

M

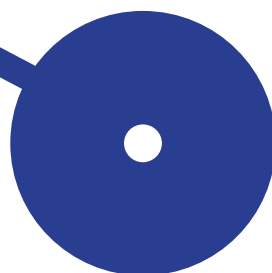
MESTRADO

EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PORTUGAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Jogar para a comunicação adequar: o contributo da gamificação na promoção de cortesia em contextos *online*

Manuel Bernardo Holstein

dezembro/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Manuel Bernardo Gomes Ferreira De Sousa Holstein

**Jogar para a comunicação adequar: o contributo da gamificação
na promoção de cortesia em contextos *online***

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de
Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Joana Querido

Porto, dezembro de 2024

COORDENAÇÃO DO CURSO

Professor Doutor José António Costa

COMISSÃO DE CURSO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Carla Ribeiro

EQUIPA DE SUPERVISÃO

Professor Doutor José António Costa

Professora Doutora Inês Oliveira

Professora Doutora Elisama Oliveira

Professora Doutora Ana Sofia Lopes

Professora Doutora Cristina Maia

Professora Doutora Vânia Graça

AGRADECIMENTOS

A todos os que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada que agora chega ao fim.

À Professora Doutora Joana Querido por ter aceitado ser a orientadora deste Relatório de Querido, por toda a paciência, disponibilidade e motivação. Não podia ter pedido um melhor acompanhamento durante este processo. Fez com que fosse possível o desenvolvimento de um projeto de investigação do qual me orgulho muito.

Ao coordenador de curso, Professor Doutor José António Costa pelo auxílio prestado.

Às Professoras Supervisoras, a Professora Doutora Elisama Oliveira, à Professora Doutora Vânia Graça e à Professora Doutora Cristina Maia, pelos momentos de reflexão e de acompanhamento.

Às Professoras Cooperantes por todo o apoio, compreensão e disponibilidade com que me receberam, e em especial à Professora Cláudia Alves pelo carinho e por ter sido um modelo exemplar da importância da integração do professor na comunidade escolar.

Ao meu par pedagógico, Manuela Cunha, por todos os momentos de partilha, pelo apoio e pelo companheirismo.

Aos alunos de ambas as turmas onde estagiei, que foram importantíssimos para este processo ao me terem recebido e aceitado da forma tão efusiva. Nunca esquecerei tudo o que passamos juntos e, por isso, agradeço.

Aos meus pais por me terem sempre motivado a continuar e a não desistir, por todo o carinho, investimento e ajuda ao longo do meu percurso académico. É graças a eles que tudo isto foi possível. Tenho-lhes a dizer que o seu grande esforço valeu a pena.

Ao Diogo e à Sofia que tantas vezes me ajudaram e apoiaram, acolhendo-me de braços abertos. Agradeço por todas as noites longas de trabalhos manuais que passamos juntos.

Aos meus irmãos mais novos, Gustavo e Maria Rita, que sempre me desejaram o melhor, agradeço por todo o afeto e pela inspiração.

Ao grande Nuno por sempre ter estado lá quando era preciso, por todos os momentos de desabafo, pela ajuda e por todos os momentos de alegria.

À Manu, por trazer alegria a esta jornada desafiante, pela motivação e entusiasmo que sempre mostrou mesmo quando a vida lhe era madrastra. Por todas as lições que me deu. Por ter sido isto e tudo mais, um obrigado.

Não posso também esquecer-me do Tozé e do meu tio Abdul, que ainda que tenham estado longe da vista, não estiveram longe do coração.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudo do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto elemento de avaliação e requisito formal para a aceitação da prova pública e aquisição do grau de Mestre.

Este documento inclui, numa primeira instância, uma fundamentação científica, curricular e pedagógica da profissionalidade docente, assim como considerações pessoais a este propósito. Após a descrição dos contextos educativos de intervenção, contempla uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada, destacando recortes representativos das práticas desenvolvidas nos 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, assim como desafios e aprendizagens realizadas durante o período de estágio.

Por fim, é apresentada a componente investigativa desenvolvida numa turma do 5.º ano do 2.º CEB. Esta surgiu a partir da observação do contexto e da análise das fragilidades nas interações reais e virtuais entre os alunos. Partindo dos interesses da turma e dos benefícios da gamificação enquanto metodologia ativa, este projeto teve como objetivo refletir sobre o impacto da gamificação na mobilização de estratégias de cortesia. Nesta exposição, são fundamentadas as escolhas realizadas, apresentado o trabalho desenvolvido e analisados os resultados obtidos numa perspetiva crítica.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Cortesia Linguística; Gamificação; Interações virtuais; investigação-ação.

ABSTRACT

This Internship Report was developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the study plan of the Master's in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, as an assessment element and formal requirement for acceptance of the public test and acquisition of the Master's degree.

This document includes, in the first instance, a scientific, curricular and pedagogical basis for teacher professionalism, as well as personal considerations in this regard. After describing the educational contexts of intervention, it includes a reflection on Supervised Teaching Practice, highlighting representative excerpts of practices developed in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, as well as challenges and learning carried out during the internship period.

Finally, the investigative component developed in a 5th year class of the 2nd CBE is presented. This emerged from the observation of the context and the analysis of weaknesses in real-life and online interactions between the students. Based on the interests of the class and the benefits of gamification as an active methodology, this project aimed to reflect on the impact of gamification on the mobilization of courtesy strategies. In this exhibition, the choices made are substantiated, the work developed is presented and the results obtained are analyzed from a critical perspective.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Linguistic Courtesy; Gamification; Virtual interactions; Action-research

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIACÕES

AAF: Atos Ameaçadores de Face

ABJ: Aprendizagem Baseada em Jogos

AE: Agrupamento de Escolas

CAA: Centro de Apoio à Aprendizagem

CBE: *Cycle of Basic Education*

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CREC: Complemento Regulamentar Específico de Curso

DGE: Direção Geral de Educação

FUC: Ficha de Unidade Curricular

GBL: *Game-Based Learning*

HGP: História e Geografia de Portugal

LP: Língua Portuguesa

MAB: Material Multibásico

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

PAA: Plano Anual de Atividades

PALLCO: *Performing Arts School & Conservatory*

PASEO: Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBL: *Points, Badges and Leaderboards*

PE: Projeto Educativo

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PLNM: Português Língua Não Materna

PPM: Plano Plurianual de Melhoria

RI: Regulamento Interno

RTP: Relatório Técnico Pedagógico

SWOT: *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*

TEIP: Território Educativo de intervenção Prioritária

TIC: Tecnologias de Informação

UC: Unidade Curricular

UD: Unidade Didática

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Registo fotográfico da aula de Estudo do Meio	55
Figura 2 – Registo fotográfico da aula de Português	59
Figura 3 - Registo fotográfico da 1.ª sessão do projeto da comunidade	66
Figura 4 - Pirâmide de elementos de gamificação.	75
Figura 5 - Exemplos de respostas do pré-teste	104
Figura 6 - Exemplos de reações às publicações de Instagram (sessão 2)	108
Figura 7 - Textualização realizada pelo grupo original e planificação efetuada pelos restantes grupos	112
Figura 8 - <i>Texto de apresentação do avatar do mestrando</i>	113
Figura 9 - <i>Estrutura do texto de apresentação do avatar do mestrando</i>	114
Figura 10 - Exemplo de interação na plataforma Discord (Sessão 4).....	118
Figura 11 - Exemplo de justificação do pré-teste	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Calendário da Prática de Ensino Supervisionada	47
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Principais dinâmicas	76
Tabela 2. Principais mecânicas	76
Tabela 3. Principais componentes	77
Tabela 4. Estratégias de cortesia propostas por Brown e Levinson.....	88

Tabela 5 - Estratégias de atenuação estritamente pragmática	93
Tabela 6 - Estratégias de atenuação semântico-pragmática	94
Tabela 7 - Estratégias de atenuação dialógica	94
Tabela 8 - Cronograma do Projeto de Investigação	99

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. SER PROFESSOR	15
1.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB	18
1.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB	21
1.3. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA	24
1.4. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR	25
1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	27
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	29
2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	29
2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	33
2.2.1. A TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	36
2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
2.3.1. A TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE PORTUGUÊS E DE HGP	41
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	43
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	45
3.1. ORGANIZAÇÃO DA PES	45
3.1. UNIDADES DIDÁTICAS – ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL	50
3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA/INTERVENÇÕES NO 1.º CEB	52
3.6. A PRÁTICA EDUCATIVA/INTERVENÇÕES NO 2.º CEB	56
3.7. PROJETOS DE COMUNIDADE	61
3.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	69
4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	72
4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS	73
4.2. ENQUANDRAMENTO TEÓRICO	73
4.2.1. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO	74
4.2.1.1. GAMIFICAÇÃO <i>VERSUS</i> JOGOS SÉRIOS E <i>GAME-BASED LEARNING</i>	79
4.2.1.2. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO	81
4.2.1.3. A IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO	83

4.2.2.	CORTESIA LINGUÍSTICA.....	85
4.2.2.1.	MECANISMOS DE ATENUAÇÃO	91
4.2.2.2.	OUTROS MECANISMOS DE CORTESIA	95
4.3.	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	96
4.3.1.	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	96
4.3.2.	INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	97
4.3.2.1.	OBSERVAÇÃO DIRETA	97
4.3.2.2.	INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	98
4.3.2.3.	REGISTOS NA PLATAFORMA <i>DISCORD</i>	98
4.4.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	99
4.4.1.	QUESTIONÁRIO	101
4.4.2.	SESSÃO 1.....	102
4.4.3.	SESSÃO 2	104
4.4.4.	SESSÃO 3	109
4.4.5.	SESSÃO 4.....	115
4.4.6.	SESSÃO 5.....	119
4.5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO	121
5.	CONCLUSÃO.....	124
	ANEXO.....	136
	ANEXO 1 – TABELA DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM, RETIRADO DE “DIFERENÇAS PROCESSUAIS NA APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO ALTERNATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM” (ROSÁRIO, 2001).....	136
	APÊNDICES.....	140
	APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO “O MEU ARSENAL TECNOLÓGICO”	140
	APÊNDICE 2 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO “O MEU ARSENAL TECNOLÓGICO”	142
	APÊNDICE 3 – PRÉ-TESTE	145
	APÊNDICE 4 – RESPOSTAS AO PRÉ-TESTE	148
	APÊNDICE 5 – APÊNDICES DA SESSÃO 2:.....	161
	APÊNDICE 5.1. - FICHA “O QUE FAZ DE MIM CORTÊS”	161
	APÊNDICE 5.2. – CARTÕES DE CONVERSA.....	162

APÊNDICE 5.3. – PUBLICAÇÕES DE <i>INSTAGRAM</i> DO “CORTÊS_ARANHA_5B”	165
APÊNDICE 5.4. –SUPORTE <i>POWERPOINT</i> DA SESSÃO 2	167
APÊNDICE 6 – APÊNDICES DA SESSÃO 3.....	174
APÊNDICE 6.1 – CARTÕES DOS GRUPOS	174
APÊNDICE 6.2 – CREDENCIAIS DOS GRUPOS.....	176
APÊNDICE 6.3 – SUPORTE DE REGISTO DOS NÍVEIS	176
APÊNDICE 6.4 – GUIA DE UTILIZADOR PARA A APLICAÇÃO <i>DISCORD</i>	178
APÊNDICE 6.5 – SUPORTE <i>POWERPOINT</i> DA SESSÃO 3	180
APÊNDICE 6.6 – FICHA DE ESCRITA.....	185
APÊNDICE 6.7 – SERVIDOR DE <i>DISCORD</i>	186
APÊNDICE 7 – APÊNDICES DA SESSÃO 4.....	187
APÊNDICE 7.1 – SUPORTE <i>POWERPOINT</i> DA SESSÃO	187
APÊNDICE 7.2 – TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DOS AVATARES CORRIGIDOS.....	194
APÊNDICE 7.3 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	196
APÊNDICE 7.4 – FICHA DOS CRACHÁS	201
APÊNDICE 7.5 – INTERAÇÕES ENTRE OS GRUPOS NA PLATAFORMA <i>DISCORD</i>	204
APÊNDICE 8 – PÓS-TESTE.....	210
APÊNDICE 9 – RESPOSTAS AO PÓS-TESTE EM RELAÇÃO AO PRÉ-TESTE	214

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, denominado “Jogar para a comunicação adequar: o contributo da gamificação na promoção de cortesia em contextos *online*”, foi redigido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O presente documento tem como principal objetivo descrever, avaliar e refletir sobre a jornada do mestrando na PES, na qual esteve integrado e interveio em contexto de estágio de 1.º e 2.º Ciclos de Ensino Básico (CEB). Encontra-se dividido em quatro capítulos nos quais são exploradas as especificidades da docência e as diferentes etapas do percurso do mestrando. No final de cada capítulo, é realizada uma reflexão sobre as considerações nele tecidas.

O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento curricular e legal da profissão docente, durante o qual se analisam os documentos que orientam a ação pedagógica, refletindo sobre a profissionalidade docente e as especificidades dos ciclos frequentados pelo mestrando durante a PES. São, igualmente, abordados temas como a relevância da investigação para o professor e a transversalidade da língua portuguesa.

O segundo capítulo concentra-se na caracterização dos contextos de estágio onde se realizou a prática educativa do mestrando, considerando o Agrupamento de Escolas (AE), e as escolas e as turmas de 1.º CEB e 2.º CEB.

No terceiro capítulo, é analisado o percurso do mestrando durante a Prática de Ensino Supervisionada. Primeiramente, apresenta-se a estrutura da Unidade Curricular e discute-se a importância da unidade didática enquanto instrumento de articulação horizontal e vertical. Posteriormente, realiza-se uma reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas nos dois

ciclos de ensino, analisando uma UD realizada em cada ciclo. Por fim, são descritos e comentados os projetos desenvolvidos na comunidade.

No término do documento, são tecidas considerações sobre os desafios, as aprendizagens e a importância da PES para o professor em formação. Estas são acompanhadas de uma reflexão sobre as suas intenções e as aspirações a curto e a médio prazo.

1. SER PROFESSOR

No presente capítulo serão apresentados e analisados documentos legais e curriculares que norteiam a prática educativa, assim como reflexões pessoais sobre a profissionalidade docente e as suas particularidades no primeiro e no segundo ciclos.

Um dos documentos legais que enquadra a atividade docente é a Lei de Bases do Sistema Educativo atualizada pela Lei n.º 16/2023, de 10/04, que estabelece que são considerados em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, usufruindo de um ensino gratuito, universal e obrigatório e conferindo importância a uma formação mais completa. Esta normativa veio igualmente estabelecer o quadro geral do sistema educativo. Este materializa-se no conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que é garantido por uma permanente ação formativa cujo objetivo é o desenvolvimento da personalidade, o avanço, a evolução e a democratização da sociedade. Neste documento, é afirmado que o direito à cultura e educação é universal, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, do espírito democrático e pluralista, com a finalidade de criar alunos respeitadores dos outros e das suas ideias, dispostos a embarcar em diálogos com livre troca de opiniões, formando-os para que sejam agentes ativos na construção e na transformação progressiva da sociedade.

O sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior. O primeiro, no qual se desenvolveu a prática de ensino supervisionada do mestrando, tem como objetivo proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos, assim como a introdução do trabalho individual e em grupo, reforçando a importância da dimensão humana do trabalho. Estruturalmente, o ensino básico está dividido em três ciclos sequenciais de diferentes durações, tendo o 1.º a duração de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. Cada ciclo é estruturado de forma a servir um propósito específico, ainda que num plano mais abrangente, todos se encontrem articulados numa relação de sequencialidade progressiva ao complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspetiva de unidade global.

Focando-se na figura dos docentes, o Decreto-Lei n.º 240/2001 delineou o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o qual se organiza em várias dimensões.

Considerando a dimensão profissional, social e ética, a ação do professor deve ser fundamentada em referenciais práticos e teóricos assim como adaptada ao contexto em que se insere. É também fulcral que o professor procure saber mais e se mantenha atualizado, apoiando-se na investigação e refletindo sobre a sua prática educativa. O docente tem a responsabilidade de garantir a todos, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens diversas, fomentando o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua inclusão na sociedade. O professor deverá, ainda, promover um ambiente inclusivo e respeitador das diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa de forma a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural, procurando minimizar, assim, os casos de exclusão e de discriminação. Sendo que a dimensão social e afetiva tem uma grande importância no exercício da profissão, o docente deve demonstrar também “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional” (n.º 2 do cap. II do Anexo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor deve promover aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo os seus conteúdos e competências estruturantes. Para tal, deverá utilizar de forma integrada saberes próprios da área disciplinar assim como saberes transversais e multidisciplinares, favorecendo a interdisciplinaridade. Deve integrar os alunos nas decisões a partir do “envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo” e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que permitam uma maior inclusão, conduzindo ao sucesso e à realização de cada aluno, rentabilizando os conhecimentos dos alunos e a riqueza dos contextos e das especificidades de cada um. Algo a ter em conta é, também, a importância de dar o exemplo ao utilizar “corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes oral e escrita” (n.º 2 do cap. III do Anexo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto).

Por último, e considerando que “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”, deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, participando na construção, no desenvolvimento e na avaliação do projeto educativo da escola e dos respetivos projetos curriculares de forma a promover uma maior articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino. Deve ainda integrar e conferir confiança à comunidade educativa a partir da sua inclusão no projeto curricular, enaltecendo saberes e práticas sociais da mesma. Para além do mais, deve promover o respeito e a colaboração com todos os intervenientes do processo educativo desenvolvendo “relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não-docente, bem como com outras instituições da comunidade” (n.º 1-2 do cap. IV do Anexo do Decreto-Lei 240/2001).

A profissão docente é multifacetada e engloba bem mais do que “apenas” ensinar, de modo que o exercício da profissão vai bem mais além do que a sala de aula e do que a própria escola. Arends (1995) confirma este aspeto ao conceptualizar o trabalho do professor em torno de três funções centrais: a função executiva, a interativa e a organizacional. A função executiva remete para os “papéis de líder” que o professor desempenha dentro da sala de aula como o planeamento, a gestão dos recursos e o fomento da motivação dos alunos. Relativamente às funções interativas, estas referem-se às ações, aos procedimentos e às metodologias que o professor utiliza na interação com os estudantes. Por fim, as funções organizacionais têm que ver com o “trabalho do professor na comunidade escolar” o que inclui também a relação com os encarregados de educação assim como a colaboração com os outros professores e com outros agentes da comunidade escolar (Arends, 1995, p. 27).

Nas próximas secções do capítulo serão explorados os seguintes documentos legais: o Decreto-Lei n.º 241/2001 no qual são aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico; o Decreto-Lei n.º 79/2014 que define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário; o Despacho n.º 6478/2017 que diz respeito à homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; o Despacho

n.º 8356/2022 que aprova o calendário escolar dos anos letivos de 2022-2023 e 2023-2024; o Despacho 6944-A/2018 que concerne à homologação das Aprendizagens Essenciais do ensino básico; o Decreto-Lei n.º 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Para além destes documentos legais, serão aprofundados outros aspetos da profissão como as particularidades de ser professor do 1.º e do 2.º CEB, o papel do professor enquanto investigador, será apresentada uma análise dos documentos curriculares orientadores da prática educativa. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais sobre o capítulo.

1.1. SER PROFESSOR DO 1.º CEB

O primeiro ciclo apresenta várias particularidades, nomeadamente o facto de se caracterizar pela monodocência, tal como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único (alínea a, do n.º 1 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070). No mesmo documento são apresentados os objetivos deste ciclo que assentam no “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (alínea a, do n.º 3 do art. 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3070).

Ao nível dos documentos legais importa também referir o Decreto-Lei n.º 241/2001, o qual define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico, mais especificamente no anexo n.º 2 do documento. De um modo geral, o professor do 1.º CEB deve participar na construção e na avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerir o projeto curricular da sua turma, assim avaliar os alunos a partir da diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências de cada um. Deve, igualmente, valorizar e fazer uso dos conhecimentos prévios dos alunos assim como dos seus erros para a construção de situações de aprendizagem. No documento, também é mencionada a

importância de promover a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo, de forma a assegurar continuidade e atribuir relevância ao percurso académico dos alunos. Sublinha também a importância de promover a autonomia dos alunos de forma a facilitar o trabalho autónomo, nomeadamente fomentando a aquisição integrada de métodos de estudo com o trabalho intelectual.

No que toca à parte social da profissão, o professor deve desenvolver o interesse e o respeito por outros povos e culturas, assim como promover a participação dos alunos na construção e prática das regras de convivência “no âmbito da formação para a cidadania democrática” (alínea j, do n.º 2 do anexo n.º 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001), deve também manter uma relação positiva com as crianças e adultos das famílias e comunidades, proporcionando um clima propício às aprendizagens.

Importa agora mencionar as funções específicas do professor em relação às áreas curriculares da responsabilidade do professor de 1.º CEB, ou seja, Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística, usando como referência a secção III, do anexo n.º 2, do Decreto-Lei n.º 241/2001.

Seguindo a ordem mencionada anteriormente, comecemos pelo Português. Nesta área curricular, o professor deve desenvolver competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos referentes aos processos de desenvolvimento da linguagem e de realização da comunicação interpessoal, promover competências de escrita e de leitura através da produção e compreensão de textos escritos, incentivar os alunos a produzir textos escritos em suportes variados para que depois os possa integrar e analisar em aula, levar os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, e incentivar a leitura de vários tipos de texto com diferentes finalidades.

Ao nível da Matemática, o professor deve promover o gosto pela área, evidenciando a conexão que a mesma tem com a vida real, deve entender os alunos enquanto agentes ativos na construção do próprio conhecimento matemático e promover a aprendizagem de técnicas e de processos matemáticos do currículo nomeadamente a “compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de

medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades” (alínea c, do n.º 3 do anexo n.º 3 do Decreto-Lei n.º 241/2001). Deve, ainda, promover a partilha e a discussão de conceitos e de procedimentos assim como a interdisciplinaridade, aprofundando as conexões que existem entre os mesmos e entre a matemática e as várias áreas curriculares.

Relativamente ao Estudo do Meio, o professor deve desenvolver uma atitude científica nos alunos, incitar a curiosidade e o gosto pelo conhecimento das realidades social e a natural, aprimorar a capacidade de refletir, questionar e reconhecer os limites da evolução da ciência. Necessita também de incitar a compreensão das conexões entre a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento a partir da construção de diferentes objetos e modelos e da resolução de problemas, desenvolver atividades experimentais e promover aprendizagens no domínio das ciências nomeadamente “no âmbito da educação para a saúde, ambiente, consumo, respeito pela diferença e convivência democrática” (alínea f, do n.º 4 do anexo n.º 3 do Decreto-Lei n.º 241/2001).

No âmbito da Educação Física, deve promover o desenvolvimento físico-motor dos alunos com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida e promover práticas saudáveis, envolver os alunos em situações de aprendizagem que possibilitem a ultrapassagem de dificuldades e o alcance de objetivos de forma a incitar atitudes responsáveis, ao mesmo tempo que promove o reconhecimento e a valorização do papel e os benefícios da atividade física em articulação com outras áreas curriculares para uma formação mais completa e coesa.

Por fim, em relação à Educação Artística, é imperativo que os processos e competências criativas das expressões artísticas sejam aproveitados e integrados noutras áreas curriculares, promover a aprendizagem das competências artísticas e dos processos do pensamento criativo, fazendo uso dos materiais e instrumentos disponíveis e utilizados na educação artística assim como desenvolver nos alunos o gosto pelas artes e a capacidade de as compreender e valorizar enquanto património artístico e ambiental da humanidade.

Direcionando, agora, a atenção para o Decreto-Lei n.º 55/2018, o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das

aprendizagens, e atentando no que diz respeito ao 1.º CEB, no documento destaca-se a importância de haver articulação entre as diferentes áreas curriculares de forma globalizante, através da monodocência, assim como a relevância da elaboração de projetos em coadjuvação com docentes quer deste ciclo quer de outros. O mesmo apresenta a matriz curricular do ciclo em causa da qual constam todas as áreas curriculares analisadas anteriormente, com a adição de Inglês, o qual é da responsabilidade de outro docente, de Cidadania e Desenvolvimento, de Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC), ambas transversais ao currículo e promovidas de forma integrada nas restantes áreas, para além destas ainda engloba o Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Educação Moral e Religiosa, que apesar de ser de oferta obrigatória, é de frequência facultativa.

1.2. SER PROFESSOR DO 2.º CEB

Em relação à organização do 2.º CEB, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) especifica que o ensino se organiza “por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (alínea b, do n.º 1 do art. 8.º da Lei 46/86, de 14 de outubro, 3070), caracterizando-se pela pluridocência. Segundo a alínea b do número três do mesmo artigo, este ciclo orienta-se por uma “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica” com vista a munir os alunos com ferramentas que lhes permitam interpretar de forma crítica e criativa a informação, resultando no desenvolvimento de uma posição ativa e consciente não só perante a comunidade como na resolução dos seus problemas.

Retomando o já referido Decreto-Lei n.º 55/2018, focar-nos-emos agora nos aspetos referentes ao 2.º CEB. A matriz curricular-base deste ciclo possui uma organização diferente, estando dividida em áreas disciplinares, nomeadamente a área de Línguas e Estudos Sociais, a qual integram as disciplinas de Português, Inglês, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento; a área de Matemática e Ciências, que engloba Matemática e Ciências Naturais; a área de Educação Artística e Tecnológica da qual fazem parte as disciplinas

de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação; e, por fim, a última a área de Educação Física.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, o professor em formação teve a oportunidade de experienciar as especificidades e os desafios das áreas de Português e de História e Geografia de Portugal, considerando relevante abordar brevemente as exigências inerentes a cada uma.

A área curricular de Português contém uma importância particular devido à transversalidade da língua portuguesa, algo que é reforçado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001 que consagra o domínio da língua portuguesa enquanto transdisciplinar. Bartolomeu e Sá consideram (2008) que a LP é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos” (Bartolomeu & Sá, 2008, p.18), neste sentido a sua importância ultrapassa as barreiras das aulas de Português uma vez que se ensina português e ensina-se em português, pelo que um bom domínio da LP se traduz num contributo para as restantes áreas curriculares, passível de ser ilustrado através do aprimoramento da capacidade de compreender melhor os enunciados das fichas de avaliação.

No que concerne à sua organização, esta área curricular encontra-se estruturada em domínios (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática) complementares, que devem ser trabalhados em articulação e não isoladamente, apesar das suas particularidades. Ao nível do domínio da oralidade, é importante o desenvolvimento da compreensão oral, por exemplo, a partir de atividades de escuta ativa, e da expressão oral pelo meio da criação de momentos em que se promova o diálogo como em debates orientados ou em apresentações orais. No domínio da leitura, o professor deve atentar nas suas três fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura) de forma a melhor assimilar o conteúdo explorado. Ainda neste domínio devem ser promovidas atividades que desenvolvam os quatro níveis de compreensão textual: compreensão literal, inferencial, reorganizativa e crítica. O domínio da educação literária é recheado de potencialidades não só por permitir trabalhar os outros domínios da língua

portuguesa a partir de uma análise aprofundada e rica de um livro, como também possibilita fazer a ponte com outras áreas curriculares, mediante a escolha da obra. Relativamente ao domínio da escrita, importa explorar as suas três fases, a planificação, a textualização e a revisão, sendo necessário estimular a criatividade dos alunos, utilizando diversos métodos e recursos de ensino, uma vez que os alunos apresentam bastante resistência quando confrontados com atividades de escrita. No domínio da gramática, é igualmente necessária a utilização de metodologias motivadoras e diferentes como o laboratório gramatical.

O ensino da história é fundamental para a formação dos alunos uma vez que permite compreender melhor o mundo em que vivem pelo que só percebendo as causas e os porquês da História é que se consegue entender e relacionar com os eventos contemporâneos e projeções futuras. Desta forma, o ensino da história deve levar os alunos a desenvolver o pensamento crítico ao permitir a reflexão sobre os acontecimentos ao invés de se basear em verdades absolutas, para tal devem ser promovidos debates nos quais os alunos possam gerar novas alternativas para o que pode ou poderia ter acontecido, em função dos seus interesses e dúvidas, tal como refere Lee (2012) na sua análise da teoria de Rüsen sobre consciência histórica. Na sua ótica, a partir da exploração e da consequente reflexão sobre diversas narrativas históricas com os alunos sobre um período ou episódio histórico, promove-se um ensino da História que tenha em consideração a relação entre passado, presente e futuro. Existem ainda mais benefícios desta área que são ilustrados por Monteiro (2003) ao referir que “contribui (...) para: o individuo tomar consciência da realidade – passado; que os problemas do mundo atual sejam entendidos em termos locais e globais; formar cidadãos com consciência democrática e solidária para com os problemas sociais; o aprofundamento cultural” (Monteiro, 2003, p.17), descrevendo aqui o potencial desta área a nível da cidadania.

A análise de fontes é parte integrante e fundamental da didática de HGP pelo que servem para ilustrar pontos de vista e as realidades vividas em certas alturas e motivar os alunos, sendo as fontes que são produzidas por pessoas e ilustram a realidade do seu quotidiano, como cartas e diários, as que são consideradas de entre os recursos que mais desperta o interesse dos alunos (Barton, 2018). É, deste modo, importante que o professor

promova atividades de interpretação de fontes diversas e de confiança, pois a escolha de boas fontes promove a realização de aprendizagens significativas.

1.3. DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES DA PRÁTICA EDUCATIVA

Com a constante evolução tecnológica e social, é necessário que também o ensino acompanhe esta tendência. Os documentos curriculares Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais foram criados, precisamente, com o intuito de providenciar aos professores referenciais que os ajudem a encarar os desafios que a incerteza do futuro traz carrega, uma vez que urge a necessidade de tentar preparar os alunos “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

O documento curricular Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória foi homologado pelo despacho n.º 6478/2017. Este documento foi criado com o intuito de responder à necessidade de o sistema educativo atender às necessidades resultantes da realidade social e aos desafios da atualidade e, deste modo, definir “um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea”. Este referencial apresenta princípios, visão, valores e áreas de competências e define “o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual.”.

Um ano depois, o despacho n.º 6944/2018 constituiu a homologação das Aprendizagens Essenciais, criadas devido à tomada de consciência de que os anteriores documentos orientadores, os programas e metas curriculares, tinham algumas falhas nomeadamente no que toca à falta de “articulação entre si, tanto numa abordagem vertical

como horizontal”, assim como constituírem um “obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica” (Despacho n.º 6944/2018, 19 julho). De forma a colmatar estas falhas, a promover aprendizagens efetivas e significativas com utilidade para situações da vida real e para que estas convergissem com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, foram criadas as Aprendizagens Essenciais que constituem “um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”.

Importa também referir o despacho n.º 8356/2022, no qual foi aprovado e estabelecido o calendário escolar para os anos letivos de 2022-2023 e de 2023-2024, sendo o último aquele em que o mestrando desenvolveu a sua prática de ensino supervisionada. Neste documento é definido o início, o fim e as pausas das atividades letivas, além das datas das provas e exames. O presente despacho manifesta a sua importância ao promover a “qualidade das aprendizagens e do bem-estar da comunidade educativa” (Despacho n.º 8356/2022, 8 julho), ao mesmo tempo que permite aos professores planificar com mais tempo a sua prática, algo que é fulcral para o exercício da profissão pelo que a planificação é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (Clark e Lampert, 1986, citado por Arends, 2008, p.44).

1.4. O PROFESSOR COMO INVESTIGADOR

A investigação deve ser parte integrante da vida de qualquer docente pelo que um dos princípios pelos quais a formação dos professores se rege é a “formação contínua que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade

educativa” (alínea g, do n.º 1 do art. 30.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3075), sendo que também a alínea a do anexo n.º2 do Decreto-Lei n.º 240-2001 reforça que o professor deve munir-se dos conhecimentos da profissão e apoiar-se na investigação.

No entanto, a investigação não deve ser vista como uma obrigação, mas como algo benéfico, uma vez que acarreta muitos benefícios, tal como refere Carr (2019) quando defende que a investigação-ação permite a melhoria da prática tornando-a mais efetiva a partir da sua mudança e transformação de ideias em prática traduzindo a teoria em prática. Em referência a esta reflexão, Ribeiro (2020) exalta os seus benefícios pelo que a investigação-ação permite ao professor aprimorar as suas práticas, ao procurar soluções para resolver problemas que tenha identificado no contexto em que se insere. A investigação pedagógica é, portanto, útil na formação inicial de professores, pelo que permite que consigam compreender os desafios inerentes à investigação a fim de que a possam aplicar nos contextos em que se irão inserir no futuro. A dimensão investigativa contribui, também, para a criação de docentes “reflexivos, capazes de compreender e transformar as situações educativas no sentido de construir uma educação mais humanista e democrática nas escolas” (Vieira, 2016, p.21).

No Decreto-Lei n.º 240/2001 defende-se que o professor se deve apoiar na “reflexão partilhada da prática educativa” (alínea a, do n.º 2, do capítulo II). Smyth (1989) reforça esta ideia, apresentando quatro tarefas que se afiguram como passos a seguir para refletir de forma eficaz: a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução. Na primeira tarefa, o professor relata objetivamente as suas práticas de ensino, o que o ajuda a recordar e a reorganizar mentalmente os seus passos e os objetivos que tinha em mente. Na interpretação, o objetivo será o de descobrir, através do diálogo com o mesmo ou com outros, quais as razões que levaram a proceder da forma que procedeu. Na terceira fase, o professor explora e utiliza métodos e conceções alternativas para que haja confronto com as suas práticas e reflexão sobre a sua ação educativa. O processo culmina na reconstrução da sua ação, a partir da alteração das suas práticas de forma a integrar novos conhecimentos e aprendizagens feitas a partir da reflexão. Tal permite ao professor a conquista de autonomia profissional assim como o aperfeiçoamento do exercício da profissão.

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Ao longo deste capítulo é mencionada, por várias vezes, a importância do aprimoramento e da atualização das práticas do professor, uma vez que se vive num mundo que continua numa tendência de mudança e de rápida evolução, daí que o professor deva permanecer atualizado não só em relação às novas metodologias de ensino e correntes de pensamento, mas também às novas tecnologias, de forma a se aproximar mais da realidade dos alunos. Neste sentido, é importante reforçar que o professor deve fazer o que for possível para preparar os alunos para o futuro, contribuindo para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos, prontos para integrar e transformar a sociedade, produzindo um impacto positivo na mesma.

Importa referir também que o conhecimento e a análise dos documentos legais e orientadores que norteiam a prática educativa são absolutamente necessários para que o professor conheça todos os aspetos da profissão, assim como aquilo por que deve lutar, principalmente uma escola inclusiva que promova a igualdade de oportunidades, sem discriminação.

Algo que resume o que é abordado neste capítulo sobre o perfil do docente é a conceção de Arends (1995) sobre o que significa ser um professor eficaz. Esta conceção cobre aspetos referidos nos documentos legais como a formação contínua, o aspeto social da profissão e a importância de o professor refletir sobre a sua prática e de investir na investigação. O autor refere que no mínimo um professor é proficiente nas matérias que ensina, preocupa-se com o bem-estar dos alunos, é capaz de obter resultados no que diz respeito aos resultados escolares e à aprendizagem social dos alunos. No entanto, explica que, para um professor ser eficaz, o mesmo tem de dominar um conjunto elevado de conhecimentos existentes sobre o ensino e aprendizagem, um reportório de práticas educativas e ser proficiente na sua implementação. Para além disso, tem de possuir a capacidade de refletir, de forma democrática e orientada para a resolução de problemas, sobre os vários aspetos da sua prática, encarar a sua formação como um processo contínuo,

de forma que possa otimizar o seu desempenho e aprender mais para que consiga adaptar a sua prática às especificidades dos seus alunos e do contexto em que se insere.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO

A compreensão do contexto é algo fulcral para um professor, uma vez que é a partir da avaliação que faz do mesmo que vai moldar a sua prática educativa e adaptar as suas estratégias, pelo que, “toda a ação do professor está influenciada pelas suas conceções, se realiza em contexto que oferece oportunidades e constrangimentos e vai sendo regulada pelo confronto com a prática” (Clark & Peterson, 1986, citado em Canavarro, 2003, p. 65). Ao possuir um conhecimento aprofundado do contexto em que se insere, o docente irá conseguir fazer uma seleção criteriosa das metodologias e estratégias pedagógicas a utilizar de forma a adequá-las às necessidades da turma, para além de que, a partir deste conhecimento, o professor sabe os recursos materiais e humanos disponíveis e dos quais poderá dispor.

O conhecimento do contexto inclui o conhecimento da instituição, dos seus espaços, das regras de funcionamento, dos recursos materiais e humanos disponíveis, da turma e da comunidade de inserção. Permite, ainda, ao professor uma maior reflexão sobre a sua prática, na medida em que faz com que este possa questionar-se acerca das melhores soluções para as suas necessidades específicas.

2.1. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas (AE) onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES) localiza-se numa cidade da Área Metropolitana do Porto, mais especificamente numa freguesia que abrange uma superfície de cerca de 5,68 Km² onde habitam por volta de 38012 pessoas, de acordo com os Censos de 2021. É composto por três Escolas Básicas do 1.º CEB com jardim-de-infância e pela sede do agrupamento que contem se destina ao 2.º e ao 3.º CEB.

O corpo docente é constituído por 77 profissionais, dos quais: oito são de Educação Pré-Escolar, 17 do 1.º CEB, 42 do 2.º e 3.º CEB, oito de Educação Especial, uma Professora

Bibliotecária e um professor de Apoio Educativo. Ao nível do corpo não-docente, existe um total de 38 assistentes operacionais e de 12 assistentes técnicos. Fazem ainda parte da população escolar cerca de 707 alunos.

Por se localizar numa área marcada pela pobreza e pela exclusão social, o agrupamento integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que é uma iniciativa governamental criada com o seguinte intuito: “prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (DGE, 2012). No âmbito do programa TEIP, surge o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) com o propósito da adaptação da ação educativa à realidade do contexto. Tendo em conta as fragilidades diagnosticadas, procura dar-lhes uma resposta eficaz, providenciando estratégias que previnam e tentem reduzir os índices de indisciplina, melhorem a qualidade do ensino-aprendizagem e operacionalizem o documento orientador PASEO (Martins et. al, 2017), o que denota a importância e o esforço que o Agrupamento realiza para que os alunos tenham direito a uma educação de qualidade e a um acompanhamento especializado que os motive e que os leve a confiar na importância da escola, uma vez que o descrédito no sistema educativo por parte dos alunos e das suas famílias é um dos fatores indicados para o abandono, o absentismo e o insucesso escolar. Deste modo, facilmente se compreende um dos objetivos referidos neste documento seja o de criar um ambiente que incentive os alunos e no qual eles possam produzir aprendizagens significativas, e aumentem as possibilidades de sucesso dos alunos, reduzindo, assim, o desinteresse, o absentismo e a indisciplina. Numa perspetiva SWOT, este documento evidencia ainda os pontos fortes do agrupamento assim como outras áreas em que existem fragilidades a colmatar: necessidade de uma maior concretização e articulação de atividades entre ciclos, a falta de participação, de interesse, de acompanhamento e de expectativas de alguns encarregados de educação em relação ao futuro dos seus educandos e a falta de assistentes operacionais e técnicos que permitam identificar situações de indisciplina, absentismo e tramitação processual. Ao nível das oportunidades apontadas no documento são de destacar os projetos desenvolvidos no agrupamento, a motivação e a disponibilidade da comunidade educativa para a melhoria dos resultados dos alunos, sendo que a subversão dos preconceitos exteriores que existem em relação a toda a comunidade escolar é um dos focos do AE.

No site do agrupamento encontram-se divulgados documentos orientadores como o Projeto Educativo (PE), um “documento fundamental que define as linhas orientadoras da atividade educativa nas suas dimensões pedagógica e formativa” (Projeto Educativo, 2023, p. 4). Para além das linhas orientadores, este define os valores pelos quais o AE se rege, sendo que se compromete a “formar cidadãos responsáveis, autónomos e socialmente interventivos deve inculcar, entre outros, os seguintes valores: a responsabilidade, o respeito, a solidariedade, a confiança, a justiça, a resiliência, a transparência e a integridade” (Projeto Educativo, 2023, p.5), denotando aqui e na sua missão a importância que dão à preparação dos alunos para o futuro e para um mundo em constante mudança.

O documento que tem como objetivo a operacionalização do PE e do PPM é o de Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas. Mais especificamente, o seu propósito consiste na identificação das prioridades e das opções curriculares estruturantes que levem à apropriação das competências definidas no PASEO, em sintonia com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o qual estabelece o currículo do ensino básico e os princípios orientadores das aprendizagens.

O Plano Anual de Atividades (PAA) é o documento no qual constam as diferentes propostas de atividades, projetos e outras atividades que seguem para aprovação em Conselho Geral, as visitas de estudo e as atividades de enriquecimento curricular. Este documento é elaborado pela equipa de coordenação do PAA em conjunto com o diretor do agrupamento. Este documento assim como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o quadro normativo vigente são de máxima importância enquanto instrumentos organizadores e reguladores da vida do Agrupamento, como mencionado no documento de Gestão e Planeamento Curricular.

Este AE dispõe como oferta educativa o Ensino Básico Geral do 1.º ao 3.º CEB e o Ensino Articulado de Música e Dança para o 2.º e 3.º CEB. O Agrupamento proporciona ainda a componente curricular de Oferta Complementar, que se traduz no 1.º CEB no bloco de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que ocupa um tempo letivo semanal de 50 minutos, nos outros ciclos, esta componente diferia de turma para turma, sendo que na turma

observada era denominada de Leitura e Escrita, tinha a duração de 75 minutos e era assegurada pela professora de Português, HGP e também Diretora de Turma.

No 1.º CEB, existem Atividades de Enriquecimento Curricular, estas são promovidas pela Junta de Freguesia em articulação com o AE, têm uma carga semanal de três ou cinco horas, dependendo do ano de escolaridade. Estas recaem sobre a língua inglesa, a expressão musical, atividade física e desportiva e atividades lúdico-expressivas. Desdobram-se em vários blocos: a Oficina das emoções, na qual são trabalhadas as competências socio-emocionais dos alunos; a Música na qual é desenvolvida a literacia musical dos alunos a partir de atividades de audição, de interpretação e de composição; o Inglês no qual é proporcionado aos alunos um primeiro contacto com o idioma; nos blocos direcionados para a atividade física e desportiva, pretende-se desenvolver o domínio global das capacidades motoras dos alunos.

Para este ciclo, existe ainda a atividade “Freguesia¹ a brincar” na qual os alunos têm direito a uma hora recreativa diária que, ainda que não seja orientada, é supervisionada. Esta atividade foi criada com o intuito de desenvolver várias competências importantes para a formação dos alunos enquanto cidadãos, nomeadamente, a criatividade, a gestão de conflitos, o trabalho em equipa, a empatia e a partilha de espaços e materiais, através de momentos lúdicos nos quais os alunos se sintam mais motivados para aprender, o que vai ao encontro de vários aspetos associados à visão do PASEO.

No documento “Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas”, é efetuada uma descrição do tipo de avaliação que é realizada ao nível do agrupamento, a qual é de carácter predominantemente formativo, sistemático e contínuo, com vista a produzir aprendizagens efetivas e significativas, evidenciando o compromisso de a escola servir para a formação de cidadãos ativos e capazes de se adaptarem aos desafios presentes e futuros. É pretensão do agrupamento que os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação sejam diversificados e adequados ao público-alvo, ao objeto de estudo assim como à tipologia de dados a recolher. Os critérios de avaliação das diferentes disciplinas são elaborados pelos respetivos departamentos curriculares para cada disciplina e ano de escolaridade. Existe ainda

¹ O nome da freguesia não é revelado com vista a garantir a proteção de dados.

a preocupação do aperfeiçoamento destes critérios, uma vez que no início de cada ano letivo estes são revistos e alterados, caso seja necessário. Esta revisão constitui um dos momentos da avaliação salientados no documento, sendo restantes a planificação, a recolha e interpretação da informação e a adaptação das práticas e processos que serão objeto de reformulação sempre que necessário. Neste documento é ainda realçada a ligação simbiótica entre os documentos orientadores e os objetivos do agrupamento aquando da menção de que a avaliação tem por base as AE (Ministério da Educação, 2018) com especial foco nas áreas de competências do PASEO (Martins et. al, 2017).

A apreciação dos resultados escolares de final de período e das provas de avaliação externa é feita pelo Conselho Pedagógico, o qual elabora recomendações destinadas aos Departamentos Curriculares. Com a leitura do documento é notória a atenção dada à análise dos resultados das avaliações, uma vez que, existe uma grande comunicação entre vários órgãos e departamentos.

2.2. A ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do 1.º CEB em que foi desenvolvida a PES localiza-se a 2,7 quilómetros da sede do agrupamento, alberga um ginásio, um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e uma biblioteca. Com o total de 163 alunos, esta escola inclui na sua oferta educativa o Jardim de Infância e o 1.º CEB.

O CAA mencionado é uma estrutura de apoio que materializa a pretensão do agrupamento de alcançar e de incluir todos os alunos, de os auxiliares a melhorar o seu desempenho escolar e de promover o sucesso escolar. A partir da análise do Regulamento Interno, foi possível compreender o esforço do agrupamento para com este compromisso. Os seus objetivos recaem na promoção da participação efetiva, da autodeterminação e autoestima dos alunos nas suas capacidades, o desenvolvimento da autonomia dos mesmos na sua aprendizagem, e o envolvimento do agregado familiar no acompanhamento e na

participação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. Este espaço pode ser utilizado por qualquer aluno que procure apoio e orientação, sendo que é dada prioridade aos alunos indicados pelo Relatório Técnico Pedagógico (RTP).

A biblioteca pertence ao conjunto de três bibliotecas do agrupamento, as quais funcionam em rede sob a gestão de uma professora bibliotecária, apoiada por uma equipa que integra vários professores e por uma assistente operacional que apoiam o estudo, a leitura, a pesquisa de informação e a realização de trabalhos. Este espaço encontrava-se no rés-do-chão e estava equipado com computadores que podiam ser utilizados quer por docentes quer pelos alunos, mediante supervisão, para além disso, possuía várias estantes com livros disponíveis para consulta, leitura e requisição novamente por parte dos alunos e professores, havendo a possibilidade de estes últimos os poderem requisitar em grande quantidade para atividades a realizar em aula. As estantes estavam legendadas e organizadas por género literário. Existia ainda um espaço perto da biblioteca com mesas e cadeiras e uma estante com livros.

O espaço exterior da escola era amplo, possuía árvores, uma horta e espaços designados para o Pré-Escolar e para o 1.º CEB. A parte traseira do recreio pertencia ao Pré-Escolar. Continha uma estrutura com escorrega, bancos de madeira e jogos tradicionais desenhados no chão como o jogo da macaca. A parte da frente da escola destinava-se aos diferentes anos do 1.º CEB e possuía uma área aberta onde os alunos brincavam livremente e um espaço delimitado com duas balizas e duas tabelas de basquetebol. Nos intervalos, os alunos ocupavam o espaço exterior quase sempre que o clima o permitia, ainda que, por vezes, fossem encaminhados para uma sala onde equipada com matraquilhos, brinquedos e diversos jogos de tabuleiro e de cartas. Cada turma era acompanhada por uma auxiliar, sendo que desde a pandemia COVID-19, cada turma tinha uma auxiliar designada.

Nesta escola, é notório um cuidado com a higiene, pelo que as salas se encontram sempre limpas e organizadas, sendo que os alunos também participam ativamente na limpeza e organização da sala ao arrumarem os seus materiais nas suas caixas que colocam no final do dia na sua cadeira e ao ajudarem a varrer do chão. A escola apresentava boa acessibilidade,

possuindo um elevador destinado a pessoas com mobilidade reduzida, que fazia a ligação entre os dois pisos.

A sala designada para a turma observada e acompanhada pelo professor em formação possuía uma parede com seis janelas, as quais ocupavam a parede inteira, garantindo a entrada de luz natural e permitindo uma boa circulação do ar, ainda que, por vezes, estas não estivessem abertas o suficiente, fazendo com que a sala chegasse a ficar com o ar saturado. A nível da organização dos materiais, na parede à direita da entrada da sala encontrava-se o quadro branco com projetor, uma mesa com materiais lúdicos, a mesa da professora na qual se encontrava um computador de mesa, ecrã e colunas e numa mesa ao lado estavam os arquivos pessoais da professora, e diversos manuais escolares, um computador portátil.

As mesas dos alunos encontravam-se de frente para o quadro branco. A sua organização bem como os lugares designados a cada aluno foram sendo ajustados ao longo do ano letivo com o objetivo de minimizar o ruído na sala de aula e por forma a mitigar comportamentos inadequados. A configuração das mesas na sala também foi alterada para algumas atividades realizadas pelos professores estagiários e pela professora cooperante, de forma que se adaptasse às particularidades das mesmas, como foi o exemplo da realização do Jogo do Banqueiro e das atividades experimentais realizadas em sala de aula. Apesar das várias alterações, houve sempre duas mesas no fundo da sala onde se encontravam diversos materiais e livros. Estas eram também utilizadas pelas professoras do apoio educativo e apoio psicopedagógico, assim como pela professora coadjuvante, para apoiar os alunos com necessidades adicionais de suporte. Na parede do lado direito encontravam-se armários nos quais eram guardados os materiais de escrita e desenho que eram emprestados ou até mesmo oferecidos aos alunos e pastas com documentos da professora. Ainda nesta parede havia uma estante com livros e um pequeno lavatório, utilizado pelos alunos não só para lavarem as mãos como também para escovarem os dentes depois do almoço.

Alguns trabalhos dos alunos eram expostos no corredor das salas no piso superior, onde havia um painel de cartolina que se estendia pelo corredor, sendo que cada ano de escolaridade ficava com uma parte da cartolina para si. Dentro da sala existiam vários recursos

relacionados com os conteúdos abordados, nomeadamente os números e as letras, assim como com as regras de higiene e de sala de aula.

Os recursos TIC disponíveis eram o computador de mesa, colunas de som, o computador portátil pessoal da professora, o projetor e o robô programável *Bee-Bot*. Durante o estágio não observamos nenhuma atividade em que a professora cooperante tenha utilizado o robô programável, no entanto era comum que utilizasse o computador da sala para reproduzir música de ambiente, como estratégia para manter um ambiente sereno na sala, e o seu computador portátil, ligado ao projetor, para realizar atividades, utilizando a Escola Virtual, o Manual Digital ou recursos como o *Kahoot* e o *Wordwall*.

2.2.1. A TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma do 1.º ciclo observada e acompanhada durante a Prática de Ensino Supervisionada encontrava-se do 1.º ano de escolaridade e era composta por 24 alunos, dos quais 18 do sexo masculino e seis do sexo feminino. Na sala só se encontravam 22 dos alunos uma vez dois dos três estudantes com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) se encontravam no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) e integravam a turma apenas em momentos definidos para acompanhar o grupo nas Expressões, onde realizavam trabalhos manuais com o auxílio da professora de Educação Especial. Ao nível do Apoio Educativo, seis alunos beneficiavam de suporte nas áreas de Português e Matemática. Existiam, ainda, dois estudantes estrangeiros, de nacionalidade russa e argentina, os quais frequentavam o programa de Português Língua Não Materna (PLNM). Com este panorama, para além da professora cooperante, as atividades na sala eram também dinamizadas pela professora de Português Língua Não Materna, pela professora do Apoio Educativo, pela professora de Apoio Psicopedagógico e pela professora coadjuvante. Era, portanto, comum que os alunos saíssem da sala acompanhados pelas professoras para usufruírem de apoio, ainda que, por vezes, estas optassem por os assistir na própria sala de aula.

A turma apresentava um ritmo de aprendizagem pouco homogêneo, o que tornava as aulas mais exigentes e fazia com que fosse mais difícil, por vezes, cumprir a planificação na totalidade. No geral, os alunos não apresentavam preferência por nenhuma área curricular específica, sendo que ficavam motivados para qualquer uma delas, desde que a aula fosse interativa e lúdica. Ainda assim havia alguns alunos que preferiam a Matemática, como área curricular.

Os alunos preferiam atividades lúdicas, nas quais todos pudessem participar. Mesmo os que durante a aula tinham estado mais desatentos e não tinham terminado as tarefas, mostravam-se motivados para participar nos exercícios de consolidação, se estes fossem realizados no computador. A turma demonstrava um enorme interesse e gosto em utilizar materiais manipuláveis, ainda que estes fossem, por vezes, objeto de distração, para além disso, as atividades que envolviam dramatizações e jogos eram as suas preferidas, demonstrando maior atenção, participando mais e melhor e apresentando grande criatividade e pertinência.

Quando os alunos chegavam de manhã, antes de entrarem na sala de aula, tinham que cumprimentar os professores da forma, recorrendo a expressões que escolhessem dentro das opções de uma tabela de saudações exposta à entrada da sala. De forma a proporcionar um ambiente sereno na sala de aula, durante todo o dia eram reproduzidas músicas de fundo relaxantes num volume baixo, mas audível, por forma a que os alunos o conseguissem ouvir sem que fosse motivo de distração. Para além disso, o ambiente criado era de partilha, no qual os alunos se sentiam à vontade para colocar questões e para partilhar experiências e conhecimentos.

A professora cooperante mantinha uma relação de afetividade com os alunos, no entanto, esta relação não se traduzia num ambiente de dispersão, sendo que a professora distinguia bem os momentos de trabalho dos momentos de convívio e de partilha informal. Tal como a professora cooperante, também o professor em formação mantinha uma relação de proximidade com os alunos, ao fazer com que estes o vissem como uma figura que apesar

de ser de autoridade, também é de grande confiança e proximidade, procurando que todos os alunos se sentissem confortáveis em comunicar consigo e esclarecer quaisquer dúvidas.

O estabelecimento das regras e da correta postura de sala de aula foi moroso e alvo de grande atenção e preocupação por parte da professora cooperante durante o ano letivo, uma vez que grande parte dos alunos teve dificuldade em habituar-se às regras de funcionamento sala de aula, pois, de acordo com a professora cooperante, contrariava os hábitos que os alunos traziam de casa. Neste sentido, Santos (2007) refere que a família tem um papel muito importante na promoção do respeito pelas regras de boa conduta, pelas relações de cortesia e pelas regras de convivência social.

A postura dos alunos foi evoluindo positivamente ao longo do ano letivo, ainda que este fosse um aspeto em que havia algum espaço para melhoria, o que exigiu que fosse adotada uma atitude de maior assertividade. O comportamento constituiu um entrave à implementação de estratégias de interação como o trabalho colaborativo (em pares e grupos) e implicou a reorganização das mesas da sala de aula. De notar que, no período final do estágio, a professora cooperante já pôde alterar a disposição da sala sem que tal afetasse o comportamento dos alunos. A fixação das regras de sala de aula é algo da máxima importância durante os vários ciclos de ensino, no entanto, no primeiro ano, os alunos sentem maior dificuldade em fazê-lo pelo que a transição do ambiente familiar e/ou do Pré-Escolar para o do 1.º CEB implica uma grande diferença nas dinâmicas de sala de aula a nível de organização e comportamento, de forma que o professor em formação considera que foi fulcral a atenção e tempo disponibilizados para o estabelecimento das regras, ainda que com tenha tido alguns custos nas dinâmicas de trabalho.

Durante o período de estágio, a professora cooperante não dinamizou muitas atividades que envolvessem o trabalho colaborativo, pelas razões mencionadas anteriormente. Neste sentido, o par pedagógico considerou que era também da sua responsabilidade dinamizar várias atividades de grupo, nas quais os alunos tiveram de comunicar e colaborar de forma a conseguirem realizar as tarefas. Foram disso exemplo as aulas experimentais e a realização do Jogo do Banqueiro, relatado no Capítulo 3. A utilização

desta dinâmica de trabalho foi desafiadora, mas muito enriquecedora enquanto experiência prática e conhecimento para o futuro enquanto docente, mas também se provou bastante produtiva para os alunos pelo que estes foram melhorando o seu comportamento neste tipo de atividades e conseguiram comunicar melhor nestas situações, realizando diálogos em que aceitavam as ideias e pontos de vistas dos seus colegas.

2.3. A ESCOLA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio do 2.º CEB foi desenvolvido na escola sede do agrupamento. Tal como a outra escola, esta situava-se num contexto socioeconómico desfavorecido.

Em termos de equipamento, a escola sede possuía uma biblioteca, um pavilhão gimnodesportivo e um Centro de Aprendizagem. A biblioteca da instituição tinha uma dimensão média, com espaços bem definidos. Possuía uma área multimédia com bastantes computadores que os alunos podiam utilizar para lazer e para realizar trabalhos. Esta área dispunha, ainda, de várias mesas onde os alunos podiam jogar os jogos de tabuleiros disponíveis, uma área audiovisual com uma televisão e um leitor de CD, duas zonas de leitura e um espaço de leitura informal. A biblioteca era um espaço muito utilizado pela instituição para a dinamização de atividades de leitura e para a requisição de livros por parte dos alunos, os quais demonstravam um grande apreço pelo espaço. Por parte dos professores, existia também um esforço para reforçar a importância da biblioteca, dos livros e da leitura. Cada aluno podia ter o seu passaporte de leitor no qual recebia carimbos por cada livro lido, mediante o preenchimento e a entrega da ficha de registo de leitura domiciliária que lhes era entregue aquando da devolução do livro requisitado. Nesta ficha constavam várias questões reflexivas e de carácter apreciativo sobre a obra.

O acesso à escola é complexo, o que é referido no documento do Projeto Educativo no capítulo do diagnóstico estratégico como uma ameaça/constrangimento. A falta de vias de acesso é mais notória nos períodos de chuva porque uma das ruas que leva à escola, assim

como parte do parque de estacionamento estão sujeitos a inundações. O espaço exterior é bastante amplo, o que permite que os alunos disponham de uma vasta área para brincar. Dentro da escola era notável um grande cuidado com a higiene, podendo observar-se que os diferentes espaços se encontravam limpos e organizados, no que toca ao estado de conservação. Em termos de conservação, o pavilhão gimnodesportivo necessitava de obras, uma vez que durante o outono e inverno chovia várias vezes no interior, o que se traduzia na impossibilidade de realizar lá aulas de Educação Física e bem como outras atividades. O edifício central também necessitava de intervenção pelas mesmas razões, embora tal não fosse impeditivo da continuação das atividades letivas.

A turma de 5.º ano com a qual o professor em formação contactou tinha uma sala definida para a maioria das disciplinas, incluindo Português e HGP. Era ampla e apresentava grande quantidade de luz natural uma vez que, para além de possuir uma janela na parede da frente da sala, à sua esquerda havia uma parede com quatro janelas que a preenchiam. A nível acústico, dado que as janelas estavam normalmente abertas para que houvesse boa circulação de ar, ouvia-se algum ruído vindo do exterior, mas nunca algo que perturbasse a aula, no entanto, se a porta estivesse aberta esse ruído era mais audível e era necessário fechá-la. A sala estava equipada com um quadro de giz de pequenas dimensões, um quadro branco, projetor, computador e dois lavatórios. A parede do fundo da sala encontrava-se totalmente preenchida por uma pintura de uma paisagem natural, algo em comum com a outra sala do mesmo piso. A organização das mesas apresentava a configuração tradicional estando organizadas em filas viradas para a frente da sala, onde se encontrava a secretária da professora. O calendário das fichas de avaliações e outros documentos informativos encontravam-se afixados num quadro de cortiça ao lado do quadro branco. Em termos de recursos, era também possível requisitar computadores portáteis e um quadro interativo para as aulas.

2.3.1. A TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE PORTUGUÊS E DE HGP

No ano letivo de 2023/2024, 118 alunos frequentavam o 2.º CEB, sendo que desses 25 pertenciam à turma do 5.º B, na qual o professor em formação realizou estágio nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. Esta turma, composta por 14 estudantes do sexo masculino e 11 do sexo feminino, era da responsabilidade da professora cooperante que, para além da direção de turma, assumia a lecionação das duas componentes curriculares.

Três alunos estavam inscritos em regime de ensino articulado, um na formação artística especializada de Música e duas na formação artística especializada de Dança, o que se traduzia no facto de estarem dispensados das seguintes disciplinas: Oferta complementar, TIC, Educação Visual e Educação Tecnológica. Este regime de ensino articulado provém de uma parceria do agrupamento com a instituição externa *Performing Arts School & Conservatory* (PALLCO).

Dos 25 alunos havia um com diagnóstico de Perturbação no Espectro do Autismo em associação com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, que beneficiava de medidas adicionais com adaptações curriculares significativas, de desenvolvimento de metodologias e de estratégias de ensino estruturado e de desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. Este aluno integrava a turma apenas nas disciplinas de Cidadania, Educação Visual e Educação Tecnológica, realizando as seguintes disciplinas substitutivas adaptadas: Ciências naturais; Explorar o Meio; Português; Matemática; Sentir a Terra; Oficina de Inglês; Oficina de Música; Psicomotricidade; TIC; atividades da vida diária. Até à data tinham sido propostos sete alunos para o apoio a Inglês, cinco para o apoio a Matemática e três alunos para o apoio a Português.

Os alunos desta turma eram quase na sua totalidade muito participativos e comunicativos, tinham um comportamento adequado, mas divergiam algumas vezes em conversas paralelas. Demonstravam particular interesse nas aulas de História e Geografia de

Portugal, nas quais manifestavam curiosidade pelos conteúdos e participavam mais frequente e pertinentemente.

Na área curricular de HGP, os alunos envolviam-se mais em aulas que permitiam a reflexão crítica, a partir do debate sobre os conteúdos abordados e da realização de suposições. As atividades de análise de fontes também eram do seu interesse, principalmente quando realizadas em grupo, porque lhes permitiam contactar de forma indireta com o passado.

No que diz respeito à área curricular de Português, a turma demonstrava um elevado interesse pelas atividades de leitura, algo que se pode dever ao esforço do agrupamento e dos professores em promover este domínio com idas à biblioteca. No entanto, o domínio que menos apreciavam era o da Escrita e as atividades que requeriam a criação de textos eram recebidas com relutância. Neste sentido, os alunos mostravam alguma dificuldade em deixar fluir e em expressar a sua criatividade, apesar de ser evidente o seu potencial criativo. Tal levou a que o mestrando se focasse neste domínio de forma a estimular a e desbloquear a criatividade latente da turma.

Indo ao encontro das suas preferências, o professor em formação juntamente com o seu par de estágio dinamizaram várias atividades de trabalhos em pares e em grupos, como por exemplo, as realizadas em aulas de exploração de fontes. O trabalho colaborativo foi algo que também constituiu uma mais-valia uma vez que a professora cooperante não o realizava senão em algumas aulas de Oferta complementar em que eram realizadas atividades de escrita.

No que concerne à relação entre professora cooperante e os alunos, esta mantinha uma relação de proximidade, mostrando-se disponível para ouvir as suas preocupações e as suas dúvidas, promovendo o diálogo. O professor em formação criou também uma relação muito próxima com os alunos, algo que se transpunha para além da sala de aula. A proximidade estabelecida contribuiu para a criação de uma forte relação de confiança, no entanto, também gerou comportamentos excessivamente informais, nomeadamente a nível

de tratamento. Esta experiência revelou a importância do estabelecimento de limites na criação de uma relação saudável entre professores e alunos.

A relação entre alunos era de ajuda e amizade, ainda que se pudessem observar, por vezes, momentos de conflito entre alguns alunos. Estes momentos menos pacíficos motivaram a criação do projeto de investigação-ação relatado no capítulo 4.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

O conhecimento do contexto de estágio e a leitura dos documentos que norteiam a ação do agrupamento foi essencial para a prática, uma vez que permitiu conhecer os valores, os objetivos e a sua missão, levando também à compreensão do seu funcionamento.

Os dois contextos tinham grandes diferenças nomeadamente nas suas dimensões, no entanto, foi possível observar um ambiente de grande cooperação entre todos os membros da comunidade. Algo que foi particularmente marcante foi a desconstrução do preconceito que existe em relação às escolas em que se desenrolou o estágio, pelo que foi possível observar que existe um grande esforço em fornecer todos os apoios e recursos necessários aos alunos com vista a que todos possam alcançar o seu potencial.

A turma do 1.º CEB não apresentava nenhuma preferência por uma área curricular em concreto, no entanto, uma pequena parte da turma demonstrava um maior interesse por Matemática. No geral, os alunos apreciavam a utilização de TIC e de materiais manipuláveis, preferiam atividades lúdicas que promovessem a intervenção e o trabalho colaborativo, assim como atividades que envolvessem dramatização e jogos.

Relativamente à turma do 2.º CEB, já era possível constatar que preferiam a área curricular de HGP, particularmente em atividades que promovessem a reflexão sobre acontecimentos e atividades de análise de fontes. Ao nível do Português, a turma respeitava os momentos de leitura e demonstravam-se interessada por este domínio, incentivado pelo

do agrupamento, no entanto, o domínio que menos apreciavam era a escrita, demonstrando-se com reservas na criação de textos, ainda que fosse uma turma com bastante criatividade. Tal como no 1.º CEB, também estes alunos apreciavam as atividades de grupo.

A observação do contexto de estágio constituiu uma fase fundamental do estágio, pelo que permitiu analisar a dinâmica escolar, facilitando a compreensão das interações entre todos os elementos da comunidade educativa. Importa, ainda, referir que ao contactar com diferentes turmas, o mestrando constatou as idiossincrasias dentro de cada turma, sendo que todos os alunos apresentam diferentes características que necessitam de ser consideradas.

No próximo capítulo, será feita uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente sobre a sua organização e as suas etapas, e sobre os seminários que o professor em formação assistiu. Será também abordada a importância da colaboração entre os membros da equipa educativa (professores cooperante, supervisores institucionais e par pedagógico) à qual se seguirá uma reflexão sobre o desempenho do mestrando ao nível das suas intervenções nas várias áreas curriculares e nos diferentes ciclos de ensino e sobre a importância do projeto de investigação, ainda que este último seja o tema do 4.º capítulo.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Neste capítulo irá ser apresentada a organização da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresentando as suas componentes, calendarização e objetivos. Posteriormente, será feita uma reflexão sobre o progresso do mestrando ao longo da UC, serão apresentadas duas Unidades Didáticas construídas pelo professor em formação, uma para cada ciclo de ensino. De seguida, serão afluídos os projetos desenvolvidos na comunidade escolar e o projeto de investigação, o qual será alvo de aprofundamento no capítulo seguinte. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais sobre todo o decurso da PES, considerando aprendizagens e desafios do mesmo.

3.1. ORGANIZAÇÃO DA PES

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e teve a duração de dois semestres.

Os objetivos subjacentes a esta UC, de acordo com a Ficha de Unidade Curricular (FUC) prendiam-se com a aplicação de conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na planificação, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares; na capacitação dos alunos de instrumentos de teorização e questionamento crítico da realidade educacional a partir da imersão em contexto profissional; na construção de um perfil investigativo e de uma atitude crítica-reflexiva, desenvolvendo a capacidade de tomada de decisão em contextos de incerteza e complexidade, a partir de exercícios sistémicos de reflexão sobre, em e para ação; assim como a divulgação do conhecimento profissional adquirido por meio de pesquisas com a comunidade educacional e outros públicos, com o objetivo de atualizar e renovar as práticas educativas inclusivas.

Os conteúdos programáticos surgem em articulação com estes objetivos, abrangendo: a dimensão profissional, pessoal e social da educação; a importância do professor como investigador e da promoção de uma atitude reflexiva; as modalidades e as estratégias de auto e de heteroavaliação; o funcionamento, os elementos e as especificidades do centro de estágio; a Supervisão Pedagógica e o ciclo de supervisão, o qual inclui pré-observação, observação e pós-observação; e os diferentes componentes da profissão, como o conhecimento do contexto, a planificação e a integração de saberes, as metodologias/didáticas da especialidade e os instrumentos e técnicas de avaliação.

Ao nível da sua organização, a UC é composta por seminários, estágio e orientação tutorial. A componente de estágio com a duração de 400 horas, divididas em 40 horas de reuniões e preparação e 360 horas que correspondem a 12 semanas com 15 horas por semana em cada semestre. Os seminários ocupam o total de 60 horas e, por fim, a Orientação Tutorial (OT) compõe oito horas. Para além destas componentes, o Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) prevê 855 horas de trabalho autónomo, um elemento indispensável a ter em consideração. A PES desenvolveu-se em dois contextos educativos, o 1.º CEB e o 2.º CEB, em semestres diferentes. Após negociação com o outro par de estágio afeto ao mesmo agrupamento escolar, o professor em formação e o seu par pedagógico realizaram no primeiro semestre o estágio no 2.º CEB e o do 1.º CEB no semestre seguinte.

A ação educativa, documentada e comentada num arquivo *online*², decorreu de acordo com o seguinte calendário:

² O arquivo de documentos construído pelo professor em formação no âmbito da PES tem como título *Jornada do estágio: um caminho de aprendizagens e evolução* e encontra-se disponível para visualização em <https://chalk-lough-eea.notion.site/Jornada-do-est-gio-um-caminho-de-aprendizagens-e-evolu-o-e474705578bb4e789ec6dea579ab0c20>

Quadro 1 - Calendário da Prática de Ensino Supervisionada

MÊS	SEMANAS				
OUT 23	2-6	9-13 O	16-20 OC	23-27 R	
NOV 23	30out-3 R	6-10 R	13-17 R	20-24 R	
DEZ 23	27nov-1 R	4-8 R	11-15 R	NATAL	
JAN 24	3 (quarta)-5	8-12 R	15-19 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEV 24	INTERRUPÇÃO LETIVA		19-23 O	26-1mar OC	
MAR 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	PÁSCOA	
ABR 24	PÁSCOA	8-12 R	15-19 R	22-26 R	
MAI 24	29abr-3 R	6-10 (R)	13-17 R	20-24 R	27-31 R

O: Observação; OC: Observação e cooperação; R: Regência

Sem estágio	Observação/Cooperação	Regências 1.ª/2.ª CEB
-------------	-----------------------	-----------------------

Fonte: retirado do documento *Prática de Ensino Supervisionada | Estágio*

Este modelo de estágio incluiu uma semana de observação, uma semana de observação e cooperação e 10 semanas de regências em cada semestre.

A observação é um elemento importante do estágio, uma vez que, como refere Estrela (1994), “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (p.57). Este elemento é fundamental, pois permite: melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem; desenvolver habilidades para a identificação de fenómenos, de barreiras e de desafios na aprendizagem; constatar as relações causais e sequenciais em sala de aula; compreender melhor as reações dos alunos, partindo do conhecimento dos seus gostos e das suas especificidades; desenvolver a reflexão face a situações de aprendizagem e testar novas estratégias; praticar a recolha objetiva de dados; “realizar a síntese entre a teoria e a prática” e “interagir com pares que se encontram num processo de questionamento e melhoria de qualidade nas atividades letivas” (Observar e Aprender, 2014, pág. 8).

O contacto com as professoras cooperantes e com as turmas observadas permitiu recolher informações sobre os contextos. Esta fase foi crucial para a compreensão do funcionamento das escolas, das suas regras e práticas, da organização dos espaços físicos disponíveis, nomeadamente da sala de aula, para a identificação dos recursos materiais e humanos disponíveis e para o estabelecimento de relação entre alunos e entre alunos e

professores. Como veremos adiante, o conhecimento aprofundado dos contextos foi fulcral para a fundamentação das decisões e para a adequação das práticas educativas.

As duas primeiras semanas, de observação e de observação e cooperação em cada ciclo foram capitais não só para ficar a conhecer o funcionamento da escola, mas também para estabelecer uma relação com os alunos, de forma que estes compreendessem o propósito de terem, neste caso, duas pessoas que estariam a acompanhá-los. Desta forma, foi possível iniciar-se uma relação de afetividade e de confiança que permitiu evitar um sentimento de estranheza. Mais especificamente, algo que contribuiu para a construção desta relação foi a apresentação do par pedagógico no primeiro dia de estágio, o facto de durante as aulas o mestrando não permanecer imóvel num canto da sala ou sentado numa mesa, tendo circulado pela sala e atendido às dúvidas dos alunos quer quanto aos conteúdos das aulas quer quanto a questões pessoais assim como o contacto mantido com os alunos fora da sala de aula. Todos estes fatores contribuíram igualmente para mais ampla e aprofundada.

Importa também referir que a observação das práticas das professoras cooperantes permitiu o contacto com uma diversidade de abordagens e de metodologias, o que permitiu ampliar os conhecimentos e desenvolver as capacidades profissionais do professor em formação. Em suma, esta componente do estágio constituiu uma parte importante para a compreensão da relevância da observação e da partilha de práticas e de experiências com outras pessoas, confirmando o referido por Reis (2011) “aprende-se muito através da observação e o ensino não constitui uma exceção” (p. 12).

A informação recolhida foi organizada em grelhas de observação³, de forma a facilitar a sua interpretação. Neste sentido, foi criada uma grelha para cada ciclo estruturada em: caracterização da turma; recursos humanos; gestão de turma; organização da sala de aula; organização do tempo e das rotinas; caracterização das interações pedagógicas; organização dos espaços da escola; e atividades e projetos.

³ As grelhas de observação podem encontrar-se presentes no arquivo de documentos.

Após os períodos de observação, iniciaram-se as regências. Estas dividiram-se em regências individuais e em par pedagógico. Para o 1.º CEB, as regências seguiram uma certa progressão que consistia em, primeiro lecionar uma aula em par pedagógico numa área à escolha entre Português e Estudo do Meio, seguida de uma manhã em par pedagógico e em unidade didática e, por fim, um dia por estudante em unidade didática, a par ou individual. No 2.º CEB, o número mínimo de aulas consistia em nove de Português e seis de HGP. Também numa lógica de progressão, as primeiras regências organizaram-se em unidades didáticas por área e as restantes em unidades didáticas de articulação curricular.

Como refere o nome da UC, houve regências supervisionada. Num total de quatro por ciclo distribuíram-se em: duas de articulação de saberes, uma de Estudo do Meio e uma de Português no 1.º CEB e de quatro, duas de Português e duas de HGP, no 2.º CEB. As regências observadas seguiram um ciclo de supervisão de pré-observação, observação e pós-observação. Na pré-observação, o professor em formação define os objetivos da aula e os indicadores de aprendizagem, fundamenta as suas escolhas de metodologia, de recursos didáticos e de atividades planificadas. Nesta etapa, apresenta, assim, a sua planificação aos professores cooperantes e supervisores de forma a receber indicações sobre aspetos a ter em consideração e a melhorar, de forma a antecipar dificuldades. Na segunda fase do ciclo, os professores supervisores observam o mestrando, assumindo uma atitude crítica em relação às práticas do mesmo. Na pós-observação, o professor em formação reúne-se com os professores supervisores e cooperantes para em conjunto refletir sobre o seu desempenho. É neste momento que são apontados os aspetos positivos e aqueles a aperfeiçoar, dando a oportunidade ao professor de justificar as suas escolhas. Esta fase é importante, pois constitui “o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores” (Reis, 2011, pág. 53) na medida em que permite compreender as lacunas existentes na prática do professor, para que este possa tentar encontrar formas de as colmatar, daí que seja importante que nas reuniões de pós-observação sejam definidas metas de melhoria para futuras intervenções. Deste modo, o feedback obtido durante a pós-observação e a reflexão sobre a ação educativa potenciam o desenvolvimento profissional e a superação de dificuldades e problemas.

Pelas razões anteriormente apontadas, a colaboração entre os diferentes intervenientes nas distintas etapas do ciclo de supervisão é importante pois facilita o “estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.” (Reis, 2011, p. 54).

As regências permitiram ao mestrando concretizar as suas práticas educativas, contactando com a realidade do que implica a profissão, ou seja, com a preparação e a planificação, com a gestão do tempo, com a gestão da turma entre outros desafios, no entanto, também pôde experienciar a satisfação de criar relações com a comunidade educativa, de observar o impacto positivo na vida dos alunos e o progresso dos mesmos, assim como o contacto com a parte criativa da profissão e a constante aprendizagem com os alunos e os restantes membros da comunidade.

A nível de desenvolvimento profissional, durante a PES o professor em formação evoluiu ao poder experimentar novas metodologias e estratégias, tendo em conta as especificidades das turmas e a informação recolhida através da observação, algo que foi possível a partir de um ambiente de cooperação com os professores supervisores e cooperantes e com o par pedagógico. Efetivamente, este ambiente potenciou a criatividade e crescimento do professor em formação ao propiciar uma rede de confiança que assegurou um acompanhamento do progresso do mestrando.

3.1. UNIDADES DIDÁTICAS – ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL

Como já foi referido, foram construídas Unidades Didáticas, algumas em par pedagógico e outras individualmente. Antes de passar para a apresentação detalhada de duas das oito UD contruídas, importa fundamentar e explorar o seu conceito.

Pais (2012) concebe a unidade didática como “como unidades de programação do modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos” (p. 40). Neste sentido, para a criação de uma unidade didática é necessário definir uma unidade temática e um elemento integrador, de forma a criar uma ligação coerente entre as aulas da unidade. Para a construção de uma unidade didática, devemos considerar: a caracterização do contexto de ensino e aprendizagem, no qual estarão baseadas as escolhas do professor; uma fundamentação que justifique as opções metodológico-didáticas; a definição de objetivos didáticos; a definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es); a seleção do conteúdo programático a abordar, explicitando as competências gerais e específicas do mesmo; o desenho dos percursos de ensino-aprendizagem, partindo da definição dos critérios de sequenciação e de integração das atividades de ensino e aprendizagem, da seleção das suas tarefas e da elaboração de guiões integrados de desenvolvimento; o último aspeto a considerar é a avaliação, a qual é considerada “fundamental para refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos e o desempenho do professor” (Pais, 2012, p. 41).

A criação de unidades didáticas permite, deste modo, ao professor organizar e estruturar o ensino, promovendo a interdisciplinaridade e orientando o processo de ensino e aprendizagem, assegurando coerência entre os objetivos, os conteúdos e as estratégias/opções metodológico-didáticas. As unidades didáticas são também promotoras do trabalho colaborativo, mais explícito a partir do 2.º CEB devido à pluridocência, uma vez que exigem um diálogo entre docentes de diferentes áreas.

Nos próximos dois subcapítulos, irá ser feita uma reflexão sobre a prática educativa desenvolvida em cada ciclo de ensino e serão apresentadas duas unidades didáticas construídas pelo mestrando, uma por ciclo de ensino.

3.2. A PRÁTICA EDUCATIVA/INTERVENÇÕES NO 1.º CEB

O mestrando frequentou o contexto de estágio do 1.º CEB durante o segundo semestre, no qual observou uma turma de 1.º ano. A sua prática educativa desenvolveu-se nas áreas de Matemática, Português, Estudo do Meio e Educação Artística. Uma vez que este ciclo é caracterizado pela monodocência, um grande foco das intervenções foi a interdisciplinaridade, para além disso, outra preocupação foi a criação de um ambiente envolvente com a utilização de metodologias, de estratégias e de atividades motivadoras como as atividades experimentais, a criação de narrativas e jogos. Estas opções tiveram como objetivo estimular a atenção e a curiosidade dos alunos para os conteúdos, assim como a capacitação e a valorização do aluno enquanto agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Para ilustrar a articulação entre as várias áreas curriculares irá ser apresentada a oitava Unidade Didática “Encenar para aprender, sonhar e crescer”. As atividades desta UD decorreram durante o dia 21 de maio, e incluíram uma aula de Matemática, de Português e de Estudo do Meio, todas elas com a duração de 100 minutos. O elemento integrador destas três aulas foi o *roleplay*/encenação, sendo que em cada aula os alunos desempenharam um papel diferente: em Matemática, assumiram o papel de banqueiros; em Português, assumiram o papel de detetives; e em Estudo do Meio, assumiram o papel de elementos de uma orquestra.

Segundo Ladousse (1987), o *roleplay* consiste na encarnação de um papel e na encenação de acordo com a personagem que representa numa situação específica. Ments (1999) refere ainda a pertinência e a facilidade de implementar o *roleplay*, uma vez que “o faz de conta é uma parte natural da sua vida” (Cardoso, 2009). As vantagens do uso desta estratégia incluem: a dinamização da interação dentro dos grupos; a componente motivadora; o facto de ser produzido um *feedback* imediato; e de colocar os alunos no centro da aprendizagem ao permitir que estes representem os papéis com um elevado grau de autonomia.

A UD iniciou-se com a aula de Matemática, na qual foi abordada a composição e a decomposição dos números naturais e a leitura e a representação de números até 90. Esta aula teve início com a exploração, em grande grupo, da música *Os números a cantar* de Maria Vasconcelos, com o objetivo de motivar os alunos e de introduzir o tema da aula, os números até 90. A atividade seguinte consistiu na realização do “Jogo do Banqueiro”, o qual permite abordar a composição e a decomposição dos números de forma simples e lúdica, envolvendo os alunos num ambiente em que encaram o papel de banqueiros e de clientes num banco. Este jogo consiste na representação de quantidades utilizando o Material Multibásico (MAB), um recurso didático utilizado na matemática, principalmente para ensinar o sistema de numeração decimal, operações básicas e conceitos de valor posicional, é composto por peças que representam as unidades, dezenas e milhares. Neste jogo, os alunos realizam trocas com o “banqueiro” designado pelo grupo (ex.: 10 unidades por uma dezena). Para esta atividade, os alunos foram divididos em cinco grupo dentro do qual tiveram de escolher um elemento para ser o banqueiro, que fica responsável pela organização dos materiais e por realizar a entrega dos mesmos aos jogadores consoante o número que se obtiver no dado ou quando algum deles pede para trocar, sendo que assim que algum deles tenha 10 cubos terá de os trocar por uma barra do MAB. Os restantes jogadores lançam o dado à vez até completarem quatro rondas, vencendo quem ficar mais próximo do número 90 no final do jogo. Nesta atividade foi entregue a cada aluno uma ficha de jogador na qual tinham de registar o valor de cada vez que lançaram o dado. No final, tiveram de preencher as duas outras colunas, nas quais colocavam o número de cubos e de barras com que ficaram no final da ronda. No final da partida, os alunos tiveram de juntar os materiais de todos os elementos do grupo para registarem o valor com que cada grupo ficou.

Na aula de Português, foram abordados os cinco valores do <x> (ch, is, z, ss e cs). Nesta aula, os alunos assumiram o papel de detetives. Ao longo da aula os alunos recolheram evidências que permitiriam, no final da aula, provar a culpa ou a inocência da letra <x>, na acusação de roubar o protagonismo de outros sons que correspondem aos valores letra <x>. Inicialmente foram apresentadas várias imagens nas quais o <x> assumia o valor CH, uma vez que tinham abordado esse conteúdo no dia anterior. De seguida, foram apresentadas outras imagens que correspondiam a palavras em que a letra <x> assumia outros valores, de forma

a apresentar o conteúdo e a levar os alunos a retirar conclusões sobre os mesmos. De seguida, foi realizada a leitura e a exploração do excerto do poema *o Xá* de Luísa Ducla Soares, tendo sido efetuada uma primeira leitura pelo professor e a segunda pelos alunos. Após a leitura, os alunos sublinharam todas as palavras com <x> no texto e rodearam a letra. Depois preencheram o quadro com as palavras que correspondiam aos valores do <x> que representavam. Ainda nesta fase realizaram mais exercícios que consistiram na associação de palavras aos sons e às imagens correspondentes, seguido de uma sopa de letra. Por fim, para praticar a escrita, tinham de selecionar palavras encontradas na sopa de letras, para criar uma frase para cada valor do <x>.

Todas estas atividades permitiam aos alunos aprender sobre os valores do <x>, provas que incriminavam a letra <x>. No suporte *PowerPoint* da sessão constavam as provas recolhidas do <x> roubar o protagonismo dos outros sons, sendo que a secção “Visto pela última vez” representa a passagem do poema em que se observa um dos valores do <x> e na secção “Provas” estão representadas as palavras que foram abordadas em que se verifica que o <x> rouba o protagonismo de outros sons. No final, após a reunião das provas, o veredicto sobre a culpa da letra <x> face às acusações feitas pelos outros sons.

A aula de Estudo do Meio concluiu a Unidade Didática. Nesta, foi abordada, a pedido da professora cooperante, a interação entre o som e a água. Para tal, realizou-se uma atividade experimental com a questão de partida: “Podemos tocar notas musicais com garrafas de água?”. Neste momento, os alunos assumiram o papel de membros de uma orquestra, a “orquestra de vidro”. A aula iniciou com o questionamento dos alunos sobre o que é e o que constitui uma orquestra, de forma a averiguar os seus conhecimentos prévios e a esclarecer qualquer dúvida. Os alunos aderiram muito bem a esta parte, chegando até a partilhar o facto de que alguns praticavam instrumentos em escolas de música. Ainda nesta fase, foram apresentados vários instrumentos musicais convencionais, tendo a sua identificação sido pedida aos alunos. A seguir foram apresentados instrumentos musicais não convencionais, como garrafas de vidro para introduzir os recursos da aula.

Nesta atividade, a turma foi mais uma vez dividida em cinco grupos. Foram distribuídas por cada grupo cinco cartas de planificação e cinco garrafas de vidro, cada uma com uma quantidade de água diferente de forma a se produzirem sons que representassem as notas musicais dó, ré, mi, fá e sol. Os alunos passaram à análise de cada garrafa de forma a entenderem o som que produziam e a conseguirem preencher a carta de planificação, baseando-se naquilo que observaram durante a experiência para responder à questão de partida. Por fim, redistribuíram-se as garrafas com vista a que cada grupo ficasse apenas com as garrafas que correspondiam a uma certa nota musical. Cada grupo teve um papel definido na tarefa seguinte. Esta consistiu na aprendizagem e na reprodução em grupo da música “Parabéns a você”, utilizando o som obtido através do toque nas garrafas. Para tal, foi primeiro feita uma análise da pauta simplificada da música e a reprodução gradual da mesma. Os alunos revelaram-se muito motivados para a atividade e a maior parte encarou o papel de membro da orquestra, comportando-se adequadamente. Para além dos alunos, também a professora cooperante quis participar, acompanhando a turma com um xilofone, e para colmatar o facto de a música possuir algumas notas que não estavam representadas nas garrafas, o mestrando utilizou um piano virtual. A partir desta atividade foi criado um ambiente envolvente e propício à aprendizagem, tendo o *roleplay* contribuído enquanto estratégia.

Figura 1 - Registo fotográfico da aula de Estudo do Meio



O professor em formação entende que a Unidade Didática acima descrita foi relevante na promoção do interesse dos alunos, favorecendo, simultaneamente, a construção de

aprendizagens significativas a partir da realização de atividades criativas e enriquecedoras, que permitiram o cumprimento dos objetivos definidos para cada sessão: em Matemática os objetivos foram desenvolver a capacidade dos alunos de reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal para descrever e representar números, nomeadamente com recurso a materiais manipuláveis de base 10, abordar a composição e a decomposição números naturais até ao 90, de diversas formas, usando diversos recursos e representações; em Português, o objetivo foi a identificação e o reconhecimento dos cinco valores da letra <x>; em Estudo do Meio, os objetivos consistiram na realização de uma experiência em condições de segurança, no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, na exploração de fontes sonoras diversas e da utilização de instrumentos musicais não convencionais.

Importa ainda referir que esta UD foi desenhada com base nas características do contexto de aprendizagem, daí a escolha do uso do *roleplay* enquanto elemento integrador, que, para além de ir ao encontro dos interesses dos alunos, é uma estratégia pedagógica com vários benefícios para o ensino e aprendizagem.

3.6. A PRÁTICA EDUCATIVA/INTERVENÇÕES NO 2.º CEB

Durante o primeiro semestre da PES, o mestrando frequentou o contexto de estágio do 2.º CEB, acompanhando uma turma de 5.º ano nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal. Sendo um ciclo caracterizado pela pluridocência, as intervenções educativas tiveram como foco a interdisciplinaridade de forma a assegurar uma integração harmoniosa entre as duas áreas curriculares. As intervenções do mestrando abrangeram os diferentes domínios das duas áreas curriculares e trataram de aspetos fundamentais das mesmas, como a exploração de fontes em HGP e as diferentes etapas da leitura e os vários tipos compreensão leitora.

A unidade didática que irá ser descrita e analisada tem o nome de “Caixa mistério”. Foi a quarta UD criada na PES para o 2.º ciclo, incluiu um total de três aulas, uma de HGP e duas de Português e teve como elemento integrador o uso de várias caixas que nas três sessões da unidade contiveram diferentes materiais que foram utilizados durante a aula nas atividades desenvolvidas. Mais do que o elemento físico, estas caixas foram usadas com o intuito de ativar a curiosidade dos alunos para os conteúdos das aulas e de estimular a motivação extrínseca dos mesmos. A motivação extrínseca é ativada por elementos externos à pessoa, já a motivação intrínseca consiste a pessoa se sente motivada por razões internas e pela gratificação da realização da ação em si (Argimon et al., 2010), o primeiro tipo de motivação é o primeiro a ser atingido e é necessário passar por vários níveis de motivação extrínseca para chegar à motivação intrínseca. Neste caso, a utilização das caixas e do elemento de mistério que estas provocaram nas aulas foi utilizado enquanto ferramenta de promoção da motivação extrínseca, enquanto elemento externo, e de forma a prender a atenção dos alunos para as atividades interessantes a realizar, as quais permitiram alcançar a motivação intrínseca, daí a relevância do elemento integrador desta UD.

A primeira sessão da UD decorreu na aula de HGP, na qual o foco foi a exploração de fontes, uma vez que estas são um elemento fundamental da didática da História, por serem “a herança material e imaterial deixada pelos antepassados serve de base para a construção do conhecimento histórico” (Silva & Silva, 2009, p. 158), elas possibilitam uma maior compreensão dos acontecimentos históricos ao permitirem aceder a momentos do passado, para além disso, possibilitam momentos de diálogo, nos quais se promove a reflexão, a análise e a discussão que contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e para a diferenciação entre o passado e o presente (Rodrigues, 2020).

O tema desta aula foi a romanização da Península Ibérica e a herança deixada pelos romanos. Nesta aula, os alunos foram divididos em grupos e a sala sofreu uma reorganização ao nível das mesas, de forma a facilitar o trabalho de grupo. Foi nesta sessão que os alunos contactaram pela primeira vez com as caixas mistério, presentes nas mesas de cada grupo. Cada caixa continha várias imagens relacionadas com o Império Romano e a sua herança, com isto, os alunos prosseguiram à sua exploração e à sua análise, partilhando em grande grupo o

que achavam que as mesmas representavam e qual seria o tema da aula. De seguida, foi entregue uma nova caixa a cada grupo com diversas fontes sobre os pilares da romanização: o Direito Romano, o latim e as obras públicas. Dentro destes pilares foi feita ainda a subdivisão dos mesmos:

- Direito Romano:
 - Importância do Direito Romano na época;
 - Influência do Direito Romano no sistema judicial atual.
- Latim, a língua oficial do império:
 - Contributos da difusão do latim, na vida da época;
 - Línguas de origem latina e influência do latim no vocabulário atual, com exemplos de palavras e de expressões.
- Obras públicas:
 - Importância da construção de pontes e estradas para o império.
 - Vestígios da herança romana, visíveis na atualidade;

Desta forma, cada par de grupos ficou responsável por justificar a importância do seu pilar da romanização na época e a sua influência e presença na atualidade, criando uma relação entre o passado e o presente. Para esta atividade, os alunos exploraram as diferentes fontes e prepararam a sua apresentação, consoante as indicações do professor em formação, para dar a conhecer ao resto da turma os diferentes elementos da romanização. Após as apresentações, chegou-se em grande grupo ao conceito de romanização. Por fim, estava prevista a realizarem uma ficha de consolidação dos conteúdos da aula, que não foi possível realizar devido à gestão do tempo.

Nas aulas de Português houve ênfase no domínio da Educação Literária e na compreensão leitora, pelo que nas duas aulas foram explorados textos, realizando primeiramente a pré-leitura, fase em que eram levantados os conhecimentos prévios dos alunos, os quais eram convidados a tecer hipóteses sobre o conteúdo e o tema da obra, de seguida passava-se para a etapa da leitura e terminava-se com atividades de pós-leitura, nas

quais era aferido os vários níveis de compreensão dos alunos (compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão reorganizativa e compreensão crítica).

A segunda aula da UD foi, precisamente, de Português, e teve início com uma atividade de leitura da obra *A grande fábrica de palavras* de Agnès de Lestrade. Para tal, a turma foi conduzida até à biblioteca, onde foi criado um ambiente acolhedor com mantas em volta da cadeira onde se sentou o mestrando para realizar a leitura da obra, e luzes LED (Figura 2), com o objetivo de criar um ambiente acolhedor e de proximidade com os alunos, retirando-os da sala de aula e dos seus assentos para um ambiente diferente e envolvente.

Figura 2 – Registo fotográfico da aula de Português



Como pré-leitura, foram explorados os elementos paratextuais do livro a partir de um diálogo orientado e, de seguida, realizou-se a leitura da obra. Depois da leitura, o professor em formação abriu espaço para um breve diálogo para aferir se os alunos tinham gostado da história e para tirar dúvidas com que os mesmos ficaram sobre o conteúdo da obra, na qual tudo acontece num país onde as palavras custam dinheiro, o que leva as pessoas a pouparem as palavras. Este tema foi aproveitado para levar os alunos a refletir sobre o valor das palavras e na importância de pensar antes de falar.

Após este diálogo, os alunos retornaram à sala para a atividade de pós-leitura, a qual consistiu na realização de um questionário sobre o texto que incluía perguntas de

compreensão literal, inferencial e crítica. Partindo do conceito da fábrica de palavras da obra, foram abordados os conceitos de prefixo e sufixo, após a qual os alunos encararam o papel de trabalhadores da Grande Fábrica de Palavras na atividade seguinte. Para esta atividade, foram reveladas as caixas mistério, as quais continham envelopes com várias partes de palavras, os alunos foram agrupados em pares e tiveram de esvaziar o conteúdo dos envelopes e combinar as partes das palavras para formarem palavras reais. Com esta atividade, foi possível tornar mais lúdico um conteúdo do domínio que os alunos consideravam o mais difícil, o da Gramática.

A última aula da UD incidiu igualmente na área de Português. Esta consistiu na análise e na exploração da obra *O Ladrão de Palavras* de Francisco Duarte Mangas, que seguiu novamente as três fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), começando pela análise dos elementos da capa da obra, o que permitiu aos alunos aferir e tecer considerações sobre o conteúdo da obra antes da sua leitura. De seguida, foi realizada uma primeira leitura pelo professor e uma segunda por diferentes alunos. Como atividade de pós-leitura, foi trabalhada a compreensão reorganizativa a partir de uma atividade de reordenação dos acontecimentos da história. Após este exercício, o professor em formação promoveu o diálogo sobre a obra, partindo de questões de compreensão literal, inferencial e crítica, que introduziram a atividade seguinte. Nesta fase, foi revelada aos alunos a caixa mistério que continha oito frascos legendados com expressões da obra que se referiam ao tipo de palavras mencionadas no texto: luminosas; alegres; sombrias; tristes; que nos permitem ser fortes; com sabor; que nos fazem sonhar; as nossas melhores palavras. Para a atividade, os alunos tiveram de escrever, em tiras de papel, palavras que considerassem pertencer a cada tipo, explicando a razão de considerarem que pertence a certo frasco. Esta atividade serviu para desenvolver o pensamento crítico sobre o significado e o poder das palavras, continuando desta forma, o que foi iniciado com a análise de A grande fábrica de palavras na sessão anterior da UD.

Esta Unidade Didática teve como objetivo principal a utilização do mistério enquanto elemento promotor da motivação extrínseca e, consequentemente, intrínseca dos alunos, promovendo um maior interesse e curiosidade pelos conteúdos abordados nas diferentes aulas. A escolha do recurso fundamentou-se na premissa de que tanto o mistério como a

curiosidade atuam como importantes ferramentas motivacionais, ao adicionar um caráter de imprevisibilidade às diferentes atividades. Neste sentido, o mestrando considera que este objetivo foi atingido pelos resultados obtidos nas aulas, pelo entusiasmo dos alunos e pelo facto de que, a partir da primeira aula, os alunos questionavam-se sobre quando seria a próxima aula em que iria trazer as caixas, o que demonstrou a eficácia do elemento integrador.

Também foram alcançados os seguintes objetivos da UD: em HGP, os objetivos foram a abordagem da romanização da Península Ibérica, dos vestígios da herança romana na atualidade, fazendo a ligação entre o passado e o presente, para além destes conteúdos, esta aula teve como objetivo a exploração de fontes e o trabalho de grupo; ao nível de Português, os objetivos comuns foram o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da exploração das obras, no entanto, a primeira aula teve como objetivo a abordagem dos prefixos e sufixos a partir da análise dos elementos constitutivos das palavras.

3.7. PROJETOS DE COMUNIDADE

Nesta secção serão apresentados os projetos desenvolvidos assim como a participação em atividades na comunidade escolar. Durante o estágio, o mestrando participou em várias atividades planeadas pela comunidade, nomeadamente em atividades de leitura que eram realizadas periodicamente nas bibliotecas dos dois centros de estágio. Para além disso, foram desenvolvidos em par pedagógico dois projetos na comunidade escolar, ambos no 2.º CEB, os quais serão descritos de seguida.

O primeiro projeto desenvolvido coincidiu com a primeira unidade didática construída. Esta Unidade Didática denominada “O que diz a tua comunidade”, foi realizada em duas aulas de Português do 2.º CEB, cada uma com a duração de 75 minutos. Com esta U.D., o objetivo foi dar a conhecer a comunidade escolar e vários dos seus elementos aos alunos, através da realização de entrevistas a esses membros, nas quais os alunos assumiram

o papel principal. Este projeto/unidade didática encontra-se em concordância com o Decreto-Lei 240/2001, no qual é referido que o professor deve promover “relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não-docente” (n.º 2 do cap. IV do Anexo do Decreto-Lei 240/2001), algo confirmado por Arends (1995) que menciona que uma das funções do professor incluía a relação e colaboração com os diferentes agentes da comunidade escolar.

A nível de conteúdos, foi abordado o género textual entrevista e o discurso direto e indireto. A primeira aula começou por um *brainstorming* em grande grupo, onde os alunos refletiram sobre o que achavam que era uma entrevista e os seus intervenientes. De seguida, foi feita a abordagem das características deste tipo textual e abordados os modos de representação do discurso direto e indireto. Posteriormente, foi feita a análise e a divisão em partes de uma entrevista selecionada pelo mestrando, com o propósito de os alunos terem contacto com o conteúdo e poderem compreender de forma prática aquilo que estavam a aprender. Após esta parte, foi importante a abordagem do conceito de comunidade, realizada a partir do diálogo com os alunos, no qual referiram o que consideravam ser uma comunidade. Posteriormente, os alunos partilharam ideias de perguntas que gostariam de colocar aos entrevistados. Desta forma também eles viram as suas ideias respeitadas, sendo que o guião que utilizaram posteriormente nas entrevistas incluía algumas das suas contribuições.

Na segunda aula desta Unidade Didática, os alunos foram distribuídos em seis grupos, um para cada membro, e tiveram que eleger o elemento do grupo que iria representar o papel de porta-voz e quem iria registar as respostas, de seguida, deslocaram-se aos locais de trabalho habituais de cada entrevistado e realizaram autonomamente as entrevistas aos diferentes membros da comunidade escolar, sendo que os professores estagiários assumiram um papel secundário e de acompanhamento nesta fase. Desta forma, os alunos puderam fazer as questões que constavam no guião, ficar a conhecer melhor os membros da comunidade e compreender que também eles são humanos como eles no sentido em que, também eles têm gostos, hobbies e vidas para além da escolar. Por fim, os alunos puderam apresentar à turma as informações que tinham recolhido com a entrevista, de forma que todos ficassem a conhecer melhor os entrevistados.

O objetivo desta Unidade Didática foi a promoção da humanização da comunidade escolar, uma vez que em muitos casos, os alunos não sentem qualquer ligação com ela. Este envolvimento com a comunidade não só fortalece os laços sociais e a ligação afetiva, como também contribui para a construção de um ambiente educacional mais próximo, acolhedor e colaborativo. O maior envolvimento dos alunos na comunidade permite desenvolver um sentido de pertença, de responsabilidade coletiva e de proximidade, o que se pode transmitir num maior interesse pelo trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, uma maior vontade de ir e obter sucesso na escola. Além do mencionado, estas interações em comunidade facilitam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a formação dos alunos enquanto cidadãos, preparando-os para a vida em sociedade.

O segundo projeto de comunidade intitulou-se “O treino da concentração: estratégias de autoconhecimento dentro da sala de aula”. Este foi implementado nas duas turmas do 2.º CEB. O projeto partiu de uma investigação realizada na U.C. de Investigação em Educação, tendo sido rentabilizada enquanto Projeto da Comunidade não só por ter sido dada essa oportunidade, mas também pela sua pertinência. Este projeto englobou quatro sessões, três das quais foram realizadas no 5.º ano e apenas uma se realizou com a turma de 6.º ano, por esta não constar das turmas atribuídas no âmbito da PES. Em todo o caso, os blocos utilizados foram os de Oferta Complementar em ambas as turmas, visto ser a única disponibilidade possível. Este projeto foi composto por três sessões no 5.º ano, tendo a primeira a duração de 35 minutos, a segunda de 40 minutos e a terceira 75 minutos, assim como a sessão do 6.º ano.

A partir de observação direta, pudemos constatar que, apesar da turma se envolver imensamente, houve vários alunos que, ainda que estivessem aparentemente atentos, na verdade, estavam desconcentrados, sendo que estavam perdidos em pensamentos que pouco tinham que ver com a aula. Estes alunos não foram sempre os mesmos e ainda que poucos durante as aulas, notamos que este estado de distração era comum a basicamente todas as aulas. A observação desta realidade no 2º CEB foi uma das razões que motivou a escolha do tema para este projeto de investigação. O nosso objetivo com este projeto foi investigar a forma como estratégias de concentração utilizadas pelos alunos influenciavam o sucesso da

sua aprendizagem, daí que a nossa questão de partida tenha sido: Qual a influência do uso de mecanismos de autorregulação em sala de aula?

A autorregulação foi a base do nosso projeto. Apesar de existirem várias definições para a autorregulação, que dependem das concepções de cada autor e do domínio em destaque, para este trabalho seguimos a definição, na qual se entende que a autorregulação é a capacidade que uma pessoa tem para monitorizar e gerir as emoções, a cognição e o comportamento de forma a atingir um objetivo ou adaptar-se a situações e contextos específicos (Linhares & Martins, 2015).

Para desenvolver a autorregulação, é necessário haver uma interação entre três tipos de regulação: regulação emocional, comportamental e cognitiva (Linhares & Martins, 2015). A regulação emocional consiste na competência do indivíduo em conseguir controlar, alterar e inibir as suas emoções de modo que se consiga adaptar às diferentes situações em que se possa inserir. A regulação comportamental envolve a aptidão para controlar a próprio conduta, resistindo à vontade de agir impulsivamente e conseguir pensar antes de agir. Já a regulação cognitiva compreende a capacidade de reter e manipular informação e de resistir a tentações, na reflexão e na autonomia para realizar tarefas e na resolução de problemas (Linhares & Martins, 2015). Esta foi o tipo de regulação sobre o qual nos debruçamos mais. Ora, esta regulação inclui vários componentes que se relacionam, como a atenção, a inibição, entre outros. A inibição é a capacidade de resistir a desejos e distrações, focando na tarefa que se está a realizar, sendo capaz de responder a impulsos de forma predominantemente automática. Assim, consegue-se perceber a importância da atenção como base do controle inibitório, uma vez que o seu papel é promover a reflexão e o pensamento crítico antes da ação. Para possuir uma boa regulação cognitiva é necessário ter tanto um bom controlo inibitório como a habilidade de manter a atenção, o que se traduz num melhor desempenho escolar (Linhares & Martins, 2015).

Após termos já explorado o conceito de autorregulação, no geral, assim como as suas características, refletiremos agora sobre a sua influência na aprendizagem. Segundo Frison (Frison, 2007, citado por Lima & Pimentel, 2013) a autorregulação da aprendizagem

compreende o “processo em que os sujeitos estabelecem metas que interagem com suas expectativas, desenvolvendo estratégias para alcançá-las, criando condições para que a aprendizagem se efetive.” (Lima & Pimentel, 2013). Os seus benefícios passam pela consciencialização, por parte do aluno, de quando falha, de quando está desatento, para que este consiga entender quando tal acontece, criando soluções e estratégias que permitam melhorar o seu desempenho, sendo que Lima & Pimentel (2013) afirmam que a aprendizagem efetiva do aluno só é possível quando este tem consciência e controlo sobre a sua própria aprendizagem. Apesar de até agora se ter dado a entender que parte do aluno o desenvolvimento da autorregulação, é de notar que esta deve ser alcançada através do acompanhamento e auxílio de outras pessoas, nomeadamente dos professores (Linhares & Martins, 2015). A criação de estratégias e de mecanismos de autorregulação torna-se, então, essencial para melhorar o desempenho escolar dos alunos, pois, para além do aluno ter a consciência de quando está desatento, é necessário que saiba como voltar a um estado de tranquilidade no qual consiga reter a atenção. Nesse sentido, Rosário (2001) refere que é urgente que sejam promovidas e divulgadas estratégias de autorregulação de aprendizagem, na educação formal.

O planeamento para este projeto de investigação no 2.º CEB previa a realização de um *focus group* inicial, aulas em que estabelecêssemos um diálogo com os alunos sobre o tema do projeto apresentando atividades direcionadas, às quais apelidamos de “assembleias”. Nestas houve também um diálogo sobre as diferenças que tinham, ou não, sentido/notado desde a primeira. Para as assembleias, o plano original era em que em todas elas, as mesas formassem um U, de forma a criar um ambiente diferente do que estão habituados para que todos conseguissem ver-se uns aos outros, uma vez que um dos objetivos das assembleias é que os alunos consigam partilhar ideias, experiências e conhecimentos.

Figura 3 - Registo fotográfico da 1.ª sessão do projeto da comunidade



Na primeira sessão, realizou-se o *focus group*, no qual foi feita a apresentação e a explicação do que iria ser feito, a razão do projeto e os objetivos. Nesta fase, foram ainda colocadas algumas questões que levaram à averiguação da consciência dos alunos sobre a sua própria atenção. Após este momento, iniciou-se oficialmente a primeira assembleia. Nesta encetamos um diálogo com os alunos durante o qual abordamos as estratégias de autorregulação da aprendizagem, tendo questionado os alunos sobre o que faziam quando sentiam que estavam desatentos na aula ou em casa quando estão a fazer trabalhos para a escola e se tinham consciência dos momentos em que estavam desatentos. Para auxiliar o raciocínio dos alunos, fomos dando alguns exemplos de estratégias, baseados nos que são apresentados por Rosário (2001) (Anexo 1).

A segunda assembleia dividiu-se em três partes. Inicialmente, promovemos um diálogo reflexivo, no qual foi dada a possibilidade aos alunos de refletir sobre alguma mudança que tivessem reparado, como a consciencialização dos momentos de desatenção, ou da adoção de alguma nova estratégia de que tenham ouvido falar na primeira sessão. Na segunda parte, realizou-se o jogo “Leitura simultânea” do livro *Altamente: jogos de treino mental* de Margarida Santos (2015), o qual consistiu em selecionar dois alunos que se deslocaram até ao quadro, para que ficassem à vista de todos e fosse mais fácil ouvi-los, foi entregue um livro a cada um, aberto já na página onde tinham de ler o excerto circundado. Neste exercício, o par lia em voz alta o seu texto e, em simultâneo, à turma cabia o trabalho de decorar o máximo

que conseguissem de cada um dos textos. A leitura foi realizada duas vezes, pelo que não deu para que os colegas decorassem nem percebessem muito do que cada um estava a ler. Na terceira e última parte, em diálogo, foi debatido com eles o facto de que, o jogo já previa que houvesse confusão e risos nas primeiras vezes em que eles realizaram a leitura, mas que, no entanto, parte deles a capacidade de se tentarem abstrair dos elementos de distração que os rodeia, de forma que consigam cumprir um objetivo, que neste caso era a compreensão do que os colegas estavam a ler. Algo que motivou a escolha deste exercício foi o facto de, por várias vezes, os alunos terem referido que só ficavam distraídos por causa de fatores externos. Nesse sentido, esta atividade possibilitou o diálogo sobre esta ideia, a fim de que percebessem que, ainda que se verifiquem fatores externos como o ruído, ações dos colegas que tenham o intuito de distrair os outros, são eles que têm de desenvolver a capacidade de se abstrair disso e de não contribuir para o ambiente de confusão.

A terceira e última sessão realizada no 2.º CEB repartiu-se em quatro momentos essenciais. O momento inicial, no qual foi feito um resumo das sessões que tinham acontecido até à data, serviu para relembrar aos alunos que na primeira sessão tínhamos começado a abordar a atenção, a consciencialização de quando estavam atentos e estratégias a que recorriam para voltar a estar atentos. Na segunda sessão, foi estabelecido um diálogo para constatar se tinham notado diferenças, desde a primeira assembleia, quanto à rapidez com que identificavam momentos de desatenção, e estratégias novas que usavam para estarem concentrados. Neste momento, fizemos questão de recordar que nessa sessão eles ainda não tinham notado nenhuma diferença. Ainda na mesma sessão foi feito um jogo de leitura simultânea e a ligação dessa atividade com o tema da assembleia para abordar o controle de impulsos e a responsabilidade individual de manter a atenção. Posto isto, foi oficialmente dado início à terceira assembleia. No começo desta, foi novamente feita a averiguação de alterações que os alunos tivessem reparado da noção de estarem desatentos e de possíveis novas estratégias que tivessem adotado. Na terceira parte da sessão, realizou-se o jogo “Antenas” do livro *Altamente: jogos de treino mental*, nesta, os alunos tiveram que, nos seus lugares, primeiramente fechar os olhos, depois concentrar-se e estar atentos a barulhos que conseguiam ouvir de três lugares diferentes: primeiro fora da sala, depois dentro da sala e, por fim, dentro de si mesmos. Para isto, foi mencionado várias vezes, que eles teriam de estar

extremamente atentos e de fazer o máximo de silêncio possível, para conseguirem distinguir bem os diferentes sons que ouviam e partilhar com a turma o que escutaram. Concluído o exercício, os alunos foram questionados sobre a razão de ter havido pessoas que tinham ouvido sons diferentes. Por fim, partilhamos com os alunos, algumas estratégias que eles podiam seguir no futuro, para se conseguiram manter concentrados nas aulas. As estratégias indicadas foram retiradas do site “Escola Saudávelmen+e” da Ordem dos Psicólogos. De todas as estratégias, escolhemos explorar as seguintes: sentar na fila da frente, evitar sentar junto de amigos, fazer contacto visual com o professor e gastar energia nos intervalos antes de vir para a sala. Mencionamos ainda que podia ajudar se eles, em momentos de stress em desconcentração, respirassem fundo de forma a relaxarem, a pensarem mais calmamente e a ficarem mais atentos. A escolha de partilhar estas estratégias partiu da vontade de querer munir os alunos com diversas ferramentas que os poderão auxiliar no futuro.

Para a sessão do 6.º ano, seguiu-se uma metodologia que combinou a primeira e a última assembleias do 5.º ano, de forma que a sessão começou pela apresentação e a explicação do Projeto de comunidade, seguida pelo diálogo com os alunos sobre a sua consciência e perceção de momentos de desatenção e sobre o que os causa, mais uma vez dando espaço a uma partilha de experiências entre colegas. Terminado este momento, iniciou-se a abordagem das estratégias de autorregulação utilizando novamente alguns exemplos de estratégias de autorregulação da tabela de Rosário (2001). Posteriormente, realizou-se o mesmo jogo da última assembleia do 5.º ano, o jogo “Antenas” do livro *Altamente: jogos de treino mental*. Após o exercício, os alunos foram questionados sobre a razão de pessoas diferentes terem captado sons distintos, abrindo aqui espaço para um debate orientado em grande grupo. Por fim, partilhamos também com esta turma as estratégias, estratégias do site “Escola saudavelmen+e” da Ordem dos Psicólogos: sentar na fila da frente; evitar sentarem-se junto de amigos; fazer contacto visual com o professor; gastar energia durante o intervalo. Tal como na turma do 5.º ano, os alunos beneficiam desta forma de novas estratégias que podiam ou não conhecer, para além de possuírem uma maior consciência das suas próprias estratégias. Neste caso, a apresentação destas estratégias serviu também para colmatar o facto de se ter realizado apenas uma sessão.

Consideramos que, no 6.º ano, não houve nenhuma alteração em relação ao antes e depois da sessão, algo que se deve também ao facto de o acompanhamento ter sido muito breve, no entanto, na turma de 5.º ano, o projeto produziu uma influência verificável no contexto, uma vez que no início os alunos tinham alguma dificuldade em identificar as estratégias que usavam para se manterem atentos, algo que nesta última sessão já não se verificou. Algo que também consideramos positivo é que o diálogo e a partilha de experiências entre os alunos fizeram com que estes pudessem ter contacto com as realidades uns dos outros e pudessem ficar a compreender-se melhor, para além disso, foi a partir desta intervenção que os alunos conseguiram usar e identificar novas estratégias.

Para além destes projetos de comunidade, foi ainda desenvolvido um Projeto de Investigação como parte integrante da PES, o qual será apresentado e discutido no próximo capítulo.

3.8. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

A UC de Prática de Ensino Supervisionada foi fulcral para o crescimento do professor em formação a nível profissional, uma vez que, deste modo, pôde contactar com a realidade da profissão ao estar inserido e acompanhar o funcionamento das escolas. O período de estágio consistiu num período de grande aprendizagem e ao mesmo tempo foi o culminar do percurso académico do mesmo, no sentido em que consistiu num momento em que pôs em prática os ensinamentos e a teoria adquirida na licenciatura e no mestrado, com uma rede de segurança que permitiu a reflexão sobre as práticas e a melhoria das mesmas. Desta rede fazem parte os professores cooperantes e supervisores, assim como o par pedagógico. Este foi um aspeto importante da PES, pois permitiu ao mestrando experimentar metodologias e estratégias de ensino, ao retirar alguma da pressão de falhar e prejudicar permanentemente as aprendizagens dos alunos, sendo que o mestrando tinha a quem recorrer em momentos de socorro, por isso é que o acompanhamento fornecido foi extremamente importante e valorizado.

Cada ciclo apresentou os seus desafios e mais-valias. Em termos gerais, principais desafios foram a gestão do tempo nas regências, pelo que foi necessária bastante reflexão sobre a quantidade de conteúdos selecionados para cada regência e sobre os tempos que cada tipo de atividade requeria. Na verdade, só a partir da reflexão individual e com os professores supervisores e cooperantes e com o par pedagógico é que foi possível a evolução e melhoria da gestão do tempo. Outro aspeto que exigiu ponderação foi a adaptação às características das turmas, uma vez que os seus alunos eram muito participativos, foi necessário aprender a regular a quantidade de participações que se aceita dos alunos, pois muitas vezes estes acabavam por deambular por outros assuntos que não eram pertinentes.

No 1.º CEB, houve uma grande dificuldade inicial de adaptação devido à diferença de escolaridade comparativamente à turma do primeiro semestre, daí que o período de observação e de cooperação tenha sido vital para a adaptação do mestrando às rotinas da turma e às especificidades da turma. Também no início, o professor em formação teve alguma dificuldade em planificar as aulas, o que se deve ao facto de durante o seu percurso académico não ter estagiado nem planificado aulas para o 1.º ano.

Já no 2.º CEB, as maiores dificuldades recaíram na gestão do tempo e dos ânimos, estes aspetos necessitaram de bastante reflexão individual, com o par pedagógico e com a professora cooperante e professores supervisores, o que contribuiu para que o mestrando evoluísse nestes aspetos. Outra dificuldade deve-se ao facto de que para além do estágio o mestrando tinha ainda Unidades Curriculares também elas com uma carga significativa, o que levou a que o professor em formação sentisse alguma dificuldade em lidar com o volume de trabalho.

O estágio foi benéfico para a formação do professor a nível da preparação para o seu futuro na docência, assim como para a descoberta da vertente investigativa da profissão ao desenvolver os projetos de intervenção na comunidade e o projeto de investigação. A PES foi importante também para a definição do perfil docente do mestrando, pois pôde contactar com perfis bastante diferentes dos professores dos contextos de estágio a partir do convívio

e partilha de ideias com os mesmos, o que permitiu ao professor em formação avaliar o tipo de professor com que se identifica e que pretende ser no futuro.

O envolvimento na comunidade a partir do convívio com a mesma e da realização dos projetos e atividades desenvolvidos foi fulcral para a integração do mestrando nos contextos de estágio. Foi ainda importante pelo impacto que ambos os projetos surtiram nos alunos pelo que, por um lado ficaram mais próximos da comunidade de que fazem parte e que faz com que o funcionamento da escola seja possível, por outro com as assembleias realizadas foi desenvolvido o sentido crítico dos alunos em relação à sua aprendizagem e atenção nas aulas, um tema tão relevante para o seu futuro.

Analisando o percurso e as experiências vividas na PES, o mestrando confirmou o seu interesse pela profissão. Após ter enfrentado os desafios inerentes à prática docente e de vivenciar as inúmeras recompensas da profissão, tais como a satisfação de poder fazer parte do processo de tantos alunos na sua jornada, o mestrando sente-se mais motivado e preparado para desempenhar no futuro as suas funções, assim como foi renovada a determinação para continuar o seu crescimento profissional numa perspetiva de formação contínua.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será feita a apresentação do Projeto de Investigação desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). O projeto foi direcionado para a turma de 5.º ano e implementado nas aulas de oferta complementar.

Primeiramente, será apresentada a motivação que levou à escolha do tema, assim como a questão de partida e os objetivos da sua implementação. De seguida, será feito o enquadramento teórico no qual irão ser explorados dois temas principais, a gamificação e a cortesia linguística. No âmbito da gamificação, serão apresentadas e analisadas algumas definições do conceito, será feita a distinção entre gamificação, *game-based learning* e jogos sérios e, por fim, será realizada uma análise dos benefícios, desvantagens e desafios da aplicação da gamificação no ensino. Relativamente à cortesia linguística, será apresentada uma introdução sobre Pragmática, o domínio da língua em que é estudada, serão convocadas as definições do conceito de cortesia da autoria de Grice (1975), de Leech (1983) e de Brown e Levinson (1987) e, por fim, serão apresentados alguns dos mecanismos linguísticos de cortesia possíveis em Português Europeu, conferindo especial atenção aos explorados nas sessões do projeto.

Após o enquadramento teórico, será descrita a metodologia de investigação utilizada e serão identificados os instrumentos de recolha de dados. De seguida, serão apresentados e analisados os dados resultantes da investigação de forma a responder à questão de partida e a avaliar a consecução dos objetivos. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais sobre o projeto, tendo em conta as várias etapas do processo e os seus desafios.

4.1. MOTIVAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

A motivação que deu origem à escolha do tema deste projeto investigativo tem que ver com o interesse e a curiosidade pessoais pela área de estudo, nomeadamente, pela gamificação. Outro dos motivos que esteve na base desta escolha consistiu na constatação de que ambas as turmas do 2.º ciclo recorriam com frequência a dispositivos tecnológicos quer para jogar quer para comunicar entre si apesar de os estudantes se encontrarem perto uns dos outros. Tendo isto em conta, o mestrando considerou pertinente abordar a cortesia linguística de uma forma mais lúdica, recorrendo à gamificação e utilizando as TIC.

Considerando os aspetos mencionados, a questão de partida formulada foi “Em que medida é a gamificação um veículo para a aprendizagem da cortesia?”. Com o intuito de responder a esta questão foi traçado o objetivo geral de refletir sobre o impacto da gamificação na mobilização de estratégias de cortesia associado aos objetivos específicos de desenvolver a consciência sobre diferentes estratégias de cortesia linguística; estimular o trabalho colaborativo; e promover diferentes situações de interação comunicativa online e presencial que permitam “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição” (Martins et al., 2017, p. 25).

4.2. ENQUANDRAMENTO TEÓRICO

Com a revolução tecnológica e com o acesso à informação, os jovens podem aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com um certo nível de acompanhamento (Alcântara, 2020), o que justifica que, tal como foi já observado no capítulo 1, os documentos legais requeiram dos professores inovação na sua prática educativa e atualização a partir da investigação. Neste sentido, é necessário que os professores procurem encontrar metodologias inovadoras que se adequem à realidade contemporânea e aos seus alunos. Ora, quando se debate sobre a relação entre a escola e os jovens da atualidade, uma questão que se levanta é o “distanciamento que há entre a cultura escolar e a cultura da juventude”

(Giacomazzo et al., 2016, p. 1305). É, pois, importante que a escola não seja vista como desatualizada e como algo externo à vida real, onde se vai para aprender conteúdos vagos e completamente desfasados da realidade dos alunos, mas antes como uma instituição atual e cativante, o que presume a aproximação das duas culturas.

Entre as opções existentes para realizar essa aproximação, surge a gamificação, uma metodologia ativa que se baseia no uso de elementos de jogos para criar ambientes envolventes. Esta metodologia tem vindo a crescer em popularidade e em uso pelos seus benefícios, os quais serão explorados adiante neste capítulo. Este crescimento, advindo da “tendência de que a sociedade contemporânea parece estar cada vez mais interessada por jogos” (Busarello et al., 2014, p. 12)”, deve-se também ao facto de que os jovens estão cada vez mais habituados e imersos nos videojogos, o que faz com que os métodos tradicionais de ensino “vão perdendo força perante as novas gerações de educandos que cresceram interagindo em ambientes como os *games*” (Fardo, 2013, p. 203). Como tal, importa aproveitar este interesse dos alunos, reconhecendo que o ato de jogar acarreta vários benefícios, como o desenvolvimento de pensamentos e cognição, o estímulo da atenção e da memória, assim como o aprimoramento da capacidade de resolução de problemas dos alunos.

4.2.1. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO

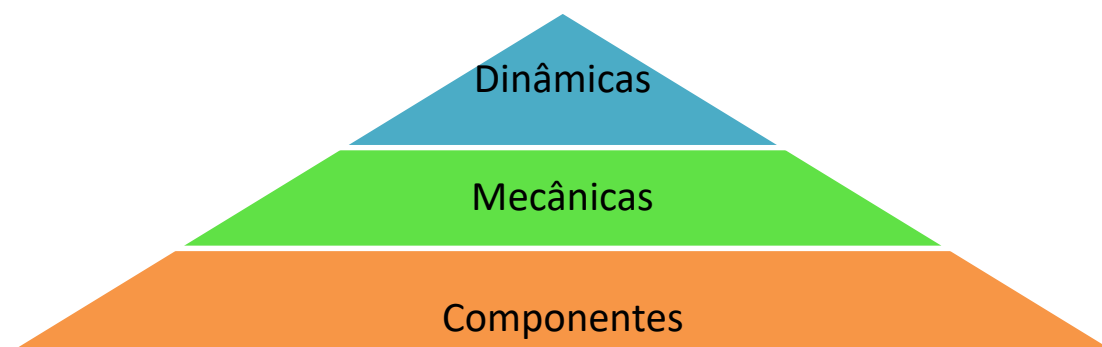
O conceito de gamificação foi formalmente introduzido pelo programador de jogos britânico Nick Pelling, em 2003, quando sentiu a vontade de transferir o conhecimento que possuía sobre jogos para outros contextos e áreas. Desde aí, a metodologia foi despertando o interesse de vários especialistas e investigadores que foram criando as suas próprias definições do conceito, como é o caso de Karl Kapp que conceptualiza a gamificação como “um sistema em que os jogadores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que resulta em uma saída quantificável e frequentemente provoca uma reação emocional” (Kapp, 2012, citado por Fardo, 2013, p.203). De entre as variadas definições, irá ser assumida a utilizada por Pinto e Queirós que se considera ser a mais

consensual, por conceber a gamificação como “o uso de elementos típicos dos jogos em contextos que não são jogos (Pinto & Queirós, 2022, p.6).

São vários os elementos que se encontram nos jogos e que podem ser aplicados a contextos externos aos mesmos (ex.: pontos, medalhas, tabelas de classificação, níveis, entre outros). Mas a sua existência não é condição suficiente para o seu uso, pelo que a sua utilização deve depender sempre de uma “análise rigorosa do problema a tentar mitigar e dos tipos de utilizadores que vão interagir com o sistema. O uso inadequado ou excessivo de elementos de gamificação pode surtir efeitos contrários aos desejados inicialmente” (Pinto e Queirós, 2022, p.9).

Devido à grande quantidade de elementos dos jogos que pode ser utilizada noutros contextos, vários especialistas e investigadores na área da gamificação criaram modelos “com o intuito de articular os conceitos associados a um ecossistema gamificado” (Pinto e Queirós, 2022, p.9). Neste estudo, tomamos em consideração a pirâmide de elementos de gamificação de Kevin Werbach e Dan Hunter (2012) apresentada na obra de Pinto e Queirós (2022) devido ao facto de apresentar as dinâmicas, mecânicas e componentes da gamificação por ordem de abstração.

Figura 4 - Pirâmide de elementos de gamificação.



Fonte: *elaboração própria com base em Pinto & Queirós (2022)*

Para melhor ilustrar cada categoria, serão recuperadas as tabelas presentes na obra, nas quais constam os principais elementos de cada uma das categorias.

As dinâmicas representam o conceito geral que define o funcionamento do ambiente gamificado. Incluem a estrutura subjacente que guia o desempenho do sistema, criando as condições necessárias à imersão dos alunos nas atividades ou contextos. Na tabela 1, encontram-se as principais dinâmicas:

Tabela 1. *Principais dinâmicas*

Dinâmicas	Descrição
Emoções	Curiosidade, competitividade, frustração, felicidade.
Narrativa	Um guião consistente e contínuo.
Relacionamentos	Interações sociais que geram sentimentos de camaradagem, status, altruísmo, etc.
Restrições	Limitações ou compensações forçadas.
Progressão	O crescimento e desenvolvimento do jogador.

Fonte: *elaboração própria com base em Pinto & Queirós (2022)*

As mecânicas constituem a força impulsionadora do desenvolvimento do jogo, permitindo levar a cabo a estratégia definida, prendendo a atenção e suscitando o envolvimento do utilizador. Na tabela 2, encontram-se as principais mecânicas:

Tabela 2. *Principais mecânicas*

Mecânicas	Descrição
Aquisição de recursos	Obtenção de itens úteis ou colecionáveis.
Chance	Elementos de aleatoriedade.

Competição	Concursos ou duelos com vencedores e derrotados.
Cooperação	Trabalho em conjunto para atingir um objetivo em comum.
Desafios	Tarefas que exigem esforço para serem concluídas.
Estados de vitória	Objetivos que tornam um jogador ou grupo vencedor – os estados de empate e derrota são conceitos relacionados.
<i>Feedback</i>	Mensagens de resposta à ação do utilizador.
Recompensas	Benefícios por alguma ação ou conquista.
Transações	Negociação entre jogadores, diretamente ou por intermediários.
Turnos	Participação sequencial de jogadores alternados.

Fonte: *elaboração própria com base em Pinto & Queirós (2022)*

Os componentes são os elementos específicos em que se traduz a mecânica e a dinâmica, implementando-as no contexto. Na tabela 3, encontram-se os principais componentes:

Tabela 3. *Principais componentes*

Componentes	Descrição
Avatares	Representações visuais da personagem de um jogador.
<i>Badges</i>	Representações visuais de conquistas.
Bens virtuais	<i>Assets</i> de jogos com valor ou em dinheiro real.
<i>Boss fights</i>	Desafios difíceis no fim de um nível.

Brindes	Oportunidades de partilhar recursos com outros jogadores.
Combates	Batalhas definidas, normalmente de curta duração.
Coleções	Conjuntos de itens ou badges para acumular.
Desbloqueio de conteúdo	Informação disponível apenas quando os jogadores alcançam os objetivos.
Equipas	Grupos definidos de jogadores que “trabalham” juntos para um objetivo em comum.
Gráficos sociais	Representações de rede social dos jogadores dentro do jogo.
Missões	Desafios predefinidos com objetivos e recompensas.
Níveis	Etapas definidas na progressão do jogador.
Pontos	Representações numéricas da progressão do jogador no jogo.
Tabelas de classificação	Apresentações visuais da progressão e conquistas do jogador.

Fonte: *elaboração própria com base em Pinto & Queirós (2022)*

De forma a clarificar a relação entre as três categorias da pirâmide, Pinto e Queirós (2022) apresentam a aplicação da empresa *Starbucks* como exemplo, cujo sistema também se observa noutras empresas como a da cadeia *McDonald's*. Na aplicação da *Starbucks*, os utilizadores vão acumulando pontos/estrelas por cada pedido que façam através da aplicação, que depois lhes permite converter em alimentos. Neste caso, são utilizados pontos para alimentar a mecânica de recompensas, que, por sua vez, influencia a dinâmica de emoção positiva e cria no utilizador a vontade de utilizar a aplicação com recorrência.

4.2.1.1. GAMIFICAÇÃO VERSUS JOGOS SÉRIOS E GAME-BASED LEARNING

Tendencialmente, confundem-se os conceitos: *Game-Based Learning* (GBL), Jogos Sérios e Gamificação, devido ao facto de se basearem na utilização de jogos e dos seus elementos no ensino e por surgirem em conjunto quando se aborda o papel das TIC e da gamificação no contexto educativo.

A *Game-Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ) é uma metodologia que se baseia na utilização didática de jogos. Algo que é transversal a todas estas metodologias é o facto de que a sua influência positiva no cenário educativo está intimamente relacionada com o seu uso adequado, caso contrário, este recurso “perde todo o seu real potencial” (Calixto et al., 2020, p. 53) e terá o efeito contrário ao desejado, não havendo lugar aprendizagens significativas. Esta metodologia deve ser utilizada após ser feita a averiguação do interesse da turma, sendo que nem todas as crianças reagem da mesma forma aos estímulos.

São elementos integrantes da ABJ o enredo que conduz a narrativa do jogo, sendo este o elemento em que são apresentadas as personagens, o cenário e o problema. O enredo deve responder e levar os alunos a questionar-se sobre o objetivo do jogo, o contexto em que se desenvolve a ação, o que é que acontece no jogo e sobre o que é que é necessário para sair-se vitorioso, questões coincidentes com as que o professor deve fazer a si mesmo aquando da criação do argumento da atividade. Outro elemento constituinte consiste nas regras, aspeto presente na maioria dos jogos. Estas são o conjunto de mecanismos e de procedimentos que deverão ser seguidos para superar os desafios e alcançar os objetivos propostos. Um dos seus benefícios é o facto de providenciarem orientação ao aluno sobre o funcionamento da atividade e de incitarem à reflexão sobre os limites das mesmas, pois “o envolvimento do aluno-jogador pode (...) desafiar as próprias regras” (Calixto et al., 2020, p. 54). Por último, esta metodologia permite a obtenção por parte do aluno de um *feedback* mais imediato e claro. Ao atribuir uma pontuação pela conclusão dos objetivos do jogo, o aluno conseguirá

compreender o seu desempenho na tarefa. Este sistema de pontuação pode ainda ser complementado pela identificação por parte do professor do progresso e da dificuldade.

Com o pressuposto de que a sua utilização é bem pensada, os benefícios do uso da ABJ são vários, passando pelo divertimento que conferem a tarefas que podem ser mais maçadoras, o desenvolvimento das noções de regras, síntese de conteúdos, a promoção do trabalho individual e em grupo, a estimulação de diferentes formas de aprendizagem e o dinamismo das aulas (Calixto et al., 2020, p. 53). Tanto a Gamificação como a Aprendizagem Baseada em jogos apresentam grandes benefícios para o ensino, uma vez que contribuem para a qualidade da educação ao fazer com que esta seja mais envolvente e divertida (Pinto & Queirós, 2022, p. 204), de tal forma que caso seja possível e pertinente, os professores devem investir na sua implementação. No entanto, é necessário referir que o uso dos jogos deve ser pensado cuidadosamente e com responsabilidade, analisando se é benéfico e do interesse do grupo, sem que sejam usados apenas porque são populares, pelo que o uso descuidado e em demasia apresenta um risco e poderá desacreditar e anular os benefícios do uso das tecnologias e dos jogos em sala de aula.

O próximo conceito a analisar é o de Jogos Sérios ou *Serious Games*, os quais consistem em jogos em que o foco é a educação, nas suas várias vertentes, deixando o entretenimento para segundo plano (Vieira, 2023). Os benefícios do seu uso recaem nos benefícios dos jogos no geral, tais como, o desenvolvimento de competências socioemocionais como a “interatividade, criatividade, persistência, senso de urgência, competição saudável, disciplina e outros” (Fernandes, 2020), para além destes, os jogos sérios permitem aos alunos ser participantes ativos e agentes principais no seu processo de aprendizagem e facilitam a assimilação entre a teoria e a prática, a partir do uso da primeira para a resolução de problemas.

Apresentados os três conceitos, é necessário esclarecer as suas diferenças e as suas parecenças. Ora, o enredo, as regras e o *feedback* imediato e claro aparecem como elementos comuns aos três conceitos (Fernandes, 2020). Na Aprendizagem Baseada em Jogos e nos Jogos Sérios, são utilizados efetivamente jogos como ferramenta, sendo que a principal diferença

entre os dois conceitos está no propósito e no foco de cada abordagem, visto que, na ABJ são utilizados jogos como ferramentas para desenvolver e ensinar um conteúdo específico. Já os Jogos Sérios são jogos criados de raiz com o objetivo principal de educar, ensinar algo, estimular uma mudança de comportamento ou até mesmo dar formação específica (Vieira, 2023), uma vez que não priorizam o entretenimento, ao contrário da ABJ. Por último, a gamificação, por oposição aos dois outros conceitos, não consiste na incorporação nem na utilização de jogos na aprendizagem, mas antes na implementação de alguns dos seus elementos no processo de aprendizagem, de forma que a gamificação “não significa necessariamente participar de um jogo, mas sim apoderar-se de seus aspetos mais eficientes (estética, mecânicas e dinâmicas) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles” (Vianna et al., 2013, citado por Netto, 2014, p. 105).

4.2.1.2. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

Na procura de soluções para problemas reais da profissão, tais como as turmas numerosas e os currículos extensos, os professores têm vindo a utilizar “estratégias que envolvem a transformação dos seus ambientes de aprendizagem em locais de ensino envolventes e divertidos” (Pinto & Queirós, 2022). A gamificação no ensino surge, então, como alternativa aos métodos tradicionais e fornece, quando bem aplicada, os ambientes motivadores e promotores do envolvimento dos alunos, algo que é considerado por Karl Kepp (2012) como uma das principais virtudes desta metodologia.

A concretização da gamificação no cenário educativo apresenta vários benefícios, mas também vários desafios. Começando por enumerar as mais-valias, a gamificação reforça o entusiasmo e promove o envolvimento dos alunos, contribui para a diminuição dos índices de abandono escolar, resulta no aumento da produtividade ao providenciar ambientes mais envolventes e motivadores, para além de possibilitar uma melhor integração ao permitir que os alunos, a partir da prática, interajam com os conteúdos e os apliquem melhorando a assimilação entre a teoria e a prática (Fernandes, 2020). A gamificação contribui igualmente

para a melhoria de habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e a capacidade de planeamento, assim como de habilidades sociais, como a assertividade, a capacidade de resolução de problemas e conflitos interpessoais, algo que é possível a partir da criação de ambientes gamificados nos quais é promovido o trabalho em grupo e de cooperação (Alves, et al., 2014, pp. 76-77).

Como já referido, uma das grandes valências desta metodologia é o facto de motivar os alunos para as aprendizagens, sendo, deste modo, pertinente refletir sobre esse processo. Para tal, importa considerar que a gamificação incide sobre dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

As motivações intrínsecas são geradas dentro da própria pessoa, desta forma, “a principal recompensa está em realizar a atividade e não no que ela irá trazer como consequência” (Baldessar et al., 2014, p. 48), sendo que o indivíduo se sente motivado para realizar a tarefa por prazer e pela gratificação que tem ao fazê-la. Já as motivações extrínsecas são baseadas no mundo envolvente e em estímulos externos. Vianna et al. (2013), citados por Dubiela e Silva (2014), entendem que estas motivações têm como ponto de partida o desejo de aprovação e de recompensa, o que se pode traduzir em reconhecimento social ou em pontos, prémios e bens materiais.

Um dos desafios da criação de ambientes gamificados é compreender como ajustar a planificação de forma que se estimulem as duas formas de motivação, em conjunto e separadamente (Busarello et al., 2014). Na sua obra, Pinto e Queirós (2022) referem que “o poder da gamificação é enorme, quando esta é bem implementada”. No entanto, os autores apontam para a necessidade de esta ser bem pensada, porque, em contrapartida, existem desvantagens na sua aplicação de forma superficial e forçada. Para ilustrarem este ponto, recorrem à analogia de “brócolos cobertos com chocolate” (Pinto & Queirós, 2022), no sentido em que apesar de estarem cobertos de chocolate, não deixam de ser os vegetais brócolos. De igual modo, o facto de se adicionar uma camada de gamificação à prática educativa não significará que esta fará com que todos os alunos tenham sucesso, nem que vá corrigir as falhas existentes na prática docente e no método de ensino.

Importa, ainda, atentar nas desvantagens e nos desafios da implementação da gamificação no ensino. Uma das utilizações da gamificação consiste na adição da tríade conhecida por PBL (*Points, Badges and Leaderboards*), a qual consiste numa utilização redutora da metodologia. A tendência do seu uso advém da crença de que a adição destes elementos será suficiente para tornar as atividades envolventes e divertidas. Alertando para este facto, Pinto e Queirós (2022) sustentam que “a gamificação é muito mais do que PBL” (pág. 35) e Karl Kapp (2012) argumenta que a gamificação é mais do que a simples adição de “sistemas de recompensas” (Kapp, 2012 citado por Fardo, 2013, p. 202), ainda que estes sejam importantes para motivar o comportamento e levar pessoas a atingir objetivos. A partir deste aspeto, é possível distinguir entre a motivação extrínseca suscitada por PBL, uma vez que o aluno fica envolvido por causa de um objetivo ou recompensa, e motivação intrínseca que se verifica quando o aluno se diverte e gosta da atividade que está a realizar por si só, com ou sem recompensa.

Uma pobre utilização da gamificação pode levar à distração dos alunos com os elementos adicionados e com o jogo, o que prejudica a aprendizagem dos conteúdos. Pode traduzir-se, também, na perda de motivação pelo facto de nem todos os alunos responderem da mesma forma aos estímulos, daí que haja a necessidade de avaliar a pertinência do seu uso (Pinto & Queirós, 2022). A última desvantagem mencionada aponta para um desafio do uso da metodologia, que se prende com a etapa da planificação, que passa pela seleção da ferramenta, pela gestão do tempo, pela averiguação dos recursos tecnológicos disponíveis e pela avaliação do interesse para o grupo (Fernandes, 2020, p. 44), para além de haver a necessidade de primeiramente refletir sobre os objetivos, sobre os conteúdos de aprendizagem, e sobre os resultados esperados (Giacomazzo et al., 2016).

4.2.1.3. A IMPLEMENTAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO

Como constatamos no ponto anterior, quando se pretende a gamificação de uma experiência de aprendizagem, é necessário que haja um planeamento cuidadoso. Para auxiliar

esse processo, Pinto e Queirós (2022) apresentam cinco passos a seguir: 1.º conhecer o perfil dos alunos; 2.º definir objetivos de aprendizagem; 3.º estruturar a aprendizagem gamificada; 4.º identificar e organizar o estudo; 5.º aplicar elementos de gamificação.

No primeiro passo, o professor deve tomar o seu tempo a conhecer os alunos, as suas motivações e os seus interesses e identificar dificuldades na aprendizagem dos alunos, de forma a adequar e escolher as estratégias de gamificação mais adequadas. Os objetivos de aprendizagem são definidos na fase seguinte, na qual o professor deve identificar e estabelecer claramente os objetivos comportamentais e de aprendizagem. O terceiro passo consiste na estruturação da aprendizagem gamificada, em que o professor idealiza e planeia os elementos de jogo que pretende adicionar, devendo ainda ajustar o sistema de pontuação/avaliação para o tornar mais motivante e para dar ao aluno um melhor sentido de progressão, alterando, assim, a forma como os alunos olham para a avaliação.

No quarto passo, é identificado e organizado o estudo, partindo da criação de um guia físico ou digital com a estruturação das atividades e as instruções sobre a atividade que vão desenvolver. Essencialmente, o professor deve fornecer aos alunos algo que sirva de referência, explicando o que estes devem fazer para ter sucesso num ambiente de aprendizagem gamificado. Ainda neste passo deve, preferencialmente, dividir os alunos em equipas ou grupos, o que potencia um elemento central de praticamente todos os jogos, o *feedback* instantâneo, pelo que ao organizar a turma em equipas, o *feedback* dos colegas pode acelerar o processo. Para tal, é necessário ensinar os alunos a fazer críticas construtivas, incentivando-os a fazer comentários ativamente enquanto trabalham em equipas, de forma a fortalecer esse ciclo de *feedback* rápido. Por fim, o último passo consiste na aplicação dos elementos de gamificação, como a exibição do progresso dos alunos, o que promove a perceção da evolução por parte dos alunos. Esta etapa permite também oferecer-lhes recompensas, ao congratulá-los com *badges*, emblemas e pontos, incentivando-os a concluírem as suas tarefas.

4.2.2. CORTESIA LINGUÍSTICA

A cortesia é estudada no âmbito da Pragmática, área da Linguística que consiste no “estudo dos atos linguísticos e dos contextos em que estes são realizados” (Stalnaker, 1972 citado por Duarte 2000, p. 343), sendo que a sua principal área de estudo consiste na relação entre os atos linguísticos, o contexto em que são produzidos e a interpretação dos elementos linguísticos que o compõem. Nesta área da Linguística, as unidades de análise são os enunciados, os quais são avaliados considerando não só o contexto linguístico, mas também o situacional em que são produzidos.

A experiência comunicativa e a forma como a mensagem é recebida e interpretada têm a ver com vários fatores, os quais compõem o contexto, como o próprio locutor, o destinatário, a relação de poder e de intimidade que existe entre os dois e o tipo de situação em que são produzidos, pois “o uso da língua exerce-se em situações sociais concretas e é, por isso, socialmente condicionado” (Duarte, 2000, p. 350). Ou seja, ao utilizar a língua para comunicar, para além do conhecimento gramatical da língua, utilizamos também outros conhecimentos que nos permitam exprimir mais claramente e utilizar as formas gramaticais da língua mais adequadas em relação ao que foi dito anteriormente (contexto linguístico) e à situação em que nos inserimos (contexto situacional). Por outro lado, também utilizamos outro conjunto de conhecimentos como as nossas crenças e valores, conhecimentos, assim como convenções de natureza social e cultural, na interpretação e na avaliação do que foi dito “em função do contexto linguístico e do contexto situacional” (Duarte, 2000, p. 343). Para melhor compreensão desta parte do capítulo, impõe-se esclarecer o conceito de enunciado, enquanto unidade linguística de particular interesse para a Pragmática, a qual consiste em unidades do discurso que estão vinculadas ao contexto pragmático do falante.

Os atos linguísticos estudados pela Pragmática são fundamentais para a compreensão do uso da linguagem na interação social. Searle (1979) divide os atos linguísticos em três, sendo que para um ato linguístico estar completo é necessário que passe pelos três, que são: os atos locutórios, que correspondem ao ato de pronunciar um enunciado; os atos ilocutórios, que estão relacionados com a realização de uma ação, tendo uma intenção/objetivo em

mente, através da produção do enunciado; os atos perlocutórios, que consistem nos efeitos que o enunciado produz no interlocutor.

Ainda relativamente aos atos ilocutórios, estes caracterizam-se a partir do conceito de força ilocutória, função que o enunciado representa consoante o contexto (ex.: um pedido, promessa, ordem, etc.) e de objetivo ilocutório, intenção com que é produzido (ex.: obter uma informação, explicar algo, etc.). As relações de poder, estatuto e intimidade entre o locutor e interlocutores vão definir a força ilocutória do enunciado, influenciando a forma como o locutor se vai exprimir perante pessoas diferentes, mesmo que o objetivo ilocutório seja o mesmo.

A Pragmática estuda, para além de outros aspetos, as mensagens implícitas dos atos proferidos pelos interlocutores bem como princípios reguladores da interação discursiva como o Princípio da Cooperação, com as respetivas máximas conversacionais propostas por Grice em 1975 e o Princípio da Delicadeza, o qual se encontra associado ao tema do projeto e foi enunciado por Leech em 1973.

A propósito do Princípio da Cooperação, importa referir que a comunicação possui, para além da sistematização linguístico-gramatical, um conjunto de regras implícitas que asseguram a qualidade e o bom funcionamento da comunicação. Estas regras surgem a partir do comportamento cortês inerente aos falantes e são usadas para conseguir certos objetivos comunicativos (Gomes, 2013). Partindo desta consciência, Grice apresenta o Princípio da Cooperação, considerando que os intervenientes envolvidos numa conversa tentam adaptar as suas contribuições, esforçando-se em cooperação, à índole e objetivo da interação (Gomes, 2013). Para complementar este princípio, o autor formulou quatro máximas conversacionais, para uma transmissão eficaz das mensagens: máxima da quantidade, relacionada com a quantidade de informação presente na contribuição, a qual não deve ser mais do que o necessário; máxima da qualidade, relativa à veracidade e fundamentação das contribuições; máxima da relação, que dita que se deve ser relevante, interagindo com pertinência; e máxima de modo, na qual se descreve mais a forma como os enunciados são apresentados do que o

conteúdo dos mesmos. Neste sentido, deve-se evitar a ambiguidade, sendo conciso e metódico.

Leech (1983) veio complementar as máximas conversacionais de Grice, apresentando seis máximas próprias que categorizou no âmbito do Princípio da Delicadeza: máxima de tato, em que se minimiza o custo para o outro; máxima de generosidade, em que se minimiza o benefício para o próprio; máxima de aprovação, em que se minimiza as críticas para o outro; máxima de modéstia, em que se minimiza o elogio ao próprio; máxima de acordo, em que se minimiza o desacordo com o próprio e com o outro; e a máxima de simpatia, em que se minimiza a antipatia entre o próprio e o outro. Nesta medida, o autor entende que a cortesia é um guia que orienta a conduta humana, com o objetivo de evitar e minimizar conflitos e tensões nas interações sociais, as quais envolvem naturalmente a comunicação verbal.

Leech introduziu, ainda, os conceitos de cortesia negativa e de cortesia positiva. A primeira consiste em “minimizar a descortesia das ilocuições descortesias e a cortesia positiva em maximizar a cortesia das cortesias” (Leech, 1983 citado por Oliveira, 2023, p. 119), de forma que, ao contrário do que se pode assumir pelo seu nome, a cortesia negativa é fulcral para a manutenção de boas relações, pois a partir dela o interlocutor mostra respeito pelo outro e confere-lhe a liberdade de se expressar sem que se sinta julgado.

Desenvolvida como complemento ao modelo de Grice, a teoria de Brown e Levinson (1987) representa uma das abordagens mais influentes “no que toca à relação entre cortesia linguística e face” (Gomes, 2013, p. 10) assim como “uma contribuição valiosa para a compreensão do complexo fenómeno da cortesia” (Sousa, 2010, p. 29). Os autores partem da assunção de que a sociedade é constituída por elementos agressivos e de que a cortesia permite a existência de convivência e vida social, evitando essa agressividade inerente. Os autores presumem que todos “os adultos membros competentes de uma sociedade” (Brown e Levinson, 1987, p. 61) têm uma face ou autoimagem pública, a qual pretendem proteger com recurso a estratégias de cortesia.

Brown e Levinson expandiram os conceitos iniciais de face de Goffman e da sua relação com a cortesia negativa e positiva de Leech. Para tal, duas dimensões, que se complementam,

em relação ao conceito de face: a fase positiva e a face negativa. A primeira consiste numa autoimagem positiva, na vontade de ser-se apreciado e na necessidade de aprovação por parte dos outros. A face negativa corresponde à vontade de liberdade, privacidade e de não ser incomodado (Rodrigues, 2003), assim, como no caso do conceito de cortesia negativa de Leech, a face negativa não possui um significado pejorativo. Durante uma interação, o sujeito irá utilizar as estratégias de cortesia disponíveis para evitar ameaçar a face dos seus interlocutores, pois compreende que se tal acontecer, estará a comprometer a sua ao desrespeitar o equilíbrio (Sousa, 2010).

Os conceitos de cortesia positiva e de cortesia negativa de Leech são alvo de reflexão e de expansão por parte de Brown e Levinson ao apresentarem os Atos Ameaçadores de Face (AAF). Segundo os autores, existem atos verbais e não-verbais, que constituem uma ameaça para a face dos intervenientes, os AAF, os quais podem pôr em causa a face positiva e/ou a face negativa dos participantes na interação (Sousa, 2010). É neste cenário que, como já referido, a cortesia negativa é um elemento vital para a convivência, na medida em que “os chamados comportamentos formais corteses” (Rodrigues, 2003, p. 129) servem para minimizar, atenuar ou reparar os AAF.

Brown e Levinson propõem 15 estratégias de cortesia positiva, 10 de cortesia negativa e 15 estratégias indiretas de forma a responder aos Atos Ameaçadores de Face, as quais estão presentes nas seguintes tabelas:

Tabela 4. *Estratégias de cortesia propostas por Brown e Levinson*

Estratégias de cortesia positiva
Estratégia 1 - Conhecer e considerar os interesses, vontades e necessidades do outro
Estratégia 2 – Exagerar o interesse, aprovação e simpatia pelo outro
Estratégia 3 – Intensificar o interesse pelo outro

Estratégia 4 – Usar marcadores de identidade de grupo
Estratégia 5 – Procurar entendimento
Estratégia 6 – Evitar desentendimento
Estratégia 7 – Pressupor, dar origem e declarar pontos em comum
Estratégia 8 – Brincar e fazer piadas
Estratégia 9 – Afirmar ou pressupor o conhecimento e preocupação pelos desejos do outro
Estratégia 10 – Oferecer e prometer
Estratégia 11 – Ser otimista
Estratégia 12 – Incluir o ouvinte na atividade
Estratégia 13 – Dar (ou pedir) explicações
Estratégia 14 – Assumir ou afirmar reciprocidade
Estratégia 15 – Dar presentes
Estratégias de cortesia negativa
Estratégia 1 – Ser convencionalmente indireto
Estratégia 2 – Fazer questões e ser evasivo
Estratégia 3 – Ser pessimista
Estratégia 4 – Minimizar a imposição

Estratégia 5 – Ter consideração
Estratégia 6 – Pedir desculpa
Estratégia 7 – Impessoalizar o falante e o ouvinte
Estratégia 8 – Afirmar os atos ameaçadores de face como regra geral
Estratégia 9 – Nominalizar
Estratégia 10 – Apresentar-se como se estivesse a contrair uma dívida, ou como se não estivesse a endividar o ouvinte
Estratégias indiretas
Estratégia 1 – Dar dicas
Estratégia 2 – Dar pistas
Estratégia 3 – Pressupor
Estratégia 4 – Minimizar
Estratégia 5 – Exagerar
Estratégia 6 – Usar tautologias
Estratégia 7 – Usar contradições
Estratégia 8 – Ser irónico
Estratégia 9 – Usar metáforas
Estratégia 10 – Usar perguntas retóricas

Estratégia 11 – Ser ambíguo
Estratégia 12 – Ser vago
Estratégia 13 – Generalizar em demasia
Estratégia 14 – Debloquear o ouvinte
Estratégia 15 – Ser incompleto, usar elipses

Fonte: *elaboração própria com base em Brown & Levinson (1987)*

Importa referir que as teorias e perspetivas apresentadas pelos vários autores estabeleceram uma relação de complementaridade e de continuidade, o que permitiu aprofundar os estudos sobre Cortesia Linguística fulcral para o mundo ao fazer transformar as palavras em respeito, preservando a harmonia e a concórdia das relações humanas.

De seguida, serão explorados os tipos e mecanismos de atenuação, tendo alguns sido explorados em atividades do Projeto de Investigação desenvolvido, enquanto possíveis veículos de cortesia.

4.2.2.1. MECANISMOS DE ATENUAÇÃO

Segundo Albelda e Briz (2013), a atenuação é um mecanismo estratégico e tático que alude à eficácia e à eficiência do discurso. É usada enquanto mecanismo retórico com o objetivo de persuadir, evitando danos nas relações sociais e interpessoais. A atenuação consiste em “diminuir, minimizar, mitigar” (Albelda & Briz, 2013, p.293) o perfil negativo que um discurso possa adquirir, utilizando mecanismos e estratégias de cortesia.

Gomes (2013) refere que grande parte da literatura estabelece paralelismos entre a atenuação e a cortesia linguística, algo que considera errado. Briz (2004) diferencia estes conceitos, destacando as suas particularidades linguísticas e sociais, por um lado, a cortesia promove a aproximação entre os interlocutores do ponto de vista social e, do ponto de vista linguístico, implica o distanciamento da mensagem. Por outro lado, a atenuação tem o objetivo de preservar a imagem/face dos envolvidos, “com ou sem cortesia” (Gomes, 2013, p. 15), interferindo na relação locutor-interlocutor. Do ponto de vista linguístico, tem que ver com a minimização do benefício para o locutor, do impacto que produz e do desacordo. No estudo, consideramos, ainda assim, explorá-lo uma vez que pode presumir cortesia.

São três as funções da atenuação delineadas por Briz (2005): a função de autoproteção, que implica proteção do próprio em prol de não perder a face; a função de prevenção, que consiste na salvaguarda da face dos envolvidos, através de atenuantes, acautelando uma possível ameaça à imagem do outro ou obstáculos na concretização do objetivo; a função de reparação recai na reparação da face, após uma invasão do seu território (Gomes, 2013).

Albelda e Briz (2013) remetem, ainda, para os fatores que incidem no uso da atenuação, delimitando três: os fatores estruturais que estão relacionados com a formulação discursiva e a construção do discurso; os fatores enunciativos abrangem os elementos da interação que definem a intenção do ato de fala; e os fatores situacionais que dizem respeito ao conceito de contexto. Estes fatores são influenciados por vários aspetos como a relação social e funcional entre os interlocutores.

Dentro da atenuação, Britz (2005) distingue três tipos de atenuação: a estritamente pragmática; a semântico-pragmática e a dialógica. De seguida, são apresentados os conceitos segundo o autor, com os procedimentos de atenuação que cada tipo engloba e exemplos representativos, compilados em tabelas retiradas de Gomes (2013).

A atenuação estritamente pragmática é a estratégia pela qual a força ilocutiva de atos assertivos ou extortativos ou comissivos é mitigada, minimizando o papel/inclusão dos elementos envolvidos na comunicação.

Tabela 5 - Estratégias de atenuação estritamente pragmática

PROCEDIMENTOS DE ATENUAÇÃO	EXEMPLOS
Atenuação através da ação atenuadora do verbo performativo que expressa ação, intenção ou ponto de vista.	• Verbos como 'pensar', 'crer', 'imaginar', 'parecer'. • Penso que até consegui fazer um bom trabalho.
Atenuação por modificação do verbo performativo, que fazem aumentar a distância entre locutor e interlocutor, modificando a força ilocutiva do verbo.	• A utilização do imperfeito de cortesia ou do condicional • Queria que viesses comigo ao cinema.
Atenuação através de modificações modalizadoras «na margem».	• Fórmulas rituais, locuções, modismos e outras expressões. • Na minha opinião, devias pensar sobre a proposta.
Atenuação através da invocação de outras vozes. Estes atenuantes têm como função mitigar asserções, pedidos ou ordens que poderão danificar a face do 'eu' ou do 'tu', retirando responsabilidade ao falante face ao dito, já que evoca o juízo e a voz de outrem.	• Se não estou em erro; pode ser que esteja enganado/a; pelo que dizem; segundo dizem; toda a gente diz que; diz-se por aí; pelo que me contaram; entre outras. • Diz-se por aí que ela já não vive com o marido.
Atenuação por elipse da conclusão.	• A - Quero um bombom. • B- Não comas porque te faz mal. • A - Quero um bombom. • B- Faz-te mal. (mais atenuada)
Atenuação através da impessoalização do 'eu'. Tem como função minimizar o papel do 'eu', evitar responsabilidades sobre o que é dito. A apresentação difusa da referência deítico-pessoal serve para dizer: 'não sou eu, mas sim nós', 'é qualquer um', 'és tu também', entre outros	• a forma 'se' • Diz-se que a culpa do acidente foi dele. • Uso do pronome indefinido 'ninguém' • Ninguém sabe como reagir a estas situações.
Atenuação através da despersonalização do 'tu'. Consiste na mitigação de um ato de fala que afeta diretamente o interlocutor. O objetivo é utilizar um mecanismo de atenuação que não se refira diretamente ao 'tu'	• "É preciso estudar mais", em lugar de "Deves estudar mais"

Fonte: Duarte (2000)

A atenuação semântico-pragmática afeta o conteúdo proposicional, com o objetivo de minimizar as ações ao modificar alguns dos elementos que a compõe, de forma direta.

Tabela 6 - Estratégias de atenuação semântico-pragmática

PROCEDIMENTOS DE ATENUAÇÃO	EXEMPLOS
Atenuação de um elemento por modificação gramatical ou léxica. A modificação do significado não é só semântica, mas também pragmática, já que afeta a intenção do locutor, formando parte de uma estratégia de minimização com o intuito de proteger as faces.	Ela está um bocadinho magra. Este local é mais ou menos agradável. Ela nem canta mal.
Atenuação de toda a proposição. Manifesta-se através de modificações da proposição, como, por exemplo, as que inserem um tipo de subordinadas em períodos concessivos, condicionais, causas ou adversativos.	Gostas da casa? Sim, mas a outra parecia maior.

Fonte: *Duarte (2000)*

Por sua vez, a atenuação dialógica incide sobre o intercâmbio linguístico e tem como objetivo a mitigação do desacordo para com a intervenção do outro.

Tabela 7 - Estratégias de atenuação dialógica

PROCEDIMENTOS DE ATENUAÇÃO	EXEMPLOS
Expressão de incerteza ou fingimento de ignorância e incompetência perante o dito do interlocutor.	A – Estás errado. B – É possível que esteja errado, mas acho que deveríamos ir por esta rua.
Manifestação de concordância parcial, através de movimentos concessivos-opositivos ou restritivos, que antecipam o desacordo que se segue.	A – A comida estava ótima. B – Não digo que não estivesse ótima... (mas)
Reduzir ao mínimo o desacordo.	A – Que jogador tão fraco. B – Não é grande coisa, realmente.
Impessoalização do desacordo	A – Não me tinhas dito que namoravas. B – Tu até achas que alguém anda por aí a anunciar que namora.

Fonte: *Duarte (2000)*

Neste subcapítulo, foi possível aflorar conceitos relacionados com o princípio de cortesia e constatar a diversidade de mecanismos de atenuação que podem ser usados para uma comunicação eficaz e protetora da face.

4.2.2.2. OUTROS MECANISMOS DE CORTESIA

São exemplos de estratégia de cortesia a utilização: de eufemismos, que têm como função atenuar a força proposicional de um enunciado; de diminutivos como sinal de modéstia, empatia ou simpatia; e de marcadores de alternância de vez, os quais consistem no uso de sinais que demonstrem que o interlocutor esteja atento e a acompanhar o discurso do locutor, estes sinais podem incluir sinais afirmativos (“aí está”, “exato”, “pois”), sinais inarticulados (“mm”, “mm mm”) e a complementação da última ideia do falante ou a repetição das últimas palavras proferidas pelo mesmo. De seguida, serão explorados aqueles que foram abordados no projeto de investigação, nomeadamente as saudações iniciais e finais e a utilização de tempos verbais.

As saudações iniciais ou expressões de pré-sequências conversacionais são estratégias de cortesia que têm como função a prevenção de ameaças à face do locutor (Fernandes, 2007), estas podem traduzir-se em cumprimentos que iniciem uma interação como “bom dia”, “muito prazer” ou “olá”. Já as saudações finais ou pós-sequências conversacionais são interações que ocorrem após a sequência principal de uma conversa com o objetivo de terminar, complementar ou ajustar o que foi mencionado durante a comunicação, são exemplos de saudações finais “até logo” e “adeus”. Quer as saudações iniciais quer finais, inserem-se nos atos ilocutórios expressivos que têm como objetivo “expressar um estado psicológico acerca da situação descrita pelo conteúdo proposicional do enunciado” (Duarte, 2000), os agradecimentos, apresentação de desculpas e pêsames são mais alguns exemplos deste tipo de atos ilocutórios.

Nos tempos e modos verbais existem alguns que estão “especialmente ligados à cortesia linguística” (Fernandes, 2007, p.44), são eles o pretérito imperfeito do indicativo e o modo condicional. O pretérito imperfeito do indicativo exprime uma ideia de continuidade que contribui para a expressão de cortesia e de gentileza, por exemplo, na realização pedidos ou afirmações. O modo condicional diminui a força ilocutória de um enunciado traduzindo delicadeza na realização de desejos ou pedidos (ex.: Poderia chegar-me aquele produto).

Também existem verbos modais, como querer ou poder, os mais usados em contexto de cortesia, que podem ser utilizados para expressar de forma cortês um pedido ou um desejo.

De seguida, será apresentada a metodologia escolhida e serão descritos os instrumentos de recolha de dados utilizados, refletindo sobre a sua pertinência.

4.3. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No presente subcapítulo, será apresentada a metodologia escolhida e utilizada durante o projeto de investigação, os instrumentos de recolha de dados e a plataforma *Discord*, utilizada como via de comunicação dos alunos.

4.3.1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O tipo de investigação selecionado para este projeto foi a investigação-ação, que consiste numa “forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem” (Carr & Kemmis, 1986 citado por Ribeiro, 2020, p. 36). Os princípios fundamentais deste tipo de investigação são o desenvolvimento de competências profissionais do professor-investigador e a compreensão do contexto em que se insere, com base na ação e reflexão sobre as práticas (Esteves, 2006).

Com esta opção metodológica, o professor está realmente envolvido na prática, ele investiga para alimentar as suas práticas, a sua perceção sobre as mesmas e o seu conhecimento (Carr, 2019). Os objetivos deste tipo de investigação englobam: a alteração, a transformação e a melhoria da prática, além de a tornar mais reflexiva; a passagem da teoria

para a prática, a partir da experimentação e da aplicação de ideias na prática. A partir da investigação-ação, o professor está a investir na melhoria e na evolução do seu conhecimento prático e científico, estará também a desenvolver o seu sentido crítico ao refletir sobre o seu exercício de docência.

4.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

4.3.2.1. OBSERVAÇÃO DIRETA

Neste projeto de investigação foi realizada uma observação direta participante, uma vez que o mestrando interagiu com a turma e integrou as dinâmicas do grupo. A observação é essencial para a formação de professores, pois desempenha “um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e atitude” (Estrela, 1994. P 56) do mesmo, para além disso, auxilia o professor no conhecimento aprofundado do contexto em que se insere, na identificação de fenómenos, na consciencialização das emoções dos alunos a partir das suas reações, permite a recolha e sistematização da informação para posterior interpretação e possibilita um contacto privilegiado, nomeadamente na formação de professores, com a relação entre a teoria e a prática (Estrela, 1994).

A observação foi essencial ao longo de todo o projeto investigativo, tendo permitido a análise e caracterização do contexto de estágio, e a identificação de dificuldades e de carências da turma. A partir da observação, o professor pôde também refletir e avaliar a pertinência do projeto a partir dos comentários, e dos comportamentos dos alunos durante as sessões e após. A partir da interpretação destes fatores, o professor em formação pôde perceber como os alunos estavam a apreciar as aulas de projeto e a refletir sobre aspetos que podiam ser melhorados.

Algo que permitiu o aperfeiçoamento do projeto foram os registos e as reflexões realizadas em par pedagógico, pela partilha de visões recorrente.

4.3.2.2. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Neste projeto foram realizados três inquéritos, um questionário, um pré-teste e um pós-teste. O questionário era constituído por perguntas sobre a quantidade e tipo de equipamentos eletrónicos que os alunos possuíam, as suas preferências em termos de jogos (virtuais e físicos) e sobre o propósito com que usavam o *chat* de jogos. Este constituiu o primeiro passo do projeto e teve como objetivo aferir: quantos e quais os dispositivos eletrónicos os alunos possuíam; quais os jogos que os alunos jogam, virtuais e físicos; os tipos de jogos que suscitam mais interesse; e o(s) intuito(s) com que costumam utilizar o *chat* de jogos. O pré-teste teve como objetivo perceber como é que os alunos agiriam verbalmente quando confrontados com certos contextos de comunicação *online*. A análise das respostas dos alunos permitiu confirmar a pertinência do projeto de investigação. Por fim, o pós-teste concluiu o projeto e serviu para aferir o impacto do projeto de investigação e, consequentemente, dar resposta à questão de partida.

4.3.2.3. REGISTOS NA PLATAFORMA *DISCORD*

Como instrumento de recolha de dados, também foram considerados os registos que foram realizados na plataforma digital de comunicação multimodal *Discord* que permite que os seus utilizadores comuniquem a partir de chamadas de voz e/ou vídeo e mensagens de texto. Funciona a partir da criação de servidores onde os utilizadores convidados podem interagir e onde o(s) administrador(es) podem colocar disponibilizar conteúdo para outros utilizadores poderem ver e aceder. No projeto, esta aplicação foi utilizada em grupo primeiramente, na terceira sessão, para acederem ao site de criação de avatares, e, em sessões posteriores, numa atividade em que os grupos tiveram de comunicar entre eles. A escolha desta plataforma partiu da experiência pessoal com a mesma e da sua popularidade entre as camadas jovens, algo que foi confirmado a partir do contacto com os alunos, os quais

na sua maioria tinham contas que usavam regularmente. O objetivo do uso desta ferramenta recaiu no facto de esta permitir uma comunicação *online* rápida e efetiva entre os grupos o que era facilitado pelos servidores customizáveis do *Discord* que permitiram um fácil acesso aos conteúdos que os alunos precisavam de aceder e pela familiaridade com a utilização da plataforma, de uso recorrente e preferencial para muitos alunos.

4.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta parte, serão apresentadas as sessões do projeto, descrevendo as atividades realizadas e os objetivos adjacentes e analisando os dados obtidos em cada etapa. Por fim, será feita uma reflexão sobre o processo que envolveu o projeto investigativo, assim como sobre os resultados finais.

Sendo um projeto sobre cortesia linguística, foi pensado para a turma de Português, que se encontrava no 5.º ano do 2.º CEB. As sessões foram realizadas nas aulas de Oferta Complementar, uma vez que foram as disponibilizadas para o efeito. No total, foram realizadas cinco sessões, nas quais foram abordadas estratégias de cortesia, tendo em algumas delas havido recurso à gamificação. No quadro seguinte é apresentado o cronograma do PI.

Tabela 8 - Cronograma do Projeto de Investigação

Data(s)	Atividade(s)	Objetivos
21/11/2023	Questionário Aplicação do questionário “O meu arsenal tecnológico”.	- Aferir o tipo de dispositivos eletrónicos e a quantidade que cada aluno possuía, que jogos (virtuais ou físicos) jogam, que género de jogos são do seu interesse e com que intuito(s) utilizam o <i>chat</i> de jogos.

16/01/2024	Sessão 1 Realização do pré-teste.	- Perceber como é que os alunos agiriam verbalmente quando confrontados com certos contextos de comunicação <i>online</i>.
30/01/2024	Sessão 2 - Introdução ao conceito de cortesia; - Reflexão sobre algumas respostas do pré-teste; - Realização de atividades sobre os mecanismos de cortesia.	- Refletir sobre o conceito de cortesia; - Apresentar de mecanismos de cortesia; - Aplicar mecanismos de cortesia, reformulando respostas de alunos.
20/02/2024	Sessão 3 - Introdução à plataforma <i>Discord</i>; - Construção de avatares de grupo, seguindo uma estrutura sequencial de níveis; - Construção de um texto de apresentação para o avatar de grupo.	- Apresentar a plataforma <i>Discord</i>; - Definir os parâmetros para a construção dos avatares de grupo; - Criar o texto de apresentação dos avatares com base nas escolhas de outros grupos.
12/03/2024 21/03/2024	Sessão 4 - Realização de exercícios de reconstrução frásica, utilizando estratégias de cortesia; - Apresentação dos avatares de grupo e avaliação das mesmas por parte dos grupos; - Atividade de comunicação entre grupos, na plataforma <i>Discord</i>.	- Apresentar e analisar exemplos de mecanismos de atenuação; - Utilizar um sistema de pontuação (crachás) para heteroavaliação; - Incitar o uso da cortesia e, especialmente, de mecanismos de atenuação em interações entre grupos que devem propor sugestões de melhoria dos trabalhos.
23/04/2024	Sessão 5 Realização do pós-teste	- Aferir o impacto do projeto de investigação e, consequentemente, dar resposta à questão de partida.

Fonte: *Elaboração própria*

4.4.1. QUESTIONÁRIO

O questionário “O meu arsenal tecnológico” (Apêndice 1) entregue aos alunos era composto por perguntas que tinham como objetivo aferir quantos e quais os dispositivos eletrónicos que possuíam, ficar a conhecer quais os jogos que os alunos jogavam, fossem eles físicos ou virtuais, perceber quais os tipos de jogos que interessavam mais aos alunos e averiguar com que intuito(s) é que costumam utilizar o *chat* de jogo.

Tal como referem Pinto e Queirós (2022), “o primeiro passo para estabelecer uma estratégia de gamificação eficiente é conhecer as pessoas”, o que foi conseguido graças ao questionário, e também a partir da observação direta da turma e da interação com a mesma. O questionário serviu não só enquanto instrumento de recolha de dados, mas também como elemento motivador para as fases seguintes do projeto, pois incitou a curiosidade dos alunos para o que se lhe seguiria.

Responderam a estes questionários 21 alunos. Os resultados (Apêndice 2) mostraram que, na sua maioria, os alunos tinham acesso a vários suportes tecnológicos, para além do telemóvel. Para além disso, os alunos evidenciaram bastante conhecimento de vários jogos físicos de cartas e de tabuleiro, ainda assim, conheciam mais jogos do que os que jogavam efetivamente. Os tipos de jogos em que os alunos demonstraram mais interesse foram os “*Party games*”, seguidos dos “Jogos de tiros” e dos jogos de “Desporto” e “Jogos de criação/*Sandbox*” que partilharam o terceiro lugar. Em relação ao *chat* de jogos, todos os 21 alunos responderam que jogavam jogos em que é possível a comunicação entre jogadores. Nestes, os alunos costumam usar o *chat* principalmente para cumprimentar os participantes do jogo, estejam eles na sua equipa ou na equipa adversária, para convidar alguém para jogar e para ajudar os seus aliados, no entanto, bastantes alunos também selecionaram as opções mais problemáticas: “Enganar o meu inimigo” e “Provocar o meu adversário”. O facto de todos os alunos jogarem jogos com *chat* para comunicar serviu para atestar a relevância do tema do projeto, ainda que as respostas também indicassem que os alunos tivessem um comportamento aparentemente civilizado, distinto do que, por vezes, apresentavam em sala de aula.

4.4.2. SESSÃO 1

A primeira sessão do projeto foi realizada quase dois meses após a aplicação do questionário. Nesta sessão foi dada resposta ao pré-teste (apêndice 3), que consistiu na apresentação de 12 contextos de comunicação *online*, nos quais os alunos tiveram de escolher, de entre as quatro opções de resposta aos cenários apresentados, aquela que ditava qual seria a sua reação à situação. Nesta sessão, o professor em formação teve em consideração a importância de realizar uma cuidada descrição do contexto para auxiliar e avaliar mais corretamente a tomada de decisão dos alunos.

Na elaboração do pré-teste, houve o cuidado de selecionar situações que fossem o mais idênticas possível à realidade dos alunos, para que se conseguissem identificar com os contextos apresentados. Também as respostas receberam a mesma atenção, algo que foi possível partindo da experiência pessoal do professor em formação enquanto utilizador de *chats* de jogo, e a partir da consulta de vídeos de *youtubers* portugueses, nos quais se podiam observar situações similares às construídas, para perceber as suas reações a nesses cenários.

No enunciado do pré-teste, era indicado aos alunos que deveriam selecionar a opção que mais se aproximasse do que eles responderiam em cada uma das situações e que, no caso de não se identificarem com nenhuma, se lhes dava a hipótese de identificarem o que diriam nessa situação. No dia da sua aplicação, o professor em formação também alertou para o facto de não estarem a ser avaliados e que não iriam ser julgados pela opção que escolhessem por forma a obter respostas o mais autênticas possível.

Na construção das possíveis respostas dos alunos incluíram-se quatro categorias de resposta: extremamente descortês; descortês; cortês; e extremamente cortês. Estas não eram visíveis no questionário e num esforço de não tornar óbvio qual seria a opção “correta” as respostas de cada categoria foram baralhadas, para que os alunos não caíssem na tentação de escolher sempre aquela que lhes parecesse mais adequada em vez daquela que realmente ia ao encontro do seu comportamento real. Para efeito de análise de dados, foi atribuída uma

cor a cada categoria: “extremamente descortês” (vermelho); “descortês” (amarelo); “cortês” (verde); e “extremamente cortês” (azul), como é visível no Apêndice 4.

O pré-teste serviu para compreender como é que os alunos agiriam verbalmente quando confrontados com certos contextos de comunicação *online*, e, deste modo, compreender os níveis de cortesia que os alunos demonstravam em cenários de alegria, frustração, compaixão, entre outros, tendo todos esses cenários em comum o facto de se realizarem *online*. Este questionário continuou a recolha de dados sobre a cortesia na turma assim como introduziu os níveis, enquanto componente da gamificação. Tendo em conta o interesse dos alunos nas consolas de jogos, o mestrando escolheu usar as cores mais características das suas marcas: *Nintendo Switch*, azul claro e vermelho; *Playstation*, Azul escuro; *Xbox*, verde.

No total, responderam ao pré-teste 18 alunos. Foram obtidas 31 respostas do nível extremamente descortês, 54 do nível descortês, 101 do nível cortês e 10 do nível excessivamente cortês. Importa referir que as respostas da alínea “Outra” foram analisadas pelo professor em formação e incluídas numa das quatro categorias de resposta. A compilação dos dados pode ser vista no Apêndice 4.

Analisando estes dados, é possível perceber que os alunos apresentavam uma tendência para escolher as opções mais moderadas, com maior predisposição para as opções do nível cortês. Ainda assim, a quantidade de opções do nível descortês mereceu reflexões no projeto e suscitou intervenção. Abaixo apresentam-se dois exemplos em que foram selecionadas as opções extremamente descortês, cujos contextos serão alvo de análise na sessão 5.

Figura 5 - Exemplos de respostas do pré-teste

• Um colega teu não sabe como correr no jogo, apesar de já lhe teres explicado mais do que uma vez. O que dirias/escreverias nesta situação?

- ☐ A tecla correta para desempenhar essa função é a tecla X. Espero ter esclarecido a sua dúvida.
- ☒ És mesmo cromol! É impossível que não saibas isso!
- ☐ É na tecla X, se tiveres mais dúvidas, apita.
- ☐ Isto é básico, se não sabes, não sou eu que te vou dizer agora.
- ☐ Outra: _____

• Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer, também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?

- ☐ Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.
- ☒ Caramba, estavas melhor a desinstalar o jogo, seu nabol!
- ☐ Honrado companheiro, não desanime, certamente voltará ao que costumava ser.
- ☐ Hoje não dás uma para a caixa, meu.
- ☐ Outra: _____

4.4.3. SESSÃO 2

A segunda sessão do projeto consistiu em quatro atividades: análise e reformulação de algumas respostas do pré-teste; realização da ficha “O que faz de mim cortês”; reescrita de diálogo e reação a publicações de *Instagram*. O objetivo desta sessão foi a introdução e a exploração de mecanismos de cortesia, dando assim início à abordagem da Cortesia Linguística.

A sessão teve início com a projeção do documento *PowerPoint* da sessão (Apêndice 5.4.). Primeiramente, o mestrando começou por lembrar os alunos do pré-teste que tinham realizado. De seguida, explicou que iriam analisar algumas das respostas que tinham dado e reformulá-las, de forma a ficarem mais delicadas. As respostas utilizadas nesta atividade foram escolhidas de entre as respostas descorteses do pré-teste. Após a explicação da atividade, iniciou-se uma reflexão em grupo sobre o conceito de cortesia, ao longo da qual os alunos apresentaram várias definições e exemplos: uns entendiam que ser cortês é ser bem educado; um menino lembrou-se da palavra cortesia ao dar o exemplo proferido por um dono de um restaurante quando este diz que o vinho é cortesia da casa; foi também mencionado por uma aluna “cortesia é quando alguém deixa entrar outra pessoa primeiro” e outro aluno

mencionou que uma pessoa está a ser cortês quando diz “bom dia”, “obrigado” e pede “por favor”. Aproveitando as participações dos alunos, o professor em formação fez questão de dar *feedback* positivo uma vez que de certa forma, muitos tinham dado exemplos de cortesia, embora esta nem sempre fosse linguística. Em termos linguísticos, destacam-se as saudações iniciais e finais e os pedidos.

Imediatamente após esta reflexão em grupo, alguns alunos foram chamados ao quadro para iniciar a atividade, cada resposta e cada reformulação foi realizada por dois alunos diferentes. Antes da reformulação, foi-lhes pedido que riscassem os elementos que faziam com que a frase não fosse cortês. Quase todos os alunos conseguiram compreender e cumprir a tarefa sem problemas, sendo que uns retiravam mais ou menos da frase, chegando, em alguns casos, a rasurar toda a frase. No que toca à reformulação, os alunos conseguiram transformar as frases em respostas num registo cortês, exceto uma aluna que primeiramente escreveu novamente algo descortês, mas que após explicação adicional, também ela foi capaz de reformular adequadamente a frase.

A segunda atividade da sessão compreendeu a realização da ficha “O que faz de mim cortês” (Apêndice 5.1), nesta constam duas colunas, do lado direito encontram-se algumas respostas corteses do pré-teste, as quais teriam de associar a uma das quatro categorias do lado esquerdo. As categorias (convite; incentivo; saudação; elogio; desejo; inclusividade) foram concebidas com base na tipologia dos atos ilocutórios apresentada por Duarte (2000) e as estratégias de cortesia de Brown e Levinson (1987). Para que os alunos compreendessem melhor o exercício e o seu propósito, o professor deu o exemplo do porquê da inclusividade ser um elemento que torna a frase mais cortês, uma vez que inclui o(s) ouvinte(s) na atividade, fazendo com que eles se sintam parte do grupo e das decisões tomadas e permitindo que se sintam mais à vontade para participar. Com esta atividade pretendeu-se averiguar se os alunos eram capazes de identificar em que categoria se inserem as respostas da categoria “cortês” do pré-teste e a razão de estas hipóteses serem mais corretas.

No total, responderam 19 alunos a esta ficha. Os resultados finais foram: houve unanimidade na escolha da opção “convite”; o incentivo foi reconhecido pela maioria (14),

tendo cinco alunos escolhido a opção “desejo”, e dois “inclusividade”; a “saudação” foi a escolha selecionada pela maioria (10), seguido pelas opções “incentivo” e “desejo” escolhidas por quatro alunos, e um selecionou “elogio”; dividiram-se entre três opções com seis alunos a selecionarem a opção “incentivo”, quatro a opção “desejo” e 10 “inclusividade”; todos os alunos selecionaram a opção “elogio”, sendo que dois incluíram também a opção “inclusividade”; por fim houve os alunos selecionaram quase na sua totalidade a opção “incentivo” e apenas um aluno escolheu “inclusividade”.

Durante a realização da ficha, alguns alunos discutiam as hipóteses em voz alta, o que por um lado perturbou o ritmo da aula, mas por outro trouxe um momento de partilha de ideias entre alunos, algo que o mestrando considera positivo porque demonstra que os alunos estavam suficientemente interessados na tarefa para quererem discutir sobre a mesma. No que toca aos resultados, os alunos foram capazes de compreender o que cada categoria incluía e significava, algo que foi conseguido através de uma explicação e debate, prévios à realização da ficha, para além disso, conseguiram também associar corretamente, na sua maioria, as duas colunas.

A terceira atividade desta sessão começou pela entrega dos cartões de conversa (Apêndice 5.2). Nos cartões constava um contexto de diálogo entre um locutor e um ou mais interlocutores, seguido de um comentário/reação à situação do contexto. A tarefa consistia em reescrever as frases de comentário/reação seguindo a indicação assinalada a cor de laranja. O objetivo desta atividade foi aplicar os mecanismos de cortesia, destacados nos cartões, abordados em aula e identificados na atividade anterior.

O formato dos cartões de conversa, pensados para se assemelharem a uma caixa de diálogo das mensagens virtuais e das bandas desenhadas, causaram um impacto positivo como era esperado, pelo que os alunos estavam encantados com a sua aparência. Relativamente aos resultados obtidos, foi possível observar que os alunos foram capazes de cumprir a tarefa com sucesso, à exceção de um dos alunos que não aplicou os mecanismos de cortesia destacados no primeiro e no penúltimo cartões e de outro aluno que não utilizou nenhuma saudação no quarto cartão. Houve respostas criativas, algumas expectáveis, assim

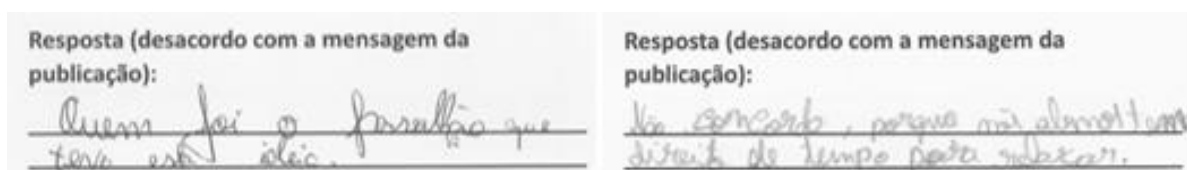
como mais e menos corretas, no entanto, ao analisar as respostas dadas, foi possível observar que alguns alunos deram respostas com um toque pessoal, fazendo transparecer a sua personalidade e as suas experiências nas respostas, exemplo disso foi a inclusão de expressões como “vai com Deus”, “depois conta-me tudo” no quinto cartão onde era pedido que reescrevessem a frase com um desejo agradável, as formas de tratamento do professor, no quarto cartão, também foram diversas incluindo “professor”, “stor” e “prof.”, ainda neste cartão, um aluno utilizou a terceira estratégia de cortesia positiva da tabela 4, demonstrando interesse pelo outro ao perguntar “como você está?”. Estes são alguns dos exemplos que o mestrando considera que denotam o nível de imersão dos alunos na tarefa, considerando que tal se traduz numa escolha acertada dos contextos, respostas e mecanismos de cortesia selecionados para a atividade.

Por fim, na última atividade da segunda sessão, os alunos tiveram de reagir a publicações da rede social *Instagram* (Apêndice 5.3) criadas pelo professor em formação. Para esta atividade foi utilizado um *layout* semelhante ao da rede social pelo facto de esta ser muito popular na atualidade, sendo que pela observação e interação com os alunos, o professor descobriu que muitos deles tinham contas, daí que tenham ficado motivados e interessados quando foi apresentado o exercício, no final da aula até foram procurar no Instagram se a conta fictícia “Cortês_Aranha_5B”, inventada pelo mestrando, era real. Relativamente à atividade, cada aluno recebeu um conjunto de quatro publicações em que era apresentado um contexto e uma imagem ilustrativa, aos quais os alunos tinham que reagir, utilizando os mecanismos de cortesia abordados em aula na escrita da resposta à publicação, resposta esta que devia ter em conta a instrução presente na publicação.

O objetivo desta sessão foi fomentar o uso de mecanismos de cortesia através do recurso simulado a uma rede social (*Instagram*) que os alunos utilizam e na qual fazem publicações e comentários. Analisando os resultados, foi possível observar que os alunos tiveram também reações diferentes às diferentes publicações: na primeira, todos os alunos responderam adequadamente; na segunda e na terceira publicações, o mesmo cenário, excetuando apenas dois alunos que não cumpriram com o pedido; a quarta e última publicação foram as que causaram mais tumulto, tendo sido obtidas várias respostas

descorteses. Como pretendido, os alunos tiveram uma reação mais emocional à última publicação já que tocava num assunto bastante pessoal, uma vez que durante a observação, o mestrando reparou que os alunos se queixavam várias vezes de terem intervalos curtos. Nos dois exemplos seguintes, podemos observar que no primeiro caso o aluno reagiu de forma extremamente descortês, recorrendo aos insultos, por outro lado, no segundo caso, o aluno foi capaz de mostrar desacordo com a publicação de forma cortês, justificando a sua opinião.

Figura 6 - Exemplos de reações às publicações de Instagram (sessão 2)



Considerando todos os resultados, dois alunos não seguiram a instrução, outros dois responderam de forma que pode ser considerada, segundo a mesma classificação do pré-teste, como extremamente descortês pelo que continham insultos, para além disso cinco alunos responderam de forma descortês e oito utilizaram conseguiram seguir a instrução e responder de forma adequada. Estes dados demonstram que apesar de nos exercícios anteriores a turma ter conseguido utilizar o que foi aprendendo sobre a cortesia, quando apresentados com situações mais pessoais ainda demonstra alguma dificuldade em recorrer aos mecanismos e estratégias de cortesia, reagindo de forma mais impulsiva.

Considerando a sessão como um todo, a nível comportamental houve apenas alguns momentos em que os alunos estiveram mais conversadores, nomeadamente enquanto se realizavam a tarefa das publicações de *Instagram*. As atividades conseguiram prender a sua atenção, despertar a curiosidade e manter a sua motivação. Relativamente aos resultados obtidos pelas respostas dos alunos, o mestrando considera que apresentam resultados positivos de aprendizagem, ainda que as últimas respostas que envolviam assuntos de foro pessoal tenham mostrado a necessidade de continuar as intervenções do projeto.

4.4.4. SESSÃO 3

Na terceira sessão do projeto investigativo foi realizada a introdução da aplicação que seria usada na sessão seguinte, o *Discord*. Para além disso, foram criados avatares para os grupos, contruídos de forma faseada a partir, seguindo as instruções dos três níveis, e, para concluir, foram construídos textos de apresentação dos avatares de grupo. Neste sentido, os objetivos delimitados para esta sessão foram: apresentar a plataforma *Discord*; definir os parâmetros para a construção dos avatares de grupo; criar o texto de apresentação dos avatares com base nas escolhas dos outros grupos. Para esta sessão o professor em formação, de forma controlada, criou contas de *email* para cada grupo tendo sido preservadas as senhas para garantir que, desta forma, só teriam acesso durante às contas durante as aulas de projeto. Com estas credenciais foram criados perfis na plataforma *Discord*, os quais foram adicionados ao servidor “Mansão da cortesia”, criado pelo professor.

A disposição da sala foi alterada para esta sessão para uma configuração que permitisse a melhor realização de trabalho em grupo. Para evitar dispersão, os alunos esperaram à porta da sala e iam entrando à medida que o professor os ia chamando e indicando para que mesa se deviam dirigir. Nestas mesas já se encontravam os cartões dos grupos (Apêndice 6.1). Estes quatro cartões tinham cores diferentes uma vez que cada grupo tinha uma cor, escolhida previamente pelo mestrando, associada: Grupo 1, amarelo; Grupo 2, laranja; Grupo 3, verde; Grupo 4, azul.

Após todos estarem nos seus grupos, o professor passou a explicar que naquela sessão iriam aceder à plataforma *Discord* nos telemóveis, o que criou grande entusiasmo e comoção na turma, referiu ainda que cada grupo tinha de escolher duas pessoas para instalar a aplicação, ou duas pessoas que já tivessem a aplicação instalada. Após a explicação, o professor distribuiu os cartões com as credenciais (Apêndice 6.2) e esperou que os ditos membros acabassem de instalar a aplicação. Depois de todos os membros selecionados pelos grupos terem terminado a instalação, foi-lhes entregue o guia de utilizador (Apêndice 6.4) no qual encontravam instruções passo a passo sobre: como entrar no *Discord*, introduzindo as credenciais da conta do grupo; como entrar no servidor (Apêndice 6.7) e no “canal-de-

informação” do servidor; como deveriam proceder para aceder à aplicação de criação de avatares, *Adobe Express*; e por fim, como proceder dentro do *site* para criar o avatar de grupo. Neste site, os alunos tiveram de selecionar a imagem do avatar e um fundo de imagem. Este guia de utilizador auxiliou os alunos a aceder facilmente à plataforma, reservando tempo para o resto da sessão.

Depois de todos os grupos terem escolhido o seu avatar, o professor tomou nota destes e iniciou-se a atividade de construção do perfil do avatar. Para esta atividade foi projetado no quadro o suporte *PowerPoint* da sessão (Apêndice 6.5), no qual estava presente, no segundo diapositivo, o alinhamento da aula. Nos diapositivos seguintes, estavam expostas informações como: o nível a realizar e as instruções desse nível, o esquema de troca de cartolinas de forma a facilitar a compreensão do processo e a acelerá-lo, e um temporizador. Este último elemento serviu para auxiliar, quer o professor em formação quer os alunos, na gestão do seu tempo e foi importante porque, para além de constituir uma forma eficaz de envolver os alunos, exigiu que tomassem decisões rapidamente, sendo que a falta de tempo os obrigou “a aprender como organizar os seus pensamentos sob pressão” (Pinto e Queirós, 2022, pp.210).

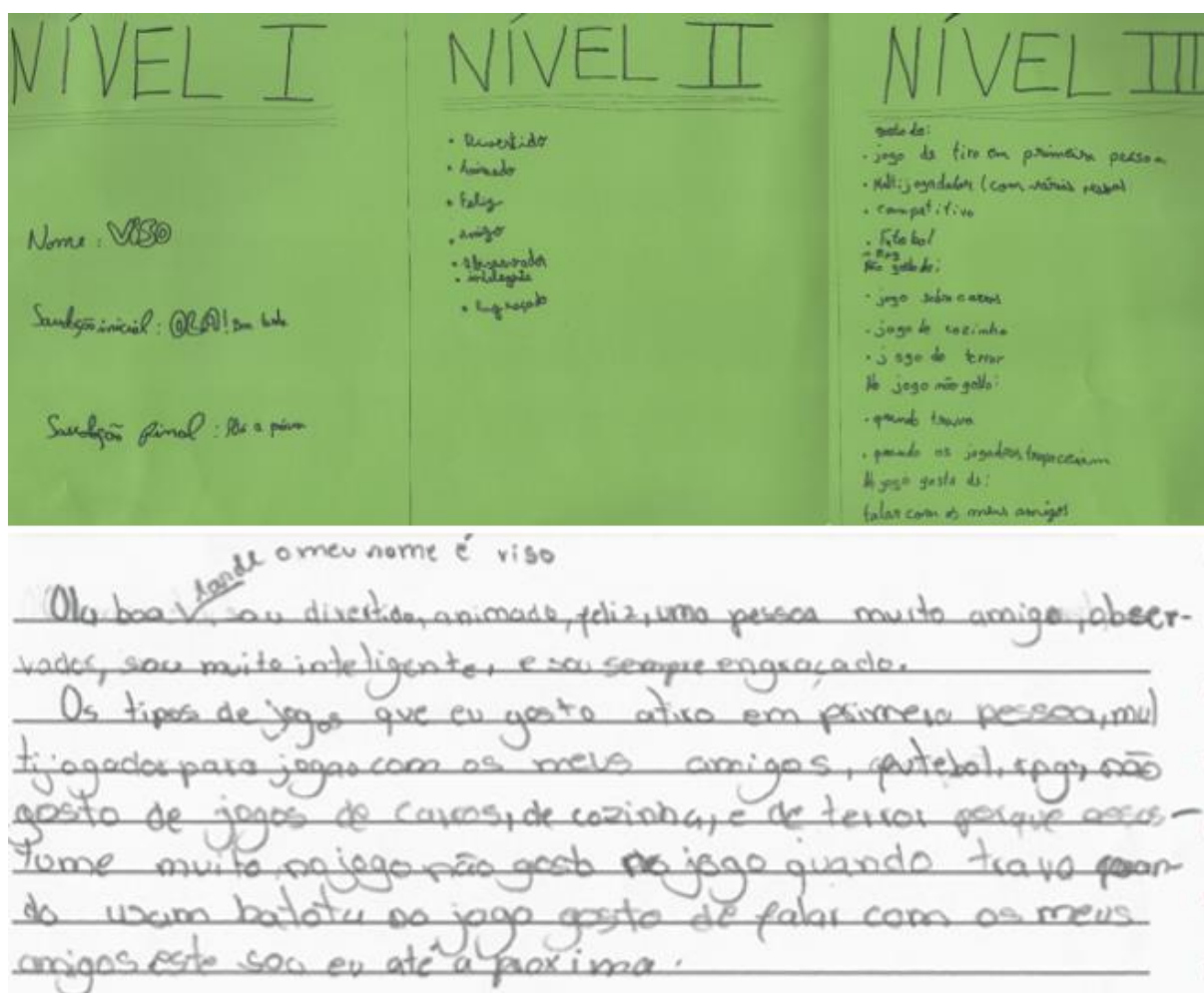
A construção do avatar foi realizada utilizando um método de escrita colaborativa. Inicialmente foi entregue a cada grupo uma cartolina (Apêndice 6.3) com a cor do grupo e dividida em três níveis. Após receberem a cartolina, foi pedido aos alunos que a trocassem com outro grupo, seguindo a ordem projetada no quadro. Os grupos tiveram que obedecer às instruções de cada nível: no nível um, tiveram que escolher o nome do avatar e a saudação inicial e final, que iria constar no texto de apresentação do avatar que iriam realizar posteriormente; no nível dois, tinham que caracterizar psicologicamente o avatar; no nível três, era pedido que mencionassem as preferências do avatar relativamente aos jogos, incluindo as características dos jogos que gosta de jogar e as características mais ou menos apreciadas nos jogos em geral. Importa referir que foram impostas as seguintes restrições para a criação do nome, no nível um, para desafiar os alunos, para estimular a criatividade e para evitar estrangeirismos:

- A sílaba tónica tem de ser a última ou a penúltima (não pode ser esdrúxula);
- Não podem utilizar palavras estrangeiras para o nome;
- Podem ser nomes inventados;
- Não podem ser Nomes Próprios já conhecidos (João, Maria, etc.);
- A palavra só pode ter entre 2 e 3 sílabas.

Após os grupos terem terminado o terceiro nível, as cartolinas eram entregues aos grupos originais e era-lhes entregue a ficha de escrita (Apêndice 6.6), onde iriam elaborar o texto de apresentação do avatar. A escrita do texto seguiu as três etapas da escrita: planificação, textualização e revisão.

A particularidade desta atividade é que foram os outros grupos que, à vez, realizaram os níveis para os outros grupos que não o próprio, ou seja, por exemplo, o grupo um realizou o nível um do grupo dois, o nível dois do grupo três e o nível três de grupo quatro. Desta forma, a atividade adquiriu o seu carácter colaborativo, para alcançar um resultado, o texto de apresentação do avatar, recorreu-se às contribuições dos outros grupos. O carácter colaborativo é salientado pela interação entre os grupos, pelo que cada grupo contribui com ideias/características do avatar, pela dependência mútua uma vez que cada grupo depende das contribuições dos outros grupos. Desta forma, o texto é o resultado, de uma construção conjunta, assim sendo, apesar de a fase de textualização ter sido executada por cada grupo, a sua criação envolve uma colaboração ativa na fase da planificação e, tal como veremos adiante, na da revisão. De seguida, é apresentada a textualização realizada pelo grupo 3, partindo dos elementos seleccionados pelos restantes grupos.

Figura 7 - Textualização realizada pelo grupo original e planificação efetuada pelos restantes grupos



Neste caso, os elementos escolhidos foram: no nível I, foi selecionado o nome “Viso”, a saudação inicial “Olá! Boa tarde” e a saudação final “Até à próxima”; no nível II, o avatar foi descrito psicologicamente como “divertido”, “animado”, “feliz”, “amigo”, “observador”, “inteligente” e “engraçado”; no nível III, as preferências de jogos foram “jogos de tiros em primeira pessoa”, “multijogador”, “competitivo”, “futebol” e “RPG”, relativamente às características menos apreciadas foram apontadas “jogos de carros”, “jogos de cozinha”, “jogos de terror”, “quando o jogo trava” e “quando os jogadores trapaceiam”, referindo ainda que gosta de “falar com os meus amigos”. Em relação à textualização, o grupo foi capaz de construir um texto coerente com a inclusão de todos os elementos da planificação, apesar de a organização do texto não ser a mais correta.

Uma vez que uma característica da turma era o facto de não gostar e de ter dificuldade em escrever textos, o mestrando incluiu na ficha de escrita fornecida a estrutura que deviam seguir, com dicas para a estruturação e textualização, para além disso, revelou o texto de apresentação que criou para o seu próprio avatar (figura 8 e 9), de forma funcionar como um modelo para os seus textos.

Figura 8 - Texto de apresentação do avatar do mestrando



Modelo de Avatar

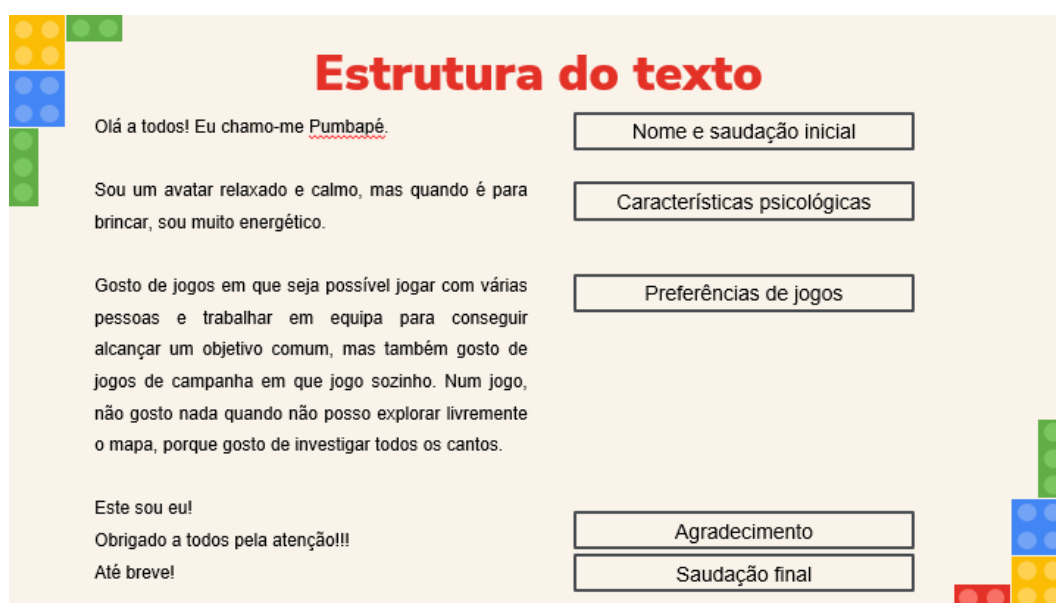


Olá a todos! Eu chamo-me Pumbapé.
Sou um avatar relaxado e calmo, mas quando é para brincar, sou muito energético.
Gosto de jogos em que seja possível jogar com várias pessoas, e trabalhar em equipa para conseguir alcançar um objetivo comum, mas também gosto de jogos de campanha em que jogo sozinho. Num jogo, não gosto nada quando não posso explorar livremente o mapa, porque gosto de investigar todos os cantos.
Este sou eu! Obrigado a todos pela atenção!!!
Até breve!



Fonte: *Elaboração própria*

Figura 9 - Estrutura do texto de apresentação do avatar do mestrando



Fonte: *Elaboração própria*

Esta foi uma sessão mais desafiante por causa da gestão de tempo e dos ânimos dos alunos, pois apesar de estarem motivados, estavam também mais inquietos devido à excitação, algo que era comum sempre que eram realizadas atividades diferentes com a turma. Houve, ainda, alguns problemas com o acesso dos alunos ao *Discord* com as suas contas devido a estarem a tentar entrar vários alunos ao mesmo tempo, o que fez com que a aplicação enviasse emails para o *gmail* das contas para confirmar que era o próprio utilizador a tentar aceder à conta e não um robô ou um pirata informático. O professor resolveu o problema o mais rapidamente possível, visto que tinha as várias contas no *google chrome* abertas no seu computador portátil.

A gestão do tempo nesta sessão foi a maior dificuldade enfrentada devido não só a este contratempo, mas também devido a alguns conflitos dentro de alguns grupos e entre grupos, algo que foi causado pelo método de escrita colaborativa utilizado para a criação dos avatares.

Em relação à opção de utilizar os telemóveis para esta atividade, o mestrando considera que teria sido mais útil a utilização de computadores, no entanto, a instalação da aplicação não era permitida nos computadores da escola. O uso dos telemóveis fez com que fosse por vezes complicado fazer com que só um dos alunos é que estivesse a utilizar o telemóvel pois os restantes do grupo também queriam e usavam, de forma escondida, o telemóvel, contudo o seu uso permitiu que fosse possível a realização da atividade, daí que tenha sido importante a recolha de dados pela observação e interação com os alunos e principalmente pelo questionário aplicado inicialmente.

Apesar dos contratemplos, os alunos mantiveram-se entusiasmados ao longo da sessão e conseguiram construir os textos de apresentação, respeitando as instruções e as restrições impostas.

4.4.5. SESSÃO 4

Antes de iniciar a descrição da quarta sessão do projeto investigativo, é necessário elencar várias tarefas que foram realizadas entre a sessão anterior e esta. Entre as sessões, o professor em formação corrigiu os textos de apresentação de cada grupo, os quais (Apêndice 7.2) foram gravados em formato áudio sendo que cada grupo elegeu um membro para gravar a leitura do texto. Posteriormente, foi utilizada a aplicação de telemóvel *Chatterpix*, a qual permite gravar áudio, adicionar diferentes movimentos labiais e unir estes dois elementos a uma imagem de forma a parecer que a estas estariam a falar. A aplicação foi usada com o intuito de simular que a apresentação era feita pelo avatar de cada grupo.

Relativamente à quarta sessão, é importante referir que se realizou em dois dias diferentes devido ao facto de nas aulas reservadas para esta sessão, a professora cooperante ter tido assuntos urgentes a tratar de direção de turma. O primeiro momento começou pela apresentação e pela abordagem de duas estratégias de cortesia inspiradas por exemplos presentes no trabalho de Sousa (2010) (mudar o foco e evitar palavras com falar negativo) a

partir da realização de uma atividade de reescrita de frases, recorrendo às estratégias indicadas no enunciado, este exercício realizou-se no quadro a partir da projeção do suporte *PowerPoint* da sessão (Apêndice 7.1) no quadro. Primeiramente, o professor em formação começou por apresentar estas estratégias com um exemplo para cada uma:

- Estratégia de cortesia – Mudar o foco
 - Menos delicado: “Vocês não escreveram a conclusão do texto.”
 - Mais delicado: “A conclusão está em falta/não foi incluída no texto.”
- Estratégia de cortesia – Evitar palavras com valor negativo
 - Menos delicado: “A gravação ficou péssima. “
 - Mais delicado: “A gravação podia estar melhor. “

A partir destes exemplos, o mestrando reservou ainda tempo para esclarecer dúvidas dos alunos sobre a sua aplicação a partir de uma partilha oral de mais exemplos. De seguida, foi chamando ao quadro alunos para realizarem dois exercícios de transformação de frases (Apêndice 7.1) utilizando as estratégias abordadas. Os alunos conseguiram aplicar corretamente as duas estratégias, apresentando, no entanto, mais dificuldade na compreensão da segunda. Esta atividade teve como objetivo a apresentação e análise de exemplos de mecanismos de atenuação.

Importa referir que, como houve complicações com a gravação do áudio na aplicação *Chatterpix*, este foi gravado no telemóvel. Para que ainda fosse possível recriar o efeito pretendido, o mestrando levou uma coluna de som para a sala e, com a ajuda do seu par pedagógico, conseguiu que os movimentos labiais nos vídeos dos avatares estivessem sincronizados com as gravações de leitura do texto de apresentação.

Tendo isto em conta, a seguir à realização da primeira atividade, realizaram-se as apresentações dos avatares. Para esta atividade, foi entregue a cada grupo uma grelha de observação (Apêndice 7.3) a qual deviam preencher consoante a análise de vários aspetos ligados a cada nível da criação dos avatares, à criatividade e à qualidade da locução das gravações. Aos grupos cabia a tarefa de preencher esta grelha com base na avaliação e na análise das gravações e, para tal, foram realizadas duas audições. Na primeira audição, os

alunos deviam tomar atenção à apresentação sem preencher a grelha e, após a segunda audição, poderiam preencher a grelha. Este processo repetiu-se para cada grupo e assim terminou o primeiro dia da quarta sessão.

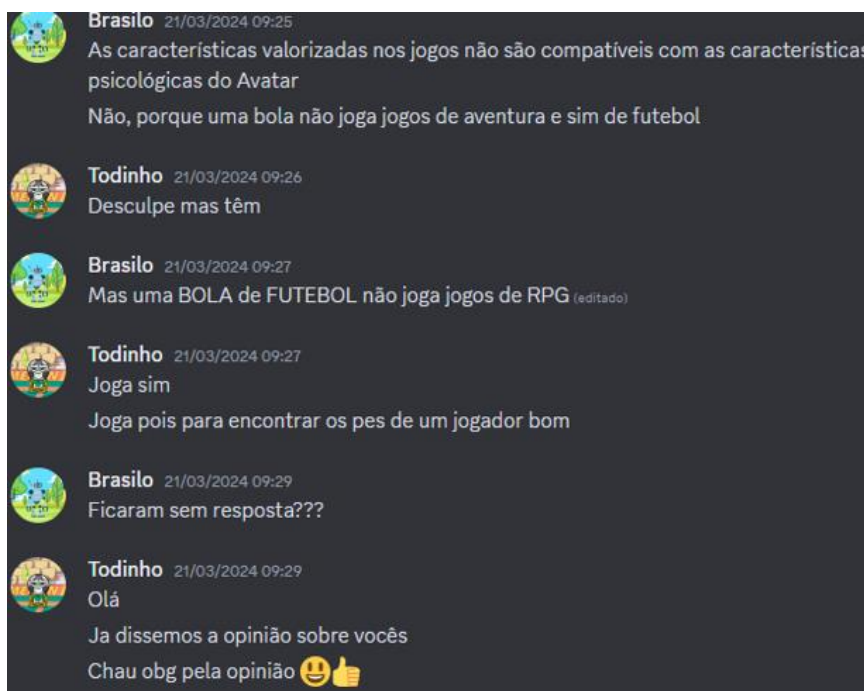
No segundo dia, a organização da sala foi a mesma e foram entregues de volta as grelhas de observação e uma ficha de crachás (Apêndice 7.4) a cada grupo. Nesta última constam os mesmos níveis da grelha de observação, crachás e uma tabela que cada grupo devia preencher consoante a sua avaliação sobre se os outros grupos eram dignos, ou não, do crachá daquele nível. Para que um grupo fosse elegível dos crachás era necessário que tivesse recebido aprovação na coluna da esquerda de cada nível na grelha de observação, daí que os grupos tivessem que primeiro confirmar a grelha para poder atribuir os crachás. O objetivo desta atividade foi levar os alunos a utilizar um sistema de pontuação para heteroavaliação, desta forma foi também possível incluir mais uma componente de gamificação, os crachás ou *badges*, que contribuíram para a motivação dos alunos e para desenvolver um sentimento de recompensa.

Para terminar a quarta sessão, os alunos foram postos à prova na última atividade, onde teriam de mobilizar as estratégias de cortesia explorados durante o projeto para comunicarem entre grupos na plataforma *Discord*. O objetivo desta atividade consistiu em incitar o uso da cortesia e, especialmente, de mecanismos de atenuação em interações entre grupos.

Nesta atividade, os alunos acederam novamente às contas de *Discord*. Após o acesso à aplicação, era-lhes pedido que tecessem alguns comentários e sugestões de melhoria aos outros grupos através de mensagens privadas entre eles, nestas mensagens deveriam explicitar o que consideravam que poderia ter ficado melhor, tecer considerações e sugerir melhorias, utilizando a cortesia. Enquanto os alunos comunicavam, o mestrando recolheu as fichas de crachás para poder preencher a tabela presente no *PowerPoint* da sessão, para que depois pudesse apresentar a tabela preenchida de forma a os alunos poderem ter o *feedback* final sobre as suas apresentações.

Relativamente à análise das interações entre os grupos (Apêndice 7.5), a maioria dos grupos comunicou utilizando várias estratégias de cortesia, chegando a incluir nas suas participações saudações iniciais, que nem sempre utilizariam nestes contextos.

Figura 10 - Exemplo de interação na plataforma Discord (Sessão 4)



Neste exemplo, podemos ver que enquanto o grupo “Brasilo” utilizou um discurso levemente provocatório, o outro grupo permaneceu cortês, atenuando a interação com um pedido de desculpas, antes de manifestar a manutenção da sua opinião. É de notar também a utilização de saudações inicial e final e do agradecimento pela opinião.

Com esta atividade foi possível perceber que tinha havido aprendizagens significativas pelo facto de os alunos aplicarem cortesia na comunicação com os outros grupos, ainda que em alguns casos houvesse alguma provocação leve.

4.4.6. SESSÃO 5

A última sessão do projeto consistiu na concretização do pós-teste (Apêndice 8). Este documento, igual ao do pré-teste, contou com a adição de um pedido de justificação para cinco situações potencialmente desencadeadoras de descortesia constantes desde a versão inicial.

O pós-teste foi aplicado com o propósito de aferir o impacto do projeto de investigação e, conseqüentemente, dar resposta à questão de partida. Tendo isto em consideração, também o pós-teste era composto por 12 alíneas, em que eram apresentados contextos de comunicação online, aos quais os alunos deveriam reagir ao escolher uma das quatro opções de resposta a estes cenários, ou escrever a sua própria resposta, no entanto agora deveriam também apresentar uma justificação para a escolha de resposta, nas cinco situações destacadas.

Participaram do pós-teste 16 alunos, no entanto, nem todos justificaram as suas opções. Com a análise dos resultados (Apêndice 9), é possível constatar que o uso da opção de resposta “outra” caiu a pique, o que denota que, com a abordagem da cortesia, os alunos passaram a identificar-se muito mais com as opções de resposta apresentadas no pré e no pós-teste. Também se constata uma alteração significativa na quantidade de escolhas das quatro categorias de resposta (extremamente cortês, cortês, descortês e extremamente descortês), pelo que, fazendo uma análise global dos resultados, os alunos passaram a selecionar menos as opções de nível descortês, houve um aumento generalizado das opções de nível extremamente cortês, em prol de um grande declínio do uso das respostas de nível extremamente descortês. Por fim, ainda que em ambos os testes as opções de resposta cortês fossem as mais selecionadas, não impediu que houvesse um grande aumento na sua seleção.

Recuperando as questões analisadas no pré-teste, com este exemplo podemos observar que o aluno selecionou, em ambas as situações, as opções consideradas corteses, justificando no primeiro caso com “Não irei ser rude com o meu colega, pois ele não sabe e é

meu dever ajudá-lo”, no segundo caso, a justificação recaiu na vontade do aluno de proteger a face do colega “Prefiro apoiar o meu amigo do que diminuir ainda mais a sua autoestima”.

Figura 11 - Exemplo de justificação do pré-teste

The figure shows two screenshots of a pre-test questionnaire. The first screenshot contains a scenario about a friend who doesn't know how to run in a game. The second screenshot contains a scenario about a friend who is losing a game. Both have handwritten answers in Portuguese.

Scenario 1: Um colega teu não sabe como correr no jogo, apesar de já lhe teres explicado mais do que uma vez. O que dirias/escreverias nesta situação?

Options:

- ☐ A tecla correta para desempenhar essa função é a tecla X. Espero ter esclarecido a sua dúvida.
- ☐ És mesmo cromo! É impossível que não saibas isso!
- ☒ É na tecla X, se tiveres mais dúvidas, apita.
- ☐ Isto é básico, se não sabes, não sou eu que te vou dizer agora.
- ☐ Outra: _____

Porquê? *porque não sabe e não tem ninguém a ajudar*

Scenario 2: Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer, também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?

Options:

- ☒ Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.
- ☐ Caramba, estavas melhor a desinstalar o jogo, seu nabol!
- ☐ Honrado companheiro, não desanime, certamente voltará ao que costumava ser.
- ☐ Hoje não dás uma para a caixa, meu.
- ☐ Outra: _____

Porquê? *Prefiro apoiar o meu amigo do que diminuir ainda mais a sua autoestima*

A partir destes dados, é possível considerar que o projeto teve um impacto positivo no comportamento dos alunos quando confrontados com diferentes cenários de interações *online*, no entanto importa mencionar que, ainda que fosse notória a tentativa de alguns alunos de ser mais corteses e delicados na interação na vida real, este aspeto foi, em comparação, o que se notou menos. Desta forma, ainda que o projeto fosse mais direcionado para a comunicação *online*, na qual teve um grande impacto, poderia ter transparecido mais para o mundo real ou ter continuidade com sessões destinadas à comunicação presencial.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Importa, agora, refletir sobre todo o processo que envolveu a concepção e a implementação do projeto de investigação, assim como sobre os resultados obtidos.

A implementação da gamificação obedeceu ao conjunto de passos para a aplicação da gamificação em contexto escolar elencados por Pinto e Queirós (2022). Numa primeira instância, foi realizada a observação direta da turma e o questionário “O meu arsenal tecnológico” que permitiram ficar a conhecer o perfil dos alunos, os seus gostos, as suas preferências e desafios de aprendizagem como a escrita, daí que na terceira sessão tivesse sido pedido aos alunos para escrever um texto de apresentação, seguindo as três etapas da escrita (planificação, textualização e revisão) e auxiliando os alunos ao apresentar um exemplo de descrição e de estrutura de texto. O segundo passo implicou a definição dos objetivos de aprendizagem, algo que sofreu várias alterações devido aos vários desafios de calendarização. As etapas seguintes consistiram no ajuste e na adequação do sistema de avaliação e de pontuação a utilizar, passaram, ainda, pela criação de documentos orientadores para os alunos como foi o caso do guia de utilizador utilizado na terceira sessão. Por fim, a última etapa residiu na aplicação dos elementos de gamificação, tendo em conta a tabela de contextos de aplicação apresentada por Pinto e Queirós (2022). Foram utilizados crachás e uma tabela de pontos para demonstrar progresso, recompensar e fomentar a competição entre os alunos, a criação dos avatares serviu para aumentar o envolvimento dos alunos e personalizar as sessões ao gosto de cada grupo, o uso do *Discord* permitiu ainda, explorar e desenvolver competências de interação social “fortalecendo as conexões” (Pinto & Queirós, 2002, p.210) entre os grupos e os seus membros.

Houve fatores que permitiram o sucesso do projeto, nomeadamente, a colaboração do par pedagógico em todos os passos do projeto, quer fosse na avaliação das sessões, na partilha de ideias, no controlo dos ânimos ou na organização da sala, algo que apesar de parecer algo insignificante, é tudo menos isso, pois a organização levou a que os alunos se mentalizassem e se sentissem mais envolvidos e motivados para as sessões, já que não só estavam mais próximos dos seus colegas de grupo, como assim que entravam na sala já

sabiam o que ia acontecer. Por estas razões, é importante referir que o trabalho colaborativo contribuiu muito para a concretização do projeto de investigação. Outro fator concerne ao entusiasmo com que os alunos aderiram a todas as sessões, sendo que até fora das aulas perguntavam quando é que seria a próxima sessão e o que é que se iria fazer, o que se pode dever à metodologia da gamificação.

Com a elaboração e a implementação do projeto, o mestrando contactou, em primeira mão, com as exigências e os desafios da utilização da gamificação no contexto escolar. Para que o projeto fosse o mais relevante e as atividades as mais adequadas, foram necessárias várias reformulações e ajustes ao plano inicial, mas, no fim, todas as etapas do projeto fizeram sentido, tendo propósitos progressivos e complementares, permitindo não só um uso significativo de elementos, de dinâmicas e de mecânicas da gamificação como, também abordar algo tão importante como a Cortesia Linguística, fundamental para a convivência civilizada em sociedade, o que se alinha com os propósitos de base humanista do PASEO.

Sendo a escola um espaço de formação de futuros cidadãos, o mestrando considera que o projeto de investigação desenvolvido é relevante. Efetivamente, urge abordar a cortesia e questões de cidadania com os alunos de forma a criar membros respeitadores da sociedade, uma vez que a cortesia é, no fundo, uma exigência da vida em sociedade (Rodrigues, 2003). Para além disso, o facto de os alunos comunicarem cada vez mais através das redes sociais e por *chats* virtuais mostrou a necessidade de atualizar a escola face à realidade virtual em que vivem a maioria dos estudantes (Oliveira, 2020), ao preparar os alunos para adequar o seu discurso em relação ao contexto em que se inserem.

Os maiores desafios encontrados foram constrangimentos de horários e de datas, o que levou a que tivessem de ser feitas constantes alterações à quantidade e ao conteúdo das sessões do projeto. Outros grandes desafios sentidos foram a gestão de tempo e dos ânimos na sala de aula, sendo que os tempos planeados pareciam sempre passar mais depressa, o que releva a importância dos temporizadores e das *deadlines* (Pinto & Queirós, 2022), algo que o mestrando se foi apercebendo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, principalmente nas aulas de projeto. Em relação aos ânimos, ainda que o entusiasmo dos

alunos tenha sido um fator que contribuiu para o sucesso do projeto, foi também um elemento que foi necessário acautelar, pois facilmente o entusiasmo se traduzia em ruído desnecessário e em distração.

Face aos resultados obtidos nas sessões e pela análise das respostas do pré-teste e do pós-teste, é possível responder à questão de partida “Em que medida é a gamificação um veículo para a aprendizagem da cortesia?”, uma vez que se pode confirmar que a gamificação contribuiu para a motivação, o envolvimento e o divertimento dos alunos na realização das tarefas que tinham como tema a cortesia linguística. Os resultados parciais e finais atestam que os alunos foram alterando a forma como interagiam entre eles, nomeadamente em contextos virtuais, ao longo das sessões até culminar nos resultados positivos do pós-teste. Daí que se possa afirmar que o projeto foi produtivo e tenha cumprido o seu objetivo principal. Ainda assim, tal não significa que todos os alunos irão a partir de então ser muito mais corteses, até porque houve reações diferentes ao projeto, respostas menos delicadas nas várias sessões e foi sinalizada a seleção, ainda que residual, de opções de resposta consideradas de nível descortês e extremamente descortês. Para além do objetivo principal, foram alcançados os objetivos específicos na medida em que os alunos analisaram e aplicaram diferentes mecanismos de cortesia linguística em contextos colaborativos e de interação *online*.

O mestrando orgulha-se do projeto já que com ele pôde crescer enquanto futuro professor e investigar sobre um tema que é do seu interesse e próximo da sua realidade, daí que tenha investido na investigação e se tenha sentido motivado durante todo o projeto investigativo. O professor em formação considera ainda que este projeto pode ser expandido para outros anos de escolaridade, para outros ciclos de ensino e ainda ser articulado com outras áreas curriculares, sendo que neste projeto as áreas predominantes foram a de Cidadania e Desenvolvimento e o Português. Tal revela a importância da investigação e da formação contínua, como é preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

5. CONCLUSÃO

Atingindo agora o final desta jornada, é importante fazer uma reflexão final. Nesta parte final do RE, serão analisadas as principais etapas da PES, destacando os principais desafios, as aprendizagens construídas e as experiências vividas durante este percurso.

A PES foi fundamental para o mestrando porque lhe permitiu contactar com as atividades inerentes à atividade de um professor, ficando a conhecer as suas particularidades, as várias tarefas inerentes à profissão e os elementos que deve ter em conta para a planificação e o desempenho das suas funções com qualidade, considerando os recursos humanos e materiais que tem à sua disposição bem como a comunidade e o contexto que envolvem o seu local de trabalho. Todos estes fatores influenciam as decisões do docente e devem ser analisados de forma a adequar a prática às especificidades do contexto.

Um elemento fundamental da PES foi a cooperação que existiu entre todos os envolvidos, abrangendo as professoras cooperantes, a equipa de supervisão e o par pedagógico, tendo a partilha de experiências e de ideias sido fulcral para a evolução do mestrando, conduzindo muitas vezes à reformulação e ao aperfeiçoamento das planificações de forma a adequar às necessidades dos alunos, assim como integrar a utilização de novas metodologias e de estratégias pedagógicas.

A sua convivência com os todos membros da comunidade auxiliou o professor em formação a compreender melhor os alunos a respeitar o trabalho do corpo de funcionários, valorizando a sua experiência, a sua receptividade e o seu carácter prestativo.

Ao longo da PES, o mestrando foi aprimorando as suas práticas educativas, o que se deve a um conjunto de fatores. Um deles consistiu na referida colaboração com a equipa de supervisão, professoras cooperantes e par pedagógico, por ter proporcionado um olhar o mais imparcial possível sobre a prática, orientação, acompanhamento e *feedback* construtivo. Ainda que, por vezes, parecesse excessiva a carga de trabalho, a oportunidade de realizar várias regências facultou a experiência prática necessária que permitiu fazer a ponte entre a

teoria e a prática e a aplicação de diferentes estratégias pedagógicas. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento profissional foi o erro, pois o ato de errar permitiu ao mestrando refletir sobre as razões que levaram a que uma intervenção corresse menos bem ou não tivesse alcançado as expectativas criadas, para que depois da reflexão se passasse à reformulação e ao aperfeiçoamento das intervenções seguintes. Este processo estimulou e desenvolveu, significativamente, o seu pensamento crítico.

Um dos maiores desafios encontrados ao longo da PES prendeu-se com a gestão do tempo. Apesar de durante o percurso académico do mestrando ter criado várias planificações nos quais eram definidos tempos para cada atividade constatei apenas em contexto que o tempo a atribuir a cada atividade depende muito das características da turma, daí que só com mais experiência é que foi possível ultrapassar este obstáculo. Outra dificuldade sentida foi ao nível da relação com os alunos, tendo sido necessário definir limites ainda que continuasse a mostrar interesse pelos gostos dos alunos, mantivesse uma ligação de proximidade com os mesmos e houvesse um nível de respeito mútuo e de seriedade. Nessa medida, demarcar distância foi algo que foi definitivo para a construção de carácter do mestrando e para o desenho do seu perfil enquanto docente. A criação de Unidades Didáticas revelou-se um processo exigente, principalmente a seleção de um elemento integrador que fizesse sentido principalmente no início. No entanto, foi um aspeto em que o mestrando evoluiu ao longo do estágio e em que pretende continuar a investir, uma vez que reconhece que as UD são importantes para a articulação de conhecimentos e para a promoção da interdisciplinaridade.

O projeto de comunidade “O treino da concentração: estratégias de autoconhecimento dentro da sala de aula” permitiu dar voz aos alunos, deixando-os refletir criticamente e expressar-se sobre a conceção que têm de si mesmos durante as aulas e da avaliação que fazem sobre os mecanismos e as estratégias de autorregulação que utilizam. Na verdade, este projeto foi importante tanto para o mestrando, como para os alunos uma vez que para o primeiro, foi relevante abordar esta temática de forma a poder identificar melhor e mais facilmente os momentos de desatenção dos alunos, o que permite adaptar o ritmo da aula ou até introduzir um momento de relaxamento de forma a reavivar a atenção dos alunos, por outro lado foi benéfico para os alunos, pois, analisando os resultados obtidos no projeto,

foi possível observar que este teve uma influência positiva na turma já que houve alunos que conseguiram ter mais consciência dos momentos em que ficavam desatentos e também procuraram aprender novas estratégias de autorregulação. Dar o papel principal aos alunos, deixando-os partilhar as suas experiências, fê-los sentir que a sua voz importava, o que levou a que houvesse alunos a pedir para realizar mais assembleias sobre outros temas. Tal tornou o professor em formação mais consciente da importância da criação de momentos de partilha, os quais tenciona replicar assim que possível.

A dimensão investigativa foi a que se tornou mais fascinante devido a se ter debruçado sobre um tema que não só é próximo da realidade do mestrando, como é relevante no contexto contemporâneo. As metodologias ativas como a gamificação são importantes porque promovem a autonomia, estimulam o pensamento crítico e criativo, aumentam o envolvimento e motivação dos alunos, além de outros benefícios. O uso desta metodologia demonstrou-se bastante benéfico para o ensino da Cortesia, pois surtiu o efeito pretendido ao manter os alunos motivados no objeto de estudo e nas atividades, para além de ter despertado de tal forma o seu interesse que queriam realizar com entusiasmo as várias sessões do projeto e questionavam o mestrando repetidamente sobre quando seria a próxima. O mais importante deste projeto é o facto de se poder observar, partindo dos resultados obtidos, o impacto positivo que teve no comportamento dos alunos.

Apesar de o percurso ter sido recheado de desafios e de um volume de trabalho considerável, ao terminar esta fase da vida do mestrando existe um grande sentimento de gratidão por ter tido a oportunidade de aprender tanto sobre o mundo da educação. Concluída esta etapa, o professor em formação considera-se munido com as ferramentas necessárias para poder desempenhar as suas funções no futuro, assim como para poder continuar a investir na sua aprendizagem e na sua evolução a partir da investigação que se faz sempre necessária.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda, M., Briz, A. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común. *Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, (28), 288-318.
<https://doi.org/10.7764/onomazein.28.16>
- Alcântara, E. (2020). Apresentação. In E. Alcantara (Orgs.), *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. (pp. 7-8). Editora FERP.
- Alves, et al. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. In C. Batista, L. Fadel, T. Vanzin & V. Ulbricht (Orgs.), *Gamificação na Educação*. (pp. 74-97). Pimenta Cultural.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Argimon, I. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, 16(2), 351-369.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008&lng=pt&tlng=pt
- Baldessar et al. (2014). Gamification e Teoria do Flow. In C. Batista, L. Fadel, T. Vanzin & V. Ulbricht (Orgs.), *Gamificação na Educação*. (pp. 38-73). Pimenta Cultural.
- Bartolomeu, R., & Sá, C. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo.
https://www.researchgate.net/publication/280575429_Operacionalizacao_da_transversalidade_da_lingua_portuguesa_no_ambito_da_Gestao_Flexivel_do_Curriculo
- Barton, K. (2018). Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use. *Humanities and Social Studies Education Online*, 7(2), 1-11.
https://www.researchgate.net/publication/334286223_Historical_Sources_in_the_Classroom_Purpose_and_Use

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press
- Busarello et al., (2014). A gamificação e a sistemática de jogo. In C. Batista, L. Fadel, T. Vanzin & V. Ulbricht (Orgs.), *Gamificação na Educação*. (pp. 11-37). Pimenta Cultural.
- Calixto et al., (2020), Aprendizagem Baseada em Jogos. In E. Alcantara (Orgs.), *Inovação e renovação académica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. (pp. 52-55). Editora FERP.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3110>
- Carr, W. (2019). Critical action research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.
- Cardoso, A. F. (2009). *O Role Play como ferramenta no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20355/2/mestandrecardosorole000084961.pdf>
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa: instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Dubiela e Silva (2014). Design motivacional no processo de gamificação de conteúdos para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In C. Batista, L. Fadel, T. Vanzin & V. Ulbricht (Orgs.), *Gamificação na Educação*. (pp. 143-165). Pimenta Cultural.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

- Fardo, M. (2013). "The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18(1), 201-206
- Fernandes, (2020). Gamificação. In E. Alcantara (Orgs.), *Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas*. (pp. 42-47). Editora FERP.
- Fernando, G. (2007, setembro). *O Princípio da Cortesia no Português europeu falado e escrito*. XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. https://www.researchgate.net/publication/304381453_O_Principio_da_Cortesia_no_Portugues_europeu_falado_e_escrito
- Giacomazzo, G., et al. (2016). Gamificação na Educação: um modelo conceitual de apoio ao planejamento em uma proposta pedagógica. *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Simpósio)*. Congresso Brasileiro de Informática na Educação. On-line. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2016.1305>
- Gomes, C. (2013). Mecanismos de atenuação e intensificação no ensino do Português Língua Estrangeira: um estudo de caso. [Dissertação de mestrado]. Repositório Aberto da universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72523/2/28353.pdf>
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts, pp. 41- 58.
- Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford university Press
- Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow' Historical Consciousness and Understanding History. *History Education Research Journal*, 10(2), 34-67.
- Leech, G. (1983). Principles of Pragmatics. Longman.
- Lemos, S. (2009). Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. Boletim Técnico Do Senac, 35(3), 38-47.

- Lima, A. & Pimentel, E. (2013). Mecanismos para Suporte à Auto-Regulação da Aprendizagem do Estudante. *XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (Simpósio). II Congresso Brasileiro de Informática na Educação. DOI: 10.5753/CB 296 IE.SBIE.2013.296
- Linhares, M. & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. Scientific Eletronic Lybrary Online. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HGWM5kyQb744C3YkT6YgKGp/abstract/?lang=pt>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Siva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Diretor-Geral da Educação José Vítor Pedroso. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ments, M. (1999). *The Effective Use of Role-play: Practical Techniques for Improving Learning* (2.^a ed.). Kogan Page Publishers
- Monteiro, M. (2003). *O Ensino da História numa escola em transformação*. Plátano Edições.
- Observar e Aprender. (2014). *Manual de Apoio à Observação*. Universidade de Lisboa. https://quc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/manual-de-apoio-a-observacao_2014.pdf
- Oliveira, M. (2020). *A desconstrução dos discursos de ódio na formação do sujeito reflexivo na escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- Ordem dos Psicólogos. *Consigo concentrar-me?*. Escola Saudavelmente. <https://escolasaudavelmente.pt/alunos/criancas/a-minha-escola/consigo-concentrar-me>
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Da investigação às práticas II, pp. 37-52.

- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. Em F. Azevedo, *Didática e práticas - a língua e a educação literária* (pp. 66-86). Ópera Omnia.
- Pinto, M. & Queirós, R. (2022). *Gamificação aplicada às organizações e ao ensino*. FCA.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreidiálogos*, vol. 5, n.º 1, pp. 35-46.
- Rodrigues, D. (2003). *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual: (formas verbais corteses e descorteses em português)*. [Doutoramento]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Obtido em https://www.academia.edu/38935320/CORTESIA_LINGU%C3%8DSTICA_UMA_COMPET%C3%84NCIA_DISCURSIVO_TEXTUAL
- Rodrigues, D. (2020). *A importância da utilização de fontes históricas nas aulas de história e geografia de Portugal*. [Dissertação de Mestrado]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/32712>
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 87-102. <https://hdl.handle.net/1822/11896>
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: crenças e práticas em professores do 1.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6937>
- Santos, M. F. (2015). *Altamente - Livro de Treino Mental*. Lisboa: Edicare Editora.

Silva, K. & Silva, M. (2009). *Dicionário de conceitos*. Editora Contexto.

Smith, R. (2015). Exploratory action research as workplan: Why, what and where from? In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 37-45). Kent: IATEFL Research Special Interest Group.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Education and Culture*, Vol. (9), pág. 7-19.
<https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol09/iss1/art2/>

Sousa, M. (2010). *A cortesia verbal nas aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (PL2/PLE)*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/55320>

Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *Revista EstreiaDiálogos*, 1(1), 21-39

Vieira, T. (2023, abril, 28). [Comunicação oral]. Maximus: motivação na aprendizagem com recurso a ferramentas de gamificação, Maia.

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5569-5572, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5572-5575, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2928-2943. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República n.º 6/2001, I Série A, páginas 258-265, aprova a reorganização curricular do ensino básico. www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência, publicado no Diário da República n.º 92/2014, Série I, páginas 2819-2828, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. www.dre.pt

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, emitido pelo Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Série II – n.º 143, página 15484, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. www.dre.pt

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, emitido pelo Gabinete do Secretariado de Estado da Educação, Série II – n.º 138, página 19734-(2), homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. www.dre.pt

Despacho n.º 8356/2022, de 8 de julho, emitido pelo Gabinete do Ministro da Educação, Série II, Aprova o calendário escolar para os anos letivos de 2022-2023 e de 2023-2024.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8356-2022-185829850>

Despacho normativo n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência – Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Diário da República n.º 192, Série II de 03-10-2012.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/20-2012-1520843>

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, emitido pelo Ministério da Educação, publicado no Diário da República nº 237/1986, Série I, páginas 3067-3081, estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo. www.dre.pt

Lei n.º 16/2023, de 10 de abril, emitido pela Assembleia da República, publicado no Diário da República nº 70/2023, Série I, estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/16-2023-211573083>

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2023). Ficha de Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (2022). Regulamento Complemento Regulamentar Específico de Curso. Acedido em https://www.es.eipp.pt/cursos/crec/CRECMPHGP_signed.pdf

Gestão e Planeamento Curricular do Agrupamento de Escolas

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Plano Anual de Atividades

Plano Plurianual de Melhoria 2021/2023

Regulamento Interno

ANEXO

ANEXO 1 – TABELA DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM, RETIRADO DE “DIFERENÇAS PROCESSUAIS NA APRENDIZAGEM: AVALIAÇÃO ALTERNATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM” (ROSÁRIO, 2001)

Estratégias	Definição
1. Autoavaliação	Declarações que indicam as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho. Ex.: “verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem”.
2. Organização e transformação	Declarações que indicam as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem. Ex.: “faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de química”.
3. Estabelecimento de objetivos e planeamento	Declarações indicando o estabelecimento de objetivos educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos

	Ex.: “Começo a estudar duas semanas antes dos testes e fico descansada”
4. Procura de informação	Declarações indicando os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar. Ex.: “antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola recolher o máximo de informação sobre o tema”
5. Tomada de apontamentos	Declarações indicando os esforços para registar eventos ou resultados Ex.: “Nas aulas sorvo o máximo de apontamentos sobre o que o professor dá”
6. Estrutura ambiental	Declarações indicando esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem Ex.: “Para não me distrair, isolo-me no quarto”

7. Auto-consequências	Declarações indicando a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares. Ex.: “Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas”
8. Repetição e memorização	Declarações indicando as iniciativas e os reforços dos alunos para memorizar o material. Ex.: “Na preparação de um teste de Física, escrevo muitas vezes a fórmula, até saber de cor”
9. Procura de ajuda social	Declarações indicando as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares, professores e adultos Ex.: “se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que é médico”
10. Revisão de dados	Declarações indicando os esforços-iniciativas dos alunos para rerelem notas, testes, livros de texto, afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito. Ex.: “antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz”.

	Ex.: “Para me preparar para um teste, resolvo os enunciados dos que já fiz”.
--	--

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO “O MEU ARSENAL TECNOLÓGICO”



O MEU ARSENAL TECNOLÓGICO

DATA: ___/___/___

ALUNO(A): _____

- Que tipo de dispositivos eletrônicos possui?
 - ☐ Telemóvel ☐ Playstation
 - ☐ Computador ☐ Nintendo Switch
 - ☐ Tablet ☐ Xbox
 - ☐ Outro. Qual? _____
- Quantos equipamentos tecnológicos possui? _____
- Que jogos de cartas e de tabuleiro conheces?
 - ☐ Monopólio ☐ Batalha naval
 - ☐ Cluedo ☐ Xadrez

De que tipo de jogos gostas?

☐ **Jogos de tiros**

fortnite
Free fire
GTA V

☐ **Party games**

Stumble guys
Mario Party
Among us

☐ **Desporto**

Fifa
Rocket League
Gran Turismo

☐ **Simulação**

Sims

☐ **RPG (Role-Playing Games)**

Pokemon

☐ **Plataformas**

Mario
Sonic
Crash Bandicoot

☐ **Jogos de criação/Sandbox**

Roblox
Minecraft
Minecraft Pixelmon

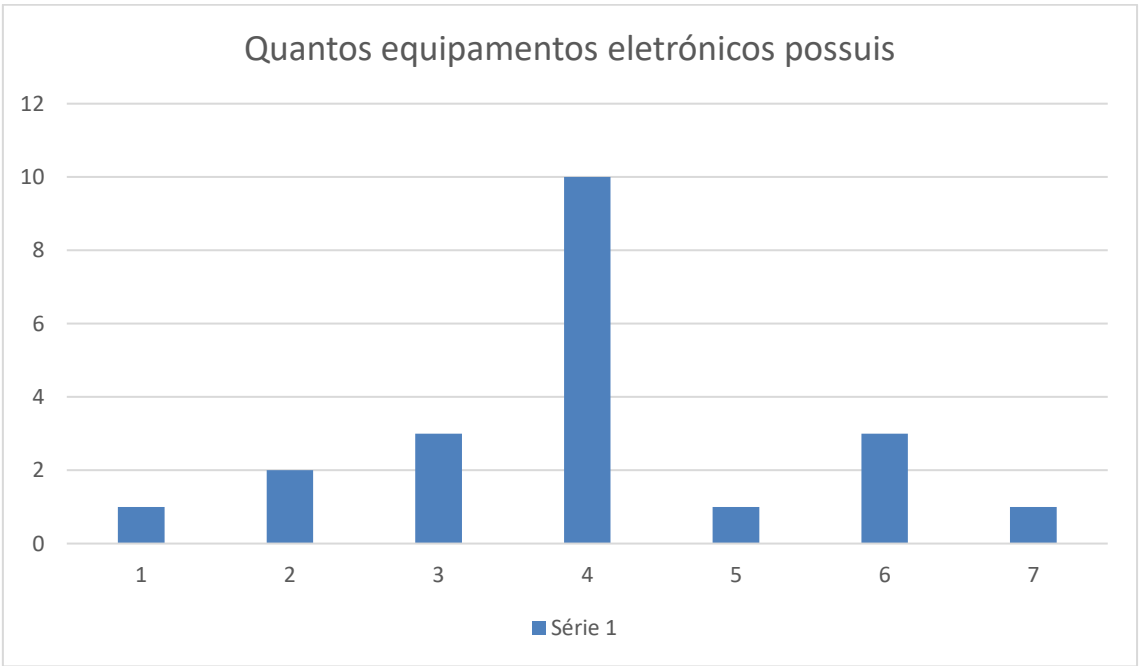
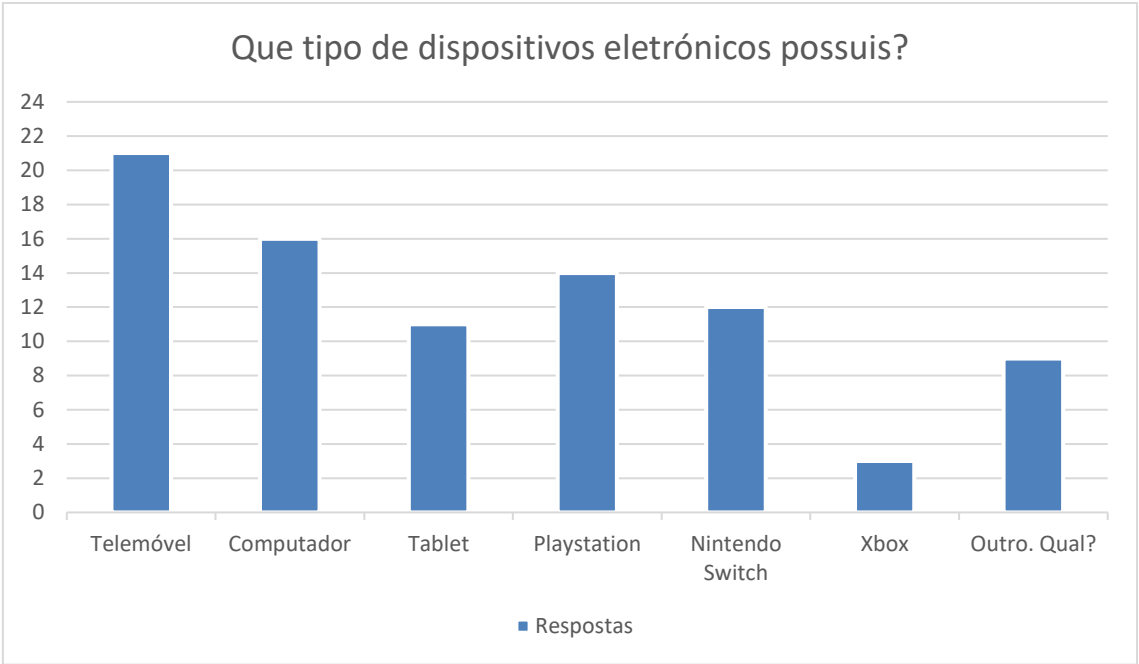
Os jogos que habitualmente jogas têm forma de comunicar entre jogadores? Sim___ Não___

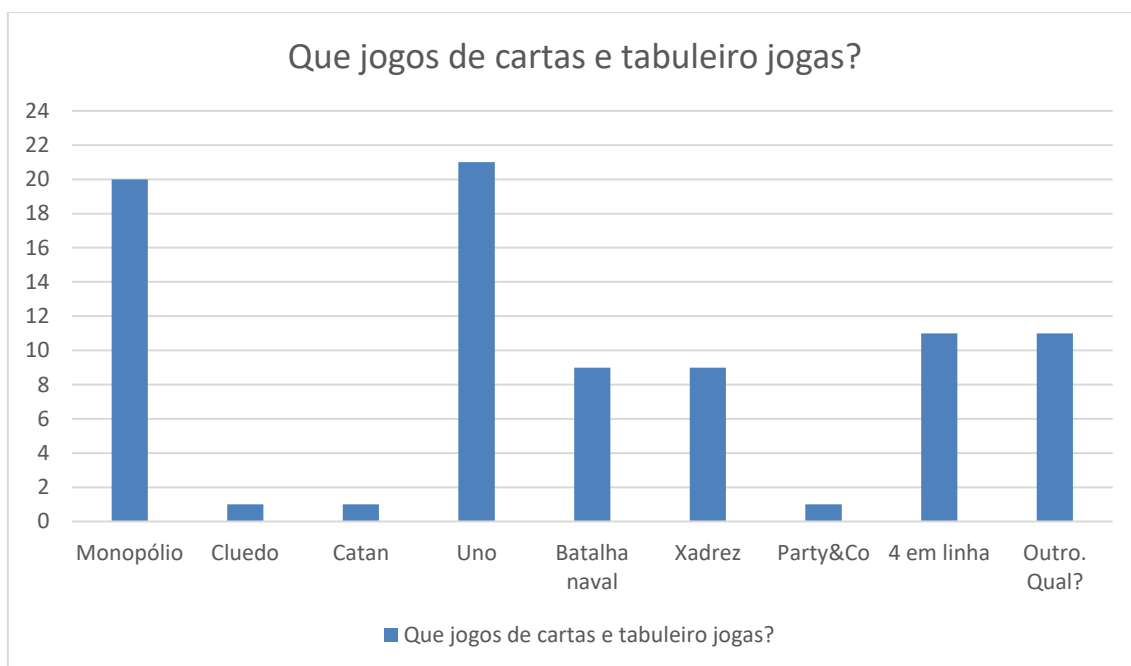
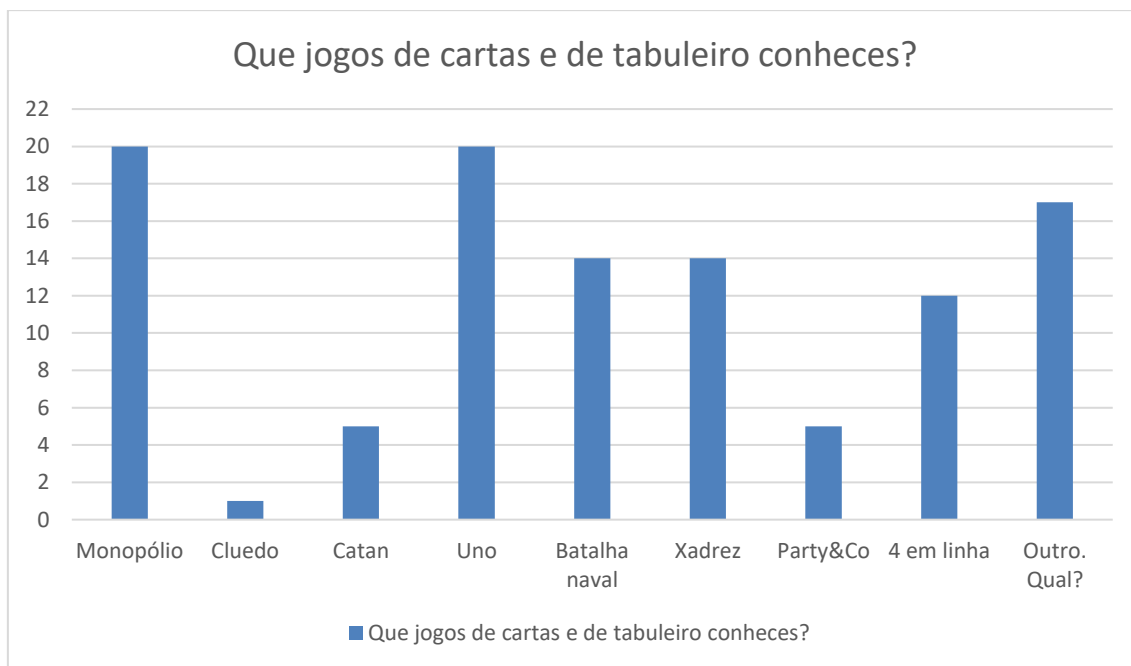
Se utilizas o *chat* dos jogos, por que razão o fazes? Podes escolher várias opções.

- ☐ Convidar alguém para jogar
- ☐ Cumprimentar a minha equipa
- ☐ Cumprimentar os meus adversários
- ☐ Cumprimentar todos os participantes no jogo
- ☐ Ajudar alguém da minha equipa (ex.: dar dicas)
- ☐ Definir estratégias com a minha equipa
- ☐ Enganar o meu inimigo (ex.: dar informações erradas)
- ☐ Animar alguém da minha equipa
- ☐ Provocar o meu adversário
- ☐ Criticar o desempenho de algum participante
- ☐ Outra razão: qual? _____

Obrigado pela tua participação! 🎉

APÊNDICE 2 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO “O MEU ARSENAL TECNOLÓGICO”







APÊNDICE 3 – PRÉ-TESTE

NÍVEL 1 – PREPARAÇÃO

ASSINALA COM UMA CRUZ A OPÇÃO MAIS PRÓXIMA DA QUE DIRIAS/ESCREVERIAS EM CADA UMA DAS SITUAÇÕES. SE NÃO TE IDENTIFICARES COM NENHUMA DAS POSSIBILIDADES, PODES ADICIONAR A QUE ENTENDERES.

- Queres jogar uma partida e vês alguém *online*, como é que convidas essa pessoa?
 - ___ Caro companheiro, venho por este meio contactá-lo para perguntar se gostaria de se juntar e de embarcar numa partida.
 - ___ Queres vir jogar?
 - ___ Ó dorminhoco, mexe-te e anda jogar!
 - ___ Vais continuar aí parado ou vens jogar?
 - ___ Outra: _____
- No início de um jogo, o que costumavas dizer à tua equipa?
 - ___ Boa sorte, equipa, vamos lá ganhar isto!
 - ___ Venham lá que eu levo-vos ao colo!
 - ___ Excelentíssimo colegas, que os vento da sorte soprem a nosso favor.
 - ___ Seus *noobs* (novatos), é bom que não me façam perder!
 - ___ Outra: _____
- Como costumavas cumprimentar os teus adversários?
 - ___ Espero que estejam prontos para levar uma abada!
 - ___ Inimigos agora, amigos no futuro, que todos possamos desfrutar desta partida.
 - ___ Boas a todos, boa sorte e divirtam-se!
 - ___ Os cordeiros a jogar contra o lobo, vai ser bonito, vai!
 - ___ Outra: _____

NÍVEL 1 – PREPARAÇÃO

- O que dizes à tua equipa quando queres definir uma estratégia?
 - __ Vamos todos agora pensar no que fazer para ganhar.
 - __ Vocês não fizeram nada o jogo todo, por isso, agora, deixem-me ganhar isto sozinho.
 - __ Ouçam-me que eu é que sei jogar isto, seus cromos!
 - __ Meus caros, iniciemos agora um *brainstorming* (uma discussão) sobre a estratégia que devemos adotar a seguir.
 - __ Outra: _____
- Um colega teu não sabe como correr no jogo, apesar de já lhe teres explicado mais do que uma vez. O que dirias/escreverias nesta situação?
 - __ A tecla correta para desempenhar essa função é a tecla X. Espero ter esclarecido a sua dúvida.
 - __ És mesmo cromo! É impossível que não saibas isso!
 - __ É na tecla X, se tiveres mais dúvidas, apita.
 - __ Isto é básico, se não sabes, não sou eu que te vou dizer agora.
 - __ Outra: _____
- No intervalo do jogo, que te encontras a perder, tens tempo para falar com a tua equipa, o que dirias/escreverias nesta situação?
 - __ Acordem! Hoje não vos reconheço. Parece que estão sonâmbulos!
 - __ Malta, usamos agora a tática B ou C? O que acham melhor?
 - __ Caríssimos, estão todos de parabéns pelo trabalho desenvolvido. Sairemos vitoriosos, independente do resultado.
 - __ O que é que estão aqui a fazer? Não estavam melhor a dormir?
 - __ Outra: _____

NÍVEL 1 – PREPARAÇÃO

- No final da partida, a tua equipa venceu e tens agora a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?
 - __ Que massacre! Voltem lá para a cave de onde vieram, vocês não jogam nada.
 - __ Até me doem as costas de carregar esta equipa o jogo todo!
 - __ Bom jogo, pessoal! Estiveram todos bem.
 - __ Chegou ao fim esta batalha, desde já declaro que tanto os meus rivais como os meus companheiros de equipa mostraram habilidades fenomenais, no entanto, a vitória é nossa, desta vez.
 - __ Outra: _____
- No final da partida, apesar do esforço, a tua equipa não conseguiu vencer e tens agora a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?
 - __ Belíssima demonstração das vossas capacidades.
 - __ Com esses boosts (bónus, melhorias), também nós ganhávamos!
 - __ Como sempre, fizeram batota, por isso é que ganharam.
 - __ Bem jogado, da próxima ganhamos nós.
 - __ Outra: _____
- Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer, também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?
 - __ Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.
 - __ Caramba, estavas melhor a desinstalar o jogo, seu nabo!
 - __ Honrado companheiro, não desanime, certamente voltará ao que costumava ser.
 - __ Hoje não dás uma para a caixa, meu.
 - __ Outra: _____

NÍVEL 1 – PREPARAÇÃO

- No início de uma partida estão todos a divertir-se, sem se atacarem. No entanto, um dos jogadores começa a matar os outros e quebra a regra não escrita de não atacar nestes momentos, o que lhe dizes?
 - __ Ainda não foste banido? Já ias!
 - __ Para lá e junta-te a nós, vais ver que é mais divertido.
 - __ Está quieto, pá, não vês que estamos todos na descontrá?
 - __ Peço ao caríssimo que cesse este comportamento. Queremos usufruir de um momento em paz.
 - __ Outra: _____
- Num jogo em que tenhas tido uma prestação muito melhor do que os teus colegas de equipa, o que dizes no final?
 - __ Se não fosse eu, tínhamos perdido.
 - __ Ainda que a minha prestação tenha sido muito acima da vossa nesta partida, sinto que foi o esforço conjunto de equipa que nos levou à glória.
 - __ Desta vez, joguei eu melhor, para a próxima serão vocês.
 - __ Desistam do jogo, parece que nunca viram um jogo na vida! Só graças a mim é que conseguem ganhar.
 - __ Outra: _____
- Um amigo teu conseguiu encontrar um item raro à primeira, no entanto, tu já jogaste várias partidas e ainda não o conseguiste, como reages?
 - __ Este dia está a ser realmente fortuito para ti!
 - __ É impossível, meu, isso é mesmo sorte de principiante.
 - __ Só podes ter visto as dicas para este nível. Assim, não dá! Claramente, já sabias onde estava.
 - __ Hoje estás *on fire* (imparável/imbatível)!
 - __ Outra: _____

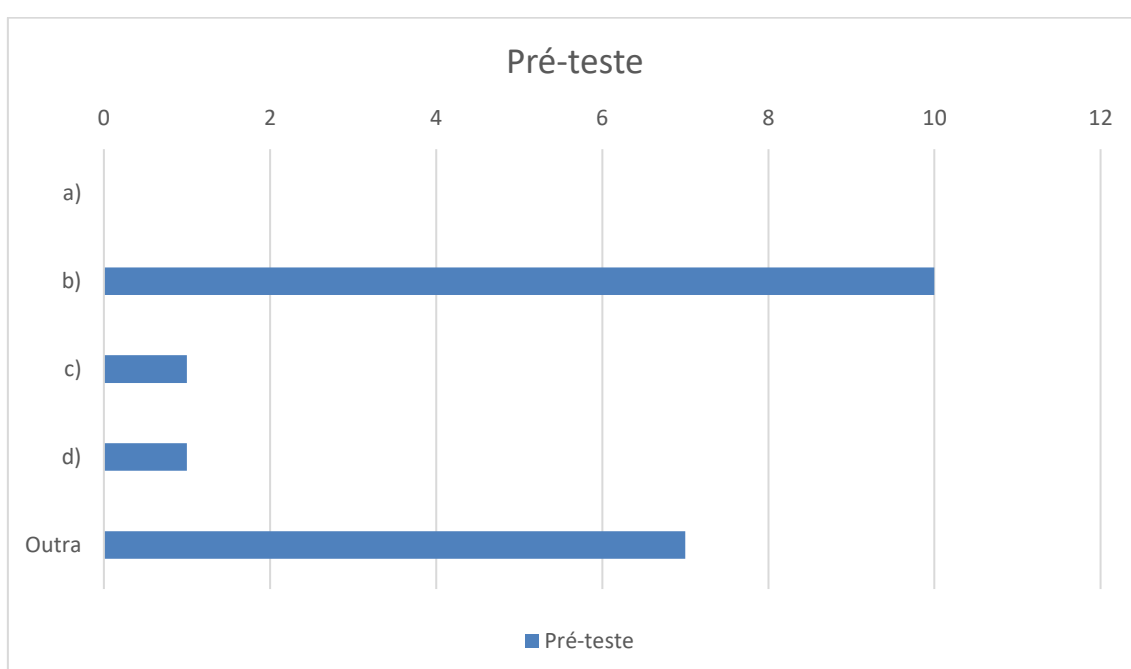
APÊNDICE 4 – RESPOSTAS AO PRÉ-TESTE

1) Queres jogar uma partida e vês alguém *online*, como é que convidas essa pessoa?

- a) Caro companheiro, venho por este meio contactá-lo para perguntar se gostaria de se juntar e embarcar numa partida.
- b) Queres vir jogar?
- c) Ó dorminhoco, mexe-te e anda jogar!
- d) Vais continuar aí parado ou vens jogar?

Outras respostas:

- Anda lá, fogo.
- Anda jogar comigo!
- Bora, é para jogar bem!
- Opção B + Bora jogar? Clicar no botão onde diz “convidar” ou “convidar todos”.
- Envio convi-te para vir.
 - **Correção:** Envio convite para vir.
- Mando mensagem e ligo.
- Queres vir jogar por favor?
 - **Correção:** Queres vir jogar, por favor?



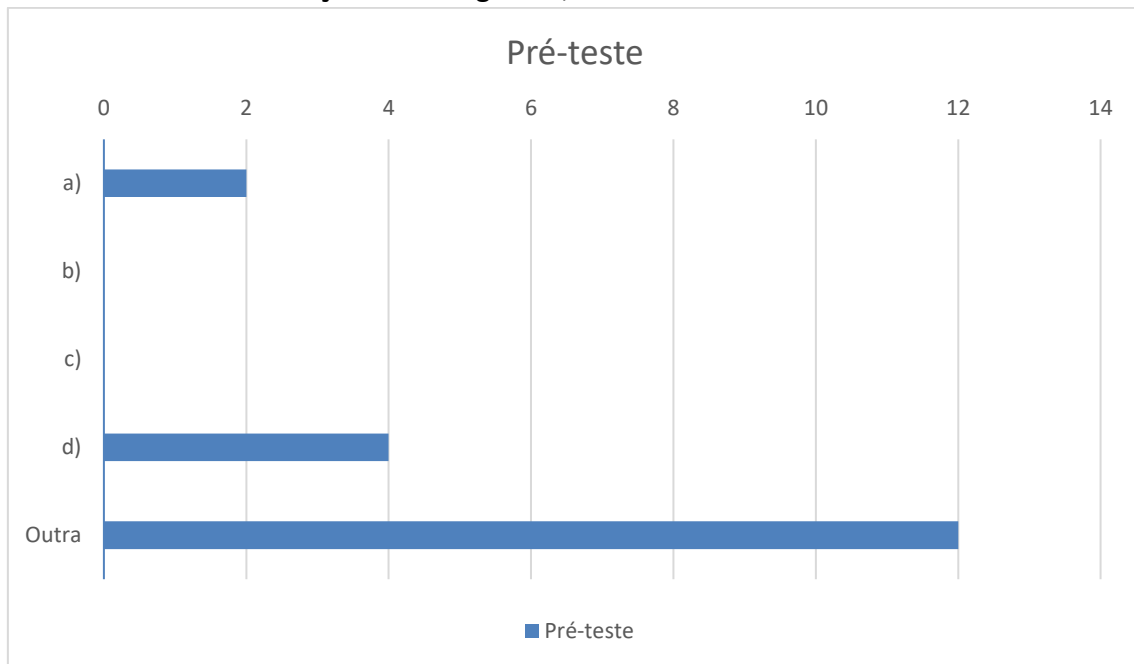
2) No início do jogo, o que costumás dizer à tua equipa?

- a) Boa sorte, equipa, vamos lá ganhar isto!
- b) Venham lá que eu levo-vos ao colo!
- c) Excelentíssimos colegas, que os ventos da sorte soprem a nosso favor.
- d) Seus *noobs* (novatos), é bom que não me façam perder!

Outras respostas:

- Bora ganhar e joguem bem por favor para não perder.
 - **Correção:** Bora ganhar e joguem bem, por favor, para não perder.
- Vamos lá.

- Não digo nada.
- Nada. (3)
- Bora ganhar isto.
- Quem perder é bot.
- Não falo nada.
- Bora, vamos ganhar isto pá!
- Bora, consentrence.
 - **Correção:** Bora, concentrem-se.
- Vamos ganhar isso eu tenho a certeza!
 - **Correção:** Vamos ganhar, isso eu tenho a certeza!



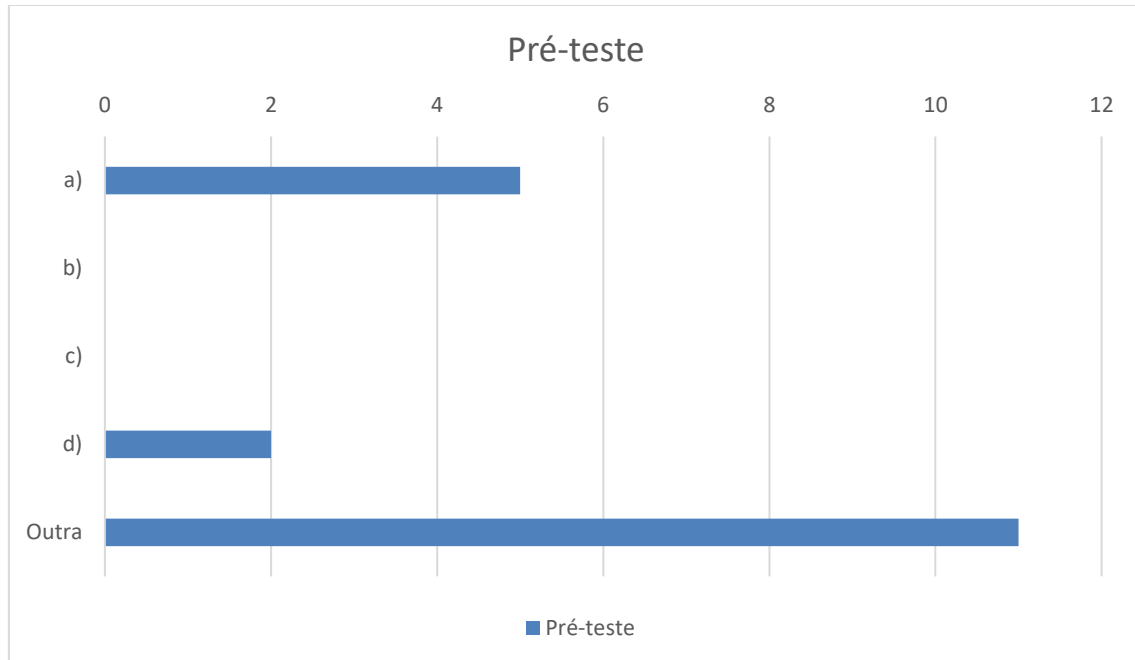
3) Como costumavas cumprimentar os teus adversários

- a) Espero que estejam prontos para levar uma abada!
- b) Inimigos agora, amigos no futuro, que todos possamos desfrutar desta partida.
- c) Boas a todos, boa sorte e divirtam-se!
- d) Os cordeiros a jogar contra o lobo, vai ser bonito, vai!

Outras respostas:

- Nada. (2)
- Eu acho bem que ganhe!
- És um noob.
- Vão perder!
- Não falo nada.
- Oi!!

- Vocês são muito noobs, vão perder kakaka.
- Vocês vão perder pq (porque) vocês são mesmo boots!
 - **Correção:** Vocês vão perder, porque vocês são mesmo *bots*! (maus jogadores)
- Eu não digo nada.
- Boa sorte e sem *tiltar* (não ficar zangado).



4) O que é que dizes à tua equipa quando queres definir uma estratégia

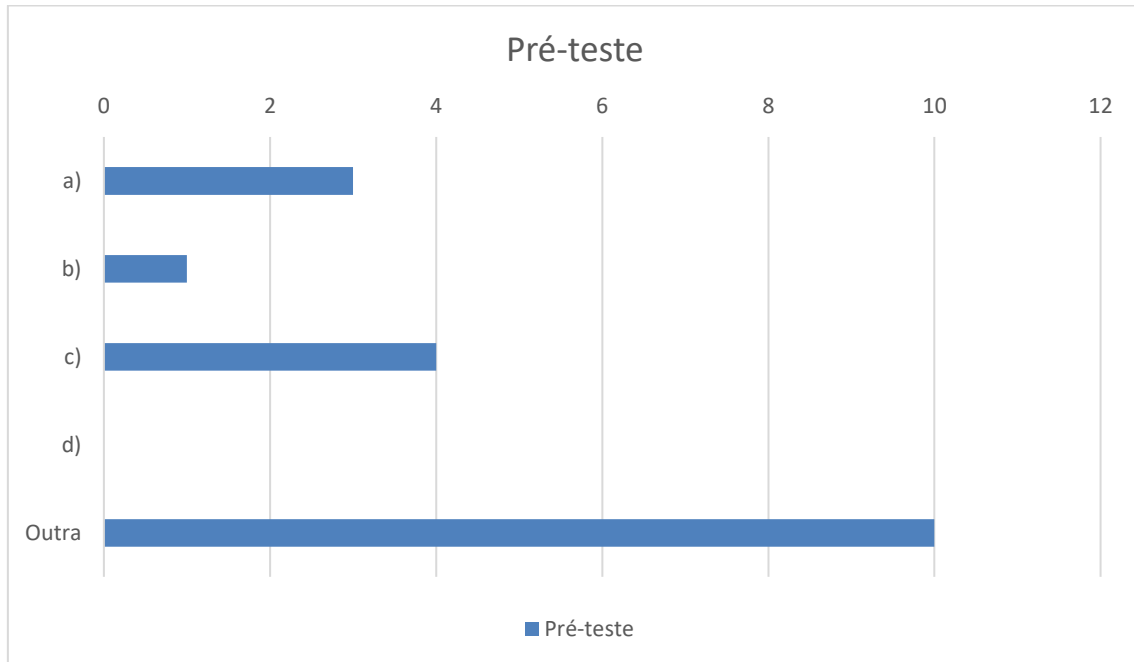
- a) Vamos agora pensar no que fazer para ganhar.
- b) Vocês não fizeram nada o jogo todo, por isso, agora, deixem-me ganhar isto sozinho.
- c) Ouçam-me que eu é que sei jogar isto, seus cromos!
- d) Meus caros, iniciemos agora um brainstorming (uma discussão) sobre a estratégia que devemos adotar a seguir.

Outras respostas:

- Vamos conversar rápido para ganhar ou só joguem à vossa maneira.
 - **Correção:** Vamos conversar rápido, para ganhar, ou só joguem à vossa maneira.
- Digo “olha” e depois digo a estratégia.
- Nada. (3)
- Vamos lá temos de jogar em equipa entendido?
 - **Correção:** Vamos lá, temos de jogar em equipa. Entendido?
- Vamos definir a nossa estratégia! | Nada (depende do jogo)
- Olhem usem a vossa estratégia e ganhem isto.
 - **Correção:** Olhem, usem a vossa estratégia e ganhem isto.
- Mano bora fazer isto.

- **Correção:** Mano, bora fazer isto.

➤ Andem aqui para definirmos as estratégias!

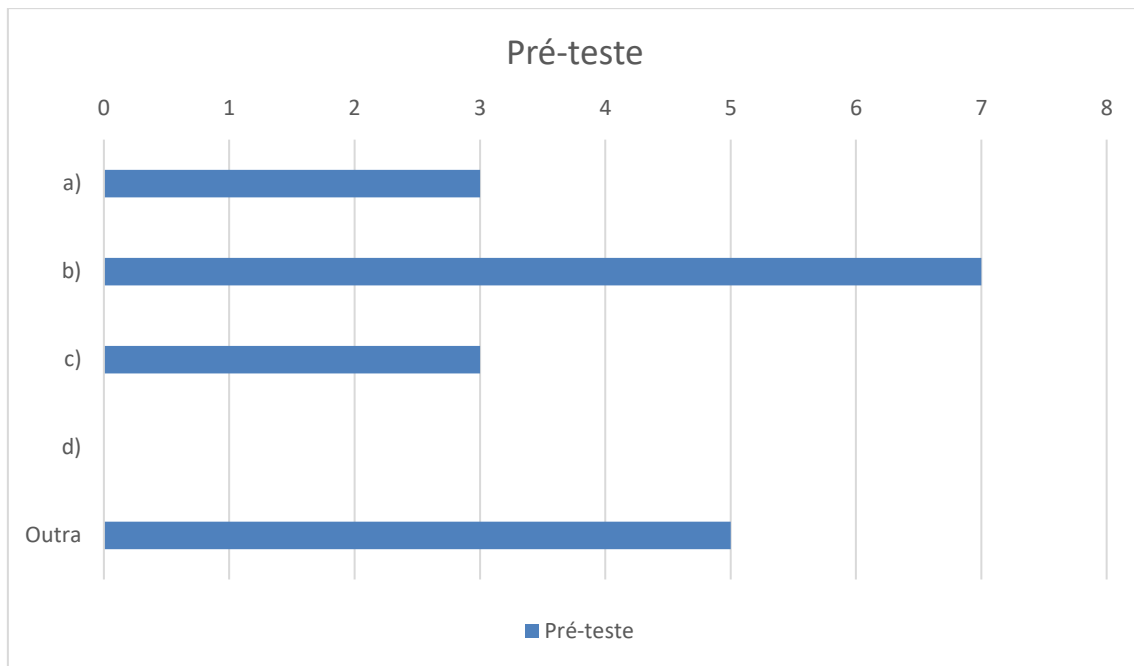


5) Um colega teu não sabe como correr no jogo, apesar de já lhe teres explicado mais do que uma vez. O que dirias/escreverias nesta situação?

- a) A tecla correta para desempenhar essa função é a tecla X. Espero ter esclarecido a sua dúvida.
- b) És mesmo cromo! É impossível que não saibas isso!
- c) É na tecla X, se tiveres mais dúvidas, apita!
- d) Isto é básico, se não sabes, não sou eu que te vou dizer agora.

Outras respostas:

- É fácil é a tecla X para a próxima já sabes.
 - **Correção:** É fácil, é a tecla X. Para a próxima já sabes.
- Mano é assim que se corre.
 - **Correção:** Mano, é assim que se corre.
- É aqui!
- Clica no X e vê.
- Diria normalmente



6) No intervalo do jogo, que te encontras a perder, tens tempo para falar com a tua equipa, o que dirias/escreverias nesta situação?

a) Acordem! Hoje não vos reconheço. Parece que estão sonâmbulos!

b) Malta, usamos agora a tática B ou C? O que acham melhor?

c) Caríssimos, estão todos de parabéns pelo trabalho desenvolvido. Sairemos vitoriosos, independente do resultado.

d) O que estão aqui a fazer? Não estavam melhor a dormir?

Outras respostas:

➤ Vamos continuar mas com mais cuidado.

○ **Correção:** Vamos continuar, mas com mais cuidado.

➤ Vamos lá fogo (se tiver a perder).

➤ Temos de melhorar fazem isto OK?

○ **Correção:** Temos de melhorar. Façam isto., OK?

➤ Joguem direito, pá!!

➤ Então, hoje estão fracos.

○ **Correção:** Então?! Hoje estão fracos!

➤ Nada eu asseito a derota.

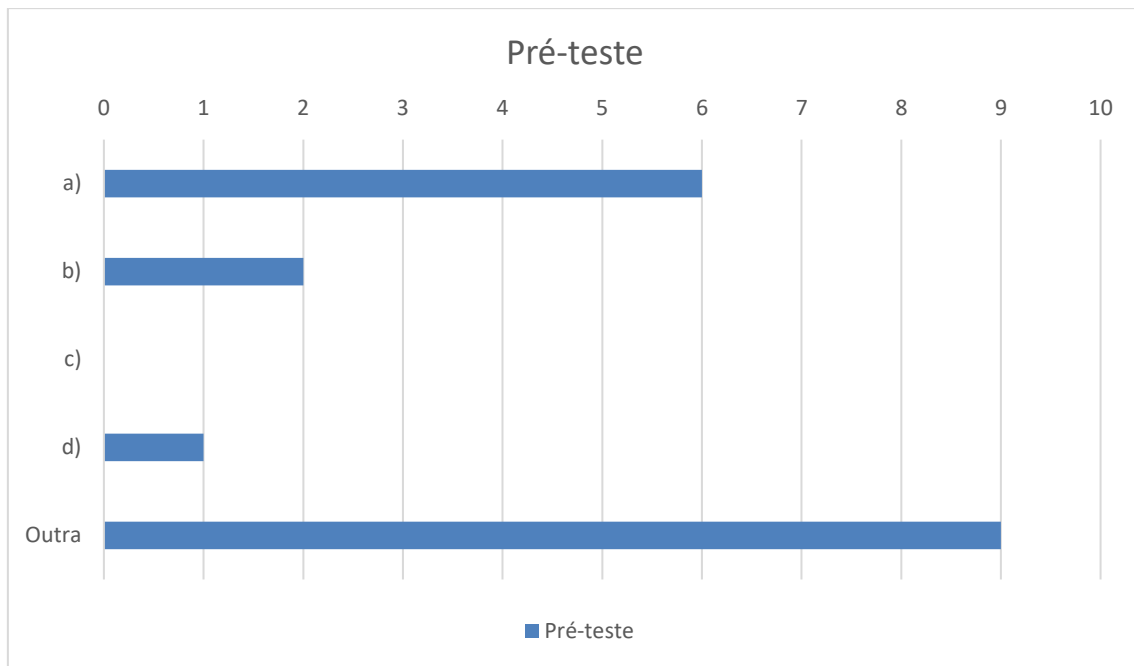
○ **Correção:** Nada, eu aceito a derrota.

➤ Andem lá, é para ganhar isto pá!

➤ Mano bora nos concentrar.

➤ Vamos lá andem temos de ganhar.

○ **Correção:** Vamos lá. Andem, temos de ganhar.



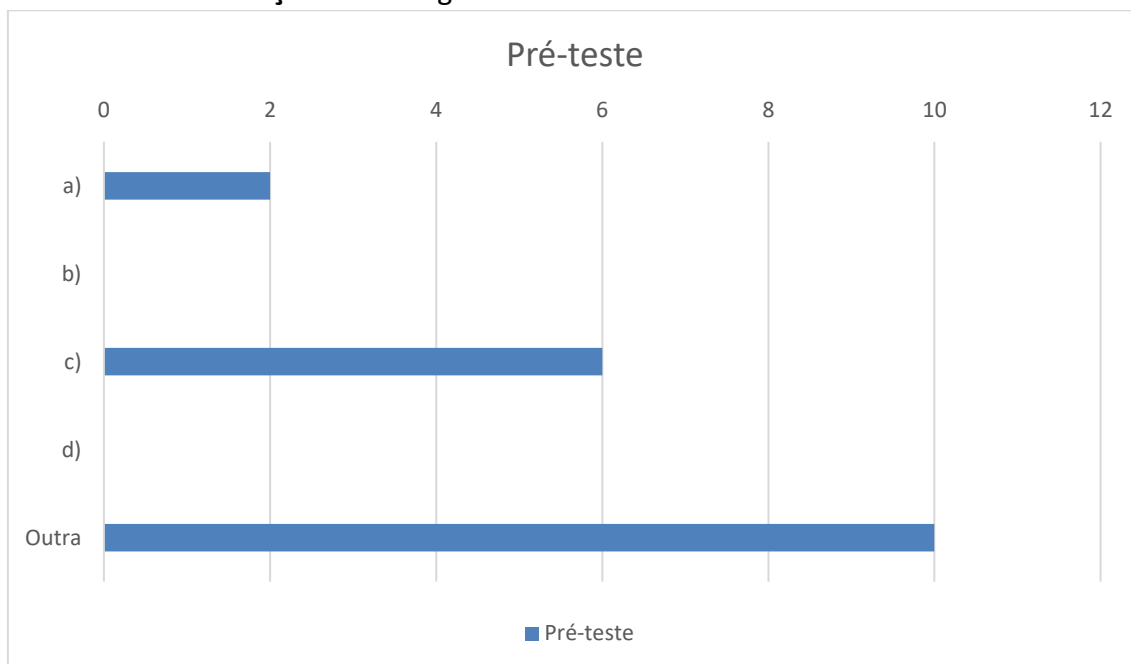
7) No final da partida, a tua equipa venceu e agora tens a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?

- a) Que massacre! Voltem lá para a cave de onde vieram, vocês não jogam nada.
- b) Até me doem as costas de carregar esta equipa o jogo todo!
- c) Bom jogo, pessoal! Estiveram todos bem.
- d) Chegou ao fim esta batalha, desde já declaro que tanto os meus rivais como os meus companheiros de equipa mostraram habilidades fenomenais, no entanto, a vitória é nossa, desta vez.

Outras respostas:

- Aí este jogo foi tenso mas ainda bem que conseguimos.
 - **Correção:** Aí, este jogo foi tenso, mas ainda bem que conseguimos.
- Mano tu és horrível.
 - **Correção:** Mano, tu és horrível.
- Ganhamos he he he.
- Vamos!
- Boaaaaa!
- Opção C + Alguns estiveram bem e outros estavam a dormir!
- Nós somos os melhores!
- Estava difícil, fogo.
- Nada.
- GG.
- Nice (boa) jogaram muito bem.

- **Correção:** Nice! Jogaram muito bem.

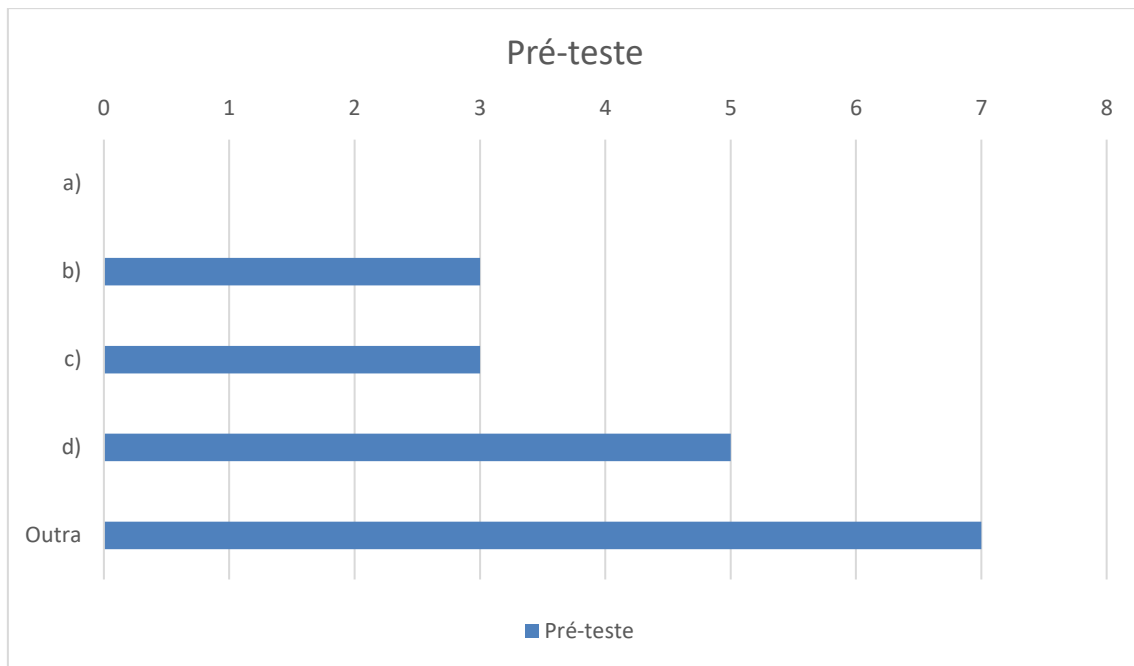


8) No final da partida, apesar do esforço, a tua equipa não conseguiu vencer e tens agora a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?

- a) Belíssima demonstração das vossas capacidades.
- b) Com esses *boosts* (bónus, melhorias), também nós ganhávamos!
- c) Como sempre, fizeram batota, por isso é que ganharam.
- d) Bem jogado, da próxima ganhamos nós.

Outras respostas:

- Perdemos mano, mas a próxima ganhamos.
- Vamos jogar outra.
- Temos de jogar melhor.
- Nada porque jogo com ingleses.
 - **Correção:** Nada, porque jogo com ingleses.
- Vamos outra vez!
- Mano tens muita sorte.
- Aí foi uma pena não conseguirmos, vai para a próxima.

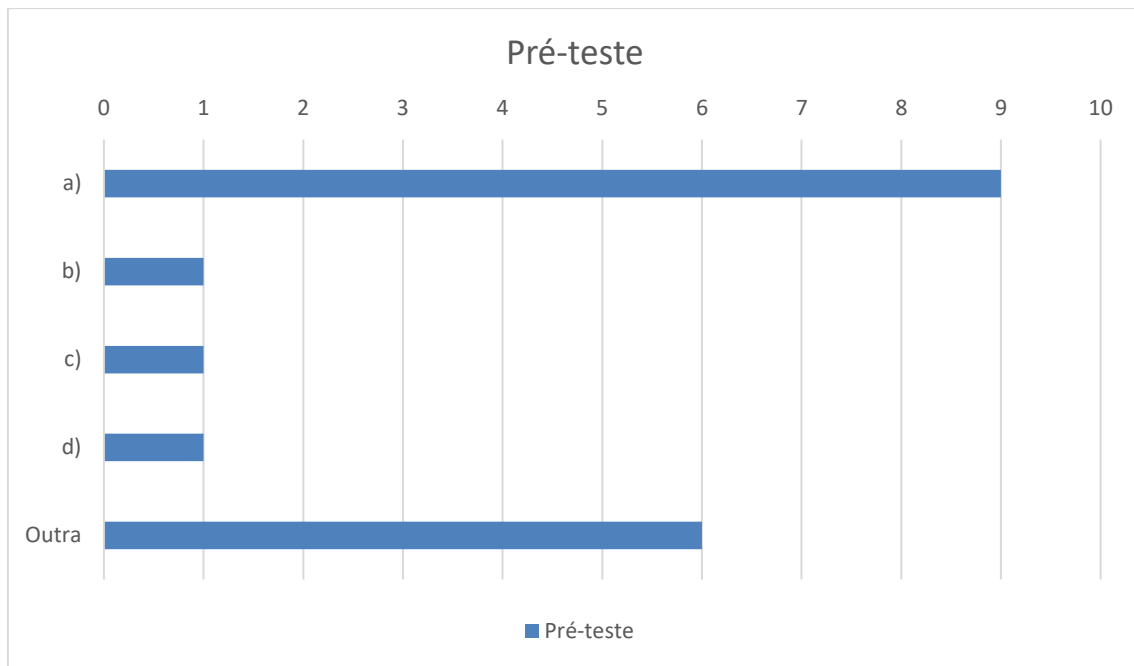


9) Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?

- a) Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.
- b) Caramba, estavas melhor a desinstalar o jogo, seu nabo!
- c) Honrado companheiro, não desanime, certamente voltará ao que costumava ser.
- d) Hoje não dás uma para a caixa, meu.

Outras respostas:

- Olha anda aprender umas técnicas.
 - **Correção:** Olha, anda aprender umas técnicas.
- Nada.
- Então o que está a acontecer, joga direito!
 - **Correção:**
- Fogo, se não sabes jogar não jogues.
 - **Correção:** Fogo! Se não sabes jogar, não jogues.
- Eu depois dessa jogo contigo para tentarmos ganhar | ou meu deus.
 - **Correção:** Eu depois dessa, jogo contigo para tentarmos ganhar. | Meu deus.
- Para de jogar e tenta amanhã para não perderes rank (competitivo)
 - **Correção:** Para de jogar e tenta amanhã, para não perderes *rank* (competitivo).

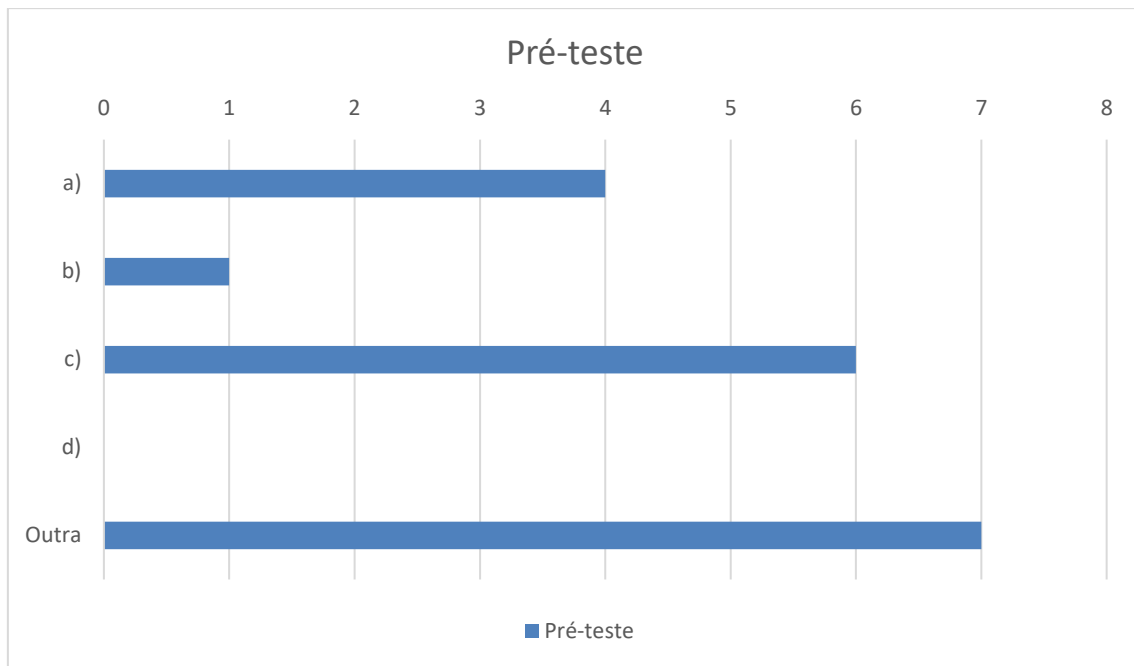


10) No início de uma partida estão todos a divertir-se, sem se atacarem. No entanto, um dos jogadores começa a matar os outros e quebra a regra não escrita de não atacar nestes momentos, o que lhe dizes?

- a) Ainda não foste banido? Já ias!
- b) Para lá e junta-te a nós, vais ver que é mais divertido.
- c) Está quieto, pá, não vês que estamos todos na descontra?
- d) Peço ao caríssimo que cesse este comportamento. Queremos usufruir de um momento em paz.

Outras respostas:

- Podes parar?
- O tono não é para matares.
 - **Correção:** Ó tono! Não é para matares.
- Para.
- Pesso ou criador ou a equipe banimento.
 - **Correção:** Peço ao criador ou à equipa, banimento.
- Está quieto, pá!
- Á meu não sabes jogar sem matar.
 - **Correção:** À meu, não sabes jogar sem matar.
- Olha lá para ou próxima vais ver, é muito injusto.
 - **Correção:** Olha lá, para, ou próxima vais ver, é muito injusto.

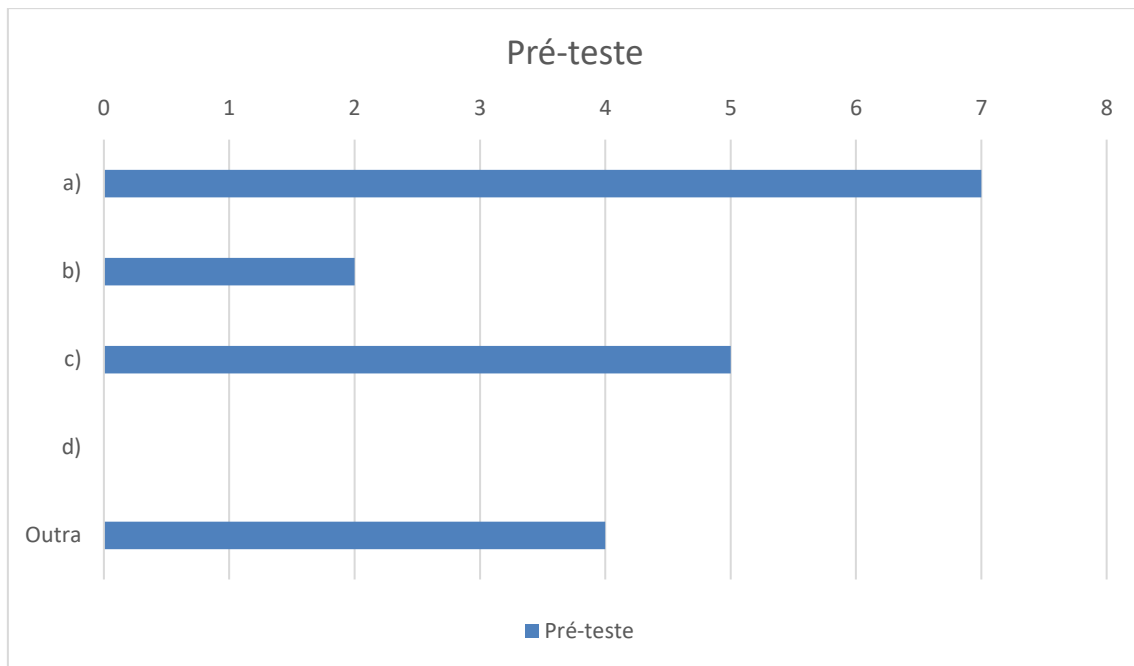


11) Num jogo em que tenhas tido uma prestação muito melhor do que os teus colegas de equipa, o que dizes no final?

- a) Se não fosse eu, tínhamos perdido.
- b) Ainda que a minha prestação tenha sido muito acima da vossa nesta partida, sinto que foi o esforço conjunto da equipa que nos levou à glória.
- c) Desta vez, joguei eu melhor, para a próxima serão vocês.
- d) Desistam do jogo, parece que nunca viram um jogo na vida! Só graças a mim é que conseguem ganhar.

Outras respostas:

- Vocês têm de treinar mais.
- Joguei muito!!!
- Hoje joguei melhor que vocês ha ha ha.
- Nada.



12) Um amigo teu conseguiu encontrar um item raro à primeira, no entanto, tu já jogaste várias partidas e ainda não o conseguiste, como reages?

a) Este dia está a ser realmente fortuito para ti!

b) É impossível, meu, isso é mesmo sorte de principiante.

c) Só podes ter visto as dicas para este nível. Assim, não dá! Claramente, já sabias onde estava.

d) Hoje estás *on fire* (imparável/imbatível)!

Outras respostas:

➤ Que sorte! (2)

➤ Sortudo.

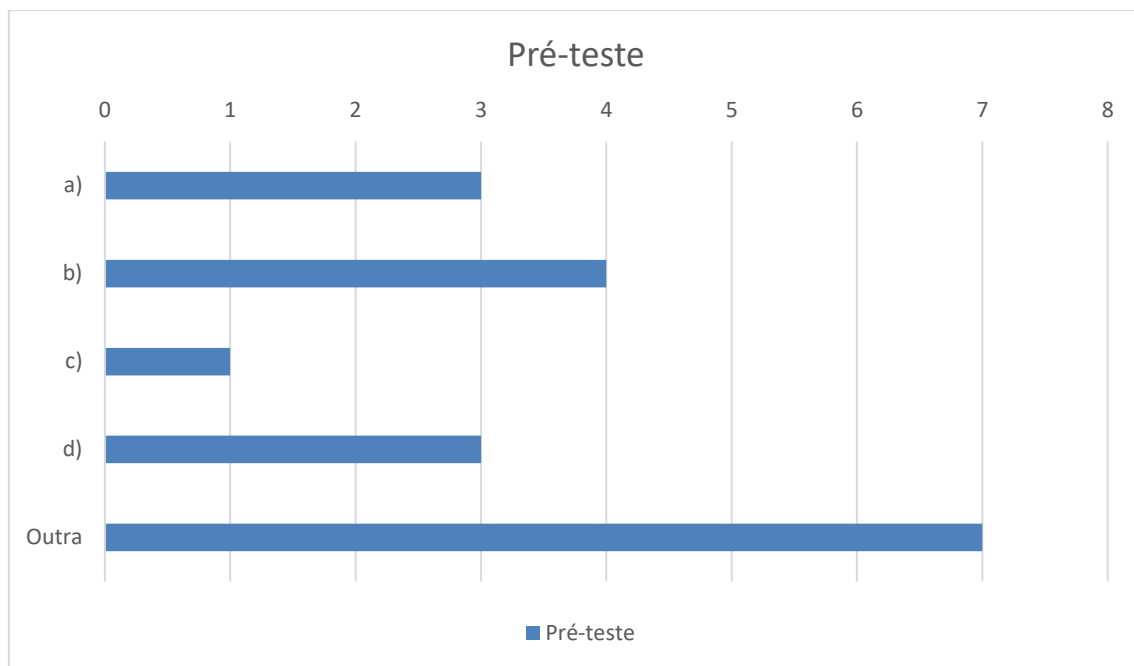
➤ Boa, és muito bom amigo, parabéns.

➤ Fogo, não consigo encontrar isso!

➤ Aí que sorte!

➤ Ainda bem até estou admirado.

○ **Correção:** Ainda bem. Até estou admirado



APÊNDICE 5 – APÊNDICES DA SESSÃO 2:

APÊNDICE 5.1. - FICHA “O QUE FAZ DE MIM CORTÊS”

Coluna A - Resposta cortês	Coluna B - Categoria em que se insere
Queres vir jogar?	• Convite • Incentivo • Saudação • Elogio
Boa sorte, equipa, vamos lá ganhar isto!	• Elogio • Desejo • Incentivo • Inclusividade (1.ª pessoa do plural)
Boas a todos, boa sorte e divirtam-se!	• Incentivo • Saudação • Desejo • Elogio
Vamos agora pensar no que fazer para ganhar.	• Inclusividade (1.ª pessoa do plural) • Incentivo • Elogio • Desejo
Bom jogo, pessoal! Estiveram todos bem.	• Saudação • Elogio • Inclusividade (1.ª pessoa do plural) • Desejo
Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.	• Desejo • Saudação • Incentivo • Inclusividade (1.ª pessoa do plural)

APÊNDICE 5.2. – CARTÕES DE CONVERSA

Contexto: Tu e o teu grupo fizeram uma apresentação oral. Alguém comentou:

- *Ainda bem que me esforcei, assim vou ter boa nota.*

Reescreve a frase utilizando a **primeira pessoa do plural**:

Contexto: Um amigo teu acabou de ganhar uma competição. Alguém comentou:

- *Não estava à espera de que fosses capaz!*

Reescreve a frase fazendo um **elogio**:

Contexto: Alguém informou que vai de viagem para o estrangeiro. O seu vizinho comentou:

- Vai embora para fora daqui!

Reescreve a frase exprimindo um **desejo agradável**:

Contexto: Estás num jogo com um amigo e ele está prestes a avançar para um nível difícil. Pensaste em comentar:

- É preciso muito esforço para conseguires passar este nível, não sei se és capaz.

Reescreve a frase de forma a **motivar** o teu amigo a avançar:

Contexto: No início do dia, antes da aula de Matemática, um grupo de alunos encontrou o professor no corredor. Abordaram-no, dizendo:

- *Já corrigiu os testes?*

Reescreve a frase utilizando uma **saudação**:

APÊNDICE 5.3. – PUBLICAÇÕES DE *INSTAGRAM* DO “CORTÊS_ARANHA_5B”

 Cortês_Aranha_5B Viso, Porto Contexto: Um colega teu decorou o seu caderno de português e publicou-o no <i>Instagram</i>.   Resposta (elogio):	 Cortês_Aranha_5B Viso, Porto Contexto: Vai haver um torneio de <i>SuperTmatik</i> de HGP na tua escola e alguém da tua turma tem receio de participar.   Resposta (incentivo):
---	--



Cortês_Aranha_5B
Viso, Porto

Contexto: Uma aluna nova chega à turma.








Resposta (saudação):



Cortês_Aranha_5B
Viso, Porto

Contexto: A tua escola faz uma publicação a favor de haver intervalos mais curtos.

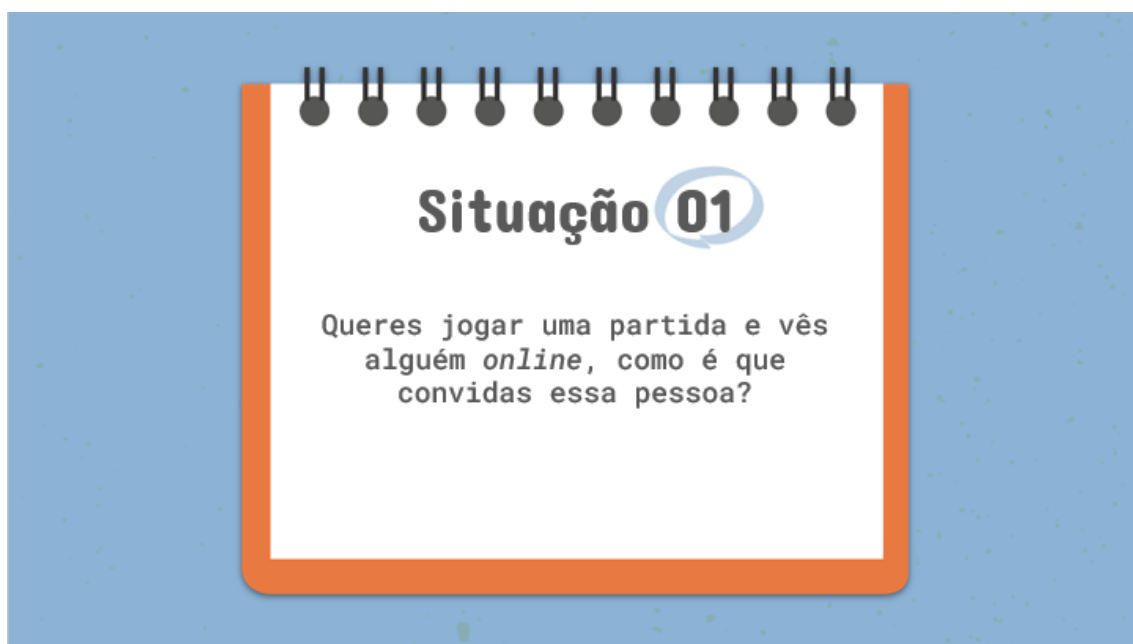
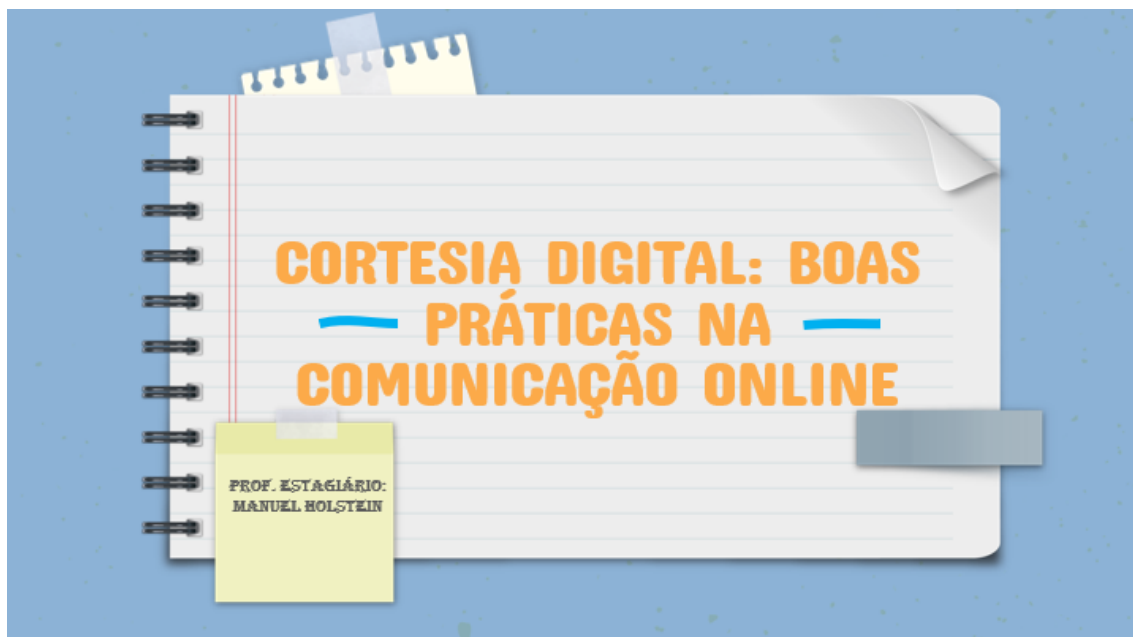







Resposta (desacordo com a mensagem da publicação):

APÊNDICE 5.4. –SUPORTE *POWERPOINT* DA SESSÃO 2



Resposta

Sublinha a parte da frase que retiravas/alteravas:

Anda lá, fogo!

Após as alterações, como ficaria a resposta?

Situação 02

No início do jogo, o que costumavas dizer à tua equipa?

Resposta

Sublinha a parte da frase que retiravas/alteravas:

Quem perder é bot.

Após as alterações, como ficaria a resposta?

Situação 03

Como costumavas cumprimentar os teus adversários?

Resposta

Sublinha a parte da frase que retiravas/alteravas:

Vocês são muito *noobs*,
vão perder *kakaka*.

Após as alterações, como ficaria a resposta?

Situação 04

O que dizes à tua equipa quando
queres definir uma estratégia?

Resposta

Sublinha a parte da frase que retiravas/alteravas:

Olhem, usem a vossa estratégia e ganhem isto.

Após as alterações, como ficaria a resposta?

Situação 05

No intervalo do jogo, que te encontras a perder, tens tempo para falar com a tua equipa, o que dirias/escreverias nesta situação?

Resposta

Sublinha a parte da frase que retiravas/alteravas:

Joguem direito, pá!

Após as alterações, como ficaria a resposta?

Situação 06

Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer, também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?

Resposta

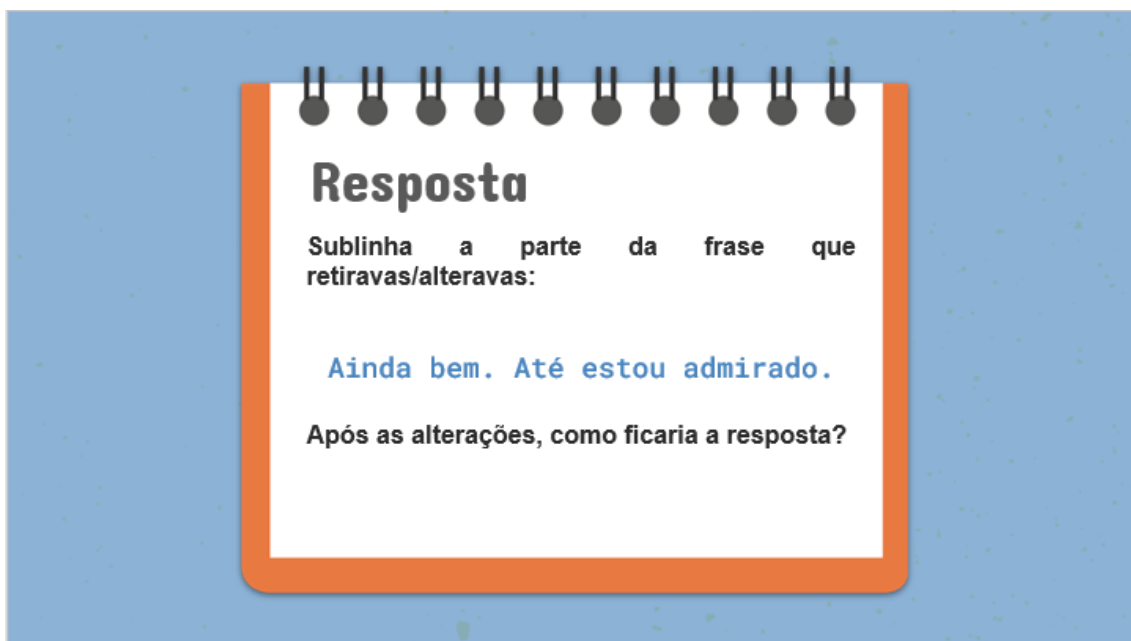
Sublinha a parte da frase que retiravas/alteravas:

Fogo! Se não sabes jogar, não jogues.

Após as alterações, como ficaria a resposta?

Situação 07

Um amigo teu conseguiu encontrar um item raro à primeira, no entanto, tu já jogaste várias partidas e ainda não o conseguiste, como reages?



APÊNDICE 6 – APÊNDICES DA SESSÃO 3

APÊNDICE 6.1 – CARTÕES DOS GRUPOS

GRUPO 1

Membros	Cargo

GRUPO 2

Membros	Cargo

GRUPO 3

Membros	Cargo

GRUPO 4

Membros	Cargo

APÊNDICE 6.2 – CREDENCIAIS DOS GRUPOS

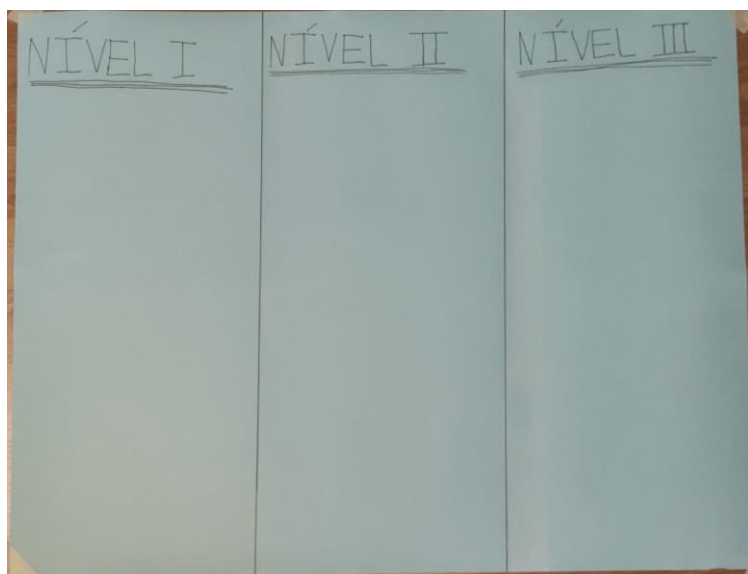
Grupo 1 - Credenciais	Grupo 2 – Credenciais
Email: gru*****a@gmail.com Password: *****	Email: gru*****a@gmail.com Password: *****
Grupo 3 - Credenciais	Grupo 4 - Credenciais
Email: gru*****a@gmail.com Password: *****	Email: gru*****a@gmail.com Password: *****

APÊNDICE 6.3 – SUPORTE DE REGISTO DOS NÍVEIS

NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III

<u>NÍVEL I</u>	<u>NÍVEL II</u>	<u>NÍVEL III</u>

<u>NÍVEL I</u>	<u>NÍVEL II</u>	<u>NÍVEL III</u>



APÊNDICE 6.4 – GUIA DE UTILIZADOR PARA A APLICAÇÃO *DISCORD*

Guia de utilizador

1 Entrar no *Discord*

- Abre a aplicação *Discord*;
- Clica em "Entrar";
- Insere as credenciais nos espaços respetivos.



2 Entrar no servidor

- Seleciona "Servidores";
- Depois, clica na canal "canal-de-informação".



grupo-2
grupo-3
grupo-4

Adicionar amigos

Discord

Entrar no Adobe Express 2

- Carrega no link para entras no site Adobe Express;
- A seguir, clica em "Visitar site".

Saindo do Discord

Esse link levará você ao seguinte site

<https://www.adobe.com/br/express/feature/video/animate/audio>

Confiar em links de www.adobe.com daqui para frente

Visitar site

Voltar

Manuel Holstein Ontem às 23:22

Website para os Avatar -

<https://www.adobe.com/br/express/feature/video/animate/audio> (editado)

Conversar em #canal-de...

2 No Adobe Express

- Agora que já estás no *site*, clica em "Comece agora";
- Aqui o grupo poderá escolher o *Avatar* que quiser assim como definir o fundo e o seu tamanho.

Adobe Express

Ferramenta para animar áudios gratuitamente.

Crie um personagem animado com a sua voz com o Adobe Express. Nunca foi tão fácil fazer animação.

Comece agora

Adobe Express

Animar com áudio BETA

Personagem Fundo Tamanho

Categoria: Tudo

Dimensionar: 100%

Abóbora Esqueleto



Nome

Restrições para a criação do nome:

- A sílaba tônica tem de ser a última ou a penúltima (não pode ser esdrúxula);
- Não podem utilizar palavras estrangeiras para o nome;
- Podem ser nomes inventados;
- Não podem ser Nomes Próprios (João, Maria, etc.);
- A palavra só pode ter entre 2 e 3 sílabas.

Nível I

Neste nível, terão de escolher:

- Nome do *Avatar*
- Saudação inicial
- Saudação final

10:00

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 3

Grupo 4

Grupo 4

Grupo 1



Nível II

10:00

Neste nível, terão de caracterizar psicologicamente o vosso Avatar:

Grupo 1	_____	Grupo 4
Grupo 2	_____	Grupo 1
Grupo 3	_____	Grupo 2
Grupo 4	_____	Grupo 3





Nível III

10:00

Neste nível, terão de mencionar as preferências do Avatar em relação aos jogos:

- Características dos jogos que gosta de jogar
- Características mais ou menos apreciadas nos jogos em geral

Grupo 1	_____	Grupo 3
Grupo 2	_____	Grupo 4
Grupo 3	_____	Grupo 1
Grupo 4	_____	Grupo 2



Modelo de Avatar



Olá a todos! Eu chamo-me Pumbapé.

Sou um avatar relaxado e calmo, mas quando é para brincar, sou muito energético.

Gosto de jogos em que seja possível jogar com várias pessoas, e trabalhar em equipa para conseguir alcançar um objetivo comum, mas também gosto de jogos de campanha em que jogo sozinho. Num jogo, não gosto nada quando não posso explorar livremente o mapa, porque gosto de investigar todos os cantos.

Este sou eu! Obrigado a todos pela atenção!!!

Até breve!

Estrutura do texto

Olá a todos! Eu chamo-me Pumbapé.

Nome e saudação inicial

Sou um avatar relaxado e calmo, mas quando é para brincar, sou muito energético.

Características psicológicas

Gosto de jogos em que seja possível jogar com várias pessoas e trabalhar em equipa para conseguir alcançar um objetivo comum, mas também gosto de jogos de campanha em que jogo sozinho. Num jogo, não gosto nada quando não posso explorar livremente o mapa, porque gosto de investigar todos os cantos.

Preferências de jogos

Este sou eu!

Obrigado a todos pela atenção!!!

Até breve!

Agradecimento

Saudação final



Mãos à Obra



Vão agora escrever um texto baseado nas características que os vários grupos descreveram do Avatar.

Não se esqueçam de seguir a estrutura do exemplo.

Obrigado a todos!!!

Texto de apresentação do *Avatar* de grupo

Introdução (1.º parágrafo)

Comecem por incluir a saudação inicial e por apresentar o nome do *Avatar*.

Desenvolvimento (parágrafos 2 e 3)

Descrevam:

- as suas características psicológicas (parágrafo 2)
- as suas preferências de jogos:
 - Características dos jogos que o *Avatar* joga
 - Características mais ou menos apreciadas nos jogos em geral

Conclusão (parágrafo 4)

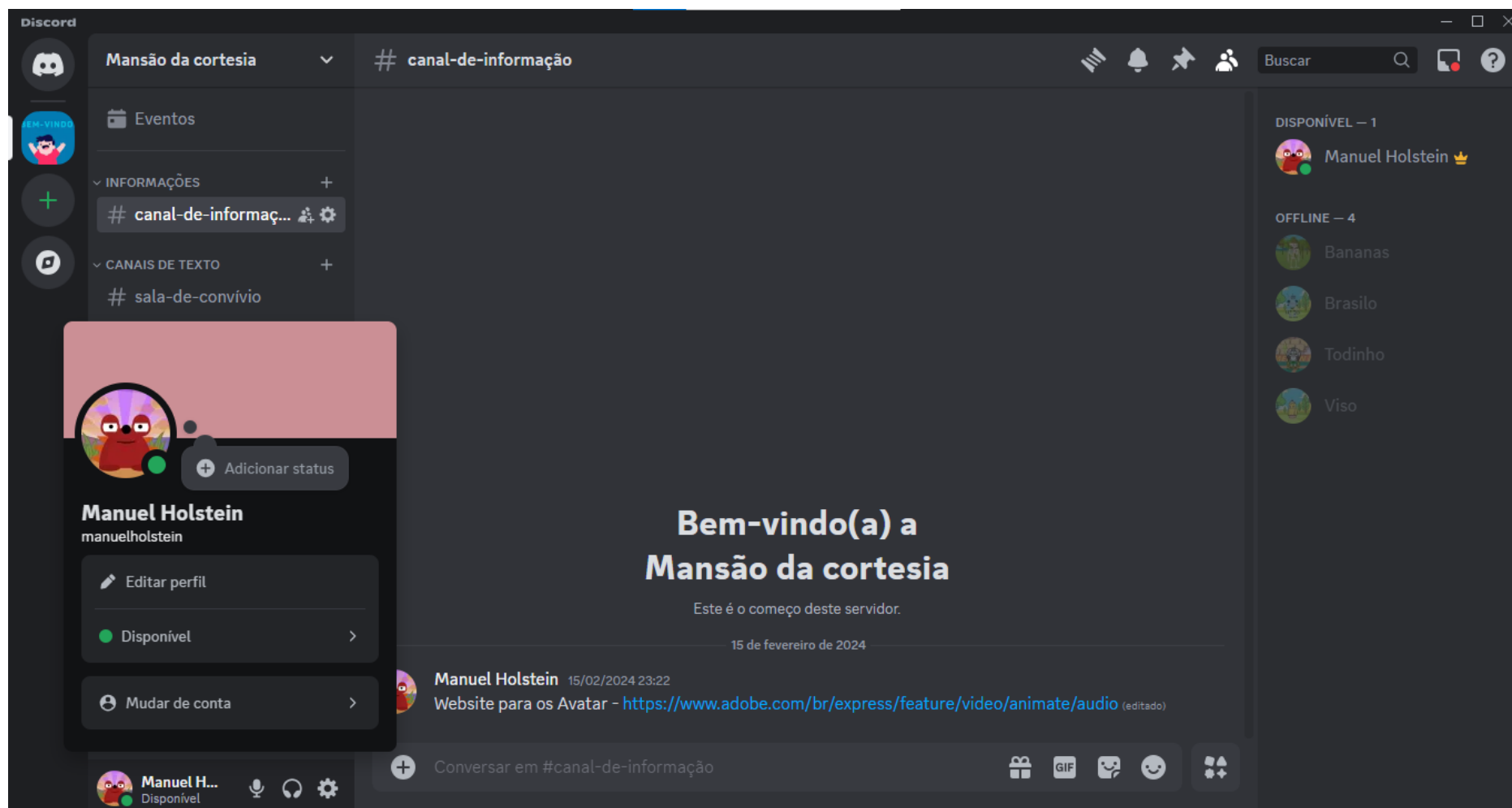
Antes da saudação final, redijam uma frase que resuma as características do avatar.

Por fim, concluam com uma saudação final.

Considerando o modelo apresentado pelo professor e as instruções apresentadas à esquerda, redijam o texto de apresentação do vosso avatar, no qual devem integrar as características escolhidas e definidas pelos vossos colegas.

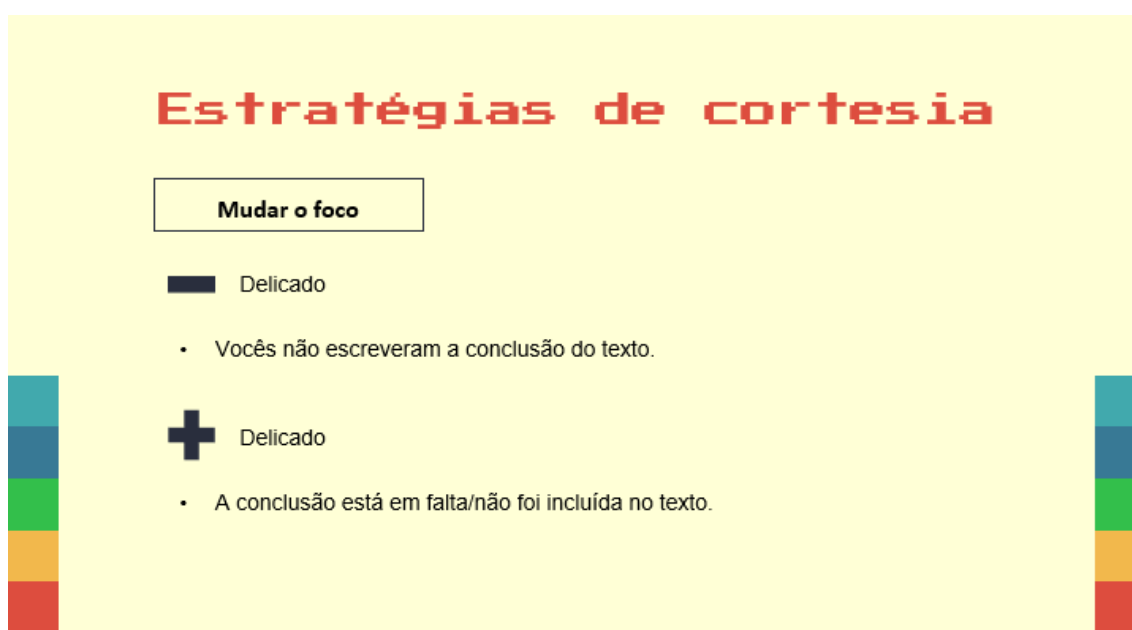
This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 6.7 – SERVIDOR DE *DISCORD*



APÊNDICE 7 – APÊNDICES DA SESSÃO 4

APÊNDICE 7.1 – SUPORTE *POWERPOINT* DA SESSÃO



Estratégias de cortesia

Mudar o foco

■ Delicado

- O grupo X utilizou muitas vezes a mesma palavra.

✚ Delicado

- _____

Estratégias de cortesia

Mudar o foco

■ Delicado

- Os alunos não realizaram alguns exercícios da ficha

✚ Delicado

- _____

Estratégias de cortesia

Evitar palavras com valor negativo

■ Delicado

- A gravação ficou péssima.

✚ Delicado

- A gravação podia estar melhor.

Estratégias de cortesia

Evitar palavras com valor negativo

■ Delicado

- As respostas aos exercícios estavam mal redigidas.

✚ Delicado

- _____

Estratégias de cortesia

Evitar palavras com valor negativo

■ Delicado

- O aluno foi indisciplinado.

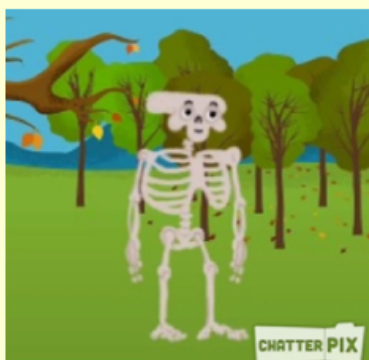
✚ Delicado

- _____

Apresentação dos Avatares



Grupo 1 - Bananas



Olá, boa tarde! Eu chamo-me Bananas.

Sou um avatar feliz, raivoso, perigoso e fofo.

Gosto de jogos competitivos, de batalha e multijogos. Gosto quando faço crimes, quando mato alguém e quando conduzo.

Este sou eu. Tchau, obrigado.

Grupo 2 - Brasilo



Olá a todos, o meu nome é Brasilo.

Eu sou um avatar relaxado e sério, mas como não tenho amigos normalmente estou triste.

Gosto de jogos com muita gente, competitivos, de aventura, de sobrevivência e de tiros. Eu gosto quando as pessoas me respeitam e não gosto quando o meu jogo trava.

Este sou eu.

Adorei-vos conhecer.

Grupo 3 - Viso



Olá. Boa tarde, o meu nome é Viso.

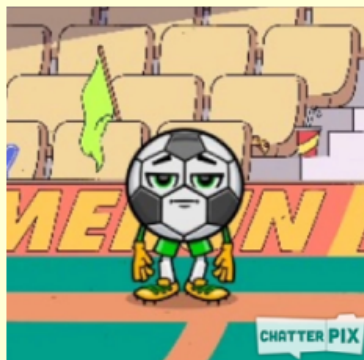
Sou divertido, animado, feliz, muito amigável e observador, sou muito inteligente e sempre engraçado.

Os tipos de jogos que eu gosto são: tiro em primeira pessoa, multijogador para jogar com os meus amigos, futebol e RPG. Não gosto de jogos de carros, de cozinha e de terror porque me assusto muito.

Nos jogos, não gosto quando trava nem quando fazem batota no jogo, gosto de falar com os meus amigos.

Este sou eu. Até à próxima.

Grupo 4 - Todinho



Olá, boa tarde! Eu chamo-me Todinho.

Sou um *Avatar* agitado, feliz, trapalhão, respeitoso, educado e comilão.

Gosto de jogos de combate, RPG, aventura e de história. Não gosto quando o jogo trava.

Este sou eu!

Espero que tenham gostado da minha apresentação.

Até breve.

Atribuição dos crachás

Crachás								
Grupos								
Grupo I	★							
Grupo II								
Grupo III								
Grupo IV								

Obrigado a todos!

APÊNDICE 7.2 – TEXTOS DE APRESENTAÇÃO DOS AVATARES CORRIGIDOS

Grupo I – Bananas

Olá, boa tarde! Eu chamo-me Bananas.

Sou um avatar feliz, raivoso, perigoso e fofo.

Gosto de jogos competitivos, de batalha e multijogos. Gosto quando faço crimes, quando mato alguém e quando conduzo.

Este sou eu. Tchau, obrigado.

Grupo II – Brasil

Olá a todos, o meu nome é Brasil.

Eu sou um avatar relaxado e sério, mas como não tenho amigos normalmente estou triste.

Gosto de jogos com muita gente, competitivos, de aventura, de sobrevivência e de tiros. Eu gosto quando as pessoas me respeitam e não gosto quando o meu jogo trava.

Este sou eu.

Adorei-vos conhecer.

Grupo III – Viso

Olá. Boa tarde, o meu nome é Viso.

Sou divertido, animado, feliz, muito amigável e observador, sou muito inteligente e sempre engraçado.

Os tipos de jogos que eu gosto são: tiro em primeira pessoa, multijogador para jogar com os meus amigos, futebol e RPG. Não gosto de jogos de carros, de cozinha e de terror porque me assusto muito. Nos jogos, não gosto quando trava nem quando fazem batota no jogo, gosto de falar com os meus amigos.

Este sou eu. Até à próxima.

Grupo IV – Todinho

Olá, boa tarde! Eu chamo-me Todinho.

Sou um *Avatar* agitado, feliz, trapalhão, respeitoso, educado e comilão.

Gosto de jogos de combate, RPG, aventura e de história. Não gosto quando o jogo trava.

Este sou eu!

Espero que tenham gostado da minha apresentação.

Até breve.

APÊNDICE 7.3 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES	
<u>Grupo observador</u> →	
<u>Grupo observado</u> →	

Nível I - Estrutura	
A apresentação contém todos os elementos que se seguem: ➤ Saudação inicial ➤ Identificação do nome do Avatar ➤ Saudação final ☐ Sim ☐ Não	A inserção dos dados foi realizada de forma adequada. ☐ Sim ☐ Não. Porquê? _____ _____ _____ _____

Nível I - Nome	
O nome está de acordo com as regras estabelecidas: ➤ A sílaba tônica tem de ser a última ou a penúltima (não pode ser esdrúxula); ➤ Não podem utilizar palavras estrangeiras para o nome; ➤ Podem ser nomes inventados; ➤ Não podem ser Nomes Próprios (João, Maria, etc.), habitualmente associados a pessoas; ➤ A palavra só pode ter entre 2 e 3 sílabas. ☐ Sim ☐ Não	O nome criado é adequado ao Avatar escolhido. ☐ Sim ☐ Não. Porquê? _____ _____ _____ _____ _____

Nível II – Características psicológicas

É feita uma caracterização psicológica pormenorizada do Avatar.

- ☐ Sim
☐ Não

A caracterização psicológica é adequada ao Avatar.

☐ Sim

☐ Não. Porquê? _____

Nível III – Preferências de jogos

É feita a descrição das características dos jogos que o Avatar joga.

- ☐ Sim
☐ Não

No texto descrevem-se realmente as características dos jogos.

☐ Sim

☐ Não. Porquê? _____

Nível III – Críticas sobre jogos

Realizaram a descrição das características mais ou menos apreciadas nos jogos em geral.

☐ Sim

☐ Não

As características (des)valorizadas nos jogos são compatíveis com as características psicológicas do Avatar.

☐ Sim

☐ Não. Porquê? _____

Criatividade

O texto foi redigido de forma criativa.

☐ Sim

☐ Não

Qualidade da locução			
Volume	Ritmo	Dicção	Entoação
☐ Adequado	☐ Adequado	☐ Adequado	☐ Adequado
☐ Não adequado. Porquê?	☐ Não adequado. Porquê?	☐ Não adequado. Porquê?	☐ Não adequado. Porquê?
No geral a locução foi adequada. ☐ Sim ☐ Não			

APÊNDICE 7.4 – FICHA DOS CRACHÁS

PREMIAÇÃO

Grupo observador: _____

Nível I - Estrutura

Alvo da conquista → Inclusão dos elementos: saudação inicial, saudação final e nome do Avatar.

Grupo a avaliar	Digno do crachá
Grupo _____	Sim _____ Não _____
Grupo _____	Sim _____ Não _____
Grupo _____	Sim _____ Não _____



Nível I - Nome

Alvo da conquista → Respeito pelas restrições impostas para a criação do nome do Avatar:

Alvo da conquista → Respeito pelas restrições impostas para a criação do nome do Avatar:

- A sílaba tônica tem de ser a última ou a penúltima (não pode ser esdrúxula);
- Não podem utilizar palavras estrangeiras para o nome;
- Podem ser nomes inventados;
- Não podem ser nomes próprios (João, Maria, etc.), habitualmente associados a pessoas;
- A palavra só pode ter entre 2 e 3 sílabas.

Grupo a avaliar	Digno do crachá
Grupo _____	Sim _____ Não _____
Grupo _____	Sim _____ Não _____
Grupo _____	Sim _____ Não _____



Nível II – Características psicológicas

Alvo da conquista → Descrição pormenorizada das características psicológicas do *Avatar*.

Grupo a avaliar	Digno do crachá	
Grupo _____	Sim____	Não____
Grupo _____	Sim____	Não____
Grupo _____	Sim____	Não____



Nível III – Preferências de jogos

Alvo da conquista → Descrição das características dos jogos que o *Avatar* joga.

Grupo a avaliar	Digno do crachá	
Grupo _____	Sim____	Não____
Grupo _____	Sim____	Não____
Grupo _____	Sim____	Não____



Nível III – Críticas sobre jogos

Alvo da conquista → Apreciação das características mais e menos valorizadas nos jogos em geral.

Grupo a avaliar	Digno do crachá	
Grupo _____	Sim____	Não____
Grupo _____	Sim____	Não____
Grupo _____	Sim____	Não____



Qualidade da locução

Alvo da conquista → Qualidade da locução, tendo em conta os seguintes elementos: volume, ritmo, dicção e entoação.

Grupo a avaliar	Digno do crachá	
Grupo _____	Sim ____	Não ____
Grupo _____	Sim ____	Não ____
Grupo _____	Sim ____	Não ____



Criatividade

Alvo da conquista → Criatividade na construção do texto de apresentação do *Avatar*.

Grupo a avaliar	Digno do crachá	
Grupo _____	Sim ____	Não ____
Grupo _____	Sim ____	Não ____
Grupo _____	Sim ____	Não ____



Elementos da apresentação

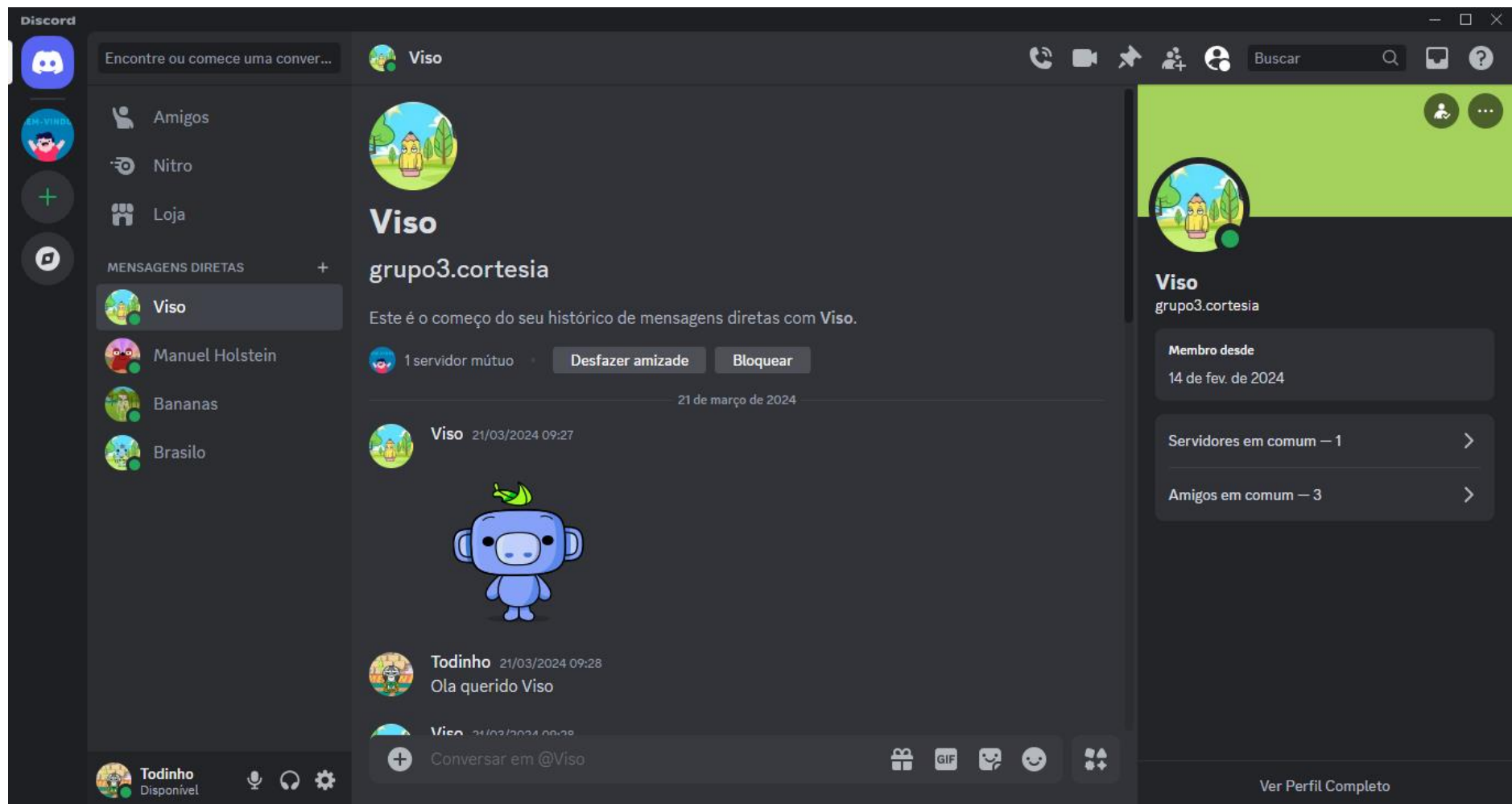
Alvo da conquista → As apresentações conterem todos os elementos abaixo:

- Saudação inicial;
- Identificação do nome do Avatar;
- Características psicológicas;
- Preferências de jogos
- Saudação final

Grupo a avaliar	Digno do crachá	
Grupo _____	Sim ____	Não ____
Grupo _____	Sim ____	Não ____
Grupo _____	Sim ____	Não ____



APÊNDICE 7.5 – INTERAÇÕES ENTRE OS GRUPOS NA PLATAFORMA *DISCORD*





Viso 21/03/2024 09:28

ola

oi



Todinho 21/03/2024 09:29

Qual é a vossa opinião sobre nós



Viso 21/03/2024 09:30

nos achamos que o vosso avatar escolhido nao tem nada a ver com uma bebida



Todinho 21/03/2024 09:30

Nao fomos nos que escolhemos o nome 😊



Viso 21/03/2024 09:31

bot (editado)

desculpa



Todinho 21/03/2024 09:33

Ok continuando

A dicção nao foi adequada porque quem falou gaguejou



Viso 21/03/2024 09:34

okk mas tambem temos outra opiniao



Todinho 21/03/2024 09:35

Ok continuem



Conversar em @Viso





Viso 21/03/2024 09:36

voces de resto foram muito bem parabens



Todinho 21/03/2024 09:38

Obg

Parabéns viso 😊



Viso 21/03/2024 09:38



bot

desculpa bot



Todinho 21/03/2024 09:46

Chamas me bot mais uma vez vais ver te na justiça



Conversar em @Viso



Discord

Encontre ou comece uma conver...

Amigos

Nitro

Loja

MENSAGENS DIRETAS

Viso

Bananas

Todinho

Manuel Holstein

Todinho

grupo4.cortesia

Este é o começo do seu histórico de mensagens diretas com Todinho.

1 servidor mútuo

Desfazer amizade

Bloquear

21 de março de 2024

Brasilo

21/03/2024 09:17

Melhorias para o vosso grupo (editado)

O nome todinho não é adequado para uma bola de futebol 🙄

Todinho

21/03/2024 09:20

Não fomos nós que escolhemos o nome

Brasilo

21/03/2024 09:21

Qual a vossa opinião sobre a nossa melhoria?

0:02

+

Conversar em @Todinho

GIF

Todinho

grupo4.cortesia

Membro desde

14 de fev. de 2024

Servidores em comum — 1

Amigos em comum — 3

Ver Perfil Completo

Brasilo

Disponível

207



Todinho 21/03/2024 09:21

Concordo convosco



Brasilo 21/03/2024 09:22

Agora a vossa vez!



Todinho 21/03/2024 09:22

O nome brasilo nao se adequa a um robô

Pois

Acho que o robô não é brasileiro



Brasilo 21/03/2024 09:23

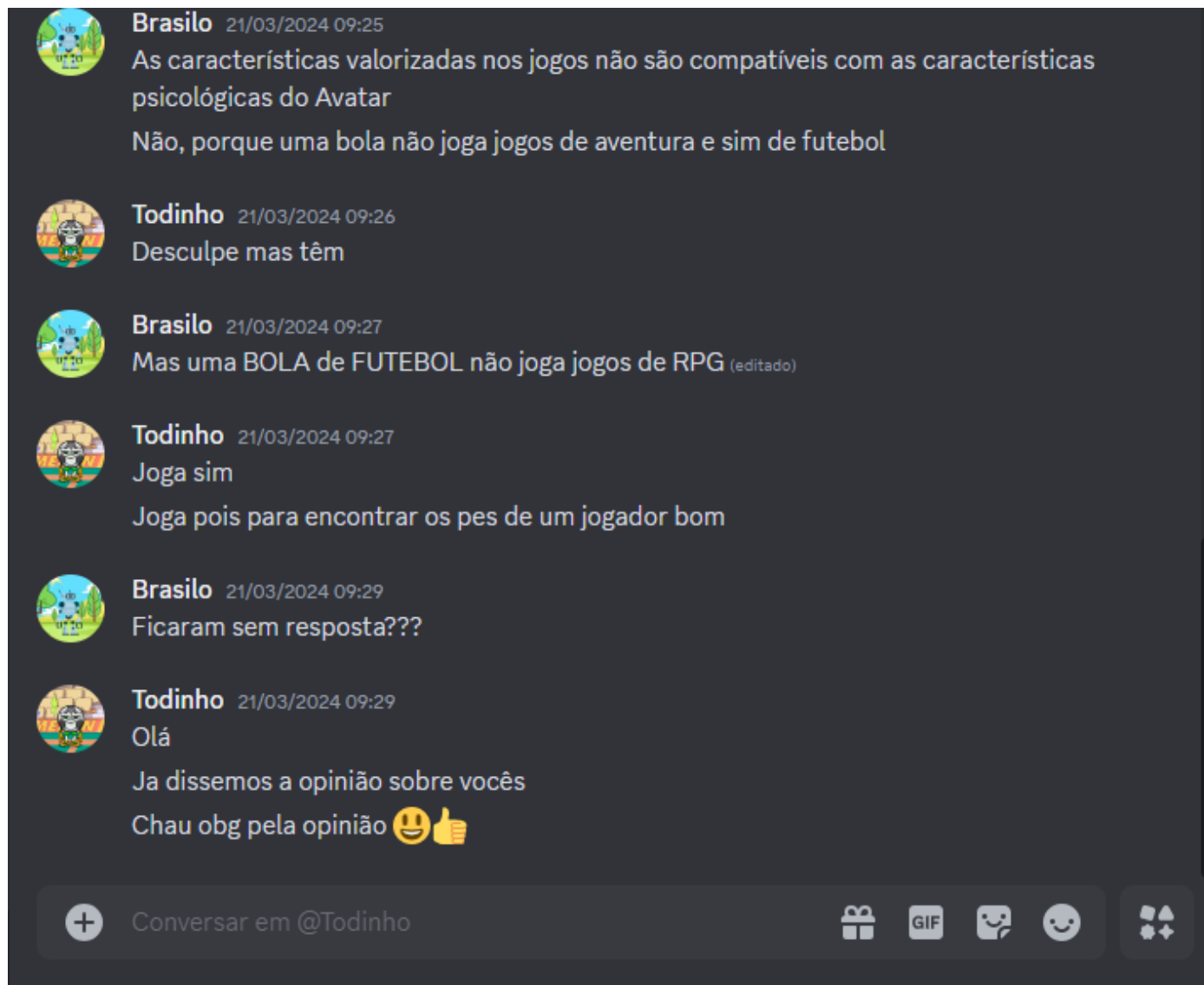
Sim, porque Brasilo é um jogo de casino e que tem máquinas por isso o robô é uma máquina !



Todinho 21/03/2024 09:23



Ok



APÊNDICE 8 – PÓS-TESTE

NÍVEL 1 – PREPARAÇÃO

ASSINALA COM UMA CRUZ A OPÇÃO MAIS PRÓXIMA DA QUE DIRIAS/ESCREVERIAS EM CADA UMA DAS SITUAÇÕES. SE NÃO TE IDENTIFICARES COM NENHUMA DAS POSSIBILIDADES, PODES ADICIONAR A QUE ENTENDERES.

- Queres jogar uma partida e vês alguém *online*, como é que convidas essa pessoa?
 - ☐ Caro companheiro, venho por este meio contactá-lo para perguntar se gostaria de se juntar e de embarcar numa partida.
 - ☐ Queres vir jogar?
 - ☐ Ó dorminhoco, mexe-te e anda jogar!
 - ☐ Vais continuar aí parado ou vens jogar?
 - ☐ Outra: _____

- No início de um jogo, o que costumavas dizer à tua equipa?
 - ☐ Boa sorte, equipa, vamos lá ganhar isto!
 - ☐ Venham lá que eu levo-vos ao colo!
 - ☐ Excelentíssimo colegas, que os vento da sorte soprem a nosso favor.
 - ☐ Seus *noobs* (novatos), é bom que não me façam perder!
 - ☐ Outra: _____

- Como costumavas cumprimentar os teus adversários?
 - ☐ Espero que estejam prontos para levar uma abada!
 - ☐ Inimigos agora, amigos no futuro, que todos possamos desfrutar desta partida.
 - ☐ Boas a todos, boa sorte e divirtam-se!
 - ☐ Os cordeiros a jogar contra o lobo, vai ser bonito, vai!
 - ☐ Outra: _____
 - ☐ Porquê?: _____

NÍVEL 1 - PREPARAÇÃO

- O que dizes à tua equipa quando queres definir uma estratégia?
 - __ Vamos todos agora pensar no que fazer para ganhar.
 - __ Vocês não fizeram nada o jogo todo, por isso, agora, deixem-me ganhar isto sozinho.
 - __ Ouçam-me que eu é que sei jogar isto, seus cromos!
 - __ Meus caros, iniciemos agora um *brainstorming* (uma discussão) sobre a estratégia que devemos adotar a seguir.
 - __ Outra: _____
- Um colega teu não sabe como correr no jogo, apesar de já lhe teres explicado mais do que uma vez. O que dirias/escreverias nesta situação?
 - __ A tecla correta para desempenhar essa função é a tecla X. Espero ter esclarecido a sua dúvida.
 - __ És mesmo cromo! É impossível que não saibas isso!
 - __ É na tecla X, se tiveres mais dúvidas, apita.
 - __ Isto é básico, se não sabes, não sou eu que te vou dizer agora.
 - __ Outra: _____
 - __ **Porquê?:** _____
- No intervalo do jogo, que te encontras a perder, tens tempo para falar com a tua equipa, o que dirias/escreverias nesta situação?
 - __ Acordem! Hoje não vos reconheço. Parece que estão sonâmbulos!
 - __ Malta, usamos agora a tática B ou C? O que acham melhor?
 - __ Caríssimos, estão todos de parabéns pelo trabalho desenvolvido. Sairemos vitoriosos, independente do resultado.
 - __ O que é que estão aqui a fazer? Não estavam melhor a dormir?
 - __ Outra: _____

NÍVEL 1 - PREPARAÇÃO

- No final da partida, a tua equipa venceu e tens agora a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?
 - __ Que massacre! Voltem lá para a cave de onde vieram, vocês não jogam nada.
 - __ Até me doem as costas de carregar esta equipa o jogo todo!
 - __ Bom jogo, pessoal! Estiveram todos bem.
 - __ Chegou ao fim esta batalha, desde já declaro que tanto os meus rivais como os meus companheiros de equipa mostraram habilidades fenomenais, no entanto, a vitória é nossa, desta vez.
 - __ Outra: _____
- No final da partida, apesar do esforço, a tua equipa não conseguiu vencer e tens agora a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?
 - __ Belíssima demonstração das vossas capacidades.
 - __ Com esses *boosts* (bónus, melhorias), também nós ganhávamos!
 - __ Como sempre, fizeram batota, por isso é que ganharam.
 - __ Bem jogado, da próxima ganhamos nós.
 - __ Outra: _____
 - __ **Porquê?:** _____
- Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer, também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?
 - __ Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.
 - __ Caramba, estavas melhor a desinstalar o jogo, seu nabo!
 - __ Honrado companheiro, não desanime, certamente voltará ao que costumava ser.
 - __ Hoje não dás uma para a caixa, meu.
 - __ Outra: _____
 - __ **Porquê?:** _____

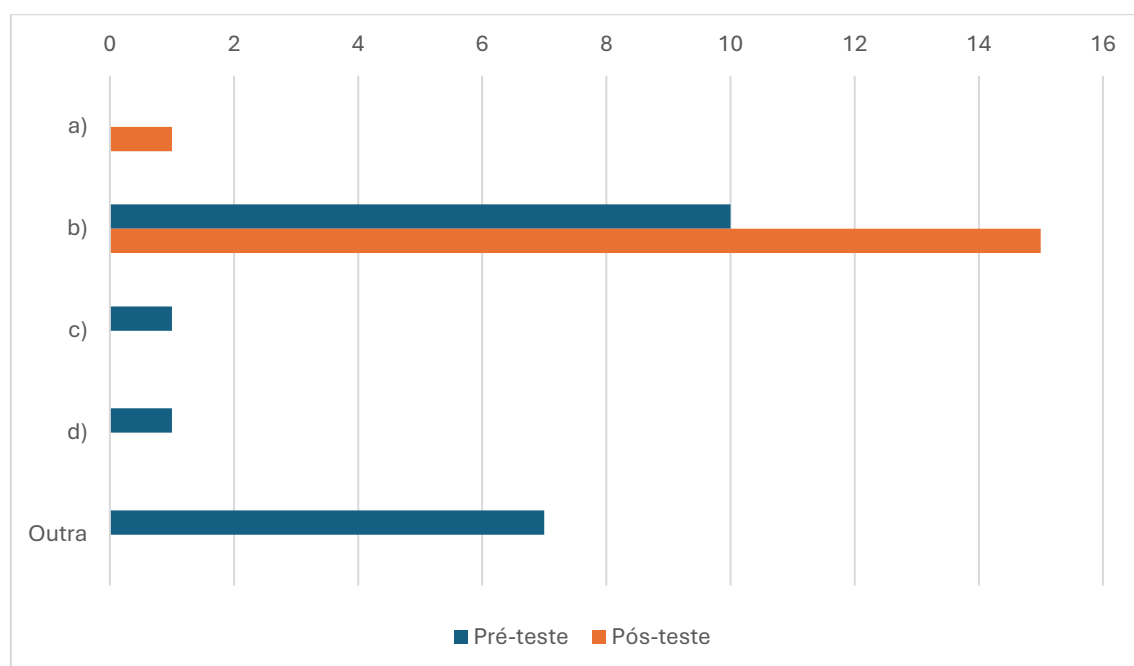
NÍVEL 1 - PREPARAÇÃO

- No início de uma partida estão todos a divertir-se, sem se atacarem. No entanto, um dos jogadores começa a matar os outros e quebra a regra não escrita de não atacar nestes momentos, o que lhe dizes?
 - __ Ainda não foste banido? Já ias!
 - __ Para lá e junta-te a nós, vais ver que é mais divertido.
 - __ Está quieto, pá, não vês que estamos todos na descontra?
 - __ Peço ao caríssimo que cesse este comportamento. Queremos usufruir de um momento em paz.
 - __ Outra: _____
 - __ Porquê?: _____
- Num jogo em que tenhas tido uma prestação muito melhor do que os teus colegas de equipa, o que dizes no final?
 - __ Se não fosse eu, tínhamos perdido.
 - __ Ainda que a minha prestação tenha sido muito acima da vossa nesta partida, sinto que foi o esforço conjunto de equipa que nos levou à glória.
 - __ Desta vez, joguei eu melhor, para a próxima serão vocês.
 - __ Desistam do jogo, parece que nunca viram um jogo na vida! Só graças a mim é que conseguem ganhar.
 - __ Outra: _____
- Um amigo teu conseguiu encontrar um item raro à primeira, no entanto, tu já jogaste várias partidas e ainda não o conseguiste, como reages?
 - __ Este dia está a ser realmente fortuito para ti!
 - __ É impossível, meu, isso é mesmo sorte de principiante.
 - __ Só podes ter visto as dicas para este nível. Assim, não dá! Claramente, já sabias onde estava.
 - __ Hoje estás *on fire* (imparável/imbatível)!
 - __ Outra: _____

APÊNDICE 9 – RESPOSTAS AO PÓS-TESTE EM RELAÇÃO AO PRÉ-TESTE

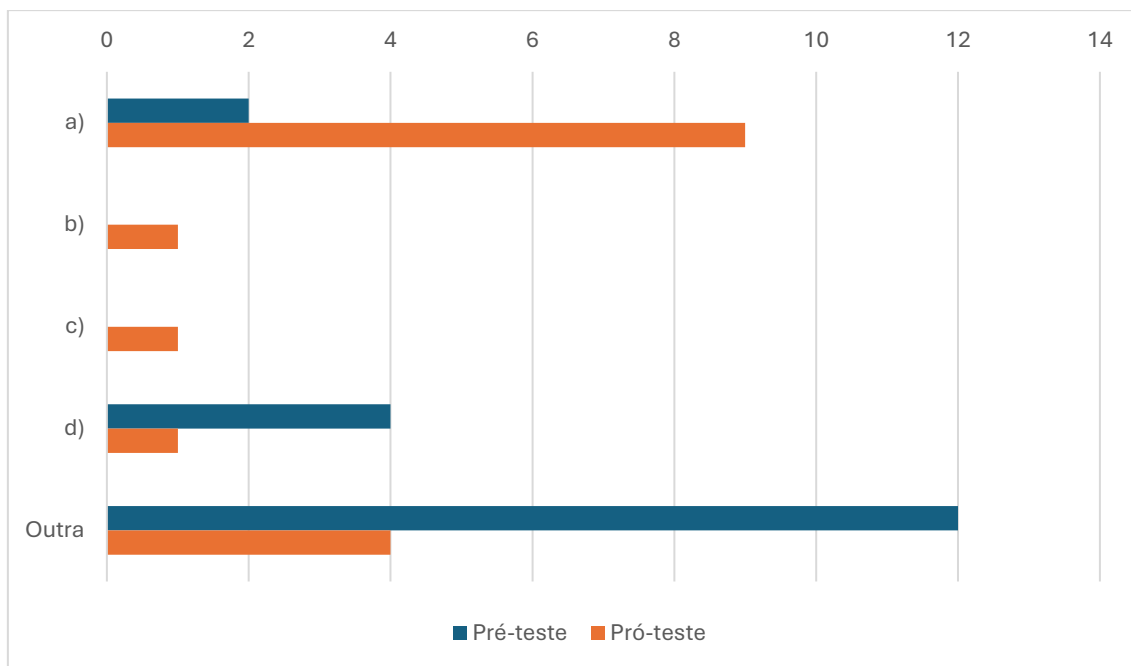
1) Queres jogar uma partida e vês alguém *online*, como é que convidas essa pessoa?

- a) Caro companheiro, venho por este meio contactá-lo para perguntar se gostaria de se juntar e embarcar numa partida.
- b) Queres vir jogar?
- c) Ó dorminhoco, mexe-te e anda jogar!
- d) Vais continuar aí parado ou vens jogar?



2) No início do jogo, o que costumavas dizer à tua equipa?

- a) Boa sorte, equipa, vamos lá ganhar isto!
- b) Venham lá que eu levo-vos ao colo!
- c) Excelentíssimos colegas, que os ventos da sorte soprem a nosso favor.
- d) Seus *noobs* (novatos), é bom que não me façam perder!

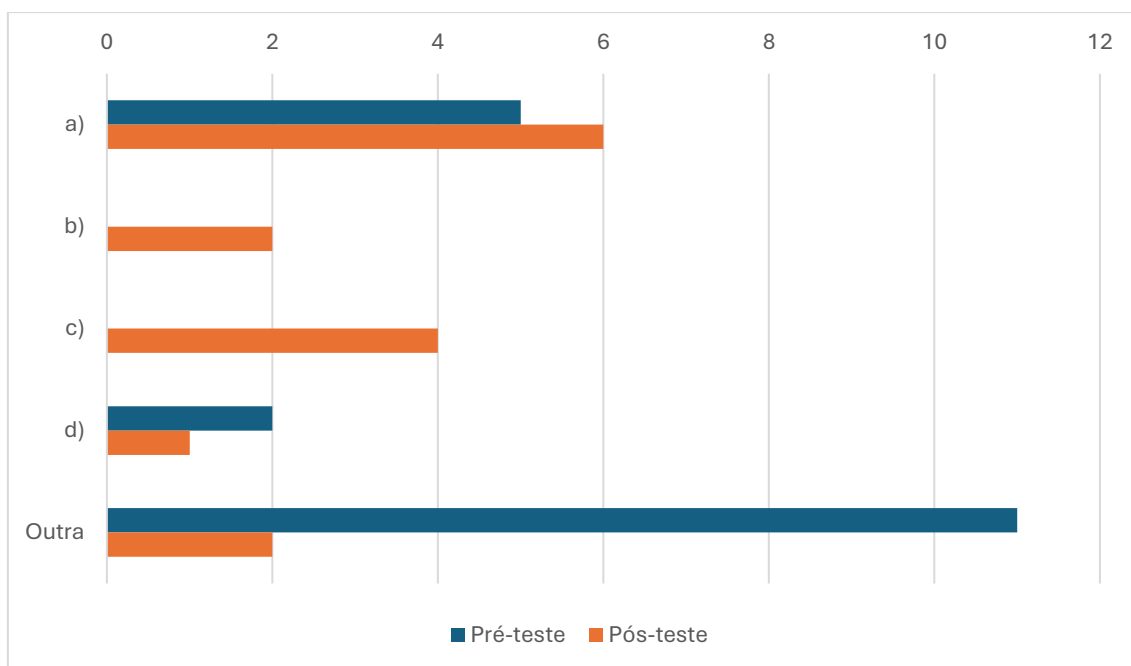


3) Como costumás cumprimentar os teus adversários

- a) Espero que estejam prontos para levar uma abada!
- b) Inimigos agora, amigos no futuro, que todos possamos desfrutar desta partida.
- c) Boas a todos, boa sorte e divirtam-se!
- d) Os cordeiros a jogar contra o lobo, vai ser bonito, vai!

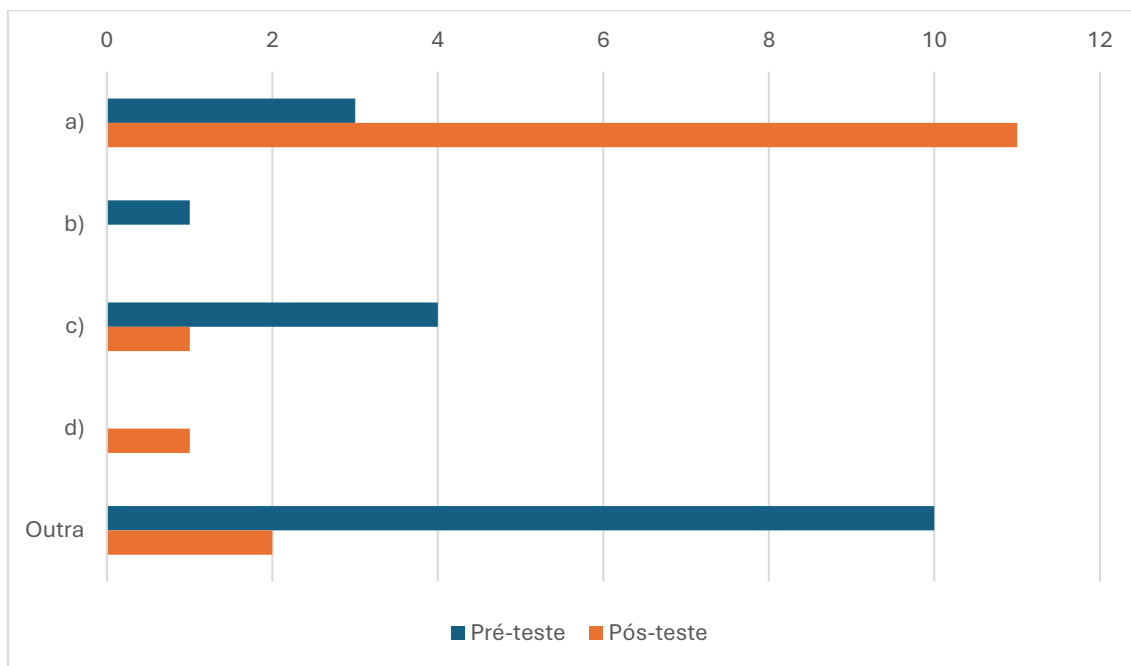
Justificações:

Opção escolhida		Justificação
a)		➤ Porque sou boa.
		➤ Eu digo isto para desconcentrar os adversários.
b)		➤ Para desejar uma boa partida
c)		➤ Porque não importa perder ou ganhar, o que importa é divertirmo-nos.
Outra:	É na tecla X, ok?	➤ Eu digo isto para não gastar muito tempo
	Oi, tu és def.?	➤ Porque eu gosto e já estou habituada, e as pessoas às vezes são bots.
	*Não cumprimento.	➤ Não tenho tempo, ou não dá.



4) O que é que dizes à tua equipa quando queres definir uma estratégia

- a) Vamos agora pensar no que fazer para ganhar.
- b) Vocês não fizeram nada o jogo todo, por isso, agora, deixem-me ganhar isto sozinho.
- c) Ouçam-me que eu é que sei jogar isto, seus cromos!
- d) Meus caros, iniciemos agora um brainstorming (uma discussão) sobre a estratégia que devemos adotar a seguir.

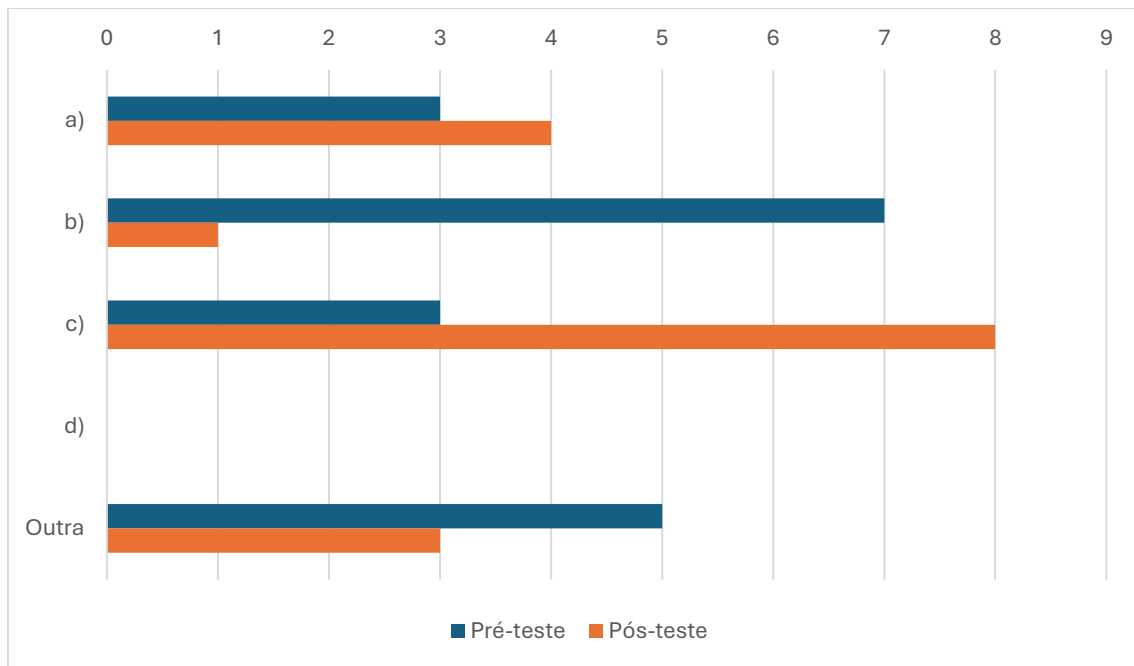


5) Um colega teu não sabe como correr no jogo, apesar de já lhe teres explicado mais do que uma vez. O que dirias/escreverias nesta situação?

- a) A tecla correta para desempenhar essa função é a tecla X. Espero ter esclarecido a sua dúvida.
- b) És mesmo cromo! É impossível que não saibas isso!
- c) É na tecla X, se tiveres mais dúvidas, apita!
- d) Isto é básico, se não sabes, não sou eu que te vou dizer agora.

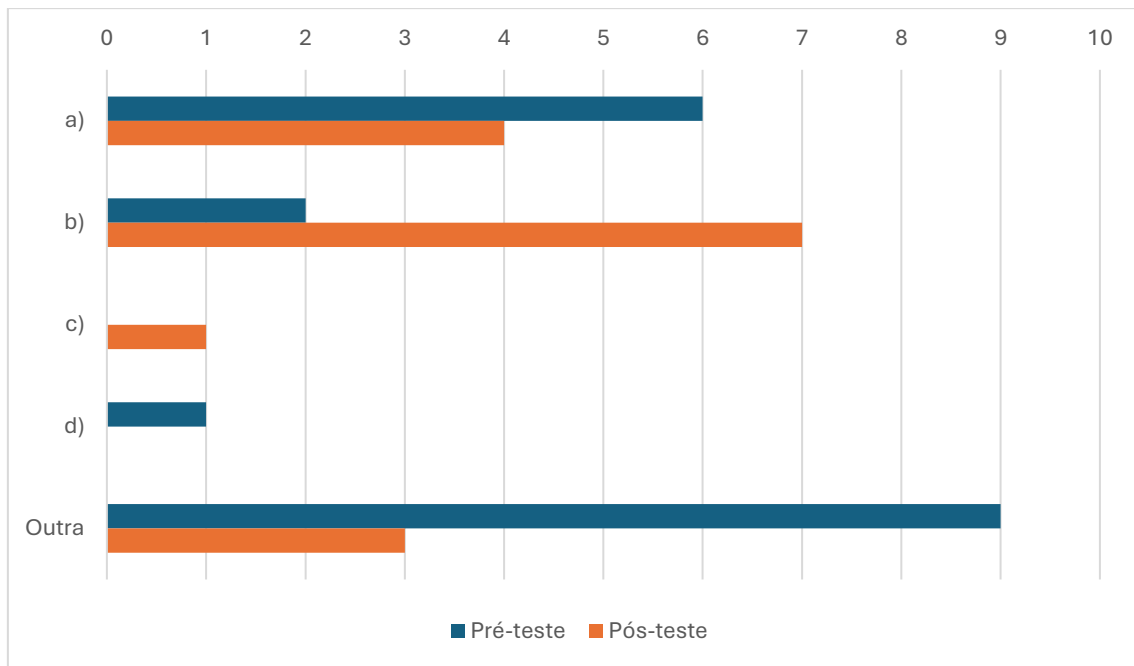
Justificações:

Opção escolhida		Justificação
a)		➤ Falar com educação e ajudar.
c)		➤ Para ajudar.
		➤ Não irei ser rude com o meu colega, pois ele não sabe e é meu dever ajudá-lo.
Outra:	É burro, já te expliquei mil vezes.	➤ Porque eu já tinha explicado.
	É aqui.	➤ Porque senão, vamos perder.



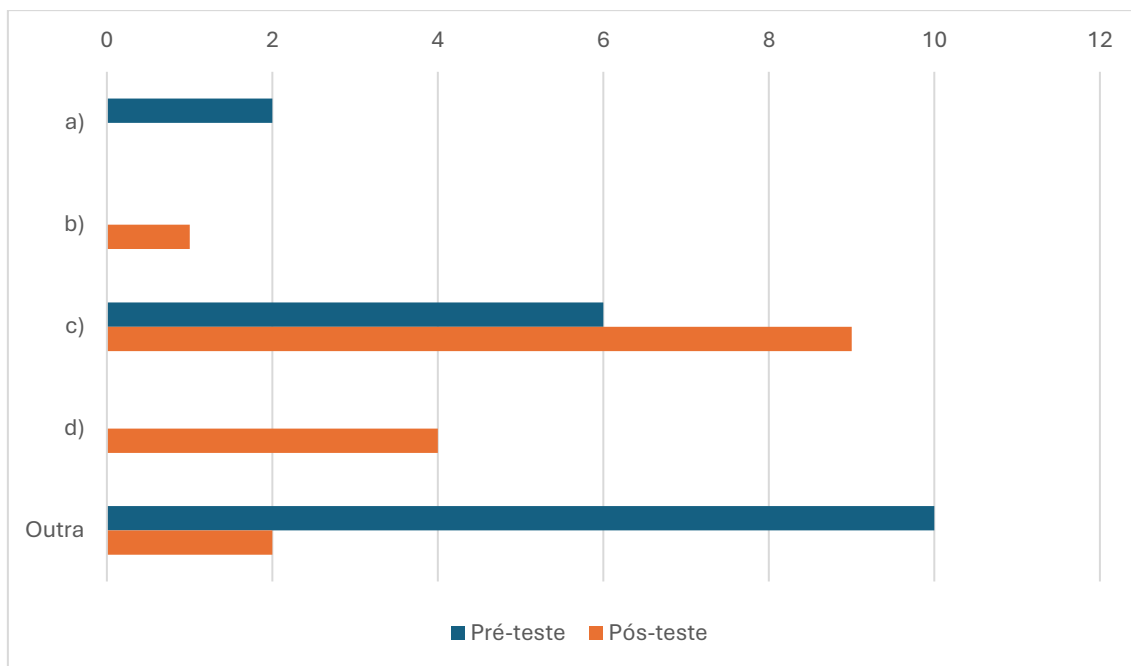
6) No intervalo do jogo, que te encontras a perder, tens tempo para falar com a tua equipa, o que dirias/escreverias nesta situação?

- a)** Acordem! Hoje não vos reconheço. Parece que estão sonâmbulos!
- b)** Malta, usamos agora a tática B ou C? O que acham melhor?
- c)** Caríssimos, estão todos de parabéns pelo trabalho desenvolvido. Sairemos vitoriosos, independente do resultado.
- d)** O que estão aqui a fazer? Não estavam melhor a dormir?



7) No final da partida, a tua equipa venceu e agora tens a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?

- a)** Que massacre! Voltem lá para a cave de onde vieram, vocês não jogam nada.
- b)** Até me doem as costas de carregar esta equipa o jogo todo!
- c)** Bom jogo, pessoal! Estiveram todos bem.
- d)** Chegou ao fim esta batalha, desde já declaro que tanto os meus rivais como os meus companheiros de equipa mostraram habilidades fenomenais, no entanto, a vitória é nossa, desta vez.



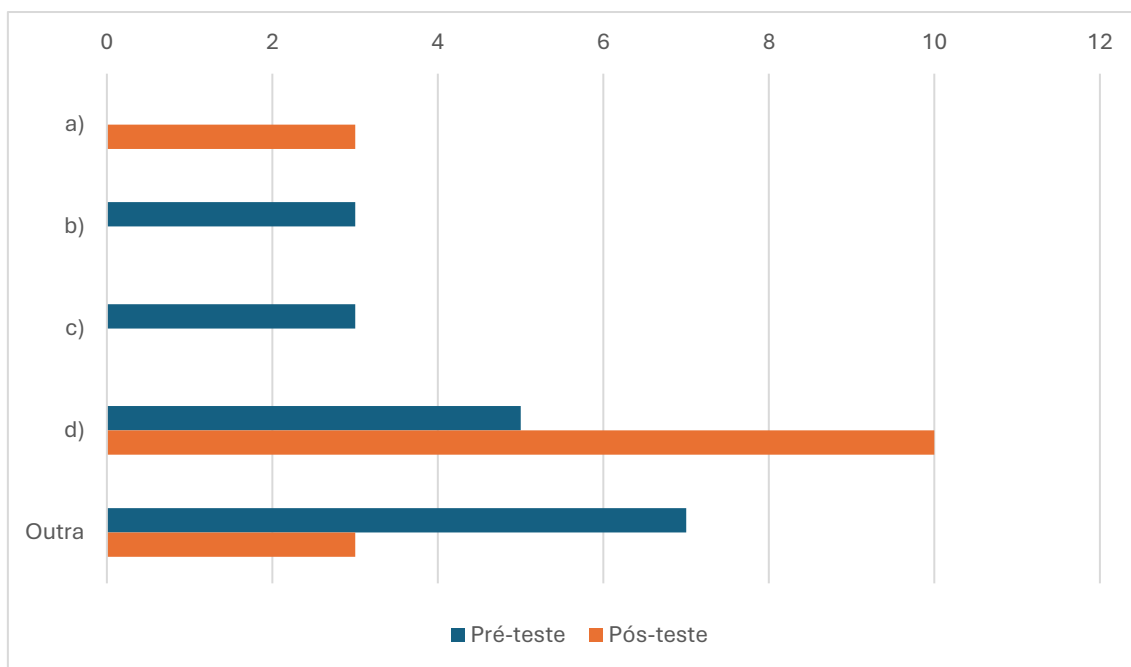
8) No final da partida, apesar do esforço, a tua equipa não conseguiu vencer e tens agora a possibilidade de falar com todos os jogadores. O que dirias?

- a) Belíssima demonstração das vossas capacidades.
- b) Com esses *boosts* (bónus, melhorias), também nós ganhávamos!
- c) Como sempre, fizeram batota, por isso é que ganharam.
- d) Bem jogado, da próxima ganhamos nós.

Justificações:

Opção escolhida		Justificação
a)		➤ Mesmo que perdessem, tiveram melhor.
d)		➤ Podemos ganhar para a próxima.
		➤ Porque nem sempre conseguimos ganhar.
Outra:	Agora não podemos fazer nada.	➤ Eu digo isto porque, como acabou, já não há volta a dar.
	A fazer batota, também eu!	➤ Porque sempre que ganham fazem batota.

	Fogo, a próxima é para ganhar.	➤ Para os incentivar.
--	--------------------------------	-----------------------



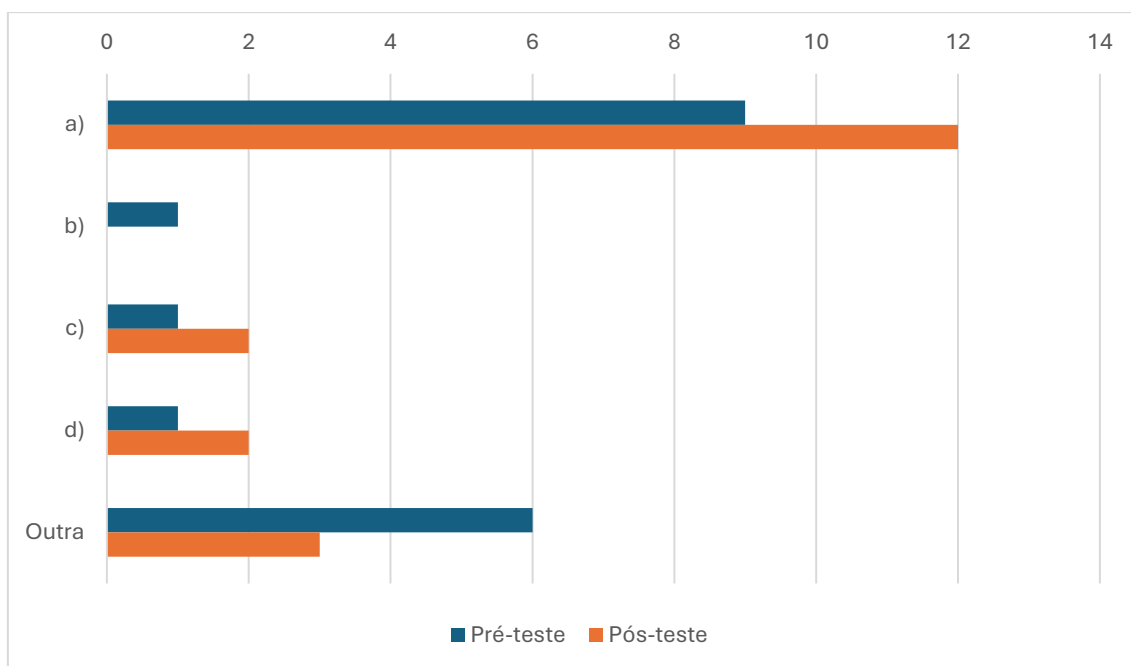
9) Um amigo teu já não vence há cinco partidas e notas que, na partida que está a decorrer também não está a ter um bom desempenho, o que lhe dizes?

- a) Não desistas, eu sei que tu consegues fazer melhor.
- b) Caramba, estavas melhor a desinstalar o jogo, seu nabo!
- c) Honrado companheiro, não desanime, certamente voltará ao que costumava ser.
- d) Hoje não dás uma para a caixa, meu.

Justificações:

Opção escolhida	Justificação
a)	➤ Prefiro apoiar o meu amigo do que diminuir ainda mais a sua autoestima.
	➤ Se ele desistir nunca vai conseguir.
	➤ Para ele tentar ganhar

c)		➤ Pode estar a jogar mal, mas ele ainda é meu amigo.
Outra:	Tens de treinar mais um bocado.	➤ Porque se ele não consegue jogar, tem de treinar.
	Vais continuar a perder, fogo.	➤ Eu digo, porque eu perco logo a cabeça quando perdemos.



10) No início de uma partida estão todos a divertir-se, sem se atacarem. No entanto, um dos jogadores começa a matar os outros e quebra a regra não escrita de não atacar nestes momentos, o que lhe dizes?

a) Ainda não foste banido? Já ias!

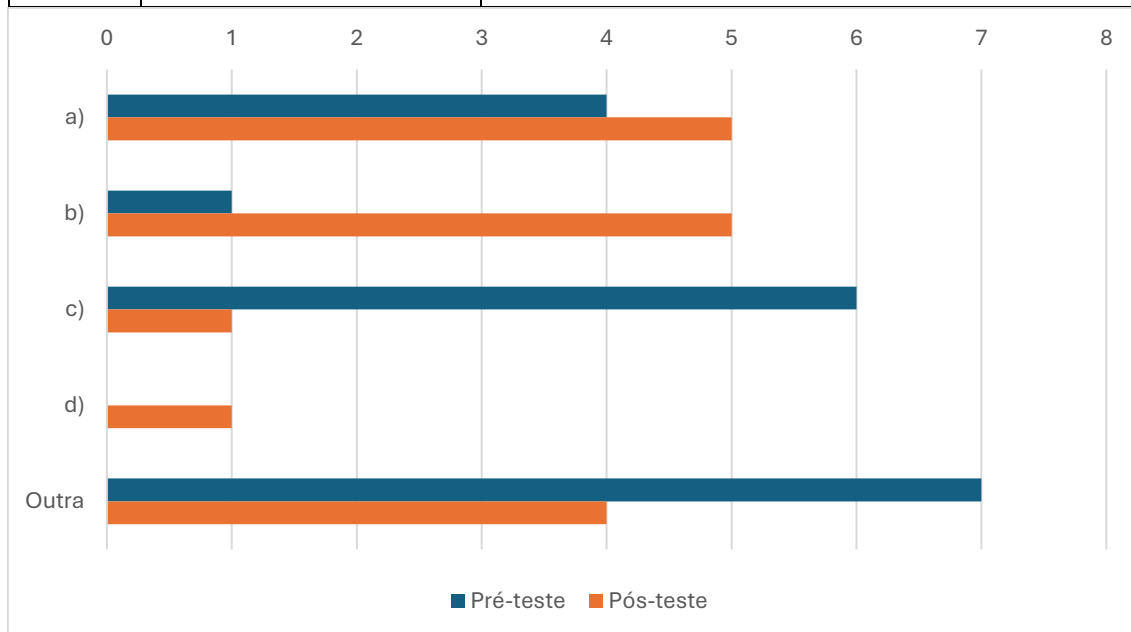
b) Para lá e junta-te a nós, vais ver que é mais divertido.

c) Está quieto, pá, não vês que estamos todos na descontra?

d) Peço ao caríssimo que cesse este comportamento. Queremos usufruir de um momento em paz.

Justificações:

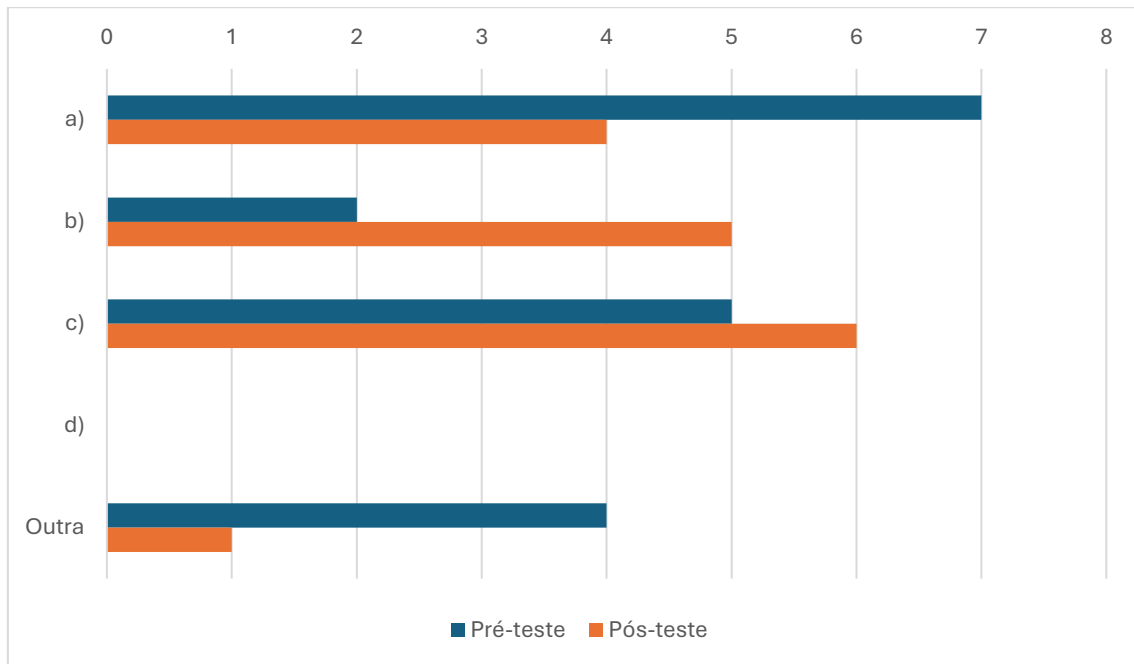
Opção escolhida		Justificação
a)		➤ Porque não pode.
		➤ Eu digo isto para ele compreender que não se pode fazer isso.
b)		➤ Prefiro que uma pessoa, em vez de se divertir sozinha, se divirta com mais pessoas.
d)		➤ Tentar parar esse jogador de quebrar as regras.
Outra:	Podes parar?	➤ Para nós nos divertirmos.
	Tens problemas? É que só pode.	➤ Porque estava a atacar-me.
	Não podes matar os outros, junta-te a nós.	➤ Para dizer que não o fazer e para ele se juntar a nós.



11) Num jogo em que tenhas tido uma prestação muito melhor do que os teus colegas de equipa, o que dizes no final?

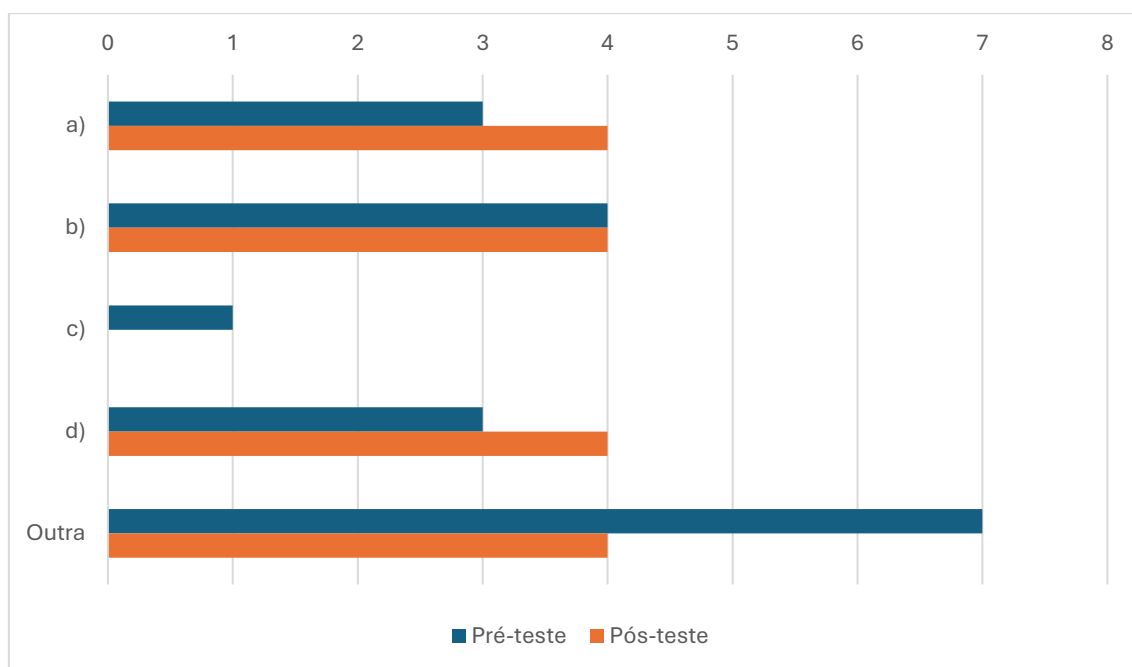
a) Se não fosse eu, tínhamos perdido.

- b) Ainda que a minha prestação tenha sido muito acima da vossa nesta partida, sinto que foi o esforço conjunto da equipa que nos levou à glória.
- c) Desta vez, joguei eu melhor, para a próxima serão vocês.
- d) Desistam do jogo, parece que nunca viram um jogo na vida! Só graças a mim é que conseguem ganhar.



12) Um amigo teu conseguiu encontrar um item raro à primeira, no entanto, tu já jogaste várias partidas e ainda não o conseguiste, como reages?

- a) Este dia está a ser realmente fortuito para ti!
- b) É impossível, meu, isso é mesmo sorte de principiante.
- c) Só podes ter visto as dicas para este nível. Assim, não dá! Claramente, já sabias onde estava.
- d) Hoje estás *on fire* (imparável/imbatível)!



M

MESTRADO

Em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e
História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**Jogar para a comunicação adequado: o
contributo da gamificação na promoção de
cortesia em contextos *online***

Manuel Bernardo Holstein

