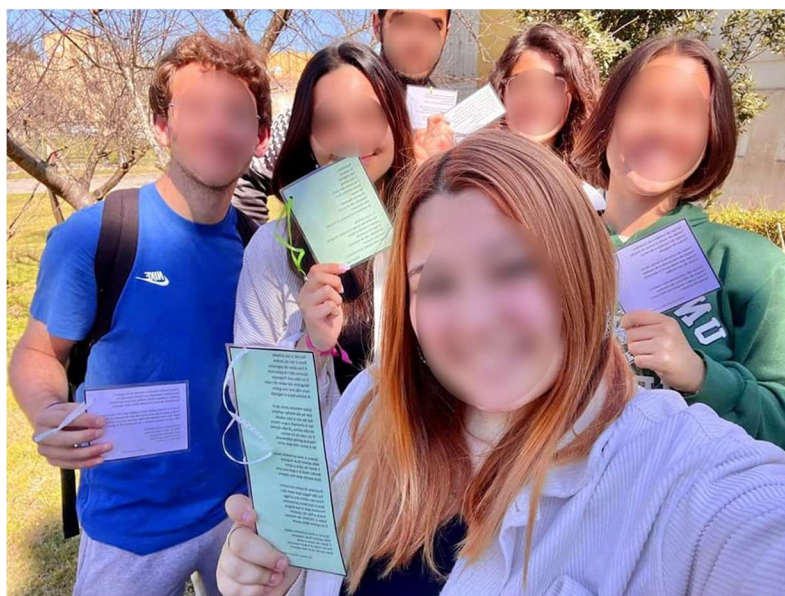
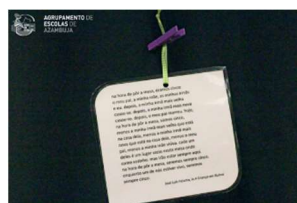
MAGALHÃES, Violante F., 2011. “Sempre é uma companhia”. “Leitura”. In ROCHETA, Maria Isabel, e MARTINS, Serafina (Coord.), 2011. *Conto Português – Séculos XIX – XXI 3. Antologia Crítica*. Porto: Edições Caixotim (pp. 103-109)

Tendo em conta os temas que abordamos na aula, elabora um texto entre 200 a 350 palavras e escreve um texto de opinião sobre um dos temas à tua escolha apresentando pelo menos dois argumentos e dois exemplos e relacionando-os com pelo menos um momento do texto de Manuel da Fonseca.

ANEXO 39 - Semana do Teatro



ANEXO 40 - Encontro de Poesia com Alice Neto de Sousa



ANEXO 41 - Leitura Sem Fronteiras

