

M

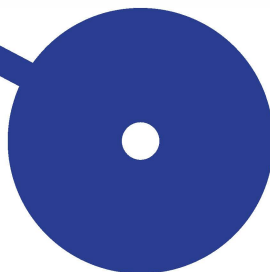
MESTRADO

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

Observar, criar e vivenciar: as experiências e reflexões de uma professora em formação nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Alexandra Filipa Costa de Barros

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Filipa Costa de Barros

Observar, criar e vivenciar: as experiências e reflexões de uma professora em formação nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

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 Ana Sofia do Carmo Lopes

Supervisores de estágio: Professora Doutora Cristina Maia, Professora Doutora Elisama Oliveira e Professora Doutora Vânia Graça

Porto, julho de 2024

Aos meus avós, Laurinda e Fernando, por tudo.

AGRADECIMENTOS

O mais certo é ser a palavra o melhor que se pôde arranjar, a tentativa sempre frustrada para exprimir isso a que, por palavra, chamamos pensamento.

(Saramago, 2016, p. 250)

Ao iniciar estes agradecimentos, sinto que nenhuma palavra será suficiente para expressar a minha gratidão a todos os que acompanharam este longo caminho.

À minha família, o meu eterno abrigo, agradeço: aos meus pais e ao meu irmão, por terem sido a base sólida que me suportou durante estes anos; aos meus avós maternos, Laurinda e Fernando, por serem um exemplo de vida e uma fonte de força e amor incondicional; e aos meus tios, Tone, Andreia, Paula e Armando, bem como às minhas primas, Rute e Nádia, pelos momentos infinitos de diversão e por estarem sempre presentes nos melhores e nos piores momentos da minha vida.

Ao Sérgio, cuja paciência infinita e apoio constante foram o meu porto seguro. Agradeço-te por seres casa, por cuidares de mim e por teres acreditado sempre que iria conseguir realizar este sonho.

À Ana, que esteve ao meu lado nos últimos cinco anos. Cara amiga, foste luz na minha vida e ajudaste-me nas alturas mais desafiantes, por isso, agradeço-te por tudo. As memórias que criamos e as promessas de um futuro sempre juntas são momentos que guardarei sempre no meu coração.

À Cátia, ao Manel e ao Rafa, os meus tios e primo do coração. Obrigada pela paciência, pelas tardes e noites sem fim a jogar cartas... No fundo, obrigada por me acolherem na vossa família e por serem, constantemente, um refúgio.

Às minhas amigas Elsa, Mafalda e Catarina, pela amizade sincera. Agradeço, especialmente, pelos momentos de alegria e diversão que vivemos juntas e que tornaram os dias mais leves. Estendo este agradecimento a toda a turma do Mestrado, pelo companheirismo, pela boa disposição e pelo espírito de entreajuda que fizeram com que os momentos difíceis fossem mais suportáveis.

Aos que estão longe, mas que, tantas vezes, estiveram perto: Daniel e Marina. Agradeço-vos, sobretudo, por me deixarem ter o privilégio de fazer parte da vida da Lara e, brevemente, do Gabriel.

À família que ganhei, há dez anos, com a minha entrada no Rancho Paroquial de Guifões. Agradeço por todos os momentos de convívio e alegria que partilhamos e por me terem ajudado a crescer dentro e fora do grupo. Hoje, como vice-presidente, agradeço, especialmente, às pessoas que aceitaram, no início do ano, embarcar nesta difícil, mas gratificante, jornada de pertencer à direção do grupo que tanto amamos – Alexandre, Sérgio, João, Márcia, Lisete e Joana.

Às professoras cooperantes, Rute, Carla e Elisabete, por todos os ensinamentos preciosos ao longo deste ano desafiante. Estendo, aqui, a minha gratidão a todas as professoras com quem me cruzei e que, inconscientemente, deixaram uma marca no meu caminho.

À professora Ana Sofia, por ter aceitado o meu convite e por toda a ajuda e disponibilidade. Agradeço, sobretudo, o acompanhamento contínuo e as palavras certas nos momentos certos, que tanto me ajudaram na elaboração deste Relatório, do qual me orgulho.

A todos os alunos que passaram por mim, pela inspiração e por me motivarem a ser sempre uma professora melhor.

Por fim, deixo algumas palavras àquela menina que soube sempre o que queria ser, mesmo quando duvidavam do seu sucesso: Alexandra, conseguiste! És, finalmente, o que tanto sonhaste ser – professora.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, constitui um requisito para admissão à prova pública e, conseqüentemente, para a obtenção do grau de Mestre. Ademais, tem como principal objetivo oferecer uma visão abrangente e reflexiva das experiências vivenciadas pela mestranda ao longo do seu percurso de formação inicial, evidenciando a construção dos conhecimentos científico e científico-pedagógico. Assim, conforme se constata, de imediato, pelo próprio título do relatório, confere-se destaque aos processos de observação e de reflexão, sublinhando a relação entre a teoria e a prática, que contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional da futura docente. Ressalta-se, também, a importância da formação inicial e contínua de professores, da supervisão pedagógica e do trabalho colaborativo no atual contexto de contínuas mudanças, que pauta o século XXI. Além disso, por meio da análise das experiências educativas vividas, discutem-se aspectos essenciais da prática pedagógica, fundamentados em pressupostos teóricos relevantes no ensino. Logo, assumindo uma postura reflexiva, essencial no caminho para o crescimento profissional de qualquer docente, a mestranda evidencia os desafios, as potencialidades e as competências desenvolvidas (e a desenvolver) no período de prática educativa supervisionada. Neste relatório, graças à sua componente investigativa, procura-se, de igual forma, destacar que um docente deve ser, também, um investigador, ao criar uma relação entre a teoria e a prática, através da adoção da metodologia de investigação-ação. Deste modo, salientam-se os contributos da metodologia laboratório gramatical para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 1.º CEB, realçando-se a preponderância da aprendizagem pela descoberta e da reflexão (meta)linguística nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; Competência ortográfica; Laboratório gramatical; Reflexão (meta)linguística.

ABSTRACT

This Internship Report, prepared under the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, inserted in the study plan of the 2nd year of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, is a requirement for admission to public evidence and, consequently, for obtaining the Master's degree. In addition, its main objective is to offer a comprehensive and reflective view of the experiences experienced by the master's student throughout its initial training course, evidencing the construction of scientific and scientific-pedagogical knowledge. Thus, as the title of the report immediately shows, the processes of observation and reflection are highlighted, underlining the relationship between theory and practice, which contributed significantly for the personal and professional development of the future teacher. It also emphasizes the importance of initial and continuous teacher training, pedagogical supervision and collaborative work in the current context of continuous changes, which guides the 21st century. In addition, through the analysis of the educational experiences lived, essential aspects of pedagogical practice are discussed, based on relevant theoretical assumptions in teaching. Therefore, assuming a reflective posture, essential on the way to the professional growth of any teacher, the master's student highlights the challenges, the potentialities and the skills developed (and to be developed) in the period of supervised educational practice. In this report, thanks to its investigative component, it is also sought to highlight that a teacher should also be a researcher, by creating a relationship between theory and practice, through the adoption of research-action methodology. Thus, the contributions of the methodology grammatical laboratory for the development of orthographic competence of students of the 1st CEB are highlighted, highlighting the preponderance of learning by discovery and metalinguistic reflection teaching and learning processes.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Action-research; Spelling competence; Grammatical laboratory; (Meta)linguistic reflection.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Registo fotográfico relativo à entrevista realizada pelos alunos..... | 55 |
| Figura 2: Registos fotográficos da atividade de escrita colaborativa | 62 |
| Figura 3: Registo fotográfico dos poemas criados pelos alunos para o Dia da Europa..... | 63 |
| Figura 4: Registos fotográficos das estações criadas para a aula de HGP..... | 68 |
| Figura 5: Exemplos de produções escritas dos alunos | 107 |
| Figura 6: Recurso digital <i>Ditateca</i> | 119 |
| Figura 7: Exemplo de uma atividade da secção “Escrevo Melhor” | 122 |
| Figura 8: Tarefa 1 do primeiro laboratório gramatical..... | 124 |
| Figura 9: Intervenção do cientista Garcia Ortografia no primeiro laboratório gramatical..... | 125 |
| Figura 10: Tarefa 3 do primeiro laboratório gramatical..... | 125 |
| Figura 11: Sistematização da estratégia descoberta pelos alunos..... | 126 |
| Figura 12: Atividade de autoavaliação do primeiro laboratório gramatical..... | 127 |
| Figura 13: Tarefa 2 do segundo laboratório gramatical | 128 |
| Figura 14: Sistematização da estratégia de utilização do <i>à</i> | 129 |
| Figura 15: Sistematização da estratégia de utilização do <i>há</i> | 130 |
| Figura 16: Tarefa 2 do segundo laboratório gramatical | 131 |
| Figura 17: Sistematização da estratégia descoberta..... | 131 |
| Figura 18: Tarefa 3 do segundo laboratório gramatical | 132 |
| Figura 19: Sistematização da estratégia de utilização do sufixo <i>-esa</i> | 132 |
| Figura 20: Exercícios de treino do segundo laboratório gramatical | 133 |
| Figura 21: Excerto do grupo focal (primeira questão) | 140 |
| Figura 22: Excerto do grupo focal (quinta questão) | 141 |
| Figura 23: Excerto do grupo focal (nona questão)..... | 142 |
| Figura 24: Definição da experiência dos alunos numa palavra | 142 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Competências de um professor-investigador | 22 |
| Tabela 2: Fases principais do ciclo de supervisão..... | 28 |
| Tabela 3: Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio | 50 |
| Tabela 4: Cronograma de regências implementadas ao longo da PES no 1.º CEB | 51 |
| Tabela 5: Cronograma de regências implementadas ao longo da PES no 2.º CEB | 51 |
| Tabela 6: Tipologia de erros ortográficos proposta por Girolami-Boulinier e Pinto (1994)..... | 100 |
| Tabela 7: Análise das atividades ortográficas propostas no manual de Português | 117 |
| Tabela 8: Presença da ortografia nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB..... | 120 |

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste..... 134
- Gráfico 2:** Número de incorreções ortográficas de cada aluno no pré-teste e no pós-teste..... 138

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ABAAE – Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação

AE – Agrupamento de Escolas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AS – Articulação de Saberes

ASE – Ação Social Escolar

AT – Assembleia(s) de Turma

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

CREC – Complemento Regular Específico do Curso

EFA – Educação e Formação de Adultos

EM – Estudo do Meio

HGP – História e Geografia de Portugal

IA – Inteligência Artificial

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Pessoal

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

LG – Laboratório gramatical

MAIA – Monotorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

ME – Ministério da Educação

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

PAP – Plano de Acompanhamento Pedagógico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PBX – Private Branch Exchange

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RE- Relatório de Estágio

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

ULS – Unidade Local de Saúde

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

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 13 |
| 1. Construir a identidade profissional do docente numa experiência partilhada..... | 17 |
| 1.1. Ser professor dos 1.º e 2.º CEB no século XXI..... | 17 |
| 1.2. Aprendizagem ao longo da vida..... | 24 |
| 1.3. O papel da Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores..... | 27 |
| 2. Observar para criar: os contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada..... | 32 |
| 2.1. O Agrupamento de Escolas..... | 33 |
| 2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico: a escola e a turma do 4.º ano de escolaridade..... | 35 |
| 2.3. 2.º Ciclo do Ensino Básico: a escola e a turma do 5.º ano de escolaridade..... | 42 |
| 3. Vivenciar a Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico..... | 48 |
| 3.1. Português..... | 52 |
| 3.2. Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal..... | 64 |
| 3.3. Matemática..... | 70 |
| 3.4. Articulação de Saberes..... | 72 |
| 3.5. Colaboração e dinamização de atividades e de projetos na comunidade educativa.... | 76 |
| 3.6. Criação de sentidos na PES: reflexão pessoal..... | 82 |
| 4. Os <i>Cientistas Ortográficos</i> : dos princípios do laboratório gramatical ao desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade..... | 86 |
| 4.1. Enquadramento científico e pedagógico..... | 87 |
| 4.1.1. Ensino da escrita: dimensão ortográfica..... | 87 |
| 4.1.2. Norma ortográfica e desafios de aprendizagem da ortografia..... | 93 |
| 4.1.3. Conceções e natureza do erro ortográfico..... | 97 |
| 4.1.4. Laboratório gramatical e suas potencialidades..... | 103 |
| 4.2. Motivação e fundamentação do projeto..... | 106 |
| 4.3. Objetivos e questão de investigação..... | 108 |
| 4.4. Metodologias de investigação..... | 108 |
| 4.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 112 |
| 4.4.2. Caracterização dos participantes..... | 115 |
| 4.5. Apresentação, análise e discussão dos dados..... | 115 |

| | |
|--|-----|
| 4.5.1. Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB e manual escolar do 4.º ano..... | 116 |
| 4.5.2. Intervenções educativas com o cientista Garcia Ortografia..... | 122 |
| 4.5.3. Fases de observação e de avaliação..... | 133 |
| 4.5.4. Exploração da perceção dos alunos..... | 139 |
| 4.6. Reflexão final para uma visão integrada do projeto..... | 143 |
| Considerações finais | 148 |
| Referências | 150 |
| Anexos..... | 171 |
| Anexo A – Atividades e projetos..... | 175 |
| Anexo B – Recursos do projeto de investigação | 177 |
| Apêndices | 178 |
| Apêndice A – Grelhas de observação dos contextos educativos | 178 |
| Apêndice B – Planificações de Português..... | 181 |
| Apêndice C – Planificações de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal | 191 |
| Apêndice D – Planificações de Articulação de Saberes | 204 |
| Apêndice E –Atividades e projetos | 229 |
| Apêndice F – Recursos do projeto de investigação..... | 233 |

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado *Observar, criar e vivenciar: as experiências e reflexões de uma professora em formação nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, foi concebido no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Neste documento, que se afigura como um requisito parcial à habilitação para a docência nos dois ciclos do Ensino Básico e nas disciplinas acima mencionadas (Decreto-Lei n.º 79/2014), pretende-se explanar os momentos mais significativos que fizeram parte da PES, bem como refletir sobre a relevância dos mesmos para a construção de aprendizagens fundamentais para a construção de uma identidade profissional.

Nesta senda, evidencia-se a preferência e a paixão da professora em formação pelo Ensino, uma área que sempre a fascinou pelo poder de transformação social a esta associado. Como tal, desde o início do percurso académico foi possível compreender a preponderância desta formação inicial, de forma a construir uma base sólida para a futura prática docente. Daí que este RE descreva, de forma fiel e refletida, todo o período de experiências, aprendizagens e desafios da PES, assente nos objetivos desta UC: *i)* refletir sobre os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais mobilizados no desenho, no desenvolvimento e na avaliação de projetos educativos e curriculares; *ii)* realçar a importância da utilização de instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa, por meio de uma abordagem sistemática e autónoma em contexto profissional; *iii)* demonstrar a construção de uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa que potencialize a tomada de decisão em contextos reais de incerteza e complexidade da prática docente, através do exercício sistemático de reflexão sobre, em e para a ação; e *iv)* compartilhar os saberes profissionais adquiridos em e através de pesquisas com a comunidade educacional e outros públicos, visando a renovação de práticas educativas inclusivas. Assim, com base nestes objetivos, pretende-se que este RE se configure como um testemunho das aprendizagens e reflexões que marcaram a formação inicial da mestranda.

No que respeita à estrutura deste RE, o Complemento Regular Específico do Curso (CREC) aponta para a integração das subseqüentes dimensões: *i)* enquadramento teórico; *ii)* caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação; *iii)* desenho de um

projeto de investigação e identificação da sua relevância para a PES; iv) apresentação da programação e da planificação da prática educativa em aula; v) apresentação e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos no estágio e no projeto de investigação; e vi) reflexão sobre o percurso pessoal no âmbito do processo de formação. Atendendo às indicações presentes no documento mencionado, em termos estruturais, o presente RE encontra-se organizado em quatro capítulos, que dialogam entre si e que, por sua vez, são compostos por subcapítulos. Assim, o relatório estrutura-se em torno das *experiências* e das *reflexões* da professora em formação, tendo sido, por isso, integrados, ao longo dos títulos do RE, alguns verbos que se relacionam não só com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, mas também com as etapas de construção de um laboratório gramatical, metodologia adotada na componente investigativa (*observar* os dados, *criar* hipóteses e generalizações e *vivenciar* as aprendizagens, através de exercícios de treino). Por outras palavras, foi ao *observar*, *criar* e *vivenciar* que a professora em formação começou a moldar o seu perfil docente, assumindo uma postura reflexiva.

No primeiro capítulo, *Construir a identidade profissional do docente numa experiência partilhada*, são explorados alguns pressupostos teóricos que revelam a preponderância dos processos de observação e de reflexão na prática pedagógica, como caminhos para a construção da identidade docente, e são, igualmente, mencionados os desafios e oportunidades trazidos pelo século XXI para a docência. Por fim, é colocado o foco na formação de professores, sublinhando-se a importância da formação inicial e da formação contínua, bem como a preponderância da PES no crescimento de futuros professores.

Já no segundo capítulo, *Observar para criar: os contextos educativos da PES*, apresentam-se, detalhadamente, os contextos de estágio onde a PES foi realizada, iniciando-se com a caracterização do Agrupamento de Escolas e, seguidamente, as escolas e as turmas de cada um dos ciclos de ensino. Esta caracterização revelou-se crucial para a tomada de decisões durante a prática educativa.

Por sua vez, no terceiro capítulo, *Vivenciar a Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, procede-se à apresentação e à reflexão sobre atividades desenvolvidas no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. A par disto, é evidenciada a relevância da articulação de saberes nos dois ciclos de ensino em destaque e são

tecidas considerações acerca de outras atividades e de projetos desenvolvidos no decurso da PES.

No quarto e último capítulo, *Os Cientistas Ortográficos: dos princípios do laboratório gramatical ao desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade*, é conferido destaque ao projeto de investigação desenvolvido pela mestranda, numa turma do 4.º ano de escolaridade, no 1.º CEB. Neste capítulo, para além de alguns pressupostos teóricos relacionados com a escrita, os desafios associados aos processos de ensino e aprendizagem da ortografia, as tipologias do erro ortográfico e as potencialidades do laboratório gramatical, expõe-se a motivação, os objetivos do projeto, as metodologias de investigação, os instrumentos de recolha de dados e a sumária caracterização dos participantes. De seguida, são apresentados e analisados os resultados do estudo e as conclusões e limitações do mesmo.

Finalmente, é realizada uma breve retrospectiva de todo o percurso de formação, refletindo-se, nas considerações finais, acerca do desenvolvimento de competências e da aquisição de conhecimentos ao longo deste caminho de cinco anos de formação. No final do relatório, é, ainda, dada a conhecer a lista de referências consultadas para a elaboração deste documento, seguida dos anexos e dos apêndices que apresentam evidências da prática pedagógica da professora em formação.

Para terminar esta introdução, sublinhe-se que cada capítulo se inicia com uma frase da autoria de José Saramago. Esta escolha não só tem como finalidade prestar uma homenagem a um dos escritores prediletos da mestranda, mas também enriquecer o relatório com citações que, em conjunto com os títulos de cada capítulo, funcionam como um fio condutor, ao captar a essência dos processos de descoberta, de observação, de reflexão e de aplicação dos conhecimentos adquiridos num contexto real.

*O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca,
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto.*

(Saramago, 1997)

1. Construir a identidade profissional do docente numa experiência partilhada

Os atos de observar e de refletir sobre a prática pedagógica desempenham um papel crucial na construção da identidade profissional do docente (Cosme, 2017; Freire, 1996; Nóvoa, 1992). Neste capítulo, explora-se a importância da observação como ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, compreendendo os contributos da experiência de observar e ser observado. Para além disso, pretende-se destacar o valor da colaboração no contexto de formação inicial e da aprendizagem contínua dos professores.

1.1. Ser professor dos 1.º e 2.º CEB no século XXI

O século XXI trouxe consigo uma multiplicidade de desafios e de mudanças em todo o mundo. Por consequência, a escola, como instituição central na sociedade, tem enfrentado transformações significativas decorrentes de diversos fatores, como é exemplo o avanço tecnológico, a abundância de informação ou a crescente relevância das questões da diversidade e da inclusão, motivadas pelas mudanças demográficas a que se assiste, quase, diariamente.

Efetivamente, e tal como é referido por Nóvoa (2003), “vivemos tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações” (p. 1). Volvidos 21 anos desta citação, o panorama não se alterou e, por essa razão, o contexto atual exige um “estado de permanente (re)adaptação” (Serrano & Seabra, 2022, p. 659), que não é indiferente à Educação, onde os docentes devem saber “agir na urgência e decidir na incerteza” (Perrenoud, 2001, citado por Cosme, 2017, p. 759). Graças a este contexto, as funções da escola e dos docentes alteraram-se, sendo crucial que esta instituição sofra uma transformação, com o fim de cumprir o seu papel na sociedade atual (Jesus, 2011; Nóvoa, 2006, citado por Serrano & Seabra, 2022). Ademais, acredita-se que é neste século que a visão do professor como um técnico deve ser deixada de lado, dando lugar a uma perspetiva em que o docente assume uma postura de abertura em relação à mudança, tendo a capacidade de “adequar o currículo e a ação educativa à diversidade dos alunos e dos contextos onde a mesma ocorre” (Morgado & Silva, 2018, p. 43). Desta forma, trata-se de um mediador da aprendizagem (Canha, 2019; Coutinho & Lisboa, 2011; Freire, 1996) e, como definido por Taylor (2022), um “promotor de aptidões e de conhecimentos”.

Considerando a premência da mudança na escola, conforme enfatizado precedentemente, compreende-se que esta instituição deve ter como finalidade “formar cidadãos críticos, criativos, capazes de resolver problemas num mundo globalizado e altamente competitivo” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 6). Como tal, esta nova realidade, nomeadamente nos anos 20 do século XXI, exige que os indivíduos sejam capazes de lidar com o fenómeno da informação em massa que “tornou mais acessíveis (...), mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 6), tendo emergido um novo paradigma social: a sociedade da informação; a sociedade do conhecimento; a sociedade da aprendizagem (Castells, 2003; Haergreaves, 2003; Pozo, 2004, citados por Coutinho & Lisbôa, 2011). Perante este novo contexto, e tendo em conta a perspectiva de Delors (1999), citado por Coutinho e Lisbôa (2011), a função da escola irá assentar em quatro pilares fundamentais: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver em comum; 4) aprender a ser. Por conseguinte, confirmando as perspectivas de vários autores já mencionados, se a escola pretende formar cidadãos preparados para aprender ao longo da vida,

os professores terão de adotar novos papéis, deixarão de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático e passarão a ser «facilitadores da aprendizagem» – aqueles que ajudam os jovens a descobrir ou a adquirir conhecimento, atitudes, destrezas e aptidões ou competências. Irão estimular nos alunos atitudes críticas e estilos de aprendizagem [pro]-ativos que constituem a base do processo de aprendizagem permanente (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 120).

Como tal, torna-se evidente que o contexto educativo do século XXI reivindica uma abordagem dinâmica e flexível por parte das escolas e dos docentes, tal como preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017). Neste sentido, a escola atual deve ser vista como um espaço de aprendizagem contínua, onde os alunos são incentivados a desenvolver competências críticas, criativas e colaborativas, não se focando somente na aquisição de conhecimentos científicos (Coutinho & Lisbôa, 2011; Taylor, 2022). Para além disso, e recorrendo às palavras de Formosinho (2008), citado por Serrano e Seabra (2022), ressalta-se que não se deve continuar a “negar as diferenças e prosseguir pelo século XXI como se existisse apenas um currículo «pronto a vestir» e de «tamanho único»” (p. 661). Portanto, é imprescindível criar as condições necessárias para deixar de lado a padronização e a homogeneidade características do ensino tradicional. Deste modo, apostando na mudança do paradigma educativo, a escola reconhece que o seu papel passa pela preparação dos alunos para os desafios incertos e para a multiplicidade de oportunidades do mundo atual.

Nesta senda, torna-se nítido que a experiência de ser aluno durante o século XXI é significativamente distinta daquela vivida em períodos anteriores, fruto das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. A própria aprendizagem é vista como “um processo activo, dinâmico, do indivíduo na construção individual e social do conhecimento resultando de um processo de experimentação, discussão, reflexão colaborativa do indivíduo e da comunidade de aprendizagem” (Flores & Escola, 2008, p. 13). Portanto, a escola tem uma nova missão num tempo de globalização e de constante mudança.

Para esta nova visão da escola, contribuiu, consideravelmente, o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, bem como o “vasto e abundante fluxo de informação” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 10). Este acesso a uma quantidade sem precedentes de informação e recursos teve impacto na forma como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento. Ademais, ao longo destes anos do século XXI, aumentou, de igual modo, a pressão social e académica, fazendo-se acompanhar pela necessidade de desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de colaboração, comunicação e resolução de problemas, para além do conhecimento dos conteúdos científicos (PASEO, 2017).

Face ao exposto, os atuais estudantes de Educação, que foram alunos e serão professores no século XXI, cresceram no ambiente acima descrito e, por isso, a transição de aluno para docente pode constituir-se como uma oportunidade para aplicar novas abordagens pedagógicas e tecnológicas, adotando metodologias de ensino próximas a si e aproveitando o facto de terem vivido o início da era da capacitação digital das escolas, ao mesmo tempo que desenvolviam competências relacionadas com as novas tecnologias. Assim, aquando do início da carreira docente, os recém-formados, na sua generalidade, usufruem de um maior leque de competências digitais do que os professores com mais anos de experiência, o que pode contribuir positivamente para as suas práticas pedagógicas e, inclusivamente, fomentar a partilha de novas e inovadoras abordagens pedagógicas, através de um trabalho colaborativo e intergeracional.

Em boa verdade, definir o papel de um professor pode parecer uma tarefa simples à primeira vista, se se encarar este profissional como *o que ensina alguma coisa a alguém*, indo ao encontro da representação social do *ensinar* como “professar um saber” que deixa de ser propriedade do professor (Roldão, 2005, p. 14). Todavia, ao analisar esta questão, compreende-se que este conceito envolve um sem fim de complexidades, devendo-se pensar no professor

como *aquela que faz aprender*, conduzindo o outro até ao conhecimento. Portanto, deixa-se de lado a percepção do professor como o único detentor do conhecimento (Flores & Escola, 2008; Roldão, 2005). Também Alonso e Silva (2005) advogam que a função primordial do professor passa por “estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos” (p. 49), tal como se encontra preconizado nos documentos orientadores do ensino, nomeadamente no PASEO (2017). Assim, é possível inferir que a definição de professor se apresenta como um assunto que, para além de complexo, causa, ainda, discórdia entre a literatura.

Neste sentido, pretende-se, agora, explorar a evolução do papel do professor no mundo contemporâneo, abordando temas como a adoção de práticas de reflexão e de investigação científica e pedagógica como “um caminho para a emancipação” (Vieira, 2016, p. 22) e para o desenvolvimento de uma postura de análise crítica e reflexiva, por parte do docente, acerca da sua própria prática educativa. Estas são, aliás, competências necessárias ao professor do século XXI (Alves et al., 2019).

Num mundo em mudança, defende-se que “os professores precisam de reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente” (Nóvoa, 1999, citado por Pereira et al., 2019, p. 611). Logo, o docente do futuro deve ser alguém “competente, completo, disponível, dedicado, responsável, dinâmico, ligado à tecnologia e que goste da profissão” (Flores & Escola, 2008, p. 10). Com efeito, para que tal se verifique, é necessário que os docentes assumam uma postura de “profissionais reflexivos, autónomos” e possuam “um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional” (Alves et al., 2019, p. 352).

Neste quadro, saliente-se que a reflexão, como a ação que guia e orienta o docente no caminho do ajuste e do aperfeiçoamento da sua abordagem educativa, visa, sobretudo, proporcionar uma atenção mais abrangente e eficaz às necessidades de cada aluno (Castro, 2012). Aliás, segundo Perrenoud (2002), citado por Canha (2019), a reflexão deve fazer parte do quotidiano do docente, uma vez que este tem a “necessidade de resolver problemas, tomar decisões, encontrar respostas à premência das mudanças, adequar a ação às necessidades da educação” (p. 51). Nesta perspetiva, a capacidade de reflexão crítica sobre a ação educativa constitui-se como “formadora e potenciadora do desenvolvimento profissional” (Rocha, 2015, p.

21). Acrescente-se, ainda, que, tendo por base as propostas de Schön (1983) e Alarcão (1995), o conhecimento docente tem a sua origem na ação e na reflexão *na, sobre e para* a ação. Por conseguinte, esta prática de reflexão pode ser definida como *conhecimento na ação*, concretizando-se em três momentos-chave: antes, durante e após a prática educativa (Schön, 1983).

Importa também sublinhar que o processo de reflexão deve ter início na formação inicial, em particular na prática de ensino supervisionada, e ocorrer ao longo da carreira docente. Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), sustenta que ser professor implica uma “reflexão crítica permanente” sobre a prática, através da qual se procede a uma autoavaliação (p. 33). Como tal, os professores devem estar preparados para um constante trabalho de autorreflexão e autoanálise (Nóvoa, 2003), através do qual reelaboram, reorganizam e ajustam as suas práticas ao contexto (Schön, 1983). Melhor dizendo, “o professor não se forma à base de receitas, mas à base de uma constante reflexão, de uma avaliação crítica do trabalho que realiza” (Blanco & Pacheco, 1990, citados por Cunha, 2008, p. 109), sendo, efetivamente, esta a grande conclusão e definição do professor como um ser reflexivo. Neste contexto, enquadra-se a elaboração de narrativas reflexivas que acompanhou a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Estas narrativas são pilares fundamentais da formação do docente, dado que promovem uma compreensão aprofundada das relações existentes entre o campo da teoria e o campo da prática. Portanto, este processo de reflexão permite que o professor em formação tenha a capacidade de relacionar as duas vertentes referidas, com vista à formação de um contínuo de aprendizagem, revendo todo o caminho seguido antes e durante a ação (Marcolino & Mizukami, 2008; Vieira & Moreira, 2011).

Para além de se assumir como reflexivo, o professor deve também ser um investigador, procurando a permanente atualização científica e científico-pedagógica, que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional e potenciará os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (Alarcão, 2001; Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste âmbito, realça-se a metodologia de investigação-ação, sendo, naturalmente, inevitável mencionar o nome Lawrence Stenhouse. Este pedagogo e formador de professores, nascido em 1926, foi o pioneiro no paradigma de investigação-ação (Alarcão, 2001; Villacañas de Castro, 2022). Segundo a perspetiva deste autor, mencionado por Alarcão (2001), “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores”, considerando, ainda, que “o desenvolvimento curricular de alta

qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (p. 4). Por outras palavras, em consonância com esta perspectiva, *o professor investiga para ser melhor professor*. Contudo, importa salientar que a ligação teoria-prática não deve ser deixada de lado pelo docente no percurso da investigação que desenvolve, verificando-se, portanto, uma “teorização da ação” educativa (Vieira, 2016). Com base nestas particularidades do trabalho de investigação pedagógica, os autores Carr e Kemmis (1986), citados por Ribeiro (2020), definem uma forma específica de investigação-ação realizada pelos docentes:

uma forma de indagação autorreflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais [incluindo educativas] de modo a melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, o entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem (p. 36).

Atendendo a tudo o que foi exposto, torna-se possível afirmar que o professor-investigador “é aquele que investiga e reflete sobre a sua prática, assumindo a própria realidade escolar como objeto de averiguação, de reflexão, de análise, enquadrando-se, igualmente, no paradigma do professor reflexivo” (Rocha, 2015, p. 21). Neste domínio, com o intuito de contribuir para a definição de professor-investigador, Alarcão (2001) elencou as atitudes, as competências de ação, as competências metodológicas e as competências de comunicação que considera serem essenciais para a adoção desta postura (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Competências de um professor-investigador, segundo Alarcão (2001, p. 9)

| Competências de um professor-investigador | |
|--|--|
| <u>Atitudes</u> | <ul style="list-style-type: none"> - espírito livre e divergente - compromisso e perseverança - respeito pelas ideias do outro - autoconfiança - capacidade de ser questionado - sentido da realidade - espírito de aprendizagem ao longo da vida |
| <u>Competências de ação</u> | <ul style="list-style-type: none"> - decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação de projetos - capacidade de trabalhar em conjunto - pedido de colaboração - colaboração |
| <u>Competências metodológicas</u> | <ul style="list-style-type: none"> - observação - levantamento de hipóteses - formulação de questões de pesquisa - delimitação e focagem das questões a pesquisar - análise - sistematização - estabelecimento de relações temáticas - monitorização |
| <u>Competências de comunicação</u> | <ul style="list-style-type: none"> - clareza - diálogo (argumentativo e interpretativo) - realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento e resolução dos problemas em estudo |

Muito embora os aspetos evidenciados até ao momento sejam transversais e relevantes para todos os docentes de todos os ciclos de ensino, é fundamental particularizar o papel específico do professor do Ensino Básico, especialmente dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), para os quais a professora em formação obterá habilitação para a docência. Neste contexto, recorde-se que, em Portugal, o Ensino Básico compreende três ciclos, abrangendo nove anos de escolaridade, e é nesta fase

que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

Numa perspetiva de comparação entre os 1.º e 2.º CEB, é possível apontar algumas semelhanças e diferenças, motivadas pelas características dos alunos, pelas disciplinas e pelas abordagens pedagógicas específicas, que permitem compreender o seu funcionamento, bem como o papel do professor que leciona nestes ciclos.

Numa primeira instância, saliente-se que o 1.º CEB, composto por quatro anos de escolaridade, se caracteriza como uma etapa de transição para as crianças, dado que se inicia a aprendizagem formal. Neste ciclo, a estrutura curricular é composta por áreas do saber lecionadas por um só professor, num regime de monodocência. Aliás, Roldão (2004), citada por Carvalho (2010), define o 1.º CEB como “o reino de integração disciplinar ou edificação de saberes integrados” (p. 79). Todavia, também o 2.º CEB se constitui como uma etapa de transição, neste caso, para uma mudança curricular significativa. Mais especificamente, no 2.º CEB, os alunos são confrontados com “uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo do tempo fragmentado e rígido” (ME, 2009, p. 73). Assim, neste ciclo, a pluridocência é predominante, com professores distribuídos por áreas curriculares específicas, cada um tendo a seu cargo várias turmas. Face ao exposto, a transição entre ciclos pode revelar-se problemática para alguns estudantes, tendo em conta que, tal como refere Fernandes, 2000, citado por Carvalho, 2010, esta fase

é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento, para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes, dificuldades apreciáveis num número significativo de alunos (p. 56).

Contudo, ao analisar o papel dos professores dos 1.º e 2.º CEB encontram-se alguns pontos comuns, como a importância de uma planificação consistente e pensada com o objetivo de desenvolver competências elementares na formação dos alunos ou a articulação entre áreas do saber, como, aliás, se encontra previsto na legislação (Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001). Posto isto, destaca-se o papel do professor de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) que deve procurar, sempre que possível, promover uma articulação coerente entre as áreas do saber que leciona, apesar das restrições impostas pela estrutura curricular fragmentada do 2.º CEB.

Em suma, ao longo deste subcapítulo explorou-se a complexidade e as exigências do papel do professor no século XXI, com foco particular nos 1.º e 2.º CEB, tornando, igualmente, evidente as suas especificidades. Assim, desde as mudanças sociais, tecnológicas e sociais que moldam a atualidade até aos desafios específicos enfrentados pelos docentes, tornou-se evidente a necessidade de uma abordagem reflexiva, crítica e investigativa por parte dos mesmos, tendo em vista a transição de uma perspetiva de ensino centrada na transmissão de conhecimentos para uma abordagem orientada para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos (Alonso & Silva, 2005). Em última análise, e como forma de articulação com o subcapítulo seguinte, destacou-se a importância da formação inicial e contínua de professores, que devem ser preparados para uma sociedade em mudança (Pereira et al., 2019).

1.2. Aprendizagem ao longo da vida

Atendendo aos desafios constantes e às exigências de evolução da educação atualmente vividas, impera um trabalho de reflexão sobre a formação de professores. Efetivamente, e usando as palavras de Sacristán (1982), citado por Pereira et al. (2019), a formação de professores constitui-se como “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (p. 601). Já no presente ano, num artigo de opinião publicado no *Observador*, Alberto Veronesi (professor do 1.º CEB), considera, de igual forma, que “a formação pedagógica dos professores não é apenas um ritual burocrático, mas o cerne de uma sociedade instruída”. Como tal, procura-se explorar o tema da formação de professores como prática necessária ao longo de toda a carreira docente, destacando aspetos relacionados com as duas

fases do desenvolvimento permanente do professor apresentadas por vários autores (García, 1992, Esteves, 2002, citados por Jesus, 2011): a formação inicial e a formação contínua.

A formação inicial de professores é definida por Estrela (2002), citado por Jesus (2011), como “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem do desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade” (p. 9). Já os autores Formosinho e Niza (2001), citados por Pacheco (2011), mencionam que uma das funções da formação inicial passa por “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais, adequados ao exercício da função docente” (p. 5). Este período viu sofrer alterações com a institucionalização de um novo modelo de formação de professores, em 2007, que pretendia definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320) Assim sendo, hoje, a formação inicial é marcada, em grande medida, pela realização do estágio supervisionado, que será um aspeto aprofundado no capítulo dedicado à reflexão sobre a PES (*Vivenciar a Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*). Contudo, esta não é a única etapa de formação de professores relevante para a construção da identidade profissional.

A perspetiva do professor como *eterno aprendiz* (Lisboa, 2005) leva-nos a compreender que “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento ao longo da vida” (Arends, 1995, citada por Pacheco, 2011, p. 10), uma vez que os saberes não são eternos. Como tal, e partindo da perspetiva de Pacheco (1993), citado por Cunha (2008), urge tomar consciência de que “o processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento” (p. 121). A par disto, no contexto atual, que impõe novas exigências ao saber, ao saber fazer e ao saber como fazer, é crucial que exista uma reconstrução da identidade profissional. Para a concretização deste processo, será decisivo o papel da formação contínua, uma vez que esta tem como propósito basilar o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos docentes (Formosinho, 1991, citado por Silva, 2000).

A formação contínua deve preocupar-se, sobretudo, com: *i)* a promoção de uma maior valorização da prática experimental no processo de ensino e de aprendizagem; *ii)* o incremento da

utilização das tecnologias digitais; *iii*) o incentivo à investigação científica; e *iv*) a construção ativa de conhecimento (Pardal & Martins, 2005). Desta forma, através de uma diversidade de cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, ações de curtas duração e estágios e/ou projetos, a formação contínua irá “favorecer dinâmicas de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras nos contextos de desempenho profissional” (Silva, 2000, p. 89). Todavia, esta formação não deve ser encarada como uma mera acumulação de cursos, em que se desvaloriza o necessário exercício de reflexão crítica da prática educativa e de reorganização da identidade pessoal (Serafim, 2007).

Face ao exposto, torna-se evidente que, na era contemporânea, a formação de professores não se trata de um processo fechado. Pelo contrário, é urgente que seja vista como “um processo aberto, em constante evolução, (...) sendo coextensiva à duração de vida ativa do educador” (Simões, 1979, citado por Cunha, 2008, p. 104). Por conseguinte, deve-se contemplar a formação contínua numa perspetiva de “promoção, aquisição e atualização de conhecimentos que possibilitem aos professores adequar atitudes e comportamentos, tendendo ao aumento da qualidade do ensino e das aprendizagens e numa lógica de promover a reflexão acerca do próprio processo de ensino/aprendizagem” (Serafim, 2007, p. 56). Tendo isto em vista, o mesmo autor, citando Tavares (1997), apresenta uma proposta de categorização das competências a desenvolver na formação contínua:

- *competências científicas* – referem-se aos conhecimentos científicos e à compreensão dos conteúdos específicos de uma determinada área do saber;
- *competências pedagógicas* – englobam a capacidade de aplicar o conhecimento na prática, adaptando a seleção de metodologias e estratégias tendo em conta os alunos, o contexto e os recursos que estão disponíveis;
- *competências pessoais* – relacionam-se com o desenvolvimento pessoal e interpessoal do professor, abrangendo o “saber ser, saber comunicar, saber partilhar, saber relacionar-se” (p. 59).

Em síntese, a formação de professores é essencial para o processo de renovação do sistema educativo e deve ser percecionada como um processo ao longo da carreira docente, abrangendo tanto a formação inicial como a formação contínua. Neste sentido, a formação de

docentes afigura-se como preponderante para enfrentar os desafios da inovação e das mudanças na educação, focando-se na reflexão crítica e na constante atualização das práticas pedagógicas.

1.3. O papel da Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores

A supervisão pedagógica emerge como uma componente crucial na formação de professores, em particular, no período de formação inicial. Como tal, crê-se essencial explorar a natureza e os princípios das práticas de supervisão pedagógica, destacando-se a sua importância na promoção de uma atitude reflexiva por parte dos futuros docentes, bem como no desenvolvimento de competências relacionadas com a docência.

Viajando até ao início dos anos 70 do século passado, encontra-se a definição de supervisão apresentada por Mosher e Purpel (1972), citados por Oliveira (2008), que consideravam que “the task of supervision is to be teaching teachers how to teach (...), and professional leadership in reformulating public education” (p. 4). Por outras palavras, estes autores advogavam que a supervisão pressupõe ensinar os professores sobre como ensinar, tendo como finalidade a reformulação da educação. Já Alarcão e Tavares (2003), citados pelo mesmo autor, definiram a supervisão pedagógica como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 4). Com esta definição, enfatiza-se a aprendizagem e o desenvolvimento de competências inerentes ao ciclo de supervisão, composto pela pré-observação, observação e pós-observação, onde se destaca, sobretudo, a reflexão acerca da prática. As autoras Vieira e Moreira (2011), baseadas no trabalho de Vieira (1993), apresentam estas fases do ciclo de supervisão, tendo em vista a determinação das estratégias a seguir em cada uma, como consta na tabela 2.

Tabela 2

Fases principais do ciclo de supervisão (adaptado de Vieira & Moreira, 2011; Alarcão, 2020)

| Pré-observação | Observação | Pós-observação |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - promover um ambiente de relacionamento interpessoal propício à construção/negociação de saberes; - analisar os objetivos e as estratégias do professor relativamente à aula a observar; - elaborar/ajustar ferramentas e recursos. | <ul style="list-style-type: none"> - recolher informação em função dos objetivos/formas de observação definidos; - recorrer a diversas formas de registo da informação. | <ul style="list-style-type: none"> - descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas; - adotar uma atitude reflexiva face à prática; - avaliar o ciclo de observação. |

Tal como é mencionado por Jesus (2019), “a passagem de aluno a professor é, sem dúvida, um momento fundamental de crescimento e desenvolvimento” (p. 113), influenciado, em grande escala, pela experiência na PES. Como tal, os supervisores pedagógicos e os professores da instituição de ensino cooperante exercem um papel preponderante no processo de socialização do estagiário, já que as suas orientações e as reflexões que daí decorrem têm o potencial de influenciar as conceções e as práticas pedagógicas dos professores em formação (Cunha, 2008). Em boa verdade,

é no estágio de prática pedagógica que os alunos começam a tornar mais explícitas as suas crenças e valores subjacentes a ações e tomadas de decisão e, à medida que refletem sobre essas experiências procurando dar-lhes sentido, encontram respostas únicas perante os dilemas da prática (Portugal, 2002, citado por Pacheco, 2011, p. 7).

Acresce referir que, atendendo à evidente influência que o supervisor pedagógico exerce na prática profissional do professor em formação, é possível associar-lhe cinco funções fundamentais, designadamente: informar; questionar; sugerir; encorajar; e avaliar (Vieira & Moreira, 2011). Naturalmente que, com esta responsabilidade e com as referidas funções a ele associadas, o supervisor será um elemento-chave na formação inicial de professores, sendo o principal orientador da prática. Logo, é fundamental que a relação estagiário-professor supervisor seja pautada por um clima de cordialidade, abertura e diálogo. Melhor dizendo, na supervisão e na relação suprarreferida, requer-se: *i)* um ambiente propício às relações interpessoais positivas; *ii)* o estímulo ao crescimento tanto pessoal quanto profissional; *iii)* a promoção de uma cultura de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração; *iv)* a interpretação de dados colhidos na observação; e *v)* a definição de planos de ação a seguir (Pedras & Seabra, 2016). Por conseguinte, salienta-se a importância do processo de observação como base para a elaboração de uma planificação adequada ao contexto, ouvindo as orientações e sugestões dos professores supervisores, e refletindo sobre estas, com o propósito da criação de planificações coerentes, com atividades adequadas ao contexto.

Atualmente, as vantagens do trabalho colaborativo para a construção e o reconhecimento da profissionalidade docente são tidas em conta no contexto educativo (Haegreaves, 1998, citado por Canha, 2019), uma vez que esta dinâmica de trabalho promove a reflexão e a discussão, o que, porventura, propicia mudanças na prática educativa, neste caso, dos professores em formação (Alves et al., 2022). Neste âmbito, é essencial compreender em que consiste o trabalho colaborativo, destacando a visão de Grícoli et al. (2007), que o descrevem como uma prática caracterizada pelo trabalho colaborativo, pelo apoio mútuo e pela definição conjunta de objetivos, num cenário em que as relações tipicamente não são hierárquicas, a liderança é compartilhada e as decisões e ações são tomadas coletivamente.

Em conformidade com o exposto, e partindo do pressuposto de que “não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através de relações” (Fullan & Hargreaves, 2001, citados por Pedras & Seabra, 2016, p. 297), o trabalho colaborativo, o diálogo e a partilha constituem-se como práticas fundamentais na docência. Por conseguinte, neste modelo de colaboração entre o par pedagógico, observa-se que a planificação, a análise de estratégias e a dinamização de atividades, a avaliação, a reflexão e a supervisão recíproca, ao serem realizadas em conjunto, não apenas adquirem maior relevância, como também demonstram ser mais produtivas, enfatizando a preponderância do trabalho em prol de um objetivo compartilhado (Canha, 2019). Aliás, já em 1993, Zeichner destacou a reflexão como um processo social, colocando a tónica na importância do trabalho colaborativo entre os docentes. Esta dinâmica permite que os mesmos se apoiem mutuamente, refletindo acerca das suas práticas e promovendo o crescimento profissional partilhado num ambiente positivo e de confiança. Por outras palavras, o trabalho em pares, na PES, permite enfrentar os possíveis desafios de forma coletiva, fomentando a discussão de saberes e das práticas e a construção de “um processo de saber trabalhar coletivamente” (Gonçalves, 2015, p. 306).

Este tipo de colaboração durante a formação inicial dos professores prepara-os adequadamente para o futuro desempenho da profissão, conforme estipulado no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, que enfatiza a importância de se valorizar o trabalho colaborativo “no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens” (alínea s, do n.º 1 do artigo 4.º). De facto, tal como é destacado pelos autores Silva (2002) e Martins (2016), citados por Alves et al. (2022), a “reflexão conjunta e sistemática sobre as práticas, em interação dialógica e democrática e com partilha de conceções e experiências complementares, tendo em vista

propósitos coletivamente definidos” (p. 213), contribui significativamente para o sucesso da realização da PES, conforme experienciado pela mestranda durante o estágio.

Em conclusão, a supervisão pedagógica desempenha um papel essencial na formação inicial de professores, promovendo a reflexão, o desenvolvimento de competências e a socialização dos professores em formação no contexto educativo. Através do trabalho colaborativo e da partilha de experiências, os supervisores, os professores cooperantes e os estagiários podem criar um ambiente favorável ao crescimento pessoal e profissional. Ademais, a ênfase colocada na reflexão conjunta, na definição de objetivos comuns e na interação dialógica contribui para uma prática docente mais eficaz e para o sucesso da PES (Alves et al., 2022; Grígoli et al., 2007). Como tal, a prática de ensino supervisionada não só permite que os professores em formação aprendam a ensinar, mas também os orienta no desenvolvimento de uma postura reflexiva e colaborativa, alinhada com os princípios preconizados nos documentos reguladores do ensino em Portugal e com as competências do professor do século XXI (Pedras & Seabra, 2016).

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

(Saramago, 2015, p. 8)

2. Observar para criar: os contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada

Um contexto nunca vem só. Esta adaptação de um provérbio popular à prática educativa nasceu da reflexão da professora em formação em relação aos contextos educativos onde desenvolveu a PES. Um contexto nunca vem só, porque é feito de vários contextos, que a seguir serão explorados.

O conhecimento do contexto onde se desenvolverá uma determinada atividade é fundamental. Ora, na Educação não é diferente. Por outras palavras, é imprescindível que o professor (em formação ou já formado) recorra a técnicas que possibilitem a recolha de informação acerca do contexto educativo onde está inserido. Aliás, este é um aspeto considerado por Shulman (1987), quando refere os sete conhecimentos-base que a prática de um docente deve englobar. De entre estas sete categorias, destacam-se, para o propósito deste texto, duas delas: *knowledge of learners and their characteristics*; *knowledge of educational contexts*. Relativamente ao primeiro conhecimento-base mencionado, que pode ser traduzido por *Conhecimento dos alunos e das suas características*, este refere-se ao facto de os alunos e as turmas não serem homogêneos, possuindo, portanto, conhecimentos e necessidades distintas. Tendo isto em consideração, é necessário que o professor tenha a capacidade de compreender estas diferenças, para que seja possível adequar a sua prática educativa, através das informações que recolhe por meio do processo de observação. No que concerne ao *Conhecimento dos contextos*, o autor refere a importância do reconhecimento das particularidades de uma determinada comunidade/cultura em que os alunos da turma se encontram inseridos.

Assim, tendo em conta o exposto, pretende-se, neste capítulo, apresentar e refletir sobre as informações recolhidas para a caracterização dos contextos educativos em que a professora em formação desenvolveu a sua prática de ensino. Com este fim, para a elaboração do capítulo que aqui principia, foi fundamental consultar e analisar os documentos que estruturam o modo de funcionamento do Agrupamento de Escolas (AE) onde se realizou a prática educativa, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI). Naturalmente que os registos que a professora em formação foi efetuando, através do processo de observação, foram, de igual forma, cruciais para a elaboração da caracterização que a seguir se contempla.

Por conseguinte, revela-se aqui a importância do processo de observação na formação inicial de professores, uma vez que, tal como afirma Estrela (1994), “o professor, para poder intervir de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar ” (p. 26). Quer isto dizer que é necessário observar para interrogar e interrogar para criar hipóteses, tal como num laboratório. Na verdade, o processo de observação não foi dado como concluído no momento de caracterização do contexto. Pelo contrário, esta técnica constituiu-se como a base para uma mudança comportamental e atitudinal da professora em formação, permitindo a escolha de estratégias mais adequadas à concretização dos objetivos definidos ao longo de todo o estágio.

2.1.0 Agrupamento de Escolas

A PES foi realizada num Agrupamento de Escolas localizado no distrito do Porto, que conta com um total de seis estabelecimentos de ensino, que contemplam os níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao 3.º CEB, integrando também o Ensino do 2.º CEB da Música e da Dança, bem como o Ensino do 3.º CEB da Música. Para além disso, o AE oferece aos reclusos dos estabelecimentos prisionais da localidade a frequência de Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formação Modular Certificada com várias Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD). No total, o AE tinha 2246 alunos, no início do ano letivo 2023/2024.

Salienta-se, ainda, que o agrupamento que acolheu a mestrandia concentra estabelecimentos de ensino de duas freguesias do concelho de Matosinhos muito distintas na sua essência, podendo até ser caracterizadas pela dicotomia urbano vs. rural.

No que concerne à aplicação da abordagem multinível, prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, o Agrupamento de Escolas oferece apoios relativamente à questão da inclusão, como o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), não fosse este um pilar da missão do Agrupamento, como previsto no PE (“valorização da diversidade e da inclusão”, p. 20). Através da análise das evidências fornecidas pelo AE, compreende-se que o número de alunos ao abrigo dos artigos 9.º e 10.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho tem vindo a diminuir. Ademais, os dados obtidos apontam para um aumento do número de alunos a beneficiar de apoios financeiros, desde o ano letivo 2020/2021, num contexto socioeconómico médio-baixo, marcado pela existência de famílias numerosas, de situações de pobreza e de endividamento familiar numa das freguesias deste Agrupamento de Escolas. Efetivamente, segundo as informações do Projeto

Educativo, no início do ano letivo 2023/2024, o AE contava com 944 alunos que beneficiam da Ação Social Escolar (ASE), comparativamente a 730 alunos no ano letivo 2020/2021.

Relativamente aos recursos humanos do AE, note-se que o corpo de docentes, composto, no ano letivo 2022/2023, por 201 elementos, é caracterizado no Projeto Educativo como sendo “detentor de uma sólida formação científica e profissional” (p. 15), mantendo uma certa estabilidade ao longo dos anos, o que permite a criação de relações mais significativas dentro da comunidade educativa. Adicionalmente, a equipa de pessoal não docente, onde se encontram os técnicos superiores, os assistentes operacionais e os assistentes técnicos, contava, no ano letivo referido, com 114 elementos. No PE, este corpo de pessoal não docente é descrito como uma equipa “estável e experiente” (p. 16).

Passando para o plano de ação do AE em questão, um dos eixos que norteia a sua atividade passa por “garantir uma formação de qualidade promovendo o sucesso educativo” (p. 26). Como tal, é clara a aposta deste estabelecimento de ensino em projetos e parcerias cujos objetivos passam pela promoção de experiências que permitam formar cidadãos dotados dos valores fundamentais da sociedade atual, conforme preconizado no PASEO (2017), onde é previsto que os alunos desenvolvam e coloquem em prática uma postura de cidadania ativa. Assim sendo, são exemplos destes projetos: o programa de Educação Inclusiva (apoio especializado), o projeto Escola+, a oferta de Oficinas Curriculares artísticas, o projeto Eco-Escolas, entre outros. A concretização das várias iniciativas deste Agrupamento é possível graças aos contratos de parceria que são estabelecidos com várias entidades – Câmara Municipal, Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Unidade Local de Saúde (ULS), Estabelecimentos Prisionais, etc. –, que contribuem para a realização das estratégias educativas previstas no Plano de Atividades deste estabelecimento de ensino.

Como referido, neste AE vários são os projetos desenvolvidos que abrangem diferentes áreas. A *Horta Pedagógica* é um exemplo que o par pedagógico acompanhou de perto, observando que os alunos cumpriam diariamente as tarefas estipuladas para o sucesso desta iniciativa. A compostagem era uma das componentes deste projeto e todas as semanas era realizada pela turma do 1.º CEB, que juntava os restos de fruta consumidos ao longo da semana para depositar no compostor. Esta *Horta*, para além de todas as potencialidades relacionadas com a realização de projetos, permite criar uma ligação com o currículo, nomeadamente, com o Estudo

do Meio (EM). Aliás, tal como previsto nas AE (2018), através da participação nesta iniciativa os alunos têm a oportunidade, por exemplo, de “identificar plantas” ou até mesmo de conhecer “diversos tipos de uso do solo da sua região”.

Chegando a este momento, é necessário proceder, numa primeira instância, à caracterização do contexto educativo do 1.º CEB e, por isso, no subcapítulo que se segue, são explorados aspetos provenientes dos registos de observação da mestranda, assim como informações fornecidas pela escola que acolheu a professora em formação (apêndice A1).

2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico: a escola e a turma do 4.º ano de escolaridade

Durante os meses de outubro a fevereiro, a PES foi realizada numa das Escolas Básicas pertencentes ao AE, que abrange o Ensino Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB. A escola era composta por dois edifícios. Ambas as construções tinham dois pisos, divididos por várias salas com determinadas funções.

No edifício principal, encontravam-se, no piso inferior, as salas de Pré-Escolar, o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), a biblioteca, o refeitório, o polivalente, as casas de banho e algumas salas do 1.º CEB. Já no piso superior, situavam-se as restantes salas do 1.º CEB, uma sala destinada às aulas de Inglês e às sessões de terapia com a psicóloga da escola e, similarmente ao piso inferior, neste existiam também casas de banho. Relativamente ao segundo edifício referido anteriormente, era nele que as salas de Pré-Escolar se situavam até à remodelação do novo edifício. Com a passagem destas salas para o edifício principal, este segundo deixou de ser tão movimentado, passando a ser frequentado apenas por pessoal docente e não docente. À semelhança do edifício principal, este, mais antigo, estava dividido em dois pisos. A sala dos professores e a secretaria da escola encontravam-se no piso superior, enquanto o piso inferior tinha uma função de armazenamento de material (escolar ou de limpeza e higienização das infraestruturas), contando, ainda, com casas de banho.

Importa, além disso, salientar que o edifício principal se encontrava em melhores condições de conservação, devido, em grande parte, à sua construção recente. No entanto, o segundo edifício, embora mais datado, apresentava condições de conservação bastante razoáveis.

A escola possuía um amplo espaço exterior, com um campo de futebol, um parque infantil bem equipado e, também, uma horta, onde os alunos cultivam vários produtos naturais. Embora neste espaço existisse uma pequena parte coberta, quando as condições meteorológicas não eram favoráveis à frequência do recreio, os alunos permaneciam dentro do edifício principal, nas suas salas ou no polivalente. Ademais, a distância entre os portões de entrada e o edifício principal não era significativa e o acesso a este poderia ser feito através de rampas, melhorando, desta forma, as condições de acessibilidade para alunos com limitações físicas.

No que concerne à decoração da escola, esta era feita sobretudo através dos trabalhos realizados pelos alunos, no âmbito de vários projetos, como forma de valorizar estes materiais, fazendo com que os alunos se sentissem parte deste ambiente, e de dar a conhecer a toda a comunidade escolar as atividades levadas a cabo pelas turmas desta escola. Efetivamente, esta não é uma prática que se cinge ao contexto de sala de aula, uma vez que, ao longo do período da PES, a díade observou que a escola esteve decorada, por exemplo, com cartazes de sensibilização para a prevenção do cancro da mama, durante o mês de outubro (“Outubro Rosa”), com retratos de pintores famosos, realizados pelos alunos dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, ou com motivos relacionados com o Magusto.

Relativamente a projetos dinamizados nesta instituição cooperante, pode salientar-se a implementação do projeto *Eco-Escolas*, como já é habitual neste estabelecimento de ensino. A turma que recebeu a professora em formação elegeu quatro alunos que representaram o estabelecimento de ensino neste projeto. Este programa internacional foi adotado em Portugal em 1996, sendo desenvolvido pela ABAE (Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação). Ao seguir as indicações do projeto, a escola pode receber uma bandeira verde, sendo, desta forma, reconhecido que desenvolveu um trabalho de qualidade no âmbito da educação ambiental para a sustentabilidade. Para conseguir alcançar este objetivo final, os alunos que participam na iniciativa deviam seguir uma metodologia específica, passando por sete etapas: 1) Conselho Eco-Escolas; 2) Auditoria ambiental; 3) Plano de ação; 4) Trabalho curricular; 5) Monitorização e

avaliação; 6) Envolvimento da comunidade; 7) Eco-Código. No ano letivo 2022/2023, a escola em questão conseguiu concretizar o plano de ação e, por isso, recebeu a bandeira verde.

Depois desta caracterização mais geral do contexto educativo, urge desenvolver a caracterização da turma onde o par pedagógico desenvolveu a sua prática educativa. Assim sendo, contempla-se, de seguida, a caracterização da turma do 4.º ano de escolaridade, bem como da sala desta turma, que se situava no piso superior do edifício principal.

A organização do espaço da sala constitui-se como um pilar fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, sendo, tal como afirma Zabalza (2001), citado por Neves (2014), “uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades” (p. 120). Por conseguinte, é necessário proceder à caracterização do espaço da sala da turma observada. Esta sala apresentava uma dimensão adequada ao número de alunos da turma, sendo constituída por mesas pelas quais os alunos se distribuam sozinhos ou por pares. Este tipo de organização do espaço educativo, em que as mesas e as cadeiras se encontram dispostas por filas e colunas, não possibilita a discussão e a realização de atividades em pequenos grupos, tal como sublinhado por Arends (2008), citado por Neves (2014). Deste modo, nas suas intervenções educativas, o par pedagógico criou oportunidades para que os alunos trabalhassem em equipa, tendo em vista o desenvolvimento de competências da área de *Relacionamento Interpessoal*, como está definido no PASEO (2017).

Ainda no que concerne ao espaço da sala, pode acrescentar-se que as duas grandes janelas que lateralizavam a sala contribuam para a luminosidade da mesma, não sendo necessário ter as luzes ligadas durante todo o dia. As paredes encontravam-se decoradas com trabalhos realizados pela turma, mapas e materiais fornecidos pelas editoras dos manuais, e, na porta, constavam os nomes dos alunos e uma placa de boas-vindas à turma para o seu último ano do 1.º CEB.

A sala estava também equipada com um quadro branco, um projetor e um computador, que facilitavam a projeção de materiais utilizados nas aulas e permitiam o desenvolvimento de atividades em grande grupo, com recurso ao computador. Num armário, situado no fundo da sala, eram guardados materiais de desenho e materiais reutilizáveis utilizados nas várias atividades dinamizadas. Num outro armário, existiam jogos e alguns materiais manipuláveis, como, por exemplo, os blocos lógicos, muito embora o seu uso não fosse muito frequente. Estes materiais

eram utilizados, sobretudo, pela professora de Educação Especial, quando estava na sala de aula a acompanhar os alunos com NAS, pois eram recursos que permitiam despertar o interesse e a atenção destes alunos para as atividades a desenvolver. Esta importância dos materiais manipuláveis estende-se a todas as áreas do currículo e a todos os alunos, dado que, em consonância com as palavras de Montessori (1984), citada por Caldeira (2009), os sentidos são a base da inteligência e, como consequência, não é possível existir aprendizagem significativa sem um processo de manipulação-ação. Portanto, é fundamental que o aluno tenha a oportunidade de contactar e manipular diferentes materiais, construindo o seu próprio conhecimento, num processo em que assume um papel ativo e central.

No que diz respeito à utilização do computador, o facto de cada aluno possuir o seu próprio dispositivo, facilitava a dinamização de atividades. Mesmo que este dispositivo apenas fosse utilizado uma vez por semana, num horário específico, a finalidade destas atividades passava pela “promoção de aprendizagens no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”, tal como está previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (p. 2931) e nas AE de TIC (2018). Efetivamente, o manual e os livros de fichas eram, por excelência, os recursos utilizados na sala de aula.

A turma era constituída por 20 alunos, dos quais dez eram do sexo masculino e dez eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, pertencentes a um contexto socioeconómico médio-baixo. Já no que às nacionalidades diz respeito, somente um dos alunos da turma tinha nacionalidade brasileira, muito embora outros alunos tivessem ascendência estrangeira, como, por exemplo, do Líbano. Nesta turma, existiam dois alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS), estando ambos sinalizados com medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão, em consonância com o preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, devido ao diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo. Estes alunos, de agora em diante designados por *aluno A* e *aluno B*, eram pontualmente acompanhados pela professora de Ensino Especial, dentro da sala de aula. Quando não estavam junto desta, um deles tinha sempre uma assistente operacional por perto. A professora cooperante era, no entanto, quem estava mais tempo com estes alunos e também quem planificava as atividades que estes teriam de realizar. Embora o diagnóstico e o nível de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão fossem os mesmos, os alunos tinham características muito distintas no que diz respeito à comunicação verbal e à interação com o meio. Especificamente, no caso do

aluno A, a comunicação verbal era inexistente, visto que não interagiu com quem o rodeava e, na maior parte das situações, os estímulos não foram suficientes para que se conseguisse estabelecer relação com este aluno; já o *aluno B* interagiu com o meio e conseguia ler e escrever quando recebia essa orientação. Para além destes alunos, existiam também seis alunos com medidas universais, que necessitavam de um maior apoio educativo, possuindo um manual inclusivo, um novo projeto da *Leya Educação*, definido como um “contributo pioneiro para uma efetiva diferenciação pedagógica”, que fornece pistas para o professor adotar e selecionar métodos de ensino adequados às necessidades de um determinado aluno, assumindo, nas palavras de Henrique (2011), um papel de “organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se” (p. 170).

A rotina desta turma começava sempre às 9 horas da manhã e terminava às 17 horas e 30 minutos, depois das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Assim, o par pedagógico percebeu que o horário da turma estava dividido por áreas do saber, mas que, mesmo assim, era bastante flexível quanto a possíveis alterações. Naturalmente que esta organização se constituiu como um elemento fundamental no período da PES, pois permitiu que as professoras em formação organizassem as regências de forma mais facilitada, evitando os constrangimentos que um horário rigidamente dividido por áreas curriculares poderia causar na conciliação entre regências obrigatórias, regências supervisionadas e tempo letivo das mestrandas. Para além disto, esta organização da rotina permite, igualmente, que se estabeleça uma articulação entre os conteúdos do currículo, sem ser necessário criar fronteiras entre as áreas do saber, como, aliás, se encontra definido no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (“valorização da gestão e da lecionação interdisciplinar e articulada do currículo [...]”, p. 2930).

Os alunos da turma do 4.º ano de escolaridade apresentavam, de modo geral, um bom aproveitamento. Algumas das características desta turma que podem justificar este aspeto são a iniciativa que demonstravam em investigar, a vontade e a curiosidade em explorar coisas novas e a forte componente comunicativa, emitindo várias opiniões sobre os assuntos que surgem nas aulas. Importa salientar, no que concerne à avaliação, que a escola está integrada no Projeto MAIA (Monotorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) e, portanto, os alunos não realizavam um teste sumativo no final de cada período. Com a participação neste projeto, a avaliação passou a ser feita através da realização de uma ficha/questão-aula no final

de cada unidade de conteúdos das áreas do saber, não sendo, portanto, tão extensa e abrangendo menos conteúdos do que um teste sumativo no final do período letivo.

Contudo, através da recolha de informação realizada pelo processo de observação, um dos aspetos a sublinhar relativamente a este projeto tem que ver com a burocracia que traz para as escolas. Este crescimento da burocracia, acompanhado por outros fatores de diferente ordem, leva a classe docente a atingir níveis cada vez mais elevados de cansaço, *burnout*, desgaste e depressão (Gouveia, 2010; Santos, Teixeira & Queirós, 2018). Efetivamente, estes problemas foram visíveis no contexto da PES, onde a professora em formação conviveu com docentes com vários anos de carreira. Ademais, as opiniões divergem acerca dos significados de avaliação formativa e avaliação sumativa. Isto porque, ao realizar as várias questões-aula ao longo do período, os alunos estão, na verdade, a realizar uma avaliação sumativa, mas faseada. Como tal, alguns professores defendem que o verdadeiro significado de avaliação formativa não está presente na realização destas questões-aula, uma vez que o aluno recebe (ou pode até não receber) *feedback* numa fase em que já foi avaliado pelos seus conhecimentos. Por consequência, a verdadeira função da avaliação formativa, que consiste em ser uma avaliação informativa, perde-se (Hadji, 2001). Efetivamente, através da avaliação formativa, o aluno, o docente, o encarregado de educação e os demais envolvidos no processo educativo são informados acerca da qualidade deste processo e do estado em que se encontra o cumprimento dos objetivos do currículo. No entanto, para que isto se verifique, é necessário que a análise das informações que o professor recolhe, através das questões-aula, não sirva de base apenas à atribuição de uma nota no final do período letivo, mas sim ao fornecimento de *feedback*, que permite envolver os alunos e fazer com que estes, num processo de introspeção, reorientem o seu comportamento em relação ao processo de aprendizagem (Black & Williams, 2005; Fernandes, 2006).

Relativamente à competência ortográfica dos alunos desta turma, o objeto de estudo desta investigação, a professora cooperante, quando questionada pela professora em formação, revelou que, mesmo já estando num nível de compreensão superior relativamente à maior parte dos conteúdos, a ortografia era, em alguns casos, um problema que parecia não ter resolução, uma vez que, mesmo quando corrigidos, os alunos continuavam a escrever com os mesmos erros ortográficos.

Interesse, participação, cooperação e bom comportamento são palavras que definem com clareza esta turma. Acresce referir que os alunos demonstravam uma relação de entajuda e tolerância pelos colegas com NAS, ajudando-os quando necessário e ajudando também o par pedagógico nas primeiras interações que estabeleceram com estes dois alunos, dado que já os conheciam de forma mais profunda. Nesta sala do 4.º ano, havia espaço para o humor, para os afetos e para as conversas sobre experiências pessoais e conflitos. Mesmo assim, os alunos mostravam ter consciência de que existiam momentos em que precisavam de trabalhar. Um trabalho que, como observado, era feito individualmente e de forma autónoma. Já a relação que estabeleciam com a docente titular pode ser caracterizada, sobretudo, pelo respeito e pela proximidade. A professora sabia aquilo que os alunos precisavam e os alunos sabiam o que esperar da docente. Desta forma, a resolução de conflitos era, de um modo geral, pacífica, pois ambas as partes eram escutadas e seguiam-se momentos de reflexão para compreenderem qual a solução para o problema em questão. Com isto, compreendeu-se que os alunos demonstravam ter já desenvolvidas várias competências da área de *Relacionamento Interpessoal* do PASEO (2017), uma vez que conseguiam “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade” (p. 25), adequando a sua postura ao contexto em que se encontravam.

De facto, todos os fatores acima enunciados permitiram criar um ambiente agradável e calmo nesta sala. Mesmo depois dos intervalos, os alunos não estavam num nível de agitação elevado e conseguiam fazer a transição recreio-aula, até porque, quando as condições meteorológicas não colaboravam, os alunos ficavam na sala durante o intervalo e optavam sempre por ler os livros que haviam sido requisitados na biblioteca da escola. Já quando chegavam à sala de manhã, vindos de casa, tinham hábitos estabelecidos: abrir o caderno da área do saber que iam trabalhar e escrever a data. Ademais, durante as aulas, o ruído não era significativo, uma vez que os alunos levantavam o braço sempre que queriam intervir. Na verdade, mesmo quando estavam a trabalhar autonomamente, o único som que dominava a sala era o som do rádio que a professora ligava mal chegava. O par pedagógico considerou esta estratégia bastante curiosa e aguardou para compreender, através da observação, se era um fator de distração para os alunos, concluindo que este som não se constituía como tal. Aliás, seria até uma ferramenta que estimulava a atenção da turma. Ainda no que diz respeito à intervenção dos alunos, é importante salientar que a professora cooperante não se esquecia de pedir o contributo aos alunos menos

participativos, ou seja, aos alunos que não colocavam o dedo no ar com frequência era solicitada a participação, numa tentativa de compreender quais as dúvidas existentes.

Termina-se esta secção tal como se começou o capítulo e, como *um contexto nunca vem só*, é necessário proceder à caracterização do contexto educativo do 2.º CEB onde decorreu a PES.

2.3. 2.º Ciclo do Ensino Básico: a escola e a turma do 5.º ano de escolaridade

O estabelecimento de ensino do 2.º CEB, onde a mestranda realizou a PES entre os meses de fevereiro e maio, abrangia a Educação Pré-Escolar e os três ciclos do Ensino Básico, desde o 1.º ao 9.º ano de escolaridade.

A escola era constituída por um edifício principal, que abarcava cerca de 90 salas com finalidades específicas, de entre as quais se destacavam: salas de aula, gabinetes (do aluno, da direção, dos diretores de turma, de psicologia), salas de informática, salas multifunções, laboratórios, salas dos professores, salas de apoio especializado, entre outras. Para além disto, o edifício encontrava-se dividido em três pisos, como forma de facilitar a distribuição dos alunos por ciclos de ensino e, assim, contribuir para a organização e para o bom funcionamento da escola. Note-se, ainda, que em cada piso existia um total de 23 casas de banho, destinadas a alunos, docentes e não docentes.

Ademais, na instituição de ensino aqui caracterizada, existiam três pavilhões desportivos, acompanhados por oito balneários, dois recreios exteriores e três campos de jogos. A este respeito importa referir que os espaços mencionados estavam divididos entre os 1.º e 2.º CEB. Efetivamente, é necessário destacar o espaço exterior desta escola, uma vez que, mesmo sendo de grandes dimensões, se encontrava estrategicamente organizado, a fim de facilitar as interações entre alunos, dispondo de vários espaços de convívio. Como tal, este recreio constituía-se como um espaço de lazer, que proporcionava às crianças e aos jovens oportunidades para participarem ativamente em atividades físicas espontâneas, promovendo-se o desejável contacto entre pares (Cruz, 2013; Luzio, 2017).

No piso principal do edifício, mais concretamente na entrada, encontravam-se o PBX (Private Branch Exchange), os serviços administrativos, a reprografia, o posto médico e, ainda, a biblioteca. Este último espaço estava equipado com vários computadores, bem como oferecia aos alunos uma grande variedade de livros e alguns espaços destinados à leitura. Acresce referir que, através dos eventos e das exposições realizadas, foi possível concluir que a biblioteca desta instituição se encontrava alinhada com a definição de biblioteca escolar apresentada pela IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions):

um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (Schultz-Jones & Oberg, 2016, p. 19).

No que diz respeito à decoração da escola, constatou-se que os trabalhos realizados pelos alunos de todos os ciclos afiguravam-se como os elementos decorativos primordiais. Em termos mais específicos, ao longo do tempo de realização do estágio da mestranda, a escola esteve decorada com produções dos alunos que surgiram no âmbito de projetos de leitura, da celebração do 25 de Abril, do *Dia da Ciência Viva*, entre outros. Atendendo ao exposto, compreende-se que era reconhecida, por parte da escola, a importância da exposição dos trabalhos, como forma de valorizar as produções dos alunos. Esta prática coaduna-se com a perspetiva defendida por Hohman e Banet (1997), citados por Neves (2014), dado que estes sublinham que a exibição dos trabalhos realizados pelos alunos é de extrema relevância e as paredes devem ser transformadas em “espaços úteis e de grande potencialidade” (p. 10).

Como último aspeto a destacar em relação à instituição, ressaltam-se as condições de acessibilidade, uma vez que, pese embora as dimensões consideráveis, a escola estava equipada com elevadores e rampas, quer no espaço interior quer no espaço exterior, que facilitavam a deslocação de alunos, professores e não docentes com limitações físicas. Perante o exposto, pode-se afirmar que a escola demonstrava sensibilidade e consciência em relação à diversidade, ao investir em infraestruturas que atendem às necessidades de todos os membros da comunidade escolar.

Importa, agora, caracterizar a sala da turma do 5.º ano de escolaridade, onde foi realizada a prática pedagógica da professora em formação. Esta sala era utilizada para a maioria das aulas desta turma, como, aliás, se podia concluir através da análise do horário afixado na porta de

entrada. Mais concretamente, na sala, situada no 2.º piso da escola, era possível encontrar um computador, com acesso à *internet*, colunas, um quadro branco e um projetor. Para além disto, existiam armários que ocupavam uma das laterais da sala, onde eram guardados materiais manipuláveis e material de desenho. A outra lateral da sala era ocupada por grandes janelas, que forneciam luz natural durante todo o dia, influenciando, de forma direta, o conforto ambiental da sala (Dias, 2011). Já na parede de fundo da sala, estavam localizados os trabalhos dos alunos da turma afixados, destacando-se, novamente, a importância de expor estes materiais.

Relativamente à disposição das mesas, estas encontravam-se organizadas em três filas, perfazendo um total de 14. Assim, na primeira fila, junto às janelas, estavam quatro mesas e, nas duas outras filas, contavam-se cinco mesas em cada uma. Sublinhe-se, também, que os alunos estavam sentados em pares, à exceção de três. Neste âmbito, refere-se que, embora não exista uma forma única para dispor as mesas, a organização descrita contribui para que o centro dos processos de ensino e de aprendizagem seja o professor (Teixeira, 2016). Por outras palavras, este tipo de organização privilegia o papel do professor como orador e dos alunos como meros ouvintes, não facilitando, por exemplo, o trabalho em grupo (Neves, 2014).

Finda a caracterização deste espaço educativo, importa, agora, apresentar a turma do 5.º ano de escolaridade, que a mestranda acompanhou nas aulas das áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal, tendo por base a grelha de observação elaborada (apêndice A2). Numa primeira instância, saliente-se que a turma era constituída por 23 alunos, 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, inseridos num contexto socioeconómico médio-baixo. No que concerne à nacionalidade dos alunos, destaca-se o facto de uma das alunas ser argentina, outra ter ascendência vietnamita e, ainda, uma outra ter nascido no Luxemburgo. Contudo, no que concerne à Língua Portuguesa, importa referir que todas as alunas revelavam um significativo desenvolvimento da competência linguística e um desempenho em concordância. Assim, compreende-se que a professora em formação esteve perante uma turma heterógena, que refletia a diversidade presente no contexto educativo atual. Para além disto, na turma existiam 11 alunos que beneficiavam de medidas universais de apoio à aprendizagem e inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho) e possuíam PAP (Plano de Acompanhamento Pedagógico). Dois dos alunos referidos frequentavam, ainda, a terapia da fala, uma vez que demonstravam algumas dificuldades na articulação de determinados sons da fala.

Num panorama geral, pode-se afirmar que os alunos da turma do 5.º ano de escolaridade mostravam ter um bom aproveitamento na maioria das disciplinas. Todavia, existiu um pequeno conjunto de alunos que, ao longo do 2.º período, criou preocupação ao grupo de professores da turma, visto que o seu desempenho foi decrescendo. Por conseguinte, através de medidas de diferenciação pedagógica, como a adaptação das fichas de avaliação, os alunos conseguiram recuperar. Atendendo ao mencionado, é possível inferir que esta adaptação se coadunava com o conceito de diferenciação pedagógica apresentado por Tomlinson e Allan (2002), citados por Ferreira (2022). Na ótica destes autores, a diferenciação pedagógica pode definir-se como sendo “uma forma de resposta proativa do professor face às necessidades de cada aluno” (p. 13), indo, portanto, ao encontro das necessidades de cada aluno, tendo em vista o apoio na concretização dos objetivos de aprendizagem.

No que respeita especificamente à competência ortográfica, o objeto de estudo da investigação realizada pela mestranda no 1.º CEB, verificou-se que para os alunos deste ciclo de ensino, a ortografia não se constituía como um constrangimento. Em boa verdade, ao longo da PES, foram identificados alguns erros ortográficos esporádicos. Todavia, graças à sua natureza não sistemática, estas incorreções não configuraram um padrão que fundamentasse a preocupação pedagógica. Dado este cenário, considerou-se que não se justificava a implementação das atividades desenhadas no âmbito do projeto de investigação, dando-se prioridade a áreas que necessitavam de maior intervenção.

Já no que concerne ao comportamento geral da turma, observado nas aulas de Português e nas de HGP, os alunos adotavam, grosso modo, uma postura adequada, respeitando as regras estabelecidas para o bom funcionamento da aula. Porém, ocasionalmente, alguns alunos demonstravam uma reduzida atenção, em virtude de conversas que procuraram estabelecer com os colegas do lado. Mesmo assim, quando algum docente intervinha, prontamente respondiam positivamente ao seu pedido. Neste sentido, refere-se que esta relação positiva contribuía, naturalmente, para o ambiente saudável da sala de aula. Todavia, no que respeita à interação entre os próprios alunos, apesar de, geralmente, permanecerem juntos nos tempos de intervalo, dentro da sala de aula, esta relação interpessoal não era totalmente aproveitada. Como tal, ao longo das intervenções educativas, desenvolveram-se algumas atividades, como a adoção da metodologia da aula-oficina com rotação por estações, em que o trabalho de grupo foi valorizado. Ademais, a valorização das dinâmicas grupais contribuiu para o desenvolvimento de

competências e valores evocados no PASEO (2017), nomeadamente, a capacidade de comunicação, de colaboração e a resolução de conflitos.

Neste quadro, importa ainda referir que a turma do 5.º ano se mostrou sempre bastante participativa, ativa e interessada, intervindo várias vezes ao longo das aulas, maioritariamente de forma pertinente e adequada. Pese embora o referido, por vezes, algumas intervenções não estavam diretamente relacionadas com o tema em estudo, mas, mesmo assim, todas as contribuições foram respeitadas e valorizadas, tanto pelos professores como pelos colegas, evidenciando um ambiente de respeito mútuo. Para além disto, os alunos demonstravam predisposição para a realização das tarefas propostas, mesmo quando estas eram novas para eles. Nesta senda, é importante salientar a existência de alunos mais reservados e com uma participação menos ativa nas atividades. Por isso, tendo em vista a participação e o envolvimento de todos os alunos, as docentes cooperantes e, posteriormente, a professora em formação, procuravam solicitar, recorrentemente, as suas intervenções.

A propósito do exposto, o *feedback* assumiu especial relevo. Neste sentido, a mestranda, à semelhança do que tinha observado nas aulas das professoras cooperantes, tentou sempre esforçar-se para fornecer comentários construtivos aos alunos menos participativos. Este *feedback*, que deve ser “inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade”, tal como aponta Fernandes (2006), teve como objetivo principal promover o sucesso do processo educativo. Neste contexto, importa ainda referir que, nas aulas finais do 2.º período, em que os alunos procederam à sua autoavaliação, foi possível compreender que as observações dos professores foram fundamentais. Com efeito, os alunos conseguiram enumerar e clarificar os aspetos que teriam de ser melhorados no 3.º período. Por outras palavras, tinham consciência das suas competências e, mais do que isto, conseguiam compreender o próximo passo a dar para a melhoria das mesmas.

Conclui-se que este capítulo possibilitou uma reflexão sobre os diferentes contextos da PES, em que se destacaram as possibilidades educativas que cada contexto proporciona, baseando sempre a prática educativa nas particularidades de cada um. Assim, é necessário ter-se permanentemente a consciência de que *um contexto nunca vem só*, isto é, dentro de uma sala de aula existem diversos alunos e cada um deles tem as suas especificidades que devem ser consideradas em todo o processo educativo.

É necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós.

(Saramago, 2015, p. 41)

3. Vivenciar a Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

A PES representa um dos pilares fundamentais na formação inicial de professores, como, de facto, foi anteriormente explorado (Gonçalves & Tomás, 2019; Jesus, 2011). Como tal, esta é uma UC anual que faz parte do 2.º ano do Mestrado frequentado pela professora em formação.

Assim, este capítulo tem como propósito apresentar e analisar as experiências vividas pela mestranda durante o período de prática educativa nos 1.º e 2.º CEB. Tendo isto em vista, procura-se compreender não apenas os desafios enfrentados, mas também as oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional que surgiram ao longo do processo.

Em consonância com o referido, a PES insere-se no quadro da formação inicial de professores e possibilita

o contacto com a prática profissional, promove a reflexão e o reconhecimento dos caminhos a percorrer, proporciona experiências de formação que mobilizam e integram conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real, através da observação e da intervenção (Pereira et al., 2019, p. 604).

Em conformidade com esta citação, conceitos como *reflexão, experiências, observação e intervenção* afiguram-se como os alicerces da formação de um docente, a par da atitude investigativa. Aliás, estes aspetos são, igualmente, destacados por Gonçalves e Tomás (2019), quando referem que, na formação inicial, é fundamental que os futuros docentes “conheçam, reflitam e se apropriem de referenciais teóricos que alimentem as suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para que sejam profissionais competentes, reflexivos e críticos” (p. 25). Ademais, os referenciais teóricos mencionados constituem a base para a construção das fundamentações pedagógico-didáticas e das narrativas reflexivas pós-ação, que os professores em formação elaboram na sequência das aulas supervisionadas. Desta forma, compreende-se que a teoria e a prática são inseparáveis e que é neste encontro de ambas que nasce o conhecimento prático do professor (Beneike, 2001; Pimenta, 2005, citados por Gonçalves & Tomás, 2019).

O período de prática da formação inicial permite, igualmente, que o futuro docente desenvolva competências de interação e de relacionamento com os alunos, os encarregados de educação e a restante comunidade educativa, que serão alicerces fundamentais para o início do exercício da profissão e para a construção da identidade docente (Jesus, 2011; Nóvoa, 1992). Neste quadro, Nóvoa (1992) destaca que

a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (p. 28).

Por outras palavras, é neste momento (no estágio) que os futuros docentes vão “experimentar” a profissão num contexto real, principiando-se o processo de reflexão na, sobre e para a ação, que se deve prolongar por toda a carreira. Por conseguinte, e tendo por base a exploração dos diferentes aspetos que fazem parte da PES, a elaboração deste capítulo pretende contribuir para uma reflexão aprofundada acerca das estratégias e metodologias eficazes, das interações entre os agentes educativos e a mestrandade, e, ainda, sobre o impacto desta experiência na formação e na construção da identidade docente da professora em formação. Esta questão é salientada por Fontana e Fávero (2013), já que afirmam que “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso da atuação docente” (p. 6). Aliás, ao analisar os objetivos presente na Ficha da Unidade Curricular (FUC), destaca-se a construção de “uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa que potencialize a tomada de decisão [...], através do exercício sistemático de reflexão sobre, em e para a ação”.

Importa referir que, no âmbito do mestrado frequentado pela professora em formação, a PES desenvolveu-se entre 9 de outubro de 2023 e 24 de maio de 2024, nos 1.º e 2.º CEB, num total de 360 horas, repartidas por 24 semanas, com 15 horas em cada. Durante este 2.º ano do mestrado, os professores em formação frequentaram um ciclo no 1.º semestre e outro ciclo no 2.º semestre. Ademais, durante este período de tempo, foram dinamizados vários seminários de apoio à prática educativa, onde se exploraram temas de interesse para os professores em formação (ex.: O ensino no 1.º CEB; Educação Especial; As TIC no ensino da HGP; A Filosofia para crianças e o ensino da língua). Nestas sessões, houve também lugar para as apresentações dos estudantes relativamente ao trabalho desenvolvido no estágio e ao projeto de investigação, onde foi possível receber *feedback*, por parte dos professores da instituição, que se revelou fundamental para o percurso dos mestrandos.

Tabela 3*Calendarização das diferentes fases do percurso formativo em contexto de estágio*

| MÊS | SEMANAS | | | |
|-------------------|--------------------|--------------------|-------|--------------------|
| outubro de 2023 | 2-6 | 9-13 | 16-20 | 23-27 |
| novembro de 2023 | 30out-2 | 6-10 | 13-17 | 20-24 |
| dezembro de 2023 | 27nov-1 | 4-8 | 11-15 | NATAL |
| janeiro de 2024 | 3-5 | 8-12 | 15-19 | INTERRUPÇÃO LETIVA |
| fevereiro de 2024 | INTERRUPÇÃO LETIVA | INTERRUPÇÃO LETIVA | 19-23 | 26-1mar |
| março de 2024 | 4-8 | 11-15 | 18-22 | PÁSCOA |
| abril de 2024 | PÁSCOA | 8-12 | 15-19 | 22-26 |
| maio de 2024 | 29abr-3 | 6-10 | 13-17 | 20-24 |

Nota:

| | |
|--|-----------------------|
| | Observação |
| | Observação/cooperação |
| | Regências |

Através da análise da tabela 3, compreende-se que o estágio se encontrava dividido em três grandes momentos: observação; observação e cooperação; e regências (cf. Tabela 3). Para além disto, observa-se que o momento das regências é o que tem mais expressão no calendário da PES. Esta evidência decorre do facto de as regências corresponderem às aulas planificadas e implementadas pelo professor em formação, em cada um dos contextos educativos. Ainda nestes momentos de intervenção, algumas das regências foram alvo de observação por parte dos docentes da equipa de supervisão institucional. Assim, no 1.º CEB, das 13 regências previstas, quatro foram alvo de supervisão (v. Tabela 4). Já no 2.º CEB, onde são previstas 15 regências para cada professor em formação, quatro foram, igualmente, supervisionadas (v. Tabela 5).

Tabela 4

Cronograma de regências implementadas ao longo da PES no 1.º CEB

| REGÊNCIA | DATA | DURAÇÃO | ÁREA(S) DO SABER | TEMAS |
|---|------------|---------|---------------------------|---|
| Cayo Carpo e São Martinho | 9/11/2023 | 2h | Português | • Lenda; Banda desenhada; Magusto. |
| A romanização da Península Ibérica | 9/11/2023 | 1h30m | Estudo do Meio | • A presença romana na Península Ibérica; os romanos em Matosinhos. |
| Dia Nacional do Mar | 15/11/2023 | 2h30m | Português | • A presença do mar na literatura portuguesa; laboratório gramatical (<am>/<ão>). |
| Dia Nacional do Mar | 16/11/2023 | 2h30m | Estudo do Meio | • A importância do mar para Portugal; Matosinhos e o mar. |
| <i>1 de dezembro é feriado! Porquê um dia tão admirado?</i> | 28/11/2023 | 1h30m | Estudo do Meio | • O reinado de D. Sebastião; A crise de 1383-85; O domínio filipino e a Restauração da Independência. |
| <i>Voluntários por um dia!</i> | 12/12/2023 | 3h30h | Português, EM, Matemática | • A notícia (características e função social); resolução de problemas matemáticos (operações; retas paralelas e perpendiculares; figuras planas; sólidos geométricos); a importância do voluntariado. |
| <i>O Terramoto de 1755</i> | 13/12/2023 | 2h30m | Português, EM | • A notícia; os acontecimentos do dia 1 de novembro de 1755; escrita de relatos; laboratório gramatical (ã/há). |
| <i>Paz, urgentemente!</i> | 3/1/2024 | 3h30m | PT, EM, CD | • Texto poético; os Direitos Humanos e a emergência de paz no mundo. |
| <i>Entre(vistas) e DiviSizas</i> | 17/1/2024 | 3h30m | PT, EM, MAT | • A entrevista; personalidades locais (Álvaro Siza Vieira); a operação da divisão (cálculo mental e algoritmo). |
| <i>A Educação é um direito!</i> | 24/1/2024 | 2h30m | PT, EM, CD, TIC | • Compreensão oral; a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos; a vida de Malala Yousafzai. |
| <i>Cartas da República</i> | 29/1/2024 | 3h30m | PT, EM, CD, TIC | • A relação entre a Literatura e a História; instituições e participação democrática; laboratório gramatical (-eza/-esa). |
| <i>Navegando na Cultura</i> | 30/1/2024 | 3h30m | PT, EM, CD, TIC, MAT | • A notícia; cartões de identificação sobre países; interculturalidade e diversidade cultural; resolução de problemas matemáticos (frações e percentagens). |

Nota:

PT - Português
 EM - Estudo do Meio
 MAT - Matemática
 TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
 CD - Cidadania e Desenvolvimento

Tabela 5

Cronograma de regências implementadas ao longo da PES no 2.º CEB

| DATA / DISCIPLINA | AULA / UD |
|--|--|
| 26/02/2024 - HGP | Portugal no século XIII |
| 28/02/2024 - PT | Texto dramático; laboratório gramatical (complementos direto e indireto) |
| 11/03/2024 - HGP 13/03/2024 - PT 20/03/2024 - PT | <i>Ouvir, jogar e rever para poder aprender</i> |
| 18/03/2024 - HGP 10/04/2024 - PT | <i>Às voltas na sala de aula: investigar e explorar</i> |
| 15/04/2024 - HGP 03/05/2024 - PT 08/05/2024 - PT | <i>Europa (não) literária: info(puxa)sias e companhias</i> |
| 22/04/2024 - HGP 24/04/2024 - PT 29/04/2024 - PT | <i>A globalização no século XV: fantasia e poesia</i> |
| 20/05/2024 - HGP 22/05/2024 - PT | <i>A Expansão Marítima: do passado ao presente</i> |

Nota:

PT - Português
 HGP - História e Geografia de Portugal

Sublinhe-se, neste momento, que algumas das regências a planificar e implementar pelos professores em formação são Unidades Didáticas (UD). As UD definem-se como um conjunto de atividades organizadas de forma estruturada e sequencial, que se desenvolvem a partir de um conteúdo central, sendo este o fio condutor de todas as aulas que dela fazem parte (Pais, 2012). Desta forma, compreende-se as características de uma UD, bem como a importância de um processo de planificação cuidado e estruturado, de forma a promover aprendizagens significativas e integradas (Pais, 2012, 2015).

3.1. Português

Numa primeira instância, importa realçar uma importante característica da Língua, nomeadamente a transversalidade. Efetivamente, a Língua Portuguesa encontra-se presente em diferentes contextos e, por isso, é relevante para compreender o mundo, bem como para falar e escrever sobre o mesmo. De acordo com Sá (2015), são várias as dimensões em que se verifica a importância da transversalidade da língua portuguesa, como, por exemplo, o seu ensino nas aulas de Português e a sua utilidade para ensinar outras matérias. Logo, a Língua Portuguesa é “o instrumento de aprendizagem em todo o currículo” (Bartolomeu & Sá, 2008, p. 18).

Ademais, os alunos necessitam de “aprender a tornar-se construtores autónomos de conhecimento em qualquer circunstância social e [...] aprender a assumir uma atitude crítica perante os significados oferecidos a cada instante” (Pereira, 2010, p. 111). Esta premissa relaciona-se diretamente com a ideia de Antunes (2003), citado por Oliveira et al. (2019), que sublinha que o ensino da Língua Portuguesa deve ter em conta as questões cívicas, preocupando-se em “tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (p. 3). Como tal, pode-se afirmar que o ensino da Língua Portuguesa pressupõe

proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...] proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova (Fonseca, 1992, citado por Duarte, 2008, p. 17).

Em particular, as aulas de Português desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos nos domínios da língua, nas suas modalidades oral e escrita, tanto ao nível da compreensão como da expressão, já

que são, sobretudo, aulas de Língua (Fonseca, 1994). Aliás, em consonância com as palavras de Amor (1993), compreende-se que é essencial existir um “tratamento autónomo (ainda que articulado) e uma correspondente diversificação dos objetivos de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” (p. 27). Neste sentido, foram planificadas atividades que envolveram os referidos domínios e todos os domínios de conteúdo que se encontram previstos pelas AE (2018): Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

Num panorama geral das intervenções de Português nos 1.º e 2.º CEB, evidencia-se, para além da adoção de atividades que promoveram a centralidade do aluno, o trabalho com o texto. Como tal, ao longo das aulas de Português, o texto foi o elemento “fundamental e fundamentante da disciplina” (Sousa, 1993, p. 13), uma vez que se constituiu o núcleo de toda a aula, sendo a base para a definição dos conteúdos a abordar. Assim sendo, o texto não deve ser encarado como um pretexto (Duarte, 2008).

Tendo por base o exposto, foram planificadas e implementadas atividades que permitiram aos alunos desenvolverem as competências previstas nos domínios do Português. Assim sendo, pretende-se apresentar, analisar e refletir acerca de algumas atividades desenvolvidas ao longo da PES, dividindo-as pelos domínios de conteúdo presentes nas AE de Português (2018).

Oralidade

No contexto do ensino do Português, “o oral é, talvez, a zona do ensino–aprendizagem [...] a que [...] menor atenção se dedica” (Amor, 1993, p. 62). Tendo por base esta premissa, a autora citada explica que este reduzido investimento na Oralidade pode ser explicado pelo facto de esta ser a primeira forma de linguagem adquirida de forma natural, sendo a sua utilização caracterizada por uma maior liberdade na comunicação.

Pese embora o exposto, Luna (2016) sublinha que a oralidade tem vindo, gradualmente, a receber maior importância por parte dos docentes, dado que, para além de ser um dos domínios fundamentais no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, permite, igualmente, desenvolver competências linguísticas relacionadas com a leitura e a escrita. Ademais, ao analisar as AE de Português dos 1.º e 2.º CEB (2018), conclui-se que, ao longo destes ciclos, devem ser implementadas atividades que permitam trabalhar a expressão e a

compreensão oral. Reconhecendo-se a relevância deste domínio, pretende-se, agora, apresentar e analisar algumas atividades desenvolvidas neste âmbito.

No que diz respeito ao 1.º CEB, na UD *A Educação é um direito!* (cf. Apêndice D2) uma das atividades desenvolvidas tinha como principal objetivo promover a capacidade de retenção da informação oral, visto que os alunos, tendo em conta o áudio escutado, tinham de selecionar e reter a informação que permitia preencher corretamente um excerto do discurso de Malala Yousafzai. Assim, no momento de pré-audição, os alunos escutaram o áudio sem terem acesso ao guião de audição que continha o discurso com espaços em branco. De seguida, foi entregue o guião (v. Apêndice D2.1.) e pediu-se que os alunos efetuassem a sua leitura. Nesta parte, foi possível observar que alguns alunos começavam já a preencher os espaços em branco. Passou-se, então, à segunda audição do áudio, para que fosse possível preencher o guião. Já no momento de pós-audição, compreendeu-se que a maior parte dos alunos tinha conseguido preencher todos os espaços e procurou confirmar as suas respostas, de forma a confrontar o que ouviram com o que escreveram (Sousa, 2006). Com a realização desta atividade, foi possível não só focar a atenção dos alunos e promover o desenvolvimento da concentração, mas também melhorar a competência de escuta ativa ao identificar as ideias transmitidas pelo texto (Luna, 2016; Sá, 2018).

Numa outra UD realizada no 1.º CEB, nomeadamente *Entre(vistas) e DiviSizas* (cf. Apêndice D1), a turma transformou-se num conjunto de cadeias de televisão em preparação para fazer uma entrevista ao arquiteto Álvaro Siza Vieira. Portanto, privilegiou-se uma “técnica de comunicação oral”, nomeadamente a entrevista (Amor, 1993, p. 79). Para este trabalho, foi necessário, efetivamente, que os alunos tomassem consciência das características de uma entrevista, de forma que, posteriormente, conseguissem realizar a atividade proposta. Assim, a visualização de um vídeo que sintetizava todas as características já identificadas no momento de leitura e compreensão de uma entrevista concedida pelo arquiteto a um *blog*, tendo por base um guião, permitiu que os alunos se preparassem para a elaboração da entrevista. Depois desta exploração, os alunos foram desafiados a criar, em pares, uma entrevista entre um jornalista e uma celebridade. Para tal, foi necessário preparar esta entrevista, preenchendo um guião onde deveriam colocar o título, a introdução, o corpo da entrevista e os agradecimentos, e que podia ser consultado aquando da dinamização da entrevista (v. Apêndice D1.1.). De salientar que, durante

toda a atividade, os alunos mostraram-se capazes de adequar os seus comportamentos a uma dinâmica de colaboração, indo ao encontro do que se encontra previsto no PASEO (2017).

Como último ponto, sublinha-se o facto de as entrevistas realizadas pelos alunos terem sido gravadas, para que, subseqüentemente, fosse possível analisar as suas prestações, reconhecendo os aspetos positivos e aqueles que podem ser melhorados quando se trata de uma exposição oral (Figura 1). Para além desta gravação para posterior análise das prestações, a auto e heteroavaliação foram, igualmente, promovidas através do preenchimento de uma tabela com critérios de avaliação. Estes parâmetros de avaliação encontravam-se em estreita relação com o que se encontra preconizado nos descritores de desempenho das AE de Português (2018), nomeadamente: “Usar a palavra para [...] partilhar as ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados” e “Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar)”. Desta forma, a utilização deste instrumento assumiu um carácter dual: por um lado, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem a capacidade de olhar para si e para os outros com uma finalidade avaliativa; e, por outro lado, era necessário manter os alunos atentos à atividade que estava a ser dinamizada. Assim, ao ser-lhes dado o *poder* de avaliar, foi possível manter o interesse dos alunos. Os próprios autores Fernandes e Gaspar (2014) destacam estes momentos de auto e heteroavaliação como imperiosos no processo educativo, dado que permitem que os alunos mergulhem num processo de reflexão não só sobre a sua aprendizagem, como também sobre a dos restantes pares.

Figura 1

Registo fotográfico relativo à entrevista realizada pelos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Como verificado, foi possível promover atividades e estratégias que valorizam o “saber ouvir” e o “saber expressar-se” (Sousa, 2006, p. 48), com destaque para a escuta ativa e a técnica de comunicação oral *entrevista* (Amor, 1993). Por conseguinte, as tarefas planificadas

encontram-se em linha com os pressupostos das AE de Português (2018), ao evidenciar a importância de uma abordagem prática, motivadora, reflexiva e promotora de aprendizagens no ensino da oralidade.

Leitura

A leitura, como atividade transversal a todo o currículo (Amor, 1993), pressupõe a exploração de significados e a apropriação da informação do texto escrito (Sim-Sim et al., 1997). Assim, a leitura e a compreensão na leitura surgem, nas AE de Português dos 1.º e 2.º CEB (2018), como pilares fundamentais no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Portanto, o objetivo desta secção passa por apresentar e analisar algumas atividades realizadas no âmbito do domínio em destaque.

Num panorama mais geral e tendo sido prática comum ao longo da planificação das aulas implementadas nos dois ciclos de ensino, salienta-se a construção de guiões de leitura, resolvidos nos momentos de pós-leitura, seguindo as diferentes componentes de compreensão propostas por Viana et al. (2018):

- compreensão literal – consiste na identificação da informação explicitamente apresentada no texto;
- compreensão inferencial – implica a realização de um raciocínio dedutivo ou indutivo, relacionado com as informações fornecidas pelo texto, sendo necessário, em certas situações, envolver o conhecimento prévio do leitor;
- compreensão reorganizativa – envolve a organização, esquematização ou resumo das ideias do texto, a fim de alcançar uma compreensão concisa e, ao mesmo tempo, abrangente do conteúdo;
- compreensão crítica – exige que o leitor desenvolva opiniões pessoais, a partir do texto estudado.

Baseados nestes pressupostos, e levando em consideração que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado texto” (Sim-Sim, 2007, p. 12), os guiões de leitura foram elaborados para a compreensão de textos literários e não literários (apêndices B1.1., B2.1., D1.1., D3.2.). Ora, a realização destes percursos de compreensão permitiu criar sentidos sobre o

conteúdo dos textos, através de um processo de reflexão e discussão (Amor, 1993; Magron et al., 2004). Neste âmbito, destaca-se a promoção de uma pluralidade textual e discursiva na sala de aula, através da exploração de diferentes géneros textuais, desde poemas, contos, lendas, notícias e anúncios publicitários. Por conseguinte, alguns dos guiões criados foram a chave para a compreensão de textos que surgiram, por exemplo, no contexto de um *escape room* ou da adoção da rotação por estações para a construção de um museu na sala de aula.

Numa primeira instância, destaca-se a leitura de textos não literários, que fez parte da UD *Europa (não) literária: Info(puxa)sias e Companhias* (apêndice D3), realizada no 2.º CEB. Numa das aulas desta UD, a mestranda, com o seu par pedagógico, criou um *escape room*, tendo em vista a integração de textos com os quais os alunos contactam diariamente, a saber texto instrucional, texto informativo e texto publicitário, através da utilização de uma metodologia ativa de ensino (Costa, 2004; Moura & Santos, 2020; Pina et al., 2022; Sim-Sim, 2007). Por conseguinte, as pistas do *escape room* apenas surgiam quando os alunos terminassem de resolver o guião de questões de compreensão do texto. Como tal, evidencia-se a importância de todo o processo de construção dos materiais, utilizando-se uma estratégia diversificada de leitura de textos (Amor, 1993; Sim-Sim et al., 1997). Acrescenta-se, ainda, que, ao longo de todo o percurso da PES, pretendeu-se, sobretudo, assumir um papel de mediação entre o aluno e o texto, criando condições favoráveis para a promoção da leitura e do prazer pela leitura, em contextos onde a compreensão e a interpretação emergiram como preocupações (Amor, 1993).

Numa outra aula do 2.º CEB, intitulada *Abril, poesias mil*, os alunos foram ao museu, sem sair da sala de aula (apêndice B2). O museu, como espaço de educação não formal, combina um conjunto de recursos que permitem obter informações sobre um determinado tema que, neste caso, seriam os ideais da Revolução de Abril (Pacheco, 2012; Alam et al., 2013). Assim, com o nome atribuído à exposição, pretendia-se criar uma analogia entre o provérbio popular (“Abril, águas mil”) e o facto de o texto poético poder surgir em vários (“mil”) formatos (ex.: caligrama, música). A propósito, e considerando a perspetiva de Sim-Sim (2007), para proceder à compreensão de um texto poético, o professor deve adotar certas estratégias como, por exemplo: identificar as ideias-chave do poema; e estimular e incentivar os alunos a associarem os seus próprios sentimentos e emoções ao poema. Nesta senda, as questões presentes nos guiões permitiram fomentar o desenvolvimento dos vários níveis de compreensão apresentados por Viana et al. (2018) (cf. Apêndice B2.1.). Relativamente a esta categorização, destacaram-se as

questões de compreensão crítica, uma vez que se pretendia levar os alunos a refletirem sobre a presença dos ideais da Revolução de Abril na poesia. Por conseguinte, esta planificação permitiu ir ao encontro dos objetivos intencionais de leitura apresentados por Sim-Sim (2007), nomeadamente: desfrutar do prazer de ler poesia; promover o gosto pela sonoridade; e refletir sobre o poder da linguagem poética.

Para além dos guiões de compreensão, sublinha-se a preponderância da primeira leitura do texto por parte do professor, que se assume como o mediador da relação aluno-texto, funcionando, de igual forma, como um modelo (Oliveira, 2010). Em boa verdade, esta prática foi sempre tida em conta pela mestranda ao longo das regências de Português, para que fosse possível “estimular as crianças a construir uma relação afetiva” com o texto em estudo (Oliveira, 2010, p. 47) e para que se identificassem as principais ideias do texto lido, contribuindo, assim, para a compreensão na leitura (Magron et al., 2004; Viana et al., 2018). Acrescente-se que esta leitura em voz alta realizada pelas professoras em formação permitiu que os alunos fossem “encantados pela palavra, pelo som e pela imagem construída pela voz do mediador” (Dalla-Bona, 2017, p. 115). Aliás, esta leitura foi fundamental, ao longo das aulas, não só para despertar o interesse da turma para o texto, mas também para levar os alunos até à criação de sentidos (Dalla-Bona, 2017; Nóbrega, 2014). Ressalve-se que a leitura em voz alta realizada pelos alunos pressupôs uma preparação prévia, que envolveu o entendimento da relevância de aspetos como a postura, a expressão facial, o tom e o ritmo para captar a atenção do público-alvo. Para tal, foi sempre necessário existir conhecimento acerca do texto, através da realização de percursos de compreensão (Nóbrega, 2014).

Em conclusão, as atividades realizadas demonstraram a relevância da adoção de estratégias diversificadas no ensino da leitura que, seguindo a perspetiva construtivista do ensino, permitem o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos (Sim-Sim et al., 1997).

Educação Literária

O domínio da Educação Literária desempenha um papel central no desenvolvimento de uma relação prazerosa com a leitura e na compreensão crítica de textos literários (AE, 2018; Balça, 2023). Sendo, atualmente, considerada uma *necessidade*, a Educação Literária constitui-

se como um meio privilegiado de acesso à cultura e à memória coletiva (Azevedo et al., 2023). Ademais, um dos propósitos do ensino do Português nos 1.º e 2.º CEB consiste, conforme destacado por Gomes e Macedo (2013), na promoção do contacto da criança com o universo literário. Como tal, destaca-se o papel da escola como responsável pela formação de leitores literários e, conseqüentemente, a figura do professor como mediador da relação aluno-obra literária (Balça, 2023). Atendendo a estes pressupostos, pretende-se, de seguida, salientar a preponderância da integração de obras literárias nas aulas planificadas e implementadas nos 1.º e 2.º CEB.

Nos dois ciclos de ensino suprarreferidos, a generalidade dos textos literários estabeleceu uma relação com os conteúdos históricos abordados nas aulas de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, criando-se, portanto, uma articulação entre a Literatura e a História, favorável à promoção de experiências de aprendizagem significativas (Moreira et al., 2021). Além disso, esta relação aprofunda-se, ainda mais, quando se pensa que a “História faz-se através da leitura, interpretação, análise e comparação de fontes” e que, para tal, é necessário trabalhar competências de compreensão de textos (Amaral et al., 2012, p. 13).

Assim, iniciando pelo 1.º CEB, destacam-se as aulas em que foram trabalhados os seguintes textos: 1) a *História de Cayo Carpo*, integrada na obra *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*, de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalheite, que favoreceu a relação com a herança romana na Península Ibérica; 2) o poema *Mar Português*, de Fernando Pessoa, que potenciou a articulação com o início da Expansão Marítima portuguesa; e 3) o texto *Cartas da República*, do livro *Histórias com História*, de Luísa Ducla Soares, que permitiu a ligação com o fim da Monarquia Constitucional e o início da 1.ª República em Portugal. Por sua vez, no 2.º CEB, salienta-se o estudo dos textos: 1) o *Príncipe Nabo*, de Ilse Losa; 2) o poema *Mar Português*, de Fernando Pessoa, que, uma vez mais, favoreceu a relação com a Expansão Marítima portuguesa; 3) e vários textos poéticos utilizados na exposição *Abril, poesias mil*, como, por exemplo, *Quem a tem*, de Jorge de Sena, ou *Urgentemente*, de Eugénio de Andrade.

Ainda no âmbito do domínio da Educação Literária, destaca-se a realização do projeto do Dia do Autor Português, no 2.º CEB, explorado no subcapítulo *Colaboração e dinamização de atividades e projetos na comunidade educativa* (3.5.), que permitiu celebrar e reconhecer o

trabalho dos autores portugueses, de diferentes géneros e épocas, na valorização e divulgação da literatura portuguesa.

Em suma, a integração e o trabalho com as obras literárias nas aulas dos 1.º e 2.º CEB permitiu ir ao encontro do que se encontra previsto nas AE de Português (2018), bem como estabelecer caminhos de articulação entre diferentes áreas do saber, promovendo-se uma aprendizagem interdisciplinar e significativa.

Escrita

O processo de escrita apresenta-se como complexo, não se resumindo a uma mera transcrição gráfica do texto oral (Amor, 1993). Como tal, não basta aprender a grafia, a ortografia e a pontuação, mas organizar sintática, semântica e pragmaticamente o discurso, “segundo regras próprias e diferentes do discurso oral” (Fonseca, 1992, p. 240).

Contudo, na sua obra *Didática do Português* (1993), Emília Amor destaca o facto de, no final da escolaridade obrigatória, os alunos demonstrarem um baixo desempenho nas tarefas de escrita, uma vez que não passaram por experiências significativas ao longo do percurso académico. Desta forma, reconhece-se a importância da planificação regular de atividades de escrita que motivem os alunos e que sejam contextualizadas na prática, tendo por base estratégias e metodologias ativas (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira et al., 2013; Sim-Sim et al., 1997).

O processo de escrita envolve três grandes componentes (Barbeiro & Pereira, 2007): a planificação, a textualização e a revisão. Assim, de acordo com os autores mencionados, o momento de planificação da escrita implica a ativação de conhecimentos, através da seleção e da organização da informação, e a definição das tarefas a realizar de forma a passar para a fase da textualização. Tal como o nome indica, é nesta etapa que se procede à redação do texto final. Por fim, a revisão pressupõe a leitura, avaliação e correção do texto escrito (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira et al., 2013).

Iniciando no 1.º CEB, destaca-se a atividade de escrita de uma carta, inserida na UD A *Educação é um direito!* (apêndice D2). A escrita de uma carta era, então, a proposta que o par

pedagógico tinha preparado, dado que a professora cooperante tinha explorado este conteúdo recentemente. Todavia, ainda antes da atividade de escrita, procedeu-se à visualização de um breve vídeo sobre a estrutura de uma carta. A visualização deste vídeo foi acompanhada pelo preenchimento de um guião (apêndice D2.2.), por parte dos alunos, com o objetivo de rever os elementos que fazem parte de uma carta. De seguida, havia chegado o momento de textualização das cartas, individualmente, para um dos professores da turma. Todas as cartas, antes de serem entregues ao destinatário, foram revistas pelas professoras em formação, com a ajuda da professora cooperante, como forma de agilizar o processo. Como tal, reconhece-se que esta tarefa poderia ter sido realizada pelos alunos, por exemplo, em pares. Contudo, devido à escassez do tempo a dedicar a esta atividade, tal não foi possível, refletindo-se, após a ação, acerca desta possível sugestão de melhoria. Assim, toda a atividade planificada se focou no processo de escrita, desde a planificação dos objetivos de escrita e do conteúdo da carta, passando pela textualização das ideias, até à leitura e avaliação do produto textual (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira et al., 2013). Nesta senda, a elaboração individual das cartas permitiu proporcionar aos alunos uma oportunidade concreta de escrita em que eles foram os responsáveis por todo o processo.

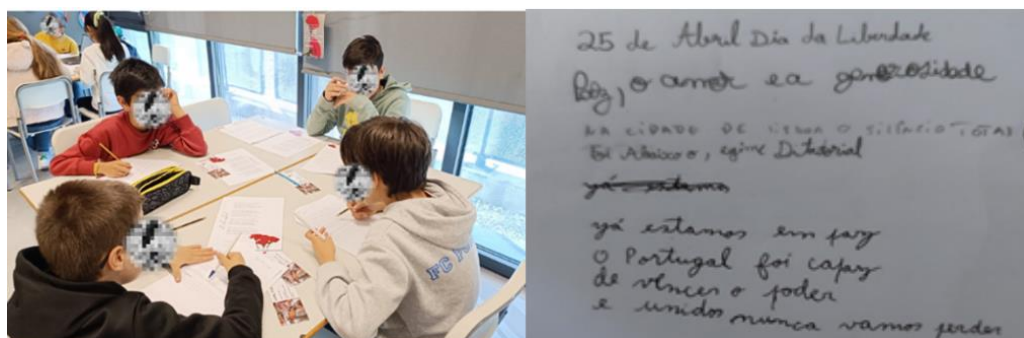
Relativamente ao 2.º CEB, será apresentada uma atividade de escrita colaborativa (v. Figura 2) e uma outra de escrita criativa (v. Figura 3). Tendo por base a perspetiva de Barbeiro e Pereira (2007), a escrita colaborativa pressupõe “escrever em conjunto para aprender a escrever” (p. 10), tendo, portanto, por base o conceito de colaboração. Ademais, segundo os mesmos autores, esta dinâmica permite: *i)* a troca de opiniões e pensamentos; *ii)* a procura de alternativas, desenvolvendo o espírito coletivo; e *iii)* a observação do modo como os colegas resolvem diferentes problemas que vão surgindo ao longo do processo. Por outro lado, a escrita criativa consiste num “dos melhores meios para estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (Condemaráin & Chadwick, 1986, citados por Lopes, 2016, p. 31). Como tal, a criatividade, associada à escrita criativa, assumiu-se como o cerne da atividade a seguir apresentada, dando liberdade aos alunos no seu processo de escrita (Rodari, 2019).

Na primeira atividade, realizada no âmbito da aula *Abril, poesias mil* (apêndice B2), era fundamental que os alunos utilizassem as informações recolhidas em cada estação para conseguirem criar um poema (v. Figura 2). Este contacto prévio com uma grande variedade de poemas contribuiu para a inspiração dos alunos e para a construção de ideias em grupo, num

momento de planificação da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira et al., 2013). Para além disso, a intervenção do par pedagógico foi crucial, dado que se tentou orientar os alunos para a escrita, incentivando-os a pensarem em palavras que estivessem relacionadas com o tema da aula, num *brainstorming*. Neste âmbito, o tempo, o *feedback* e a moderação foram, igualmente, aspetos importantes. Em primeiro lugar, foi necessário dar tempo para que os alunos trocassem ideias, deixando-os enfrentar os constrangimentos criativos que, naturalmente, surgiram. Ademais, o fornecimento de *feedback* foi fundamental, criando-se um ambiente onde os alunos se sentiram confortáveis para expor as suas ideias e onde as intervenções foram valorizadas (Fernandes, 2006). Por fim, salienta-se a importância da moderação por parte do professor, sendo que a mestrandagem se assumiu como uma ligação entre os alunos e o conhecimento (Coelho et al., 2016).

Figura 2

Registos fotográficos da atividade de escrita colaborativa (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)

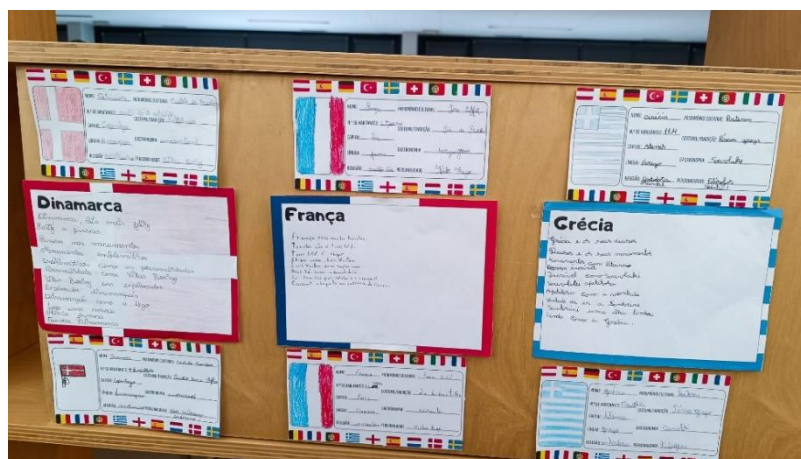


Já a segunda atividade, a de escrita criativa, foi planificada no âmbito da UD *Europa (não) literária: Info(puxa)sias e Companhias* (cf. Apêndice D3) e teve como finalidade a elaboração de textos poéticos que iriam fazer parte da exposição realizada no Dia da Europa (cf. subcapítulo 3.6.). Inicialmente, sabendo que “o texto não nasce sem processo” (Barbeiro, 2000, p. 65), os alunos, organizados em pares, receberam um texto informativo sobre um país europeu, distribuído aleatoriamente, que continha informações sobre a cultura, as tradições, a história e os aspetos demográficos do país. Assim, a compreensão do texto informativo foi preponderante para a recolha de informações que seriam mobilizadas na construção de um cartão de identificação e de um poema sobre o país estudado. Ademais, estes cartões constituíram-se como uma estratégia de sistematização da informação do texto, apresentando os dados (nome; número de habitantes; capital; língua; religião; património cultural; costume/tradição; gastronomia; personalidade famosa) de forma concisa e organizada (PASEO, 2017). Com base

nos conhecimentos adquiridos sobre o país europeu, os alunos foram desafiados a escrever um poema, com algumas características diferentes dos que foram trabalhados na disciplina de Português, nomeadamente: a estrutura formal do poema era flexível (rima solta, estrofe única, etc.); a técnica *palavra puxa palavra* foi privilegiada, isto é, a criação de uma repetição da última palavra de um verso e a primeira do verso seguinte; e o poema deveria começar e terminar com o nome do país atribuído (v. Figura 3). Ressalva-se, ainda, que os alunos, tendo um objetivo específico para a sua produção escrita, adotaram uma postura positiva em relação à atividade, evidenciando-se, desta forma, o prazer associado ao ato de escrever (Carnaz, 2013; Carvalho, 2013).

Figura 3

Registo fotográfico dos poemas criados pelos alunos para o Dia da Europa (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Em síntese, conclui-se que as atividades apresentadas enfatizam a importância da adoção de práticas diversificadas e contextualizadas para o desenvolvimento da escrita, fomentando, igualmente, a reflexão sobre o processo de escrita para formar alunos competentes e confiantes no ato de escrever.

Gramática

Em consonância com o que se encontra nas AE de Português dos 1.º e 2.º CEB (2018), o domínio da Gramática abrange a compreensão e a aplicação de regras gramaticais que permitem aos alunos melhorar a sua expressão escrita e oral. Todavia, e tendo em conta o projeto de investigação da professora em formação, importa salientar que a gramática não se resume a um conjunto de regras prontas a aplicar pelos alunos. Muito pelo contrário, o trabalho com conteúdos

gramaticais deve fomentar a análise e reflexão sobre o funcionamento da língua (Brito et al., 2019).

Face ao exposto, nas aulas de Português planificadas para os 1.º e 2.º CEB foi utilizada a proposta pedagógica do laboratório gramatical (Duarte, 1992, 2000), para se proceder à exploração de regras de ortografia (cf.4.5.2. *Intervenções educativas com o cientista Garcia Ortografia*) e à compreensão de funções sintáticas (ex.: complementos direto e indireto). Através das atividades dinamizadas, foi possível ensinar gramática tendo por base uma prática contextualizada e levando à aprendizagem pela descoberta e pela reflexão. Portanto, a prática da professora em formação distanciou-se de uma abordagem dedutiva e expositiva da gramática, que se pauta pela exposição de regras pelo professor e pela realização de exercícios de aplicação pelos alunos (Damar, 2009). Melhor dizendo, uma perspetiva normativa, que valorizava a fixação de regras em detrimento da observação de fenómenos. Nesta senda, a professora em formação procurou garantir que o trabalho desenvolvido neste domínio estivesse em articulação com os textos abordados nas aulas, tendo em vista a promoção do estudo da gramática no uso e para o uso da língua no contexto. Assim, investiu-se num ensino da gramática contextualizado, demonstrando-se a sua funcionalidade em situações próximas da realidade (Silvano & Rodrigues, 2010).

3.2. Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal

Neste subcapítulo, optou-se por juntar duas áreas do saber que, embora distintas, partilham traços comuns. Ademais, graças ao facto de a professora em formação frequentar o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, foi concedida uma atenção especial às aulas de EM que envolveram as Ciências Sociais e Humanas.

O EM apresenta-se como um pilar do currículo do 1.º CEB, uma vez que proporciona aos alunos uma abordagem interdisciplinar que contribui para o conhecimento e para a compreensão do mundo que os rodeia, através da equilibrada conjugação dos aspetos do meio físico e do meio social. Assim, esta área do saber contribui não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação plena dos alunos, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a consciência cívica (Carvalho & Freitas, 2010).

Uma das disciplinas que integra o Estudo do Meio é a História, sendo que, no 1.º CEB, o currículo se foca nos acontecimentos nacionais. Neste âmbito, saliente-se que a História, enquanto disciplina autónoma ou integrada no EM, deve promover reflexões, adequadas à faixa etária, sobre questões políticas, religiosas, sociais e culturais, tendo em vista o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade vivida e dando significado ao presente (Becker & Urban, 2017). Logo, em consonância com a perspetiva de Barca e Solé (2012), “ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas” (p. 94). Ademais, “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida pelas variadíssimas fontes” (Barca, 2006, p. 94). Com efeito, a aula de História deve ser “ativa, desafiadora, potenciadora do pensar historicamente” (Moreira, 2022, p. 90), centrando-se na análise de fontes históricas relevantes.

Na elaboração dos planos de aula, a mestranda teve em atenção os documentos reguladores de ensino, assim como a estrutura tripartida da aula de História: atividade de motivação; desenvolvimento dos conteúdos; atividade de consolidação (Libâneo, 1990).

O momento de motivação, que se afigura como a etapa inicial da aula, tem como grande objetivo captar a atenção e o interesse da turma para o conteúdo que será abordado. Tendo em conta esta tarefa desafiante, é necessário existir uma preparação prévia por parte do docente, de forma a criar um ambiente positivo e a estimular a curiosidade dos alunos (Libâneo, 1990). Nas atividades de motivação a seguir descritas, existe um conceito transversal: o questionamento. Num artigo de Ferrari (2022), apresenta-se a seguinte frase proferida por um estagiário: “a aula de História é aula de pergunta” (p. 2). Com esta afirmação, evidencia-se a importância do questionamento e da problematização nas aulas de História, como estratégia de promoção do pensamento crítico e do interesse dos alunos. Nesta senda, e concluindo que “a pergunta [...] desencadeia uma procura” que pode levar à aprendizagem, apresentam-se algumas atividades desenvolvidas nos momentos de motivação das aulas de EM de HGP (Moraes et al., 2012, p. 4).

Como primeiro exemplo, salienta-se a utilização de vídeos (ex.: excertos de reportagens, de publicidades a feiras medievais), que foram pedagogicamente adaptados para servirem os objetivos definidos para a aula planificada, quer no 1.º CEB quer no 2.º CEB. Antes da visualização de cada vídeo, era solicitado à turma que prestasse atenção aos aspetos que poderiam ser pistas sobre o tema central da aula (Ramos, 1996). Embora esta tenha sido, regra geral, uma tarefa

concluída com sucesso na primeira vez que os alunos visualizavam o vídeo, registaram-se momentos em que foi necessário proceder a uma segunda passagem do conteúdo multimédia, para compreender o que seria explorado. Todavia, com o intuito de que a atividade de motivação fosse profícua, era necessário existir uma planificação prévia das questões, por parte do par pedagógico, a colocar aos alunos para que estas tivessem intencionalidade pedagógica, conduzindo os alunos ao assunto a ser explorado na aula.

Como já explorado no subcapítulo anterior, é possível estabelecer uma relação entre a Literatura e a História. Esta articulação foi promovida, por exemplo, numa aula de EM no 4.º ano de escolaridade, intitulada *1 de dezembro é feriado! Porquê um dia tão admirado?* (cf. Apêndice C1), onde foram tratados os seguintes temas: reinado de D. Sebastião; Batalha de Alcácer Quibir e crise de sucessão; domínio filipino; e restauração da independência. Assim, a abordagem inicial foi realizada através da exploração de um excerto do texto “A Restauração da Independência”, que faz parte da obra *O Livro das Datas*, de Luísa Ducla Soares. Neste momento, o questionamento foi, mais uma vez, preponderante para a compreensão do excerto e do fio condutor da aula: “O que terá acontecido nesse dia?”; “E quem são esses restauradores?”. Estas questões foram retomadas na parte final da aula, depois de cumpridos os desafios, com o objetivo de compreender se os alunos conseguiam dar-lhes resposta, após toda a exploração dos conteúdos.

A Literatura e a Música fizeram também parte das atividades de motivação de EM, no 1.º CEB, e de HGP, no 2.º CEB. A Música correspondeu, assim, a um recurso motivador, cumprindo, portanto, os requisitos deste momento da aula e proporcionando uma abordagem interdisciplinar e uma outra perspetiva do conteúdo, através da apreciação desta forma de arte (Soares, 2017). Neste âmbito, destaca-se a utilização, em ambos os ciclos, da canção “E nasceu Portugal (Afonso, o Conquistador)”, de *Canções da Maria*, que serviu de mote para uma aula de revisão de conteúdos acerca da formação do reino de Portugal; e da canção da banda *Da Vinci*, “Conquistador”, que permitiu fazer a ligação com o início da Expansão Marítima Portuguesa.

Já o desenvolvimento de conteúdos, é o momento onde se introduzem, exploram e aprofundam os temas principais a serem estudados e mobilizam variadas estratégias de ensino e de aprendizagem. Como tal, esta parte central da aula deve focar-se na construção do conhecimento e da compreensão histórica, através da análise e do tratamento de fontes (Amaral et al., 2012; Libâneo, 1990). A análise de fontes promove, como já mencionado, a centralidade do

aluno no processo de construção do conhecimento, estimulando a sua curiosidade investigativa, e assume-se como preponderante na construção do conhecimento histórico (Maia, 2017; Neto, 2001). Desta forma, os alunos desenvolvem competências críticas e interpretativas que permitem ultrapassar a mera memorização de factos que, frequentemente, se associa ao ensino da História. Assim, deve colocar-se a tónica na interpretação e na capacidade de reflexão dos alunos, suportada pelo questionamento, crucial para a construção de uma visão fidedigna do passado (Amaral et al., 2012). Por conseguinte, o docente precisa de assumir o papel de orientador/mediador, tendo a capacidade de selecionar documentos com qualidade e definindo cuidadosamente os objetivos, de forma a conduzir os alunos à interpretação da informação presente na fonte selecionada (Moreira, 2022; Neto, 2001).

Assim sendo, com base nestes pressupostos foram planificadas várias aulas de EM e de HGP onde se destacou também a utilização de metodologias ativas, como o *escape room*, a gamificação e a rotação por estações, bem como a exploração de *PowerPoint's* didáticos, com vídeos, questões orientadoras e guiões de trabalho.

Neste seguimento, salienta-se a criação de um *PowerPoint* didático (apêndice C1.1.). Para a construção deste recurso, o par pedagógico baseou-se na metodologia da gamificação, ao aplicar elementos de jogo a contextos que não possuem características de jogo, o que permitiu promover o interesse e a motivação dos alunos para a exploração dos conteúdos históricos definidos (Araújo, 2022): o reinado de D. Sebastião; a Batalha de Alcácer Quibir e a crise de sucessão; o domínio filipino; e a restauração da independência. Ademais, o recurso construído aproximava-se da metodologia *escape room*, uma vez que os alunos foram confrontados com uma missão, isto é, descobrir a importância do dia 1 de dezembro de 1640, e, através da resolução de desafios, obtiveram pistas que os levaram a um código final. Esta combinação numérica abriu, no final, um cofre que continha informações relevantes para conseguirem dar resposta à grande missão: “1 de dezembro é feriado! Porquê um dia tão admirado?”. Portanto, a adoção desta metodologia permitiu aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos na resolução dos desafios (Moura, 2022).

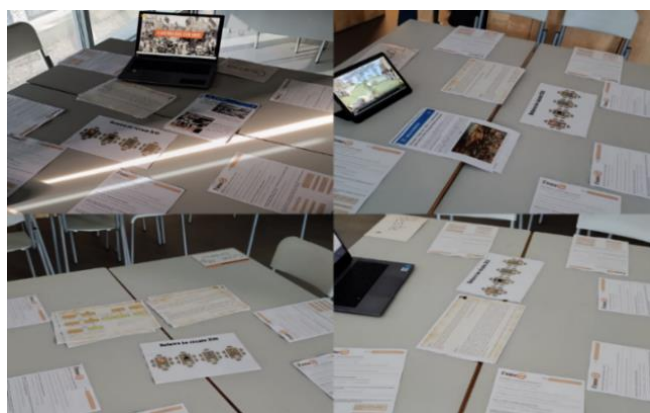
Já no 2.º CEB, a partir do tema *A trilogia negra do século XIV* e o início da abordagem da *crise dinástica de 1383-1385*, planificou-se uma aula que teve por base a perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem, aliada aos contributos da aula-oficina, da dinâmica

de rotação por estações e do trabalho de grupo (apêndice C2). Neste contexto, importa sublinhar que o modelo de aula-oficina, proposto por Isabel Barca (2004), enfatiza a “importância de colocar o aluno como agente da sua própria formação, valorizando as suas ideias prévias e as suas experiências diversas no processo de construção do conhecimento histórico” (Silva et al., 2021, p. 102). Como tal, com esta atividade, pretendeu-se estabelecer uma “demarcação em relação às aulas meramente expositivas, que se aproximam do modelo praticado pelo ensino tradicional” (Silva et al., 2021, p. 106).

No que diz respeito ao modelo de aprendizagem da rotação por estações, este permitiu que os alunos conseguissem contactar com um maior número de fontes históricas, em comparação com o que acontecia nas habituais aulas de HGP. Para além disso, foi possível dar uma atenção individualizada a cada grupo, compreendendo as dúvidas existentes na interpretação das fontes (Guimarães et al., 2023). No que concerne à construção dos guiões de cada estação (apêndice C2.1.), este processo teve por base uma das vertentes que deve fazer parte da planificação de uma aula de História, designadamente “propor questões orientadoras problematizadoras que constituem um desafio cognitivo adequado aos alunos” (Barca, 2004, p. 3). Atendendo a este aspeto, o par pedagógico criou um guião para cada uma das estações (*Fome, Peste, Guerra e Crise dinástica*), com perguntas de compreensão que permitissem interpretar as informações presentes em cada fonte, sendo necessário, em vários momentos, “cruzar as informações das fontes” (Barca, 2004, p. 3), para conseguir responder corretamente às questões.

Figura 4

Registos fotográficos das estações criadas para a aula de HGP(Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Os momentos de desenvolvimento de conteúdos apresentados, ao utilizar metodologias ativas e recursos didáticos motivadores, bem como a seleção adequada e a interpretação das fontes históricas, revelaram-se essenciais para a construção do conhecimento histórico, para a promoção do papel ativo e central do aluno, ao contribuir para a formação de alunos mais reflexivos, críticos e curiosos, ultrapassando os princípios do ensino tradicional.

Por fim, a aula termina com as atividades de consolidação que visam reforçar a aprendizagem dos conteúdos explorados, através, por exemplo, da elaboração ou preenchimento de esquemas-síntese e da realização de *quizzes*, jogos ou até palavras cruzadas. Assim, as tarefas planificadas devem promover momentos de revisão, síntese e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, reforçando a sua aprendizagem (Libâneo, 1990).

Retomando a aula de EM realçada anteriormente, optou-se por terminar com a realização de um *quiz*, adotando o formato *Quem quer ser milionário?* (cf. Apêndice C1.2.), que motivou os alunos e focou a atenção num momento em que poderiam ficar mais distraídos com a aproximação do horário de saída. Portanto, a utilização dos *quizzes* permite organizar os conteúdos e fornece *feedback* imediato aos alunos, para que estes façam uma autoavaliação do seu percurso na aula (Cruz, 2016).

Quanto aos esquemas-síntese, estes foram utilizados, recorrentemente, no contexto do 2.º CEB. O momento de preenchimento destas sinopses possibilitava a confirmação da eficácia e dos contributos das atividades dinamizadas no desenvolvimento de conteúdos, compreendendo-se se os objetivos previamente definidos tinham sido alcançados. Assim sendo, importa salientar que as sínteses construídas contribuíram significativamente para a organização mental das informações exploradas nas fontes históricas, demonstrando que os alunos conseguiram construir conhecimentos sólidos enquanto estavam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Bargas, 2014; Costa, 2013).

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que as atividades planificadas para cada momento das aulas possibilitaram a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas, por meio da utilização de metodologias ativas e recursos diversificados, que permitiram tornar o trabalho com as fontes históricas mais interessante para os alunos.

3.3. Matemática

Atualmente, aprender Matemática afigura-se como “uma resposta a necessidades individuais e sociais” (Abrantes et al., 1999, p. 16), colocando-se a tónica na importância de estabelecer relações entre os conceitos aprendidos na escola e as situações do quotidiano, como forma de contextualizar o ensino e, por consequência, produzir aprendizagens significativas (Serrazina, 2021; Novas AE, 2021). Nesta linha de pensamento, compreende-se o papel da Matemática como área do saber que oferece ferramentas aos alunos para que consigam “descrever, explicar e prever fenómenos [...], e formular juízos e decisões bem fundamentadas, como se espera de cidadãos do século XXI” (Canavarro, 2021, p. 4).

Com o intuito de retratar o trabalho desenvolvido no decurso da PES, a respeito da área curricular em evidência, apresentam-se, subseqüentemente, atividades desenvolvidas no 1.º CEB, com uma turma do 4.º ano de escolaridade, e que se inscrevem nos temas *Números* e *Geometria e Medida* (NAE, 2021).

Números

No 1.º CEB, o desenvolvimento do sentido de número é fundamental para a formação matemática dos alunos, conforme é preconizado nas Novas AE de Matemática (NAE, 2021). Este tema – *Números* – inclui a compreensão do uso diário dos números e a aplicação do conhecimento matemático na resolução de problemas do quotidiano, criando-se, portanto, a ligação entre a Matemática e as situações reais (Canavarro, 2021). Como tal, ao longo da PES realizada no 4.º ano de escolaridade, pretendeu-se focar a ação no desenvolvimento de competências relativas ao cálculo mental e às operações, bem como no tratamento de frações e números decimais.

Neste contexto, realça-se a UD *Entre(vistas) e DiviSizas* (v. Apêndice D1), em que se procurou estabelecer uma articulação entre o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Já explorados os aspetos referentes ao ensino do Português, passa-se, neste momento, à apresentação das atividades realizadas no âmbito da Matemática. Assim, uma das partes da UD foi planificada com o intuito de promover a consolidação de aprendizagens sobre a operação matemática da divisão, como havia sido sugerido pela professora cooperante. Com esta finalidade, criou-se o jogo de tabuleiro *DiviSiza* (cf. Apêndice D1.2.), que consistia num jogo de

equipas onde os alunos, em cada casa do tabuleiro, respondiam a questões problemáticas que envolviam o cálculo mental e a utilização do algoritmo da divisão. Saliente-se que esta integração dos jogos na sala de aula é, tal como advoga Viamonte (2012), fulcral, não só para motivar os alunos como também para promover o trabalho em grupo, a socialização, a compreensão e a aplicação de regras num contexto prático. Além disso, a adoção desta estratégia permitiu abordar o cálculo mental e o algoritmo da divisão de forma lúdica, tornando esta aprendizagem mais significativa. A dinâmica construída trouxe, então, resultados positivos, visto que os alunos conseguiram resolver as operações que foram propostas em cada casa do tabuleiro. Acrescente-se que, para além das competências matemáticas, foram, igualmente, promovidas competências sociais. Neste sentido, o trabalho de grupo desempenhou um papel crucial na motivação dos alunos, tendo sido visíveis as trocas de ideias, opiniões e pensamentos entre os elementos do grupo, antes de dar a resposta final. Foi, desta forma, que se promoveu o que alguns autores designam como a dimensão social da aprendizagem (Davidson, 1990; Dillenbourg et al., 1996).

Já o trabalho com as frações e com os números decimais foi realizado no âmbito da UD *Navegando na Cultura* (cf. Apêndice D4), em que se integrou a atividade “Faz a minha pizza!” (v. apêndice D4.1.). Assumindo os papéis de cliente e de *pizzaiolo*, os alunos, em pares, faziam o pedido por meio de fração ou percentagem (que possa ser traduzida em fração) e o *pizzaiolo* desenhava na *pizza* que se encontrava impressa, dividindo-a em função das instruções fornecidas. Todavia, ainda antes desta atividade, foi necessário realizar algumas questões relacionadas com a confeção e a divisão de *pizzas*, para diagnosticar os conhecimentos dos estudantes relativamente aos tópicos matemáticos a trabalhar. Assim, o trabalho com a descrição de porções e a comparação entre frações permitiu que os alunos compreendessem a relação entre as partes e o todo, ao mesmo tempo que se reforçava a ligação frações-percentagens-números decimais, trabalhando relações de equivalência (NAE, 2021).

Em suma, conclui-se que as abordagens planificadas contribuíram para a criação de oportunidades de aplicação dos conceitos matemáticos em situações reais, proporcionando uma aprendizagem significativa e motivadora da Matemática.

Geometria e Medida

No decurso da PES realizada no 1.º CEB, o tema *Geometria e Medida* foi, igualmente, integrado nas regências. Conforme definido nas NAE de Matemática (2021), o desenvolvimento da orientação espacial e a compreensão do espaço, através de experiências práticas, possibilita que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem enriquecedora e contextualizada, interagindo com o mundo que os rodeia.

Face ao exposto, na UD *Voluntários por um dia!* (apêndice D5), os alunos ajudaram uma associação de Matosinhos a preparar o Natal das crianças acolhidas, por meio de uma dinâmica de *gamificação*, com uma aproximação à estratégia pedagógica *escape room*. Assim, ao longo dos vários desafios propostos, foram explorados, no âmbito do tema *Geometria e Medida* (NAE, 2021), aspetos relacionados com a área, os sólidos, as figuras planas, as retas paralelas e as retas perpendiculares (apêndice D5.1.). A título de exemplo, é possível destacar um dos desafios resolvidos pelos alunos em que era necessário enfeitar o pinheiro de Natal da instituição. Todos os enfeites eram objetos reais, mas tinham formas semelhantes a alguns sólidos geométricos. Portanto, neste desafio, foi necessário fazer corresponder o enfeite à planificação da sua forma. Desta forma, compreende-se que as tarefas propostas estavam relacionadas com um problema do quotidiano, tirando partido de, por exemplo, objetos e mapas para trabalhar os conceitos referidos, mantendo-se uma estreita ligação entre a Matemática e a vida real.

Portanto, o trabalho realizado na UD é um exemplo da importância de proporcionar aos alunos experiências práticas e contextualizadas numa aula de Matemática, reforçando-se a articulação entre esta área do saber e as situações do quotidiano, de forma a capacitar os alunos para a aplicação do conhecimento matemático nas suas vidas.

3.4. Articulação de Saberes

A Articulação de Saberes (AS) potencia a construção articulada do saber e o desenvolvimento sequencial das aprendizagens (Coelho, 2013; Roldão, 2020). A importância desta dinâmica de articulação contextualizada do currículo é, aliás, salientada por Leite (2012), já que considera que

a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura de situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação (p. 88).

Como tal, o currículo deve ser encarado como um processo dinâmico e flexível (Diogo, 2021; PASEO, 2017). Nesta perspetiva, deve existir “uma articulação mais coesa entre [...] os saberes disciplinares das distintas áreas do saber” (Duarte, 2021, p. 86), rompendo-se com a organização fragmentária do currículo, que não oferece uma visão unificada do conhecimento.

Em conformidade com estes pressupostos, ao longo da PES, a mestranda procurou que, na planificação das regências dos 1.º e 2.º CEB, se criassem conexões entre as diferentes áreas curriculares. No presente subcapítulo, proceder-se-á à apresentação de algumas das UD que melhor refletem o referido precedentemente, bem como à análise dos contributos para a promoção de aprendizagens integradas (Pombo, 2005).

Entre(vistas) e DiviSizas – 1.º CEB

A UD *Entre(vistas) e DiviSizas* (v. apêndice D1) centrou-se na figura do arquiteto matosinhense Álvaro Siza Vieira e foi em torno desta personalidade que se promoveram todas as atividades no âmbito de três áreas do saber: Português, Matemática e Estudo do Meio. Ademais, nesta UD, as atividades foram cuidadosamente planificadas de forma a ser evidente o fio condutor, tendo em vista a criação de um ambiente de aprendizagem relevante e integrador (Pais, 2012, 2015). Com efeito, observando-se o próprio título da UD, torna-se evidente a presença de aspetos relacionados com conteúdos curriculares. Portanto, passe-se à sua explicação: 1) “Entrevistas” – a entrevista foi o texto não literário em estudo e assumiu uma função transversal a todas as atividades do dia; 2) “Vistas” – a arquitetura envolve várias perspetivas de uma determinada obra; 3) “DiviSizas” – uma amálgama com as palavras *divisão* (conteúdo matemático explorado na aula) e *Siza* (apelido do arquiteto).

No que diz respeito aos conteúdos trabalhados nesta aula, note-se, de forma geral, que a entrevista e a divisão foram os que mais ênfase tiveram. Contudo, sublinha-se, igualmente, o papel que a História Local assumiu, com a exploração da personalidade e das obras de Álvaro Siza Vieira, incentivando-se a adoção de uma postura de preservação do património, tendo consciência da sua importância para o sentimento de comunidade (Barros, 2013; Moreira, 2022).

Como atividade de motivação, apresentou-se uma publicação do *Porto Canal*, disponível na rede social *Instagram*, e, de imediato, os alunos reagiram com admiração ao perceber que esta rede social estava a ser utilizada na aula. Efetivamente, esta ligação com o mundo virtual revelou ser um momento extremamente motivador para os alunos e facilitador da comunicação entre as professoras em formação e a turma, dado que, de certa forma, se promoveu uma aproximação à realidade vivida pelos alunos (Leal, 2011). Como tal, a integração das redes sociais, e do mundo virtual em geral, no processo educativo pode trazer contributos positivos, criando-se ligações entre os conteúdos do currículo e o quotidiano dos alunos, que vivem numa era em que a realidade digital domina a sociedade. Esta perspetiva é, aliás, demonstrada por Al-Ali (2014), que aponta a abundância de elementos visuais presentes nas redes sociais como fator estimulador para os alunos, cativando-os para o tema em estudo. No entanto, é necessário que o docente possua conhecimentos relacionados com as novas ferramentas digitais, que podem ser pedagogicamente adaptadas, para que, deste modo, sejam capazes de extrair o potencial destes recursos ao planificar atividades com uma intencionalidade pedagógico-didática bem definida, não se deixando de lado os conteúdos curriculares em exploração (Moura, 2008).

Um outro momento a destacar, no quadro da área curricular de Português, prende-se com as apresentações das entrevistas preparadas pelos alunos e exploradas no subcapítulo 3.1. *Português (secção Oralidade)*. Neste âmbito, através da preparação e de apresentação das entrevistas, promoveu-se o desenvolvimento de competências linguísticas, nomeadamente, de comunicação oral e escrita e de organização da informação (AE, 2018; PASEO, 2017).

Como último tópico a destacar acerca desta UD, refere-se o entusiasmo vivido pelos alunos ao longo de todo o dia, muito graças ao mote dado logo de manhã: “Hoje, vão ser jornalistas por um dia!”. Na verdade, com esta atitude dos alunos, compreendeu-se a importância que os pequenos detalhes, como, por exemplo, os crachás de jornalistas que os alunos usaram ou o microfone utilizado nas entrevistas, podem fazer a diferença na motivação dos alunos e no ambiente da sala de aula, influenciando, diretamente, os processos de ensino e de aprendizagem.

A globalização no século XV: fantasia e poesia – 2.º CEB

A UD intitulada *A globalização no século XV: fantasia e poesia* (apêndice D6) compreendeu três aulas, sendo uma de HGP e duas de Português, e o fio condutor correspondeu ao tratamento

de aspetos relacionados com a Expansão Marítima Portuguesa. Esta abordagem foi efetuada através da exploração de um *PowerPoint* didático, de uma música (“Conquistador”, dos *Da Vinci*), de um poema (*Mar Português*, de Fernando Pessoa) e de uma notícia (“A globalização foi inventada pelos portugueses há 600 anos”, do *Expresso*).

No que respeita à aula de HGP, o foco passou pela exploração de lendas e de do Mar Tenebroso, bem como das condições e motivações dos grupos sociais para o início da Expansão Marítima Portuguesa. Para o tratamento destes aspetos, o par pedagógico elaborou um *PowerPoint* didático, que incluía vídeos e fontes diversas. A análise do recurso construído teve por base o questionamento em grande grupo e o preenchimento de guiões de trabalho, que orientaram os alunos e permitiram sistematizar as ideias fundamentais. Desta forma, reconhecendo a importância da adoção de metodologias ativas e participativas, criou-se um ambiente positivo de aprendizagem, onde os recursos criados e as estratégias utilizadas foram “motores do envolvimento do aluno na construção do seu próprio conhecimento e potenciadores do desenvolvimento de competências” (Maia, 2014, p. 25). Por fim, a aula terminou com a consolidação das aprendizagens através da resolução de exercícios nas plataformas *Wordwall* e *Educaplay*.

Já a primeira aula de Português iniciou com a audição do poema *Mar Português*, musicado por Carlos do Carmo, como forma de estabelecer uma ligação entre o tema do poema e os aspetos abordados na aula de HGP. De seguida, considerando a proximidade da ficha de avaliação, a professora em formação, juntamente com o seu par pedagógico, construiu um guião com atividades de oralidade, de compreensão do poema e de gramática, que possibilitou a revisão de conteúdos. Já no fim da aula, e após a correção do guião referido, os alunos tiveram, ainda, espaço para o esclarecimento de dúvidas.

Na segunda aula de Português e última desta UD, através da análise da notícia, conduziu-se os alunos à reflexão acerca do que poderia ser a globalização há 600 anos e como se poderia estabelecer uma relação com os conteúdos estudados na aula de HGP. Em particular, a notícia do *Expresso* fazia referência a algumas motivações do rei D. João I para a conquista de Ceuta e, partindo da identificação e da classificação destas razões (divisão por categorias: militares, políticas, económicas e religiosas), foi possível criar uma clara articulação com os conhecimentos históricos já adquiridos.

Assim, tendo por base uma abordagem interdisciplinar, oferecendo uma visão integrada do currículo, pretendeu-se fomentar a reflexão crítica acerca de temas históricos, nomeadamente sobre o papel de Portugal na Europa, criando uma relação entre o passado e o presente. Ademais, foram desenvolvidas competências no âmbito do Português, em particular, de compreensão oral e compreensão de textos, assentes na reflexão e na articulação de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares.

3.5. Colaboração e dinamização de atividades e de projetos na comunidade educativa

Para além das regências previstas na UC de *Prática de Ensino Supervisionada*, a professora em formação teve a oportunidade de colaborar em projetos das instituições cooperantes e de desenvolver dinâmicas por iniciativa própria, em conjunto com o par pedagógico. Aliás, esta participação na escola e a importância da relação com a comunidade encontra-se prevista no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Nesta legislação, é apontada a necessidade de o docente se envolver ativamente na vida da instituição, promovendo interações entre a escola, os intervenientes no processo educativo e a restante comunidade. Face ao exposto, no subcapítulo que aqui se principia, serão explanadas algumas destas atividades e dos projetos concretizados, quer no 1.º CEB quer no 2.º CEB.

1.º Ciclo do Ensino Básico

No 1.º semestre do 2.º ano do mestrado frequentado pela professora em formação, especificamente na UC de *Investigação em Educação*, foi proposta a realização de um ensaio de investigação acerca de uma problemática identificada nos contextos educativos da PES. Perante o referido, o grupo de trabalho do qual a mestranda fazia parte, após a análise de informações recolhidas através do processo de observação, optou pela intervenção relacionada com a gestão de conflitos e a promoção de valores.

Em boa verdade, a escola e, por inerência, a sala de aula, afiguram-se como ambientes complexos, onde diferentes dinâmicas sociais, intelectuais, económicas e emocionais se intersejam e formam uma comunidade singular. No entanto, e considerando que o conflito faz

parte da vida em sociedade (Luís, 2011), o cenário acima referido torna-se propício para o crescimento de conflitos e desentendimentos entre os indivíduos. Nesta senda, a gestão eficaz de situações problemáticas e a promoção de valores tornam-se pilares do processo de criação de um ambiente educativo saudável, democrático e enriquecedor (Chispino, 2007; Freitas & Silva, 2023). Partindo desta perspetiva, desenvolveram-se, na turma do 4.º ano de escolaridade, uma Assembleia de Turma (AT) (anexo A1) e atividades que envolveram a dinâmica de trabalho de grupo, algumas já descritas neste documento.

A partir dos dados recolhidos, por meio das notas de campo, compreendeu-se que a estratégia implementada trouxe contributos para a resolução de conflitos, pela via democrática e cívica (Niza, 1991; Sebastião, 2022). Logo, ao ser criado um espaço onde os alunos expressavam livremente as suas opiniões, os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre uma determinada situação, fomentou-se a reflexão e a descoberta conjunta de possíveis soluções, demonstrando a tomada de consciência, por parte dos alunos, da importância da resolução de conflitos através do diálogo (Luís, 2011).

Em relação ao trabalho de grupo, é amplamente reconhecido que este favorece a promoção de valores (Johnson & Johnson, 1999). Tal conclusão é comprovada quando se parte do princípio de que a construção do conhecimento decorre da interação entre os indivíduos. Por conseguinte, na turma do 4.º ano de escolaridade, foram implementadas duas atividades em grupo. Na primeira, realizada em pares, os alunos elaboraram um *PowerPoint* acerca do Mosteiro de Leça do Balio que, posteriormente, foi apresentado à turma. Esta proposta surgiu no âmbito da exploração de conteúdos relacionados com a atribuição de forais entre os séculos XII e XIV, criando-se uma ligação com a comemoração dos 500 anos do Foral de Leça do Balio. Já na segunda atividade, integrada numa UD denominada *Voluntários por um dia!*, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos e criou uma associação, dando-lhe um nome e um objetivo geral. Subsequentemente, cada grupo foi desafiado a escrever uma notícia para anunciar um evento dessa associação. Estas duas atividades explanadas confirmaram que os benefícios do trabalho de grupo são evidentes, dado que, para além de os alunos se mostrarem motivados para a realização das tarefas, demonstraram respeito e tolerância pelo outro, tendo sido possível a criação de um ambiente positivo de interações.

Neste mesmo contexto educativo, destaca-se a criação de um calendário de advento (apêndice E1) com desafios matemáticos, que deu origem ao *Campeonato de Advento*. Esta iniciativa visava, por um lado, promover o interesse e a adoção de uma postura positiva dos alunos em relação à Matemática, e, por outro lado, estimular o desenvolvimento de competências fundamentais desta área do saber, nomeadamente a utilização do pensamento crítico e a adoção de estratégias de raciocínio. Por outras palavras, e tendo em consideração os princípios do *National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)*, ao “aprender a resolver problemas em matemática, os alunos irão adquirir modos de pensar, hábitos de persistência e curiosidade, e confiança perante as situações desconhecidas que lhes serão úteis fora da sala de aula” (Menino & Rodrigues, 2019, p. 14). Como tal, a resolução de problemas e o raciocínio matemático apresentaram-se como pontos fulcrais do projeto criado.

Acrescente-se que, durante todo o mês de dezembro, os alunos tiveram acesso, diariamente, a um desafio matemático relacionado com a época natalícia. A cada uma destas propostas estava associada uma pontuação, assim como um tempo-limite de resolução. Terminado esse tempo, as respostas eram recolhidas e a pontuação era colocada na tabela de classificação do campeonato, que se encontrava acessível *online*, para que todos os alunos pudessem acompanhar o seu respetivo percurso.

Não deixando de ser uma competição que, por si só, pode gerar conflitos emocionais, este campeonato não ativou emoções negativas nos alunos. Pelo contrário, a professora em formação considera que a criação deste projeto permitiu motivar os alunos, que começavam o seu dia entusiasmados com o novo desafio. Em boa verdade, e como referido por Tavares e Pinto (2019), a participação em competições matemáticas permite incentivar os alunos para um maior e mais profundo envolvimento na exploração e na compreensão de diversas estratégias de resolução de problemas, bem como no desenvolvimento de destrezas de cálculo mental e raciocínio matemático. Contudo, não devem ser deixadas de lado as competências emocionais e o desenvolvimento de ambientes de competição saudável, que permitem criar oportunidades para os alunos se desafiarem e compreenderem as suas capacidades.

Portanto, este projeto permitiu não só reforçar a importância da resolução de problemas e do desenvolvimento do raciocínio matemático, como também demonstrou a eficácia de abordagens inovadoras na promoção do gosto pela aprendizagem da Matemática no 1.º CEB. Para

além disto, num nível socioemocional, a competição saudável foi utilizada como um estímulo adicional para o incremento do envolvimento dos alunos, sem gerar conflitos emocionais negativos e prejudiciais.

Ainda no 1.º CEB, durante os meses de março, abril e maio, foi elaborado um projeto escolar com o objetivo principal de valorizar e divulgar a História Local do concelho de Matosinhos, desenvolvendo-se valores de identidade e preservação da memória de uma comunidade (Mendes, 2013; Silva, 1999).

Assim sendo, cada turma usufruiu da liberdade de decidir o trabalho que iria expor, o que resultou numa variedade de produções sobre elementos da História e cultura do meio local. Por conseguinte, a turma do 1.º ano optou por recriar a figura do Homem da Maça, utilizando cerâmica fria (anexo A2.1). Já os alunos do 2.º ano criaram uma banda desenhada baseada na lenda de Cayo Carpo. A elaboração desta banda desenhada envolveu a análise e a compreensão do enredo da lenda, para que fosse possível criar um produto que retratasse com rigor a narrativa selecionada. Tendo por base a tradição da indústria conserveira, a turma do 3.º ano criou uma nova marca de conservas, a *Visconhal* (nome inspirado na centenária Fábrica Pinhais). Para a divulgação da marca, os alunos criaram um jornal que continha uma notícia sobre o lançamento desta nova marca. A par disto, a turma personalizou latas de conserva, dando uma imagem à sua marca (anexo A2.2.). Finalmente, a turma do 4.º ano elaborou um poema onde integrou diversos elementos históricos e culturais abordados durante as intervenções educativas das professoras estagiárias (ex.: a lenda de Cayo Carpo, o Homem da Maça, a importância da pesca no concelho, o Foral de Leça do Balio ou o casamento de D. Fernando e D. Leonor Teles no Mosteiro de Leça do Balio) (v. anexo A2.3.). Desta forma, ao longo da realização desta atividade, os alunos conseguiram sintetizar as informações de cada aula e expressar as suas aprendizagens de forma criativa.

A concretização deste projeto mostrou ter um impacto significativo no desenvolvimento das competências dos alunos, graças à implementação de atividades em que foram incentivados a pesquisar, colaborar, criar, apresentar e partilhar os seus produtos (PASEO, 2017). Adicionalmente, a abordagem de aspetos da História Local fortaleceu o sentimento de identidade e de pertença a uma comunidade, ao mesmo tempo que permitiu desenvolver a consciência cívica dos alunos (Ferreira et al., 2011; Silva, 1999). Acresce referir que, no mês de maio, os trabalhos

realizados pelas turmas foram expostos no polivalente da escola, construindo-se, assim, um espaço de valorização do empenho dos alunos e de partilha dos resultados com a comunidade escolar.

Em suma, as intervenções pedagógicas discutidas, para além de terem sido bem recebidas pelos alunos, demonstraram ter um impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem, ao atribuir um papel ativo ao aluno e ao contribuir para a sua formação enquanto cidadão que pertence a uma comunidade.

2.º Ciclo do Ensino Básico

Por seu turno, no decurso da PES no 2.º CEB, como parte do processo de formação, a mestranda teve a oportunidade de integrar sessões de tutoria que ocorriam duas vezes por semana. Estas sessões foram concebidas tendo em vista a promoção da melhoria dos resultados escolares e a diminuição das taxas de desistência e de abandono escolar, tal como, aliás, se encontra explicitado no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Ao longo da participação nestes encontros, a professora em formação compreendeu que era criado um espaço de apoio individualizado aos alunos e um ambiente positivo para a partilha de experiências e de constrangimentos associados ao percurso escolar (Simões et al., 2008). Nestes períodos, os alunos envolviam-se em várias atividades, destacando-se os projetos relacionados com a comemoração do feriado do 25 de Abril. Neste âmbito, o grupo de alunos explorou a obra *Tesouro*, de Manuel António Pina, elaborando uma banda desenhada acerca da mesma. Ademais, os alunos em questão foram desafiados a criar cravos, utilizando materiais como cartolina, palitos e paus de madeira, para decorar a sala. Esta última atividade já contou com a participação da professora em formação, que prestou auxílio nas construções. Note-se que a colaboração com os alunos foi mantida nas atividades que marcaram o início do 3.º período de aulas, no âmbito das celebrações dos 50 anos do 25 de abril de 1974; do Mês [abril] da Prevenção dos Maus-Tratos na Infância; e da comemoração do Dia da Família.

Ao longo das sessões de tutoria, a mestranda conseguiu construir aprendizagens significativas graças ao trabalho de observação realizado, juntamente com o acompanhamento da professora-tutora, que se mostrou disponível para ajudar e capaz de potenciar mudanças nos alunos, tornando-os mais autónomos e responsáveis nos processos de ensino e aprendizagem

(Azevedo & Nascimento, 2007; Semião, 2009). Com efeito, a abordagem empática e dedicada da docente cooperante enriqueceu a prática pedagógica da professora em formação, promovendo um processo de reflexão que se afigurou como significativo no desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste mesmo contexto de ensino, no âmbito da comemoração do Dia da Europa, foi implementado um projeto de turma que envolveu a planificação de um conjunto de atividades com o propósito de promover o conhecimento sobre a cultura e as tradições de países europeus e o desenvolvimento de competências de escrita. Numa última etapa do projeto, os cartões de identificação e os poemas produzidos (cf. 3.1. *Português, secção Escrita*) foram expostos na biblioteca da escola (anexo A3). Por conseguinte, esta exposição dos trabalhos permitiu, por um lado, celebrar a diversidade cultural europeia e, por outro, valorizar o trabalho criativo dos alunos.

Como última atividade realizada no 2.º CEB, destaca-se o projeto escolar desenvolvido no mês de maio, no âmbito da comemoração do Dia do Autor Português. Assim, foi tida em conta a perspetiva de Moço (2011), citado por Oliveira (2018), que ressalta que um projeto deve “indicar intenções claras de ensino e permitir novas aprendizagens” (p. 17). A fim de se cumprirem estes pressupostos, os objetivos principais do projeto passaram, sobretudo, pela promoção da leitura, da utilização de ferramentas digitais e do espírito crítico dos alunos, bem como pela valorização dos projetos escolares.

Neste contexto, importa destacar que a primeira etapa do projeto foi crucial para o seu sucesso, uma vez que consistiu na sua divulgação junto dos professores de Português da instituição cooperante. Com este intuito, o par pedagógico elaborou um guião que incluía as etapas a seguir pelos alunos (cf. apêndice E2.1). Além disto, foi, igualmente, partilhado com os docentes um *link*¹ de acesso à plataforma digital selecionada para a publicação dos trabalhos: o *Padlet*. Esta ferramenta digital de colaboração permite que os utilizadores criem murais virtuais, onde podem adicionar, organizar e partilhar conteúdos em tempo real (ex.: textos, fotos, vídeos, *links*). Acrescente-se que a navegação simples e intuitiva oferecida por esta plataforma contribui para a promoção do interesse dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolver a sua autonomia e criatividade, num ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa (Mota et al., 2017;

¹ <https://padlet.com/alexandrafcbarros/dia-do-autor-portugu-s-22-de-maio-de-2024-cc86900f4h8o7qgs>

Rocha & Costa, 2021). Neste sentido, a utilização do *Padlet* facilitou a interação e a partilha dos contributos entre os alunos, os professores e toda a comunidade escolar (anexo A4).

O projeto desenvolvido culminou numa valiosa comemoração do Dia do Autor Português, evidenciando o potencial da combinação entre a leitura de obras literárias, as análises críticas e a utilização de recursos digitais. Desta forma, os propósitos do projeto desenvolvido alinharam-se com as diretrizes curriculares vigentes, nomeadamente o PASEO (2017) e as AE (2018).

Em jeito de conclusão, destaca-se o impacto positivo dos projetos e das atividades mencionadas para o desenvolvimento dos alunos e também da professora em formação. Ademais, tornou-se exequível a criação de um ambiente positivo no contexto, considerando o estreitamento de relações entre alunos, professores e professoras estagiárias, dado que trabalhavam em conjunto.

3.6. Criação de sentidos na PES: reflexão pessoal

A PES correspondeu a uma jornada repleta de desafios na formação inicial da mestranda, onde se fundiram a teoria e a prática (Zeichner, 1993), num constante processo de reflexão (Brito, 2006; Decreto-Lei n.º 240/2001). Portanto, esta etapa do percurso formativo pode ser definida como “um dos motores do desenvolvimento profissional” (Alarcão, 2020, p. 77).

Ao longo do percurso da mestranda na PES, destacam-se momentos de grande importância para o crescimento profissional, como é o caso das reuniões de pré-observação e de pós-ação. No que respeita às primeiras, estas foram cruciais para o esclarecimento de dúvidas/incertezas que surgiram no processo de planificação das aulas, bem como para a discussão de estratégias e adaptações, que seriam necessárias para que as atividades cumprissem os objetivos delineados, tendo por base uma abordagem sólida e construtivista, e de recursos bem construídos e alinhados com as necessidades da turma (Vieira & Moreira, 2011). Desta forma, reforça-se a relevância da reflexão contínua na prática docente (Alarcão, 1995; Schön, 1983). No que concerne às reuniões de pós-observação, sublinha-se a importância da capacidade de reflexão crítica acerca das opções didáticas tomadas, mencionando-se os aspetos positivos e outros que necessitariam de ajustes, permitindo que a professora em formação aprendesse com as dificuldades (Nóvoa, 2003; Pedras & Seabra, 2016). Aliadas às reuniões de

pós-ação, surgem as narrativas reflexivas, já mencionadas no subcapítulo *Ser professor dos 1.º e 2.º CEB no século XXI*. Por meio da escrita destas narrativas, tornou-se viável a reconstrução de todo o caminho das aulas, desde a planificação à implementação, dando à mestranda a possibilidade de olhar para todas as opções e adaptações didáticas realizadas com um critério reflexivo e construindo, portanto, novos sentidos em relação à sua prática educativa. Adicionalmente, foi também na elaboração das narrativas que a professora em formação refletiu sobre os constrangimentos enfrentados nas aulas, como, por exemplo, a gestão do tempo, e no processo de planificação das mesmas, como a definição de um fio condutor ou até a criação de recursos para os alunos com NAS. Todavia, com o apoio contínuo do par pedagógico e dos professores supervisores e cooperantes e através da reflexão e da experiência na prática, a mestranda conseguiu ultrapassar as dificuldades enfatizadas.

Reitere-se que a postura reflexiva foi, indubitavelmente, basilar ao longo da PES, evidenciando-se a interdependência entre a prática e a reflexão (Coutinho et al., 2009). Tendo por base os fundamentos teóricos adquiridos na formação inicial, a reflexão crítica teve como finalidade o aperfeiçoamento contínuo e a formação da identidade profissional da mestranda que, enquanto *questionava e se questionava* (Alarcão, 2001), crescia e ultrapassava as dificuldades, os conflitos e as incertezas que sentia (Alarcão, 2020; Ferreira & Fernandes, 2015).

Acresce referir que, conforme já exposto, foi através do apoio do par pedagógico, dos professores cooperantes e dos professores supervisores que a professora em formação conseguiu superar os constrangimentos, salientando-se, portanto, a disponibilidade, o apoio, a partilha e o trabalho desta equipa. Neste sentido, as experiências vividas no contexto, como a participação em reuniões do Conselho de Turma, de departamento e do Conselho Pedagógico, assim como o *feedback* construtivo e o suporte emocional que os elementos mencionados proporcionaram no decurso da PES, foram cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Aliás, coloque-se a tónica na importância da experiência em par pedagógico que, como explorado no subcapítulo 1.3. *O papel da Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores*, trouxe mais-valias, como a partilha de experiências, a discussão de ideias e a co-construção das intervenções educativas (Alves et al., 2022). Em boa verdade, este trabalho conjunto aumentou a confiança da professora em formação, fomentando, por conseguinte, o seu desenvolvimento enquanto futura docente.

Por fim, na iminência de concluir esta etapa da sua formação, a mestranda reconhece ter adquirido um conjunto diversificado de conhecimentos e competências científico-pedagógicas que serão elementares na sua futura carreira docente. Contudo, entende-se que este não é o ponto final na formação, mas sim o ponto de partida para um compromisso com o constante aperfeiçoamento da prática profissional, tomando consciência da relevância da formação contínua e da postura reflexiva, ao longo de toda a carreira docente (Alarcão, 1995; Cunha, 2008).

A experiência, não sendo aplicada, é como o outro imobilizado: não produz, não rende, é inútil. E de nada vale a um homem acumular experiências como se colecionasse selos.

(Saramago, 2017, p. 249)

4. Os *Cientistas Ortográficos*: dos princípios do laboratório gramatical ao desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade

O capítulo que aqui se principia apresenta o projeto de investigação da professora em formação, centrado no desenvolvimento da competência ortográfica através da dinamização de laboratórios gramaticais.

Assim sendo, importa iniciar com a revisão da literatura, explorando-se os pressupostos teóricos subjacentes a esta temática, nomeadamente, o ensino da escrita, com particular destaque para a dimensão ortográfica, destacando-se os desafios, o papel do professor e os métodos envolvidos nesta jornada. De seguida, apresenta-se uma discussão sobre a norma ortográfica e as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem da ortografia, examinando-se, ainda, algumas conceções e a natureza do erro ortográfico, de forma a proporcionar uma compreensão detalhada dos aspetos analisados no projeto de investigação. Para além disto, abordam-se as potencialidades da metodologia laboratório gramatical como ferramenta para o desenvolvimento da competência ortográfica.

No que concerne ao desenho e subsequente implementação do projeto de investigação, apresenta-se a sua motivação e fundamentação, definindo-se os objetivos a serem alcançados e a questão de investigação. De seguida, são discutidas as metodologias de investigação e definidas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que serão fundamentais para a validação dos resultados. Já a apresentação, análise e discussão dos dados abrange uma leitura detalhada da presença da ortografia no projeto pedagógico da turma do 4.º ano, bem como das AE de Português do 1.º CEB. Ademais, apresentam-se as intervenções educativas conduzidas pelo Cientista Garcia Ortografia, assim como se indicam as perceções recolhidas no grupo focal e os resultados obtidos com a realização do pré-teste e do pós-teste. O capítulo que aqui se inicia culmina com a apresentação das conclusões e das limitações do estudo.

4.1. Enquadramento científico e pedagógico

4.1.1. Ensino da escrita: dimensão ortográfica

O caminho do escrevente até ao domínio da escrita é repleto de desafios, avanços, recuos, altos e baixos. Assim sendo, neste subcapítulo, são analisados os aspetos essenciais associados ao ensino da escrita, contribuindo-se para um entendimento mais amplo e significativo do conceito de escrever bem. Adicionalmente, indo ao encontro do pensamento de Baptista et al. (2011), pretende-se compreender a importância da atividade linguística em destaque na formação de indivíduos, tendo por base a tese de que “escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar” (p. 7), reconhecendo-se, desta forma, o domínio da escrita como um pilar da vida em sociedade, sendo esta linguagem crucial para uma comunicação eficaz em contextos pessoais e profissionais (Mesquita et al., 2020).

Desde os primórdios da civilização, a escrita, como forma de expressão humana, tem sido um pilar na transmissão de culturas e na preservação dos saberes. Com efeito, Horta e Martins (2004) advogam que a escrita tem a sua origem na necessidade que foi sentida de se transformar a linguagem falada num código, para que as mensagens orais fossem preservadas por um longo período de tempo. No entanto, é necessário ter em atenção que, embora se tenha sentido esta necessidade, a linguagem escrita não é capaz de transcrever a oralidade mantendo todas as suas características. Por essa mesma razão, Baptista et al. (2011) sublinham as palavras de Halliday (1985), quando este autor refere que “falar e escrever não são meios alternativos de fazer a mesma coisa, são antes meios de fazer coisas diferentes” (p. 12). Efetivamente, a busca por uma única definição de escrita é um caminho complexo, onde se encontram explicações mais românticas, outras mais técnicas e, ainda, outras mais históricas. Veja-se, como exemplo, a definição de Calkins (1989), citado por Pereira (2016):

escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados nas nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam a nossa existência (p. 7).

Nesta senda, Emília Amor (1993), na sua definição de escrita, chama a atenção para a complexidade desta linguagem. Esta característica está, de certa forma, patente no conceito de escrita apresentado no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: “ato ou efeito de escrever ou de redigir; representação da linguagem falada por meio de signos gráficos” (2003, p. 1211). Ao

analisar esta definição, compreende-se que, para aprender a escrever, é determinante que o escrevente se aproprie de um conjunto de regras/convenções que ditam a forma como as palavras são grafadas. A apropriação de todos estes aspetos será realizada através de “ações de descoberta, reflexão e exercício sobre o funcionamento da escrita” (Almeida et al., 1998, p. 321).

A percepção da escrita como atividade complexa é, de igual forma, defendida por Barbeiro (2007), que apresenta alguns traços fundamentais do desenvolvimento da competência da escrita ao referir que se traduz na

capacidade de gerar ou ativar conteúdos, de os seleccionar, de os organizar, de os expressar por meio da língua, de forma a construir um texto, enquanto unidade coesa e coerente, colocada ao serviço da comunicação ou da organização e expressão do conhecimento (p. 19).

Assim sendo, constata-se, com base nesta perspetiva, que a escrita é uma atividade linguística complexa que envolve o domínio de três competências (Costa, 2010; Barbeiro & Pereira, 2007; Zorzi, 1998), designadamente: *i) a competência compositiva* – consiste na combinação de palavras em frases e estas em textos para transmitir mensagens; para esta tarefa, é necessário gerar e escolher informações, organizá-las e expressá-las de forma lógica e fluída, garantindo a coesão e a coerência da comunicação; *ii) a competência gráfica* – envolve o espaço (a mancha gráfica), a direção da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), a consideração da função da linha na escrita e a inclinação e o tamanho da letra; e *iii) a competência ortográfica* – pressupõe a capacidade de o indivíduo escrever as palavras, conhecendo as regras/normas/convenções específicas da sua língua e estabelecidas pela comunidade a que pertence.

No que concerne à aprendizagem da escrita, importa sublinhar, numa primeira instância, que esta se inicia muito antes do seu ensino formal. Como tal, antes da entrada na escola, as crianças já adquiriram quase a totalidade do conhecimento necessário para a produção de enunciados aceitáveis na sua língua materna. Isto porque, diariamente, as crianças são estimuladas com a presença de registos escritos e, conseqüentemente, compreendem que a escrita é uma forma de registar o oral. Assim, tendo em consideração que as crianças não possuem instrumentos formais para o desempenho da escrita (como o alfabeto ou as normas ortográficas), estas desenvolvem formas de pré-escrita (Duarte, 2000). Conseqüentemente, antes de dominar a linguagem escrita, a criança passa por várias fases apresentadas por Martins e Niza (1998), em Barbeiro (2007) e clarificadas de seguida.

À entrada no 1.º CEB, o início do ensino formal, muitas crianças não fazem nenhuma diferenciação entre escrita e desenho e, portanto, encontram-se na fase da *escrita pré-escrita*. Nesta fase, embora a criança escreva o seu nome com recurso a letras, tal não significa que entenda a sua função. Numa fase seguinte, a da *escrita pré-silábica*, a criança começa a compreender a diferença entre a escrita e o desenho, recorrendo a um determinado carácter, por exemplo, uma pseudo letra ou um algarismo para representar as palavras. Por ora, conseguem, igualmente, fazer uma leitura global das palavras que escrevem, considerando que palavras diferentes apresentam um aspeto gráfico diferente e, como tal, produzem uma variedade de símbolos que se assemelham a letras. Mais tarde, na fase da *escrita silábica com fonetização*, as crianças selecionam letras em função dos sons percebidos nas palavras. Por outras palavras, com esta fonetização da escrita, a criança descobre o princípio alfabético, entrando numa nova etapa, a da *escrita silábica-alfabética*. Na fase mencionada, as crianças consideram que as sílabas são constituídas por mais do que um som e, portanto, começam a utilizar mais do que um carácter para representar cada sílaba, respeitando, desta forma, os aspetos fonéticos. Já na etapa da *escrita alfabética*, verifica-se a identificação da dimensão fonémica em praticamente todas as sílabas, muito embora as crianças possam, ainda, não respeitar todas as convenções ortográficas. Com efeito, todas as fases exploradas serão preponderantes para a criança conseguir chegar à *escrita ortográfica* (Baptista et al., 2007).

Neste início de utilização da ortografia, o papel do professor é fundamental, dado que “uma das metas da escola consiste em levar todos os alunos a alcançarem a aprendizagem e o domínio da língua” (Freitas et al., 2012, p. 23). Como tal, o docente deve utilizar estratégias que tenham em consideração a linguagem oral dos alunos e promovam o treino da consciência fonológica e ortográfica. Quer isto dizer que é necessário que a criança desenvolva a consciência fonémica/segmental, logo no 1.º CEB, para que exista uma rápida estabilização da consciência linguística do segmento (Freitas et al., 2012). Assim sendo, a literatura defende que este trabalho deve ter por base a realização de atividades de descoberta e reflexão sobre a língua (Brito et al., 2019; Freitas et al., 2012).

Como visto anteriormente, para um indivíduo ser eficiente na atividade de escrita é necessário que seja ortograficamente preciso, o que implica o conhecimento sólido das convenções ortográficas, daí passar por todas estas fases inerentes ao domínio da competência de escrita (Mesquita et al., 2020). Assim, a primeira etapa no desenvolvimento da competência

ortográfica decorre do conhecimento do princípio alfabético. De forma sucinta, Liberman, Shankweiler e Liberman (1989), citados por Mesquita et al. (2020), explicam que, quando a criança percebe que cada palavra escrita representa uma sequência de sons da fala, esta já compreendeu o princípio alfabético. A descoberta deste pressuposto influencia a escrita do português, que é um sistema alfabético, o que, por outras palavras, quer dizer que as unidades de som do oral são codificadas em fonemas na escrita e que as letras utilizadas para grafar uma determinada palavra são fixas (Martins & Niza, 1998, citados por Soares, 2021; Morais, 2007). O contacto com este princípio ocorre no decurso do ensino formal, para a maioria das crianças, sendo imprescindível ter em conta que esta compreensão pode ser influenciada por vários fatores. Assim, Silva (2007), baseando-se no ponto de vista de Fayol e Gombert (2002), apresenta alguns fatores que podem influenciar a maior ou menor facilidade em aceder ao princípio alfabético, nomeadamente: o ambiente sociocultural em que a criança está inserida; a frequência com que interage com o universo literário ou com outros textos escritos; a consciência fonológica; e as características específicas do sistema de escrita que a criança tem de aprender. Para além destes aspetos, pode-se também salientar estratégias pedagógicas que o professor adota na sala de aula (Costa, 2010). Com isto, compreende-se que aceder ao princípio alfabético pressupõe um avançado nível de reflexão acerca da língua (Brito et al., 2019; Freitas et al., 2012).

Assim, a ortografia, que Horta e Martins (2004) definem como “a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceite e respeitado por todos” (p. 213), é uma das componentes da escrita, que assume como finalidade “permitir a leitura e não representar uma pronúncia” (Cagliari, 2002). Ainda no que concerne ao conceito de ortografia, destacam-se as palavras de Duarte Leão (1983), citado por Fernandes (2008), que define a ortografia como “a ciência do bem escrever qualquer linguagem: porque por ela sabemos com que letras se hão-de escrever as palavras” (p. 66). Partindo desta visão, torna-se essencial destacar que existe um valor social associado ao domínio da norma ortográfica, indo ao encontro do conceito de *escrever bem*. Deste modo, um bom domínio da ortografia é considerado por diferentes autores (Barbeiro, 2007; Graves, 1996, Mateus, 2002, citados por Fernandes, 2008) como indicador de uma certa importância e estatuto social, do grau de instrução e de literacia ou até do sucesso académico do indivíduo. Por oposição, o desconhecimento das convenções ortográficas pode afigurar-se como um fator de insucesso escolar e de discriminação social (Morais & Teberosky, 1994). Efetivamente, no panorama educativo atual, o domínio da ortografia

é, frequentemente, um mero elemento de “cobrança, verificação, avaliação e punição” (Morais, 2007, p. 12), já que não são definidos objetivos para trabalhar este domínio da língua. Por conseguinte, e fazendo alusão às palavras de Silveira (1986), citado por Dias et al. (2009), o aluno comete erros porque, na maioria das vezes, “as atividades de escrita não têm significado para ele” (p. 168), associando-se, portanto, a ortografia a tarefas de avaliação e correção. Assim sendo, tendo em conta a importância que o domínio da ortografia assume ao longo da vida, a escola desempenha um papel essencial no aprofundamento do desenvolvimento da competência ortográfica e, por inerência, o professor terá que se assumir como mediador da interação entre a criança e a escrita (Zorzi, 1998).

Naturalmente que esta importância que o domínio da ortografia assume na vida dos indivíduos justifica a necessidade de aprofundar o desenvolvimento da competência ortográfica. Porém, na prática, o conhecimento ortográfico não se revela como um conceito simples, dado que esta competência envolve o conhecimento de várias componentes linguísticas, como é advogado por Castelo e Sousa (2017). Estes autores referem a pertinência da consciência fonológica na aprendizagem da escrita, socorrendo-se de alguns estudos realizados no âmbito desta temática (Carvalho, 2012, citados por Castelo & Sousa, 2017). Para além deste aspeto, destacam a pertinência do conhecimento morfológico na aprendizagem da ortografia, tal como é destacado no estudo de Rosa (2003). Por último, importa referir os contributos dos conhecimentos semântico e sintático. Efetivamente, tal como defende Barbeiro (2007), todos estes critérios, bem como a interação entre eles, permitem que o indivíduo encontre o caminho até à forma ortográfica correta.

A complexidade da aprendizagem da ortografia é um aspeto consensual entre os autores. Aliás, como é demonstrado por Horta e Martins (2004), a aprendizagem da ortografia “requer uma grande capacidade de análise e de reflexão sobre as características do sistema de escrita aprendido” (p. 221). Como tal, este caminho será gradual e demorado, podendo, até, estender-se para além do ensino obrigatório (Silva, 2007). Por conseguinte, em consonância com a opinião de Horta e Martins (2004) acima referida, “escrever corretamente significa fazer um uso consciente e premeditado da nossa língua” (Carragher & Salgado, citados por Dias et al., 2009, p. 165). Por outras palavras, é necessário conhecer e apropriar-se das convenções e regras ortográficas, tendo sempre consciência dos contextos onde estas devem ser aplicadas (Almeida et al., 1998). Graças a esta problemática, para além de ser um processo demorado, a aprendizagem da

ortografia regista várias dificuldades por parte dos escreventes, como será posteriormente explorado (Castelo & Sousa, 2017).

Face ao exposto, o ensino formal da ortografia tem o seu início quando o aluno já compreendeu o sistema de escrita alfabética e deve ser orientado pelo professor (Silva & Morais, 2007a). Aliás, já no século XVII, Galileu, citado por Silva (2004), defendia que “não se pode ensinar alguma coisa a alguém, pode-se apenas auxiliar a descobrir por isso mesmo” (p. 187). Contudo, as estratégias de ensino da ortografia são variadas e não existe um consenso sobre a adoção das mesmas, visto que os docentes apresentam diferentes perspetivas em relação à ortografia. Neste quadro, há que destacar o contributo de Silva e Morais (2007a) que propõem três estratégias distintas para o ensino da ortografia: num extremo, encontra-se uma abordagem tradicional que pressupõe um ensino baseado na repetição e memorização; já no extremo oposto, depara-se com uma conceção denominada como “progressista”, em que se verifica a ausência do ensino formal de ortografia na escola, continuando-se, no entanto, a avaliar esta competência; e, numa terceira posição, propõe-se que se ensine a ortografia como objeto de reflexão, com o objetivo de construir uma compreensão mais aprofundada.

Atualmente, a perspetiva tradicional é, frequentemente, adotada nas escolas. Por consequência, os alunos não têm oportunidade de refletir acerca da grafia das palavras, já que as regras são apresentadas na sua fórmula final, “para serem memorizadas e aplicadas aos casos concretos” (Femia Goody, 2000, citado por Barbeiro, 2007, p. 142). Este ponto de vista não cumpre os requisitos de aprendizagem da ortografia, pois o aluno não é colocado no centro dos processos de ensino e aprendizagem, nem é fomentada a reflexão sobre as regras ortográficas, não se colocando, portanto, a tónica na reflexão acerca da norma ortográfica por parte dos alunos (Dias et al., 2009). Com base nestas informações, depreende-se que não é recomendável que os processos de ensino e aprendizagem da ortografia se centrem na mera memorização das regras ortográficas, mas sim na compreensão do funcionamento destas, que só será possível através de um processo de reflexão acerca da grafia das palavras. Para tal, é crucial que o docente desenvolva atividades que permitam capacitar os alunos para esta tarefa de análise e reflexão. Por esta mesma razão, os alunos atribuirão mais significado e sentido à aprendizagem (Barbeiro, 2007; Silva, 2009; Zorzi, 1998).

Em síntese, o caminho a percorrer até ao desenvolvimento da competência ortográfica caracteriza-se por ser complexo, como foi explorado ao longo deste subcapítulo. Ademais, destacou-se que a escrita é um processo multifacetado que envolve a integração de várias competências, sendo, portanto, crucial o papel do professor ao promover um ensino reflexivo da língua. Para além disso, e como ponte para o subcapítulo seguinte, caracterizou-se a competência ortográfica como um caminho faseado, marcado pela necessidade de se compreender as convenções ortográficas.

4.1.2. Norma ortográfica e desafios de aprendizagem da ortografia

Na aprendizagem da ortografia, a norma ortográfica emerge como um pilar central e inerente a este processo. Como tal, sabe-se que o sistema de escrita alfabética do português segue um conjunto de regras ortográficas específicas (Cagliari, 2002), que deve ser conhecido e apropriado pelos indivíduos. Assim, a norma ortográfica, como produto cultural, surge do facto de a linguagem oral apresentar uma “natureza instável (...), não permitindo a produção de notações fiéis e únicas” (Desbordes, 1992, citado por Morais & Teberosky, 1994, p. 16). Portanto, é requerido um conjunto de regras/convenções que permitam facilitar a leitura e a descodificação de mensagens, contribuindo para a superação das limitações da escrita alfabética (Morais, 2007).

Neste seguimento, compreende-se a norma ortográfica como uma convenção social, uma criação histórica (Lopes, 2011; Morais, 2007), que teoricamente regista a norma padrão do português. Todavia, e seguindo a perspetiva de Costa (2010), apoiado na Sociolinguística dos anos 60, salienta-se que “a norma padrão apenas existe na consciência dos falantes e, por isso, os seus termos não estão fixados rigorosamente” (p. 53). Logo, entende-se que, embora a escrita seja a “forma simplificada de representar a realidade mais complexa que é o oral” (Duarte, 2000, citado por Soares, 2021, p. 5), assume-se como uma atividade de complexidade extrema, visto que o indivíduo, para escrever bem e com correção, não se deve limitar ao mero conhecimento das letras, como, aliás, foi explorado no capítulo anterior. Tendo isto em conta, é possível inferir que este nível de complexidade trará constrangimentos na aprendizagem da norma ortográfica e, como consequência, da escrita (Mesquita et al., 2020).

Ao contrário da linguagem oral, que é natural e espontânea (Fernandes, 2008), a competência ortográfica apenas se desenvolve com o início da aprendizagem formal. Nesta etapa, surgem as primeiras dificuldades ortográficas, que têm por base várias razões apresentadas por Goody (2000), citado por Fernandes (2008): o facto de a ortografia não ser um domínio atrativo, despertando o interesse do aluno, graças às regras/convenções que dela fazem parte; o estudo destas regras/convenções necessita de algum esforço de memorização, que não é uma tarefa motivadora para os alunos; e, em muitos dos métodos utilizados, os alunos não têm consciência dos seus erros e das razões pelas quais eles existem, o que contribui para a desmotivação na aprendizagem da ortografia.

Este processo de aprendizagem da ortografia envolve, para Karmiloff-Smith (1986, 1990, 1992), citado por Morais e Teberosky (1994), “um processo de reelaboração das representações internas que o aprendiz elabora sobre aqueles estímulos e sobre as restrições da norma que definem a sua notação” (p. 29). Em conformidade com estas palavras, compreende-se que o desempenho ortográfico dos alunos, determinado por fatores internos e externos, está sujeito a mudanças inerentes às reelaborações internas da ortografia que se vão procedendo. Com isto, evidencia-se que a construção da competência ortográfica é um processo ativo, em constante mudança.

O domínio das complexas relações entre fonemas e grafemas pode basear-se num modelo de “dupla estratégia” (Horta & Martins, 2004, p. 214). Quer isto dizer que o acesso à norma ortográfica pode ser realizado através de duas vias. Neste sentido, considerando as perspetivas de vários autores (Baptista et al., 2011; Barbeiro, 2007; Ellis, 1982, 1988, Goodman & Caramzza, 1986, citados por Lopes, 2011) apresenta-se um modelo de dupla via que explica a forma como a criança consegue aceder às representações da linguagem escrita. Neste modelo, advoga-se, de facto, a existência de dois procedimentos, isto é, duas vias, que são imperiosas para a produção escrita, e que o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita é realizado por etapas, destacando que o conhecimento acerca das palavras da língua reside num repositório mental individual (o léxico mental).

Neste momento, crê-se prioritário esclarecer o conceito de *léxico mental*, para que a definição dos pressupostos das estratégias do modelo estudado seja clara. Por conseguinte, tendo em conta as palavras de Marslen-Wilson (1992), citado por Lopes (2011), o léxico mental

“inclui o conhecimento das formas das palavras – conhecimento da forma sonora das palavras e o conhecimento de como as palavras são escritas –, e o conhecimento dos conteúdos lexicais– os significados e a informação gramatical relacionada com as diferentes formas das palavras” (p. 23).

Partindo desta definição de um conceito-chave do modelo de dupla via, explicita-se, subsequentemente, em que consiste cada estratégia. Assim, a *via direta, visual, lexical* ou *ortográfica* envolve a utilização de representações ortográficas das palavras que se encontram armazenadas no léxico mental do indivíduo, constituindo-se como fulcral na escrita de palavras irregulares, ou seja, palavras que não seguem as regras de correspondência fonema-grafema (Baptista et al., 2011; Barbeiro, 2007). Já a *via indireta* ou *fonológica* é acionada quando há desconhecimento de uma determinada palavra, fazendo-se uso da regularidade de conversão fonema-grafema e dos conhecimentos da criança adquiridos através do treino da consciência fonológica. Desta forma, elimina-se a necessidade de recorrer a informações específicas armazenadas no léxico mental (Baptista et al., 2011; Barbeiro, 2007; Lopes, 2011).

Embora estes autores defendam que as duas vias se conjugam para se atingir a competência ortográfica, sabemos que, tal como é sublinhado por Baptista et al. (2011), no início do ensino formal, a criança privilegia a utilização da via fonológica, uma vez que procede à conversão direta entre fonema e grafema. Todavia, os mesmos autores mostram que ambas as vias apresentam fragilidades. Por um lado, a via fonológica apresenta limitações no que diz respeito, por exemplo, ao facto de poder não existir uma relação entre o fonema e o grafema, dado que estas relações são complexas (Barbeiro, 2007; Zorzi, 1998), por vários motivos, a seguir enunciados:

1. o mesmo grafema pode representar mais do que um fonema (ex.: o grafema <c> representa o fonema /k/ em *casa*; já em *cisterna*, o grafema <c> representa o fonema /s/);
2. o mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema (ex.: o fonema /ʒ/ é representado pelo grafema <j> em *jardim*; em *viagem*, o mesmo fonema é representado pelo grafema <g>);

3. existem grafemas que são constituídos por duas letras, designados por dígrafos, e podem representar o mesmo som (ex.: em *manhã*, o dígrafo <nh> representa o fonema /ɲ/; na palavra *orgulho*, o dígrafo <lh> representa o fonema /ʎ/);
4. há grafemas que não são realizados foneticamente, as chamadas consoantes “mudas” (ex.: o grafema <h> em *horta*);
5. e utilizam-se, muitas vezes, sinais auxiliares de escrita, como o acento, o til ou a cedilha, para especificar o valor de uma determinada letra (ex.: o grafema <ç>, na palavra *riçaço*, representa o fonema /s/).

Por outro lado, a via lexical não será benéfica quando se é confrontado com a escrita de uma palavra desconhecida, pois não existem informações sobre este vocábulo no léxico mental. Contudo, por muito que ambas as vias apresentem limitações, “o ideal é combinar as duas vias, ora recuperando vocábulos no léxico mental, ora procurando, conforme as circunstâncias, estabelecer uma correspondência entre fonemas e grafemas”, tal como é sustentado por Costa (2010, p. 60).

Por tudo o que foi explorado, conclui-se que para aceder ao princípio alfabético, crucial na construção da competência ortográfica, a criança deve: *i)* conseguir distinguir os sons presentes nas palavras; *ii)* compreender como é que estes sons podem ser representados na escrita; e *iii)* escolher entre diversas formas de representação escrita de um determinado vocábulo, aquela que está em conformidade com a norma ortográfica (Baptista et al., 2011).

Acresce referir que as alterações precedentemente referidas são promovidas através das atividades desenvolvidas na sala de aula, que podem assentar em estratégias que seguem uma orientação corretiva ou uma orientação preventiva (Barbeiro, 2007). A primeira – orientação corretiva – é uma abordagem de natureza dedutiva e tradicional que introduz as regras ortográficas de forma direta para que os alunos as memorizem e apliquem em situações específicas. Os ditados e os textos lacunares são atividades que seguem esta perspetiva, tendo como finalidade encontrar os erros ortográficos dos alunos. Por sua vez, a segunda – orientação preventiva –, de carácter indutivo, parte do estudo de palavras com estruturas ortográficas semelhantes, a fim de os alunos, assumindo um papel ativo, construírem a regra ortográfica tendo em conta esse conjunto de palavras, procurando-se prevenir erros futuros (Goody, 2000, citado por Barbeiro, 2007). Efetivamente, tendo por base estas orientações, salienta-se a importância

que a escola assume no processo de aprendizagem da ortografia, considerando-se que devem ser criadas oportunidades para que os alunos reflitam sobre a língua e sobre a escrita, compreendendo que “aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não cópias, ditados, completar frases (...). Implica compreender as funções sociais da escrita” (Zorzi, 1998, p. 23). Contudo, e referindo as palavras de Dias et al. (2009), “a escola exige do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir sobre a ortografia da língua” (p. 181). Atendendo ao referido e sabendo que “escrever corretamente significa fazer um uso consciente e premeditado da língua” (Caharrer & Salgado, 1992, citados por Dias et al., 2009, p. 165), as atividades de reflexão sobre a ortografia devem ser privilegiadas no ensino. Todavia, atualmente, isto não se verifica, dado que as tarefas de orientação corretiva continuam a ser as estratégias mais adotadas, não se colocando, portanto, a tônica na reflexão acerca da norma ortográfica por parte dos alunos (Dias et al., 2009; Goody, 2000, citado por Barbeiro, 2007).

Em conclusão, a aprendizagem da ortografia apresenta-se como um desafio significativo, marcado pela necessidade de assimilação da norma ortográfica do português. Como tal, desde os primeiros passos na educação formal, os alunos enfrentam constrangimentos decorrentes da complexidade do sistema ortográfico e das estratégias de orientação corretiva que são frequentemente adotadas. Assim, em última análise, sublinha-se a relevância da adoção de abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento da competência ortográfica baseado na reflexão acerca da ortografia, como forma de superar as limitações das práticas tradicionais.

4.1.3. Conceções e natureza do erro ortográfico

A escrita é, conforme tem vindo a ser referido, uma ferramenta fundamental na comunicação humana. Porém, mesmo os falantes nativos mais proficientes não estão isentos de cometer erros ortográficos, em consequência da complexidade do sistema ortográfico português. Portanto, este subcapítulo dedica-se à exploração dos constrangimentos ortográficos, refletindo-se acerca das diferentes atitudes que podem ser tomadas relativamente a estes desvios. Para além disso, consideram-se categorizações de erros ortográficos apresentadas por diferentes autores, que se assumem como uma bússola para a investigação realizada.

Numa primeira instância, importa mencionar que “a escola, sobretudo nos níveis iniciais de instrução, tem como uma das suas missões centrais ensinar a escrever com correção, ou seja, de acordo com a norma ortográfica” (Rio-Torto, 2000, p. 595). Assim, quando é solicitado a uma criança que redija um texto, a estrutura deste produto escrito é, como refere Zorzi (1998), muitas vezes, colocada de lado, enfatizando-se a forma como a criança grafou as palavras. Portanto, por norma, os erros ortográficos captam mais a atenção do docente e/ou dos encarregados de educação, quando comparado com a estrutura formal de um texto escrito pela criança. Em boa verdade, esta situação demonstra a importância atribuída à ortografia. Ademais, compreende-se, igualmente, que “a escola não consegue conceber o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem” (Zorzi, 1998, p. 7), neste caso, da ortografia. Neste contexto, surge, de imediato, a seguinte questão: Mas o que é erro ortográfico? Rio-Torto (2000) define-o como “as representações que derrogam as normas ortográficas vigentes, representando portanto rupturas em relação a estas” (p. 599). Todavia, embora diferentes autores concordem com a definição de erro ortográfico, a análise que efetuam acerca destes desvios varia, como será explorado.

Acrescente-se que as incorreções ortográficas dos alunos podem constituir-se como pistas para o docente (Rego, 2007). Por outras palavras, e seguindo a perspetiva da mesma autora, os erros ortográficos revelam não só as dificuldades do aluno na grafia de uma determinada palavra, como também apresentam as soluções que os alunos criaram para a escrita dessa palavra, ou seja, são tentativas de o aluno compreender as características do sistema de escrita (Tarnopol & Tarnopol, 1981, citado por Zorzi, 1998). Deste modo, torna-se compreensível que estes desvios ortográficos podem servir como indicações para a intervenção do docente, levando o aluno a refletir sobre a norma ortográfica. Por conseguinte, os erros ortográficos são tidos como objetos de reflexão (Silva & Morais, 2007a).

O exposto no parágrafo precedente coaduna-se com uma das interpretações do erro, nomeadamente o erro como fonte de informação. A par desta, existe ainda a interpretação que corresponde ao erro como objeto de punição e que tem por base uma perspetiva influenciada pela teoria behaviorista. Por conseguinte, o erro ortográfico é encarado como uma falha que deve ser censurada e punida. Esta abordagem sugere que a melhor estratégia para lidar com os desvios ortográficos é evitá-los ou, caso aconteçam, eliminá-los e aplicar medidas punitivas. Aliás, de acordo com Tavares e Alarcão (1995), citados por Soares (2021), esta visão clássica preconiza a eliminação imediata do erro “de modo a evitar a instalação de hábitos errados” (p. 111). Portanto, o

erro é considerado “um subproduto indesejável do processo de ensino–aprendizagem da ortografia” (Cardoso et al., 2002, p. 5). Ainda neste âmbito, há que referir que, a norma ortográfica é tida como um padrão inflexível e os “erros produzidos pelos alunos não constituem objeto de interpretação nem de reflexão por parte de professor, sendo, portanto, desconsiderados do planeamento pedagógico” (Rego, 2007, p. 29). Logo, qualquer desvio é visto como uma falha que deve ser imediatamente eliminada, para que seja possível alcançar um desempenho ortográfico alinhado com as convenções/regras aceites.

Por outro lado, numa ótica construtivista, o erro pode ser visto como fonte de informação, uma vez que, tal como é demonstrado por Barbeiro (2007), “o facto de o erro ser considerado como (...) manifestação de uma aprendizagem que não atingiu objetivos, não nos deve impedir de procurar nas incorrecções dos alunos o que elas podem revelar” (p. 173). Assim, o erro não deve ser encarado como uma falha a ser punida, mas como um elemento que faz parte da evolução do aluno (Zorzi, 1998). Atendendo ao mencionado, a incorrecção não é vista apenas como algo natural, mas sim como elemento indispensável ao processo de aprendizagem da ortografia, como é defendido por Bousquet et al. (1999), citados por Fernandes (2008): “les erreurs, et spécialement les erreurs d'orthographe, découlent normalement des processus inhérents à tout apprentissage et manifestent des représentations sous-jacents qu'il importe d'identifier et de comprendre” (p. 112).

Neste sentido, a exploração dos constrangimentos ortográficos e das atitudes em relação aos erros apresenta uma dicotomia que deve ser cuidadosamente analisada. Tendo isto em conta, a compreensão e a classificação desses desvios ortográficos são cruciais para uma visão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem da ortografia, contribuindo para a identificação de padrões, de estratégias de aprendizagem e de possíveis áreas de intervenção. Ao apresentar-se, subsequentemente, as tipologias de erros ortográficos pretende-se construir uma base sólida para a reflexão pedagógica acerca das intervenções educativas. Note-se que estas tipologias revelam uma ampla multiplicidade de desvios que podem ocorrer no domínio da ortografia. Ademais, a revisão da literatura demonstrou que são várias as categorias de erros existentes. Por essa razão, neste subcapítulo, evidenciam-se quatro destas tipologias, considerando, inclusive, que “não existem categorizações indiscutíveis e únicas dos erros” (Reuter, 1996, citado por Cardoso et al., 2002, p. 6).

Inicia-se com a proposta de Girolami-Boulinier e Pinto (1994), que dividem os erros ortográficos em quatro categorias. Importa, neste momento, referir que esta será a categorização utilizada para a análise dos dados da investigação que integra o presente documento.

Tabela 6

Tipologia de erros ortográficos proposta por Girolami-Boulinier e Pinto (1994)

| Categoria | Definição | Exemplos |
|---------------------------|--|--|
| Erros de género e número | Referem-se a discrepâncias na concordância gramatical dentro de uma frase. Por outras palavras, estas incorreções ocorrem quando há uma aplicação incorreta ou ausentes das regras de concordância, especificamente em termos de género e número. | caro > *cara bonita > *bonito grandes > *grande atento > *atenta seguinte > *seguintes |
| Erros de uso/grafemáticos | Referem-se a incorreções que afetam exclusivamente a forma gráfica da palavra, sem alterar a sua forma auditiva. Ou seja, quando a escrita de uma palavra não segue as convenções ortográficas, mas a pronúncia da palavra permanece correta. | órfão > *hórfão enorme > *inorme sentado > *centado importante > *inportante |
| Erros fonéticos | Referem-se a erros que alteram o aspeto sonoro (fonetismo) das palavras, afetando a sua pronúncia. Estas incorreções podem subdividir-se em erros fonéticos perceptivos ou erros fonéticos de (mecanismos de) leitura. | chover > *jover bebido > *vebido empregado > *enpregado começou > *comecou |
| Erros linguísticos | Referem-se a incorreções ortográficas que afetam a precisão da linguagem em diversos níveis, podem ser divididos em: - erros de morfologia verbal (incorreções nas formas verbais); - erros de identificação/individualização lexical (dificuldades na identificação ou individualização de palavras lexicais ou gramaticais). | saltou-lhe > *saltote fê-la > *fez-la caiu > *caio depois > *de pois de repente > *derrepente trouxe > *trou-se |

Já Zorzi, em 1998, defende que os erros ortográficos podem ser divididos nas seguintes categorias:

1. Erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas – estas incorreções decorrem da confusão causada pela falta de uma forma única e fixa para representar graficamente determinados sons (ex.: o fonema /z/ pode ser representado pelos grafemas <z> (*zebra*), <x> (*exame*) e <s> (*casa*));
2. Erros decorrentes do apoio na oralidade – nesta categoria foram incluídas as palavras escritas de forma incorreta graças à influência da oralidade (ex.: *muito* > **muinto*);
3. Erros decorrentes das omissões de letras – estes desvios estão relacionados com palavras escritas de forma incompleta devido à omissão de uma ou mais letras (ex.: *península* > **penisula*);
4. Alterações ortográficas caracterizadas pela junção ou separação não convencional de palavras – nesta categoria incluem-se os erros relacionados com a junção ou separação de palavras, apoiadas em critérios da oralidade (ex.: *de repente* > **derepente*; *haver* > **a ver*);

5. Erros decorrentes da confusão entre as terminações <am> e <ão> – nesta categoria encontram-se as palavras que terminam em <am> e são grafadas com <ão> e vice-versa (ex.: *formarão* > **formaram*; *chegam* > **chegão*);
6. Desvios ortográficos relacionados com a generalização de regras – dizem respeito ao uso de princípios de escrita convencional em contextos que não são apropriados (ex.: *menino* > **meninú*);
7. Alterações ortográficas caracterizadas por substituições que envolvem a grafia de sons surdos e sonoros – nesta categoria incluem-se as modificações na escrita que se relacionam com a representação de fonemas distintos pelo traço de sonoridade (ex.: *visigodos* > **vicigodos*; *jornal* > **chornal*);
8. Erros ortográficos decorrentes do acréscimo de grafemas – estão relacionados com palavras que são grafadas com mais letras do que, segundo a norma ortográfica, devem ter (ex.: *caçar* > **cassar*; *existia* > **inxistia*; *cobre* > **cobere*);
9. Alterações ortográficas relacionadas com a utilização de letras parecidas – nesta categoria foram agrupadas as palavras escritas de forma inadequada devido à utilização de letras incorretas, segundo a forma ortográfica convencional das palavras, mantendo-se uma proximidade entre as letras que deveriam ser utilizadas (ex.: *bronze* > **bromze*);
10. Desvios ortográficos decorrentes da inversão de grafemas – foram incluídas nesta categoria as palavras que apresentam letras dispostas de forma invertida dentro da sílaba, ou sílabas posicionadas de maneira diferente do que está convencionalizado, invertendo-se, desta forma, as posições dos grafemas que constituem a palavra (ex.: *muçulmanos* > **mulçumanos*; *pretende* > **pertende*);
11. Outros erros ortográficos – neste âmbito, integram-se os desvios ortográficos mais particulares que não se identificam com nenhum dos critérios das outras categorias.

Dois anos depois, Graça Maria Rio-Torto (2000) apresentou uma outra proposta de categorização dos desvios ortográficos. Esta tipologia apresenta-se com uma menor extensão quando comparada com a proposta anterior, dividindo os erros em três categorias:

1. Erros grafemáticos – são aqueles que afetam a representação escrita da palavra, mas não alteram a sua configuração sonora/fonética, sendo as incorreções de origem etimológica as mais frequentes (ex.: *há* > **à*);

2. Erros fónicos – correspondem às incorreções ortográficas que alteram a configuração fónica e silábica da palavra (ex.: *proibido* > **poribido*);
3. Erros morfológicos – consistem nos desvios de morfologia verbal, isto é, as incorreções que afetam a identidade da forma verbal (ex.: *começaram* > **começarão*).

Por último, apresentam-se as nove categorias de classificação dos erros ortográficos que Barbeiro (2007) sugere. Esta tipologia foi, igualmente, mencionada por Baptista, Viana e Barbeiro na brochura publicada em 2011, no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português e, embora não tenha sido a adotada para a análise dos dados recolhidos, será mobilizada, pontualmente, numa dimensão explicativa. Passe-se, de seguida, à explicitação das nove categorias propostas por Barbeiro (2007):

1. Incorreções por falhas na correspondência oral-escrito – decorrem do processamento dos sons orais (fonemas), que pode relacionar-se com a segmentação, a identificação ou a ordenação dos mesmos, ou pela utilização de grafemas que não representam um determinado fonema (ex.: *faca* por *vaca*; *flor* > **flore*);
2. Incorreções por transcrição da oralidade – estes desvios estão relacionados com o facto de o aluno transcrever as formas que utiliza no seu discurso oral, isto é, grafar as palavras tendo por base produções orais associadas a variações linguísticas ou registos que não seguem a norma ortográfica definida em português (ex.: *reunião* > **ronião*; *permissão* > **premissão*);
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica – estes erros podem estar relacionados com aspetos contextuais (ex.: a regra de utilização do grafema <m> antes dos fonemas /p/ ou /b/) ou aspetos referentes à acentuação (ex.: a regra de escrita com <am> ou com <ão> nas terminações das formas verbais da terceira pessoa do plural, tendo por base a tonicidade);
4. Incorreções por inobservância das regras ortográficas de base morfológica – nesta categoria podem encontrar-se os casos em que os sons de uma determinada palavra podem ter mais do que uma representação gráfica, devendo-se complementar a informação fonológica com a informação morfológica para descobrir a forma ortográfica convencionada (ex.: *fomos* > **fomus*);

5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – nesta categoria, o autor inclui os desvios ortográficos detetados em palavras cuja forma escrita não pode ser antecipada por meio de regras (ex.: *sino* > **cino*);
6. Incorreções de acentuação gráfica – o autor apresenta esta categoria por considerar que a acentuação deve ser objeto de atenção por parte dos docentes (ex.: *à* > **á*);
7. Incorreções na utilização de maiúsculas e minúsculas – incluem-se, neste âmbito, os desvios que não respeitam os critérios do referente (ex.: *Maria* > **maria*) ou as regras relacionadas com a organização de frases no texto (ex.: **o António foi para casa*);
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra – estes erros estão relacionados com a separação ou junção de elementos de palavras (ex.: *depois* > **de pois*; *de repente* > **derepente*) e, ainda, com a utilização do hífen (ex.: *instalam-se* > **instalamse*);
9. Incorreções de translineação – estes erros decorrem das situações em que a translineação não se efetua tendo por base a regra de divisão silábica (ex.: *pas-/so* > **pa-/sso*).

Em suma, ao analisar as quatro tipologias apresentadas, compreende-se que cada proposta fornece uma visão particular sobre os erros ortográficos, podendo-se, contudo, inter-relacionar algumas categorias, fomentando a reflexão acerca da complexidade e diversidade destas incorreções, como estratégia para conseguir dar respostas a estas fragilidades de forma eficaz.

4.1.4. Laboratório gramatical e suas potencialidades

Nas aulas de língua materna, é desejável que se promova a “reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua” (Duarte, 1992, p. 165). Como tal, os processos de ensino e de aprendizagem do Português implicam um trabalho reflexivo sobre os aspetos da língua. Nesta ótica, pressupõe-se que o docente crie oportunidades para se proceder a um trabalho laboratorial sobre a língua (Duarte, 1992, 2000; Silvano & Rodrigues, 2010). Portanto, neste quadro, evidencia-se o laboratório ou oficina gramatical, apresentado por Inês Duarte, em 1992, que se constitui como uma metodologia inovadora no ensino da gramática, oferecendo uma abordagem mais interativa e contextualizada da sala de aula como um laboratório em que os alunos “trabalham fazendo, refazendo, melhorando” (Cagliari, 2002, p. 57). Por outras palavras, por meio desta oficina gramatical, pretende-se, principalmente, que os alunos possam refletir acerca das

estruturas linguísticas, mas também tenham a possibilidade de desenvolver as suas capacidades de investigação, fazendo uso de “métodos de trabalho característicos da investigação científica” (Duarte, 2008, p. 16).

A perspetiva da aprendizagem pela descoberta subjacente ao laboratório gramatical só é possível se as regras ortográficas não forem apresentadas aos alunos na sua forma final com o propósito único de serem memorizadas. Neste sentido, para que exista um verdadeiro trabalho de reflexão sobre a língua, em que o aluno desempenha um papel ativo e central (Silvano & Rodrigues, 2010), as atividades desenvolvidas devem incluir quatro etapas que se podem desdobrar em várias tarefas (Duarte, 1992, 2000; Silvano & Rodrigues, 2010). Neste quadro, importa salientar que o número de etapas do laboratório gramatical, a seguir mencionadas, é variável e depende não só do conteúdo em estudo, mas também das necessidades e dos ritmos de aprendizagem de cada aluno:

1. apresentação dos dados – esta apresentação é feita pelo professor que organiza os dados de maneira que evidenciem alguma regularidade a descobrir pelos alunos;
2. descrição e compreensão dos dados – esta fase envolve a problematização dos dados, através da formulação de uma questão ou da apresentação de um problema específico; o objetivo passa pela observação das diferenças e semelhanças, elaborando-se generalizações, que serão testadas e, se necessário, reformuladas com a mediação do professor;
3. realização de exercícios de treino – nesta fase, é recomendável que os alunos realizem exercícios de treino sugeridos pelo professor, tendo como finalidade a consolidação dos conhecimentos adquiridos;
4. avaliação da aprendizagem realizada.

Ao longo do desenvolvimento das atividades no laboratório gramatical, é crucial que, sempre que pertinente, o professor incuta a utilização da terminologia adequada ao contexto de trabalho, para que o aluno tome consciência dos conceitos e termos gramaticais próprios (Duarte, 1992, 2000; Silvano & Rodrigues, 2010; Soares, 2021). Ademais, destaca-se o papel do professor como orientador de todo o processo envolvido na realização de um laboratório gramatical (Silvano & Rodrigues, 2010), indo ao encontro das competências essenciais do professor do século XXI apresentadas por Pereira et al. (2019).

O laboratório gramatical pode, portanto, afigurar-se como uma estratégia pedagógica no ensino da ortografia. Para que tal se efetive, é indispensável que as propostas pedagógicas construídas considerem a “consciencialização e a compreensão da norma ortográfica pelo aprendiz como aspeto fundamental a ser alcançado” (Melo, 2007, p. 78), através de um processo de descoberta das regras ortográficas (Silva, 2009). Assim, no trabalho desenvolvido através da adoção desta metodologia, é aconselhável envolver “a descoberta e a explicitação da regra ortográfica com registo escrito da mesma por parte das crianças e exercícios de consolidação” (Silva, 2009, p. 554), como, aliás, é demonstrado por Duarte (1992), quando descreve as etapas envolvidas na construção de uma oficina gramatical.

Efetivamente, a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua que o laboratório gramatical oferece apresenta várias vantagens, tal como é demonstrado por Silvano e Rodrigues (2010), que se baseiam nas ideias de Duarte (2000, 2008). Numa ótica mais prática, esta metodologia auxilia os alunos na identificação das regras, neste caso, ortográficas, que aplicam de forma espontânea e das que devem ser aplicadas em contextos específicos. Outrossim, numa perspetiva cognitiva, o laboratório gramatical possibilita que o aluno desenvolva “uma atitude de rigor na observação” (Duarte, 2000a, citada por Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281) e que compreenda as características do método científico que é, aliás, utilizado em várias áreas do saber. Por conseguinte, promove-se, em simultâneo, uma consciencialização dos aspetos da língua, através de um processo reflexivo e organizado.

A estratégia estudada permite, portanto, promover o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, dado que estimula a reflexão sobre a ortografia, nomeadamente no que concerne às convenções estabelecidas pela norma ortográfica (Cagliari, 2002; Silvano & Rodrigues, 2010). Para além disto, destaca-se o papel ativo do aluno como centro da aprendizagem, uma vez que, por meio da adoção desta metodologia de ensino, o aluno formula hipóteses e procura descobrir o funcionamento linguístico, construindo o seu próprio conhecimento. Assim, considerando tudo o que foi exposto, compreende-se que o laboratório gramatical apresenta contributos fundamentais no ensino do Português, devendo ser incorporado na planificação das aulas desta área curricular desde os primeiros anos de educação formal (Silva, 2007; Soares, 2021).

4.2. Motivação e fundamentação do projeto

A motivação da professora em formação para a realização do projeto *Os Cientistas Ortográficos: dos princípios do laboratório gramatical ao desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade* surgiu de vários fatores que, na verdade, se interligam.

Numa primeira instância, a motivação pessoal da mestranda desempenhou um papel fundamental na escolha do tema do projeto. Melhor dizendo, a paixão pelo estudo e ensino do Português e o interesse específico pela escrita foram aspetos preponderantes para a implementação do projeto. Ademais, o desejo constante de procurar estratégias para auxiliar os alunos na escrita com correção ortográfica fundiu-se com a vontade de trabalhar os princípios do laboratório gramatical para atuar no domínio da ortografia, tendo por base a descoberta e a reflexão (Brito et al., 2019).

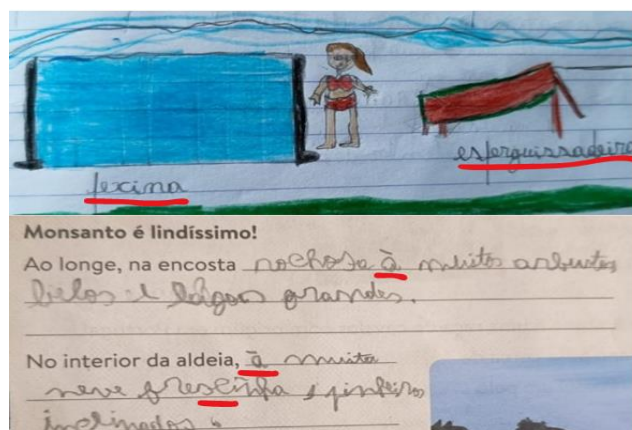
Para além do exposto, como é sabido, o domínio da ortografia é fulcral não só na trajetória escolar, mas também na maneira como somos percebidos socialmente nas interações com os outros. Inclusivamente, a competência ortográfica constitui um requisito para o desempenho de determinadas funções na sociedade. Portanto, compreende-se a preponderância desta competência, tendo a escola um papel essencial no ensino da escrita com correção ortográfica (Silva & Morais, 2007a). Contudo, e tal como é sustentado por Cagliari (2002), “o simples facto de alguém passar pela escola não garante o domínio da grafia das palavras” (p. 44). Assim sendo, é essencial que, na escola, sejam criadas mais oportunidades que garantam a sistematização do conhecimento das convenções ortográficas, de forma que os alunos criem uma base sólida para a vida. Por outras palavras, entende-se que o domínio da ortografia se estabelece como uma competência que ultrapassa as paredes da escola, prolongando-se ao longo da vida do indivíduo.

Finalmente, e como aspeto central desta motivação, a escrita com correção ortográfica constituía-se como um ponto de preocupação na turma do 4.º ano, onde se implementou o projeto de investigação. Conforme se pode verificar na figura 5, que se encontram abaixo, os alunos apresentavam várias dificuldades ortográficas, como, por exemplo, a omissão e/ou acréscimo de letras, falhas na correspondência fonema-grafema e, ainda, a utilização incorreta do à. Esta preocupação, sentida, igualmente, pela professora cooperante, destacou a necessidade de agir.

Deste modo, a professora em formação pretendia que os alunos deixassem de olhar para as tarefas de ortografia como momentos de “avaliação e punição” (Morais, 2007, p. 12), ao adotar estratégias pedagógicas que permitissem minimizar os constrangimentos ortográficos encontrados no contexto em estudo.

Figura 5

Exemplos de produções escritas dos alunos (Fonte: arquivo fotográfico da professora em formação)



Como forma de fundamentar todo o projeto apresentado, encontra-se, nas secções 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3. e 4.1.4., o enquadramento científico-pedagógico que sustenta o estudo realizado e que incide na importância da aprendizagem ativa e da reflexão no ensino da ortografia, destacando-se, de igual forma, o caminho até à escrita e a metodologia laboratório gramatical. Aliás, a literatura considerada neste documento destaca a importância da reflexão e da procura por estratégias que promovam a consciência ortográfica dos alunos, ao compreenderem as regras ortográficas socialmente convencionadas. Logo, enfatiza-se o papel central do aluno como cientista a trabalhar no laboratório da ortografia, aumentando a sua motivação para escrever com correção cada vez que descobre alguma regra de representação gráfica da linguagem oral.

Em conclusão, considerando a pesquisa teórica e a prática pedagógica levada a cabo pela professora em formação, o presente projeto de investigação procura contribuir para o desenvolvimento da competência ortográfica, por parte dos participantes, ao experimentar promover uma abordagem construtivista, que combina a descoberta com a reflexão.

4.3. Objetivos e questão de investigação

O projeto aqui apresentado foca-se, como esclarecido no subcapítulo anterior, na análise e no desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade. Ademais, a proposta pedagógica laboratório gramatical é uma componente central da investigação, dado que a professora em formação pretendia explorar os contributos da aprendizagem pela descoberta e da reflexão (meta)linguística no desenvolvimento da competência ortográfica.

Face ao exposto, delineou-se um objetivo geral para o estudo, que consiste em relacionar a aprendizagem pela descoberta e a reflexão (meta)linguística com o desenvolvimento da competência ortográfica. Paralelamente a este objetivo, apresentam-se outros mais específicos, nomeadamente:

- i) estudar a dimensão ortográfica da escrita e as tipologias do erro ortográfico;
- ii) promover atividades potenciadoras da aprendizagem pela descoberta e da reflexão (meta)linguística sobre o erro ortográfico;
- iii) refletir, no quadro da análise das AE de Português do 1.º CEB e do manual escolar do 4.º ano de escolaridade, sobre tarefas e estratégias promotoras do desenvolvimento da competência ortográfica.

Com o cumprimento dos objetivos de investigação expostos, pretende-se dar resposta à seguinte questão de investigação: Quais os possíveis contributos da mobilização de princípios do laboratório gramatical no ensino explícito da ortografia para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade?

4.4. Metodologias de investigação

Neste subcapítulo, exploram-se os pressupostos teóricos associados às metodologias de investigação-ação e de análise de conteúdo, que corresponderam às opções metodológicas eleitas pela mestrandia no seu projeto de investigação. De tal modo, pretende-se fornecer uma visão abrangente do papel que as metodologias selecionadas desempenharam na condução e na interpretação dos resultados posteriormente apresentados.

A opção por uma aproximação à metodologia de investigação-ação justifica-se, em termos gerais, pela sua natureza transformadora, participativa, reflexiva e orientada para a resolução de problemas e para o aperfeiçoamento das práticas educativas, contribuindo, conseqüentemente, para a melhoria dos ambientes educativos (Coutinho et al., 2009; Villacañas de Castro, 2022).

Efetivamente, no atual modelo de formação de professores considera-se que os futuros docentes devem tornar-se “intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem e assumirem um papel participativo na construção e transformação” desses mesmos contextos (Caetano, 2004, p. 97). Assim sendo, a investigação-ação, como um processo que combina a investigação, a ação e a reflexão, define-se como uma forma de investigar para a educação (Coutinho et al., 2009), sendo, igualmente, uma metodologia promotora do diálogo entre a teoria e a prática (Mesquita-Pires, 2010). Por conseguinte, ao elaborar projetos de investigação-ação, os professores em formação assumem-se como investigadores da sua própria ação, tendo em vista a construção de conhecimentos e a (re)orientação das suas práticas (Caetano, 2004; Sanches, 2005), assente numa *espiral autorreflexiva* (Moreira, 1996).

Face ao exposto, compreende-se que a investigação-ação não se deve resumir a uma mera recolha de dados, mas sim a um modo de investigar pela reflexão (Carr, 2019), para se “compreender, melhorar e reformar práticas” (Rodrigues, 2021, p. 8), neste caso, as do docente (Latorre, 2003). Nesta metodologia de investigação, é, portanto, colocado o foco no papel do professor como investigador e crítico, como, aliás, é sustentado por Villacañas de Castro (2022), que, baseando-se no legado de Lawrence Stenhouse², apresenta um professor como um ser reflexivo que investiga o seu contexto para agir, selecionando abordagens e estratégias de ensino mais adequadas (Moreira, 1996; Santos, 2017).

Portanto, a metodologia de investigação-ação pressupõe que os professores se envolvam na investigação e na produção de saberes (Benavente et al., 1990), tendo por base um processo de reflexão na, sobre e para a ação (Schön, 1983). Este complexo processo encontra-se

² Lawrence Stenhouse, pedagogo britânico nascido em 1926, torna-se pioneiro nos estudos sobre o paradigma de investigação-ação.

dividido em quatro momentos sequenciais apresentados por Carr e Kemmis (1988), que permitem corroborar o caráter cíclico da investigação-ação:

1. *planificação* – consiste na elaboração de um plano de ação com base em informações críticas, tendo em vista a melhoria de uma determinada situação. Portanto, este momento envolve a organização que precede a ação, destacando-se a definição de objetivos e a seleção de estratégias. Para além disto, a fase de planificação deve apresentar um certo grau de flexibilidade, permitindo ajustes e adaptações conforme necessário.
2. *ação* – corresponde à colocação em prática do plano definido, implementando-se as estratégias e as atividades delineadas no momento de planificação.
3. *observação* – constitui-se como uma componente crucial desta metodologia, uma vez que se concentra na recolha de informações detalhadas da ação educativa em curso. Nesta fase, procura-se captar os efeitos da implementação da planificação, através da análise e da compreensão do impacto das estratégias adotadas, para que seja possível orientar futuras intervenções.
4. *reflexão* – consiste na análise e na interpretação dos resultados, sendo, por isso, um momento indispensável no ciclo de investigação-ação. Este processo de reflexão permite que o investigador analise e compreenda a sua prática, identificando pontos de melhoria e aperfeiçoando estratégias. Adicionalmente, este é o ponto de partida para uma nova planificação, dando-se, portanto, início a um novo ciclo de investigação-ação (Coutinho et al., 2009; Medeiros, 2002).

Por tudo o que foi referido, entende-se a razão pela qual a escolha da metodologia de investigação recaiu sobre a aproximação à investigação-ação. Ademais, acrescente-se que se adotou uma metodologia mista, uma vez que os dados recolhidos são de natureza qualitativa (análise de conteúdo) e quantitativa (pré-teste e pós-teste), favorecendo uma compreensão mais completa do objeto de estudo. Com efeito, norteando-se por esta abordagem, a professora em formação diagnosticou um determinado constrangimento no contexto educativo, elaborou e implementou um plano de ação, observou os efeitos da sua intervenção e realizou uma profunda reflexão acerca do tema em estudo, considerando os dados recolhidos na prática e os pressupostos teóricos subjacentes ao projeto.

Por seu turno, a análise de conteúdo corresponde a uma metodologia que é amplamente utilizada no âmbito da investigação qualitativa, graças à sua capacidade de explorar e compreender as informações textuais de forma rigorosa (Bodgan & Biklen, 1994). Inclusive, esta pode ser definida como uma técnica que procura *arrumar* os dados para dar resposta à questão de investigação definida e atingir os objetivos estabelecidos pelo investigador (Amado, 2000; Bardin, 2011; Mendes & Miskulin, 2017). Por outras palavras, o autor Berelson (1952, 1968), citado por Carmo e Ferreira (2008), refere-se à análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição do conteúdo dos objetos de análise *i)* objetiva, porque implica seguir regras e instruções específicas; *ii)* sistemática, dado que todo o conteúdo deve ser organizado e agrupado em categorias previamente definidas pelo investigador; e *iii)* quantitativa, uma vez que, normalmente, envolve o cálculo da frequência de elementos relevantes.

Efetivamente, a análise de conteúdo envolve a análise de material escrito, aplicando-se categorias aos conteúdos empíricos (Rodrigues, 2021). Todavia, para que esta análise seja profícua, é necessário respeitar as três fases de análise de conteúdo que são apresentadas por Bardin (2011):

1. *pré-análise* – nesta fase, os dados devem ser organizados de forma meticulosa para formar o *corpus* da investigação. Ou seja, esta etapa envolve a seleção criteriosa dos documentos, tendo em consideração diretrizes específicas para que se analise a representatividade e a relevância destes materiais.
2. *exploração do material* – chegados a este momento, os dados devem ser processados para se tornarem pertinentes e válidos. Logo, trata-se da análise propriamente dita do material.
3. *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* – nesta etapa, os dados são tratados para que adquiram significado. Este tratamento envolve a classificação destes dados, agrupando-os com base em critérios previamente estabelecidos.

Em conformidade com o descrito, a professora em formação utilizou os pressupostos desta metodologia para simplificar os dados recolhidos relativamente à presença da ortografia no manual escolar do 4.º ano do 1.º CEB, a fim de facilitar a análise e a interpretação (Rodrigues, 2021).

4.4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A etapa de seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados configura-se como uma das mais preponderantes no desenvolvimento de um projeto de investigação e encontra-se dependente da questão de investigação definida, bem como do objeto de estudo e do próprio contexto. Assim sendo, para a realização do projeto de investigação, a professora em formação utilizou várias técnicas e instrumentos de recolha de dados de forma a garantir a solidez das informações, para que as intervenções planificadas fossem profícuas. Desta forma, apresentam-se, sucintamente, as técnicas e instrumentos utilizados.

Observação

Autores como Carmo e Ferreira (2008) afirmam que “ver não é só olhar” (p. 108). Por isso, tendo em linha de conta as palavras dos autores citado, saliente-se que o ato de observar, de forma consciente, foi crucial ao longo do desenvolvimento do projeto. Assim, procedeu-se a uma observação direta e naturalista, estruturada em dois momentos: não participante e participante.

Numa fase inicial, a observação não participante foi importante para a compreensão dos comportamentos e do desempenho dos alunos relativamente a tarefas de ortografia, quando não são influenciados pela presença do investigador (Carmo & Ferreira, 2008). Por outras palavras, este processo de observação permitiu que a mestranda recolhesse informações em situações espontâneas, ou seja, que não foram criadas por si (Quivy & Campenhoudt, 1988). Por conseguinte, a docente em formação procedeu, diretamente e em contexto real, à recolha de informações, sem se dirigir ao grupo observado, numa tentativa de avaliar o nível geral de conhecimentos dos alunos acerca do preconizado para o ano de escolaridade em que se encontravam. Desta forma, através das informações recolhidas e registadas por meio de fotografias e notas de campo (Latorre, 2003), a mestranda conseguiu elaborar um esboço do projeto de investigação, reconhecendo que as incorreções ortográficas eram significativas no contexto em estudo. De salientar que estas conclusões tinham sempre por base a questão de investigação e os objetivos previamente definidos (Quivy & Campenhoudt, 1988).

Já numa segunda fase, a observação participante ganhou destaque, nomeadamente nas intervenções educativas dinamizadas pela professora em formação. Nestes momentos, a

mestranda, ao participar nas dinâmicas do contexto, tomou consciência das dificuldades e dos progressos dos alunos, sendo este processo de observação direcionado, portanto, para a compreensão das experiências da turma ao longo da realização dos laboratórios gramaticais. Aqui, destaca-se o contributo do processo de observação ao permitir recolher informações no exato momento das ações (Quivy & Campenhoudt, 1988). Conclui-se, assim, que, nesta fase, a formanda passou a estar inserida no grupo observado, favorecendo uma análise global e intensiva do objeto de estudo (Estrela, 1994).

Pré-teste e pós-teste

Com o intuito de diagnosticar e de avaliar o desempenho ortográfico dos alunos, salienta-se a realização de um pré-teste e de um pós-teste, que consistiu num ditado (cf. apêndice F1). O primeiro efetuou-se antes das intervenções educativas, em novembro de 2023, precisamente para se aferir o nível de desenvolvimento da competência ortográfica dos participantes e se planificar um conjunto de intervenções adequadas às necessidades e às dificuldades dos mesmos. Como tal, este teste auxiliou a planificação de um plano do projeto que fosse ao encontro das necessidades e ajustado aos participantes. Melhor dizendo, o pré-teste afigurou-se como uma bússola para orientar a direção que o projeto de investigação iria tomar. Por sua vez, o segundo realizou-se após a última intervenção educativa, em janeiro de 2024, a fim de se verificar os resultados da ação desenvolvida, em comparação com os dados recolhidos na fase prévia à ação.

De salientar que o conjunto de tópicos, objeto de ditado, foi elaborado pela professora em formação tendo por base os conteúdos de História de Portugal que os alunos haviam trabalhado em Estudo do Meio: os primeiros povos da Península Ibérica. Como tal, este ditado apresentou um caráter dual, dado que, ao escreverem, os alunos conseguiram, igualmente, sintetizar os aspetos abordados nas aulas de EM. Ademais, acrescenta-se que o conjunto de tópicos utilizado nestes momentos de diagnóstico (pré-teste) e de avaliação (pós-teste) foi o mesmo para que os dados pudessem ser comparados, permitindo uma avaliação da eficácia dos laboratórios gramaticais realizados.

Grupo focal

O grupo focal pode ser definido como uma abordagem que procura recolher informações a partir da interação de um grupo de participantes, sendo aplicável a várias fases de um projeto de investigação (Silva et al., 2014). Neste caso, na reta final do estudo realizado, sentiu-se a necessidade de realizar um grupo focal com o propósito de explorar as perceções e as experiências dos alunos no decurso da ação educativa, sobretudo no que respeita à realização dos laboratórios gramaticais.

Para a concretização desta “entrevista a um grupo de sujeitos” (Coutinho, 2014, p. 153), combinando-se a técnica de entrevista e a de observação, foi necessário seguir um conjunto de fases apresentadas por Silva et al. (2014), sublinhando-se as seguintes:

1. *planeamento* – neste momento, foram delineados os objetivos do grupo focal e elaborado o folheto informativo que orientou os participantes (apêndice F2). Além disso, foi esclarecido que a sessão seria gravada por um dispositivo móvel para posterior análise da mestranda, tendo sido dado consentimento para esta ação;
2. *preparação* – chegados a esta fase, foi necessário preparar a sala para criar um ambiente em que todos se sentissem confortáveis para expressar as suas opiniões. Com este mesmo fim, a professora em formação informou os participantes acerca dos objetivos do grupo focal e das regras de intervenção na discussão, através da análise conjunta do folheto informativo;
3. *moderação* – no período de 30 minutos, em que se realizou o grupo focal, propriamente dito, o papel da mestranda foi fundamental para questionar, ouvir e manter a conversação entre todos os alunos.

Face ao exposto, pode-se afirmar que o grupo focal permitiu complementar os resultados obtidos no pós-teste, recolhendo-se, desta forma, informações relativas às opiniões, aos sentimentos e às ideias que os alunos associaram à realização dos laboratórios gramaticais.

4.4.2. Caracterização dos participantes

O projeto de investigação aqui apresentado foi desenvolvido no contexto educativo do 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto. Mais concretamente, o estudo contou com a participação de 18 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. Note-se que, muito embora a turma em questão fosse composta por 20 estudantes, dois deles, com NAS, não participaram no projeto, pelo facto de não conseguirem escrever autonomamente e terem um currículo adaptado.

A turma em questão demonstrava uma assinalável predisposição para a aprendizagem e, por consequência, o seu empenho e a sua participação nas atividades eram agradáveis, dado que manifestava vontade de explorar novos assuntos e experimentar novas dinâmicas de trabalho. Contudo, apesar do bom aproveitamento geral, a competência ortográfica era um aspeto que causava preocupação à professora cooperante, que não encontrava outras estratégias para atenuar a fragilidade identificada, sublinhando, inclusive, que esta necessitava de uma contínua atenção e de uma intervenção significativa que, ao mesmo tempo, não fosse punidora para os alunos. Efetivamente, é possível afirmar que estes constrangimentos contrastavam com as restantes competências que os alunos possuíam na área do Português. Assim sendo, esta problemática foi notada pela mestranda, que, imediatamente, demonstrou a sua vontade em encontrar estratégias para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades ao nível da competência ortográfica.

4.5. Apresentação, análise e discussão dos dados

O subcapítulo que aqui se inicia dedica-se à apresentação, bem como à análise e à discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto. Esta opção por combinar a apresentação, a análise e a discussão favorece, no entender da mestranda, a leitura, tornando-a mais organizada e clara.

Sublinhe-se que a investigação referida foi estruturada em diferentes fases que envolveram a análise do manual escolar utilizado pela turma do 4.º ano de escolaridade e das AE de Português do 1.º CEB; a implementação de laboratórios gramaticais; a realização de um pré-teste e de um pós-teste; e, por fim, a dinamização de um grupo focal. Assim sendo, a apresentação

e a conseqüente análise dos dados recolhidos em cada uma destas fases permitirão criar uma visão holística do projeto, tendo em vista a compreensão do impacto do mesmo no contexto em estudo.

4.5.1. Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB e manual escolar do 4.º ano

Nesta secção, pretende-se analisar criticamente, com base em pressupostos teóricos, o manual escolar do 4.º ano de escolaridade adotado pela instituição cooperante onde se realizou a investigação. Nesta senda, o foco será a análise dos exercícios propostos para o ensino da ortografia, realizando o cruzamento com o que é recomendado pelo documento regulador de ensino do Português do 1.º CEB e uma comparação com a abordagem adotada no projeto de investigação da mestranda. Sublinha-se, igualmente, que esta análise das AE de Português encontra-se em linha com o preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, que enfatiza a preponderância de o docente conhecer o currículo. Por outras palavras, procurou-se, então, à semelhança do estudo de Campos (2014): *i)* identificar a frequência da presença da ortografia no manual em questão; e *ii)* verificar se as atividades propostas têm por base a aprendizagem pela descoberta e a reflexão (meta)lingüística, surgindo devidamente contextualizadas.

Relativamente à análise efetuada às AE de Português do 1.º CEB (2018), esta teve como principal objetivo verificar a forma como o ensino da ortografia é apresentado e proposto ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade. Portanto, procedeu-se a um levantamento dos conhecimentos, capacidades e atitudes relacionados com ortografia, inseridos nos domínios de Leitura, Escrita e Gramática (cf. Tabela 7).

Tabela 7

Presença da ortografia nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB

| Domínio \ Ano | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | 4.º ano |
|------------------|---|--|--|--|
| Leitura | <ul style="list-style-type: none"> Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra. | <ul style="list-style-type: none"> Associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula. | | |
| Escrita | <ul style="list-style-type: none"> Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema-grafema. Elaborar respostas escritas a questionários e a instruções, escrever legivelmente com correção (orto)gráfica e com uma gestão correta do espaço da página. | <ul style="list-style-type: none"> Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes. Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til. Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. | <ul style="list-style-type: none"> Indicar as diferentes possibilidades de representar graficamente os fonemas para as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). | <ul style="list-style-type: none"> Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. |
| Gramática | <ul style="list-style-type: none"> Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples). | <ul style="list-style-type: none"> Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação). | <ul style="list-style-type: none"> Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. | <ul style="list-style-type: none"> Explicitar regras de ortografia. |

Ao analisar a tabela 7, entende-se que a ortografia é abordada de forma progressiva, fator que se reflete numa crescente complexidade nas competências a desenvolver. Assim, no 1.º ano de escolaridade, a aprendizagem da ortografia foca-se em atividades de identificação e de reconhecimento do sistema alfabético. Contudo, evidencia-se já uma preocupação com a correspondência grafema-fonema, através do reconhecimento dos sons das letras, que levará à compreensão do princípio alfabético. Já no 2.º ano de escolaridade, a complexidade dos aspetos ortográficos a explorar aumenta. Neste momento, é, então, esperado que os alunos comecem a aplicar regras básicas de ortografia, nomeadamente no que concerne à relação fonema-grafema e à utilização de sinais de pontuação. Para além disso, inicia-se o trabalho com a acentuação gráfica. Já no ano de escolaridade seguinte, destaca-se uma crescente preocupação com a escrita com correção ortográfica, por exemplo, com a introdução das regras de translineação. Por fim, no 4.º ano de escolaridade, pretende-se desenvolver um trabalho mais detalhado, colocando-se o foco em regras ortográficas específicas e em exceções à regra. Ademais, à semelhança do que se verificou no 3.º ano, a preocupação com a escrita com correção ortográfica continua presente.

Portanto, considerando a análise efetuada, pode-se afirmar que, nas AE de Português do 1.º CEB, se observam três dimensões que se afiguram como preponderantes ao longo da vida dos estudantes, designadamente e por esta ordem, o ensino das letras do alfabeto, as regras de correspondência grafema-fonema e, ainda, a utilização dos sinais de pontuação e de outros sinais de escrita.

Como última reflexão, salienta-se a progressão dos processos de ensino e aprendizagem da ortografia evidenciada no documento curricular que se encontra atualmente em vigor. Por outras palavras, colocando o foco nos descritores do domínio *Gramática*, observa-se a utilização do verbo “conhecer” no 1.º ano, do verbo “mobilizar” nos 2.º e 3.º anos e do verbo “explicitar” no 4.º ano de escolaridade. Como tal, esta progressão da complexidade é evidente nos descritores referidos, demonstrando o caminho até à reflexão (meta)linguística e à compreensão das regras, sendo os alunos capazes de explicar e justificar a sua aplicação, através de uma abordagem gradual. Esta progressão visível nos verbos introdutórios pode ser comparada com a classificação das atividades proposta por Carvalho (1999): iniciando-se nas operações linguísticas de registo (presença no manual analisado, com as atividades de identificação), passando para as de transformação, chegando às de construção de conteúdo por parte do aluno (importância da reflexão para *explicitar* os conteúdos).

Antes da apresentação e da análise dos dados recolhidos no manual escolar, importa evidenciar o estatuto que lhe é conferido no contexto educativo e, deste modo, justificar a sua eleição neste estudo. Assim sendo, numa primeira instância, é de referir que o manual escolar é visto, por alguns professores, como a *bíblia* de uma determinada área do saber (Carmo, 2013; Martins & Sá, 2010). Aliás, aquando da caracterização do contexto em estudo, verificou-se que o manual era, efetivamente, o recurso principal das aulas de Português. Como tal, a investigação da professora em formação não estaria completa se não fosse feita uma menção ao tipo de exercícios propostos pelo projeto pedagógico utilizado. Ora, retomando a ideia inicial deste parágrafo, deve existir uma reflexão acerca dos contributos positivos e negativos trazidos pelo uso do manual. Atualmente, a forma como este material didático está construído, nomeadamente o seu aspeto gráfico e os recursos digitais que o acompanham, permite motivar os alunos, ao mesmo tempo que se constitui como um guia de estudo autónomo. Contudo, a sua utilização constante na sala de aula cria uma dependência para com este recurso, por parte do docente, passando a ser o único material utilizado nos processos de ensino e de aprendizagem e não um

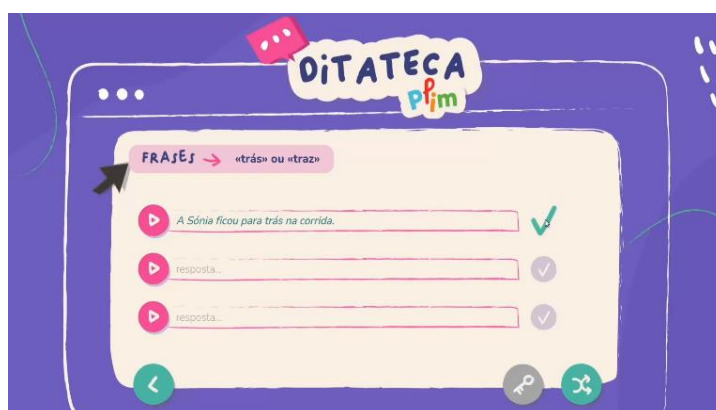
guia/recurso orientador (Lobo, 2013; Martins & Sá, 2010; Rebola, 2015). Por isso, concorda-se com a perspetiva de Castro (1999), quando este refere que os manuais são recursos extremamente complexos. Ademais, salienta-se que a sua utilização requer um processo de reflexão, por parte do docente, para que não exista “uma completa submissão de toda a atividade docente aos conteúdos por ele [manual] veiculados, substituindo uma programação cuidada do professor face aos alunos que tem perante si” (Reis & Aragão, 1992, citados por Silva, 2006, p. 146).

O manual analisado apresenta-se como a 4.ª temporada de uma série que agora termina, com o final do 1.º CEB. No que concerne, mais especificamente, ao manual de Português, este encontra-se dividido em nove grandes unidades, acompanhadas pela secção “Vou rever” e pelo “Apêndice gramatical”. Precisamente no primeiro capítulo deste manual, denominado “Vou rever”, surge a presença da ortografia, num contexto de consolidação das aprendizagens do 3.º ano de escolaridade. No entanto, ao longo do manual, os exercícios direcionados para o ensino explícito da ortografia surgem num total de sete vezes.

Todavia, para além de exercícios no manual em suporte físico, o projeto pedagógico em análise apresenta, também, a “Ditateca” (v. Figura 6), um recurso digital concebido especificamente para o treino ortográfico e que era utilizado, sobretudo, pelos alunos, de forma autónoma, nos tempos letivos dedicados ao apoio ao estudo. Através da utilização deste recurso, os alunos têm acesso a uma biblioteca de ditados virtuais acompanhados por uma correção automática, que se pode constituir como um bom momento de treino dos conhecimentos explorados nas aulas.

Figura 6

Recurso digital Ditateca, disponibilizado pelo projeto pedagógico de Português do 4.º ano de escolaridade.



Com o intuito de identificar e caracterizar a abordagem da ortografia no manual em questão, a professora em formação procedeu a uma breve análise dos exercícios que surgem em cada unidade, compilando todas as informações na tabela 8, que facilitará a discussão dos dados obtidos, tendo em conta alguns dos critérios que Silva e Morais (2007b) e Adamante e Parise (2018) consideraram pertinentes observar quando se trata da presença da ortografia nos manuais. Neste sentido, definiram-se três categorias de análise, passando-se a caracterizar cada uma delas: *i) Conteúdo(s) ortográficos(s)* – abarca os conteúdos ortográficos presentes em cada unidade do manual analisado; *ii) Contexto de ocorrência das tarefas* – nesta categoria, pretende-se compreender se as tarefas de ortografia surgem contextualizadas, ou seja, se se encontram relacionadas com o texto trabalhado anteriormente, ou se apenas ocorrem de forma isolada, sem qualquer ligação com outro domínio da língua; e *iii) Operações linguísticas* – envolve o estudo das operações linguísticas mobilizadas nas tarefas propostas no manual analisado.

Tabela 8

Análise das atividades de ortografia propostas no manual de Português

| Unidade | Conteúdo(s) ortográfico(s) | Contexto de ocorrência das tarefas | Operações linguísticas |
|-----------|--|--|--|
| Vou rever | Revisão: translineação; posição da sílaba tónica; acento gráfico; utilização das terminações <am> e <ão>; utilização do <-ss-> ou do <-se>; distinção entre onde e aonde | Tarefas de revisão isoladas. | Tarefa de seleção da hipótese correta [Reconhecimento]. Ex.: "Que palavra precisa de dois hífens na translineação: diz-se ou disseste?" |
| Unidade 1 | Distinção entre o para (verbo parar no presente no indicativo) e o para (expressão de lugar de destino, finalidade) | Tarefa surge na secção "Escrevo Melhor" e encontra-se relacionada com o texto "Uma longa viagem pelo interior do corpo" (National Geographic), onde o vocábulo para (expressão de finalidade) surge uma vez. | Tarefa de identificação do verbo parar em frases (4) [Reconhecimento]. Ex.: "Sublinha apenas as frases com o verbo parar." |
| Unidade 2 | Distinção entre o onde e o aonde | Tarefa surge na secção "Escrevo Melhor" e encontra-se relacionada com o texto "A história da Padeira de Aljubarrota", de José Jorge Letria, surgindo a palavra onde um total de duas vezes. | Tarefa de complementação de frases (4) [Produção]. Ex.: "Completa as frases com as palavras onde ou aonde." |
| Unidade 3 | Distinção entre o pode e o pôde | Tarefa surge na secção "Escrevo Melhor" e não se encontra relacionada com o texto "As mais belas coisas do mundo", de Valter Hugo Mãe, onde surge a palavra pode uma vez. | Tarefa de complementação de frases (4) [Produção]. Ex.: "Completa as frases com a forma correta do verbo poder." |
| Unidade 4 | Distinção entre o queria e o cria | Tarefa surge na secção "Escrevo Melhor" e não se encontra relacionada com o texto da Revista Visão Júnior a Clara de Sousa, onde surge a forma verbal queria um total de quatro vezes. | Tarefa de complementação de frases (3) [Produção]. Ex.: "Completa as frases com as palavras queria ou cria." |
| Unidade 6 | Distinção entre o enfeita-se e o enfeitasse | Tarefa surge na secção "Escrevo Melhor" e encontra-se relacionada com o texto "Espera, Miyuki", de Roxane Marie Galliez, onde surge a forma verbal enfeita-se uma vez. | Tarefa de complementação de frases (2) [Produção]. Ex.: "Completa as frases corretamente com as formas verbais: levanta-se ou levantasse." |
| Unidade 7 | Distinção entre o viemos e o vimos | Tarefa surge na secção "Escrevo Melhor" e encontra-se relacionada com o excerto da banda desenhada "O Bando das Cavernas", de Nuno Caravela, onde não surgem as formas verbais em estudo. | Tarefa de seleção da hipótese correta [Reconhecimento]. Ex.: "Assinala, com um X, apenas as frases que se completam com a forma verbal: viemos." |

Numa primeira instância, há que refletir acerca do contexto de ocorrência das tarefas propostas no manual, dada a relevância de um ensino da gramática no uso e para o uso, que se opõe à ausência de um contexto linguístico de ocorrência. Assim, como descrito na tabela 8, as

atividades surgem, na sua maioria, na sequência de um percurso de compreensão textual. Em certos casos, as palavras em estudo ocorrem nos textos em estudo, porém observam-se dois casos em que tal não acontece. Além disso, constata-se que todas as palavras, muito embora possam não ocorrer no texto em estudo, não surgem de forma isolada, ou seja, encontram-se contextualizadas linguisticamente, isto é, noutras frases criadas propositadamente para esta abordagem. Todavia, ressalva-se que tal se verifica apenas nas tarefas de revisão isoladas que surgem no contexto da unidade *Vou rever*.

Num panorama geral, ao analisar a coluna referente às operações linguísticas, compreende-se que predominam as atividades de identificação, de classificação e de complementação de frases, não sendo valorizados os exercícios de experimentação e sistematização/construção da regra por parte dos alunos (Campos, 2014; Carvalho, 1999; Silva, 2006). Ou seja, partindo da perspetiva de Silva (2006), pode-se afirmar que se verifica uma preponderância das operações de *reconhecimento* e de *produção*, não progredindo para um nível de *explicitação*. Consequentemente, os verbos *sublinhar*, *completar* e *assinalar* são os que surgem nos enunciados das tarefas analisadas. Portanto, Ademais, e como já referido, em todas as atividades de ortografia analisadas na secção “Escrevo melhor”, observou-se uma sistematização da regra ortográfica em estudo feita pelo autor, num momento prévio à resolução de exercícios, aproximando-se de uma perspetiva de fixação do conhecimento e do treino ortográfico, no sentido da orientação corretiva (Barbeiro, 2007), sem se considerar um processo de descoberta e reflexão, como foi realizado nos laboratórios gramaticais do projeto de investigação (Pessoa & Silva, 2013). Por outras palavras, os exercícios analisados levam ao “levantamento mecânico e desproblematizador de factos de que não se tiram ilações mais complexas e especulativas” (Carmo, 2013, p. 6), talvez por se considerar que os alunos já possuem este conhecimento e será apenas necessário relembrar/consolidar. Para além disto, as atividades propostas são curtas, apresentado, no máximo, quatro alíneas (figura 7). Nesta perspetiva, presume-se que a aprendizagem da ortografia é vista como um produto e não como um processo organizado em várias fases de experimentação até se chegar a uma generalização (Martins & Sá, 2010; Silva, 2009). Consequentemente, esta abordagem não se encontra em linha com os pressupostos teóricos que norteiam o projeto de investigação desenvolvido.

Figura 7

Exemplo de uma atividade da secção "Escrevo melhor"

ESCREVO MELHOR ▾

Vimos – 1.ª pessoa do plural do verbo vir no pretérito perfeito do indicativo
Nós **vimos** ao vale dos bichos-pisa.

Vimos – 1.ª pessoa do plural do verbo ver no pretérito perfeito do indicativo
Nós **vimos** o Menir a ser pisado pelos bichos-pisa.

– 1.ª pessoa do plural do verbo vir no presente do indicativo
Nós **vimos** de um sítio onde não existem bichos-pisa.

8. Assinala, com X, apenas as frases que se completam com a forma verbal: **vimos.**

Nós ☆ todos juntos ao vale. Ontem, ☆ o Menir assustado.

Durante a semana, ☆ procurar o Tocha, mas não o encontramos.

Face ao exposto, saliente-se que, embora o manual analisado ofereça alguns exercícios para promover o ensino da ortografia, acompanhados por recursos digitais motivadores, a abordagem tende a priorizar a fixação das regras ortográficas em detrimento da aprendizagem pela descoberta e pela reflexão. Como tal, a análise realizada sugere a necessidade de complementar o projeto pedagógico da turma com abordagens que incentivem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa da ortografia, em conformidade com os princípios teóricos advogados nesta investigação. Assim, esta conclusão reforça a importância de uma prática pedagógica reflexiva e suscetível a constantes adaptações (Alarcão, 1995; Schön, 1983), que a utilização do manual como recurso primordial não oferece ao docente.

Concluindo, com a análise realizada, conclui-se que é necessário existir uma contínua adaptação pedagógica das atividades dos manuais, para que seja possível integrar abordagens que incentivem a reflexão, a aplicação contextualizada das convenções ortográficas e o olhar para a ortografia como um processo ao longo da vida (Brito et al., 2019; Martins & Sá, 2010). A par disto, estas atividades devem ser pensadas tendo em conta a progressão adequada do ensino da ortografia, como, aliás, surge explicitado nas AE de Português (2018).

4.5.2. Intervenções educativas com o cientista Garcia Ortografia

No âmbito do cumprimento dos objetivos do projeto de investigação, foram criados três laboratórios gramaticais que, tendo em conta os resultados obtidos no pré-teste e os dados recolhidos através do processo de observação, pretendiam incidir em algumas das maiores dificuldades dos alunos, nomeadamente: utilização das terminações <am> e <ão>; utilização das formas à e há; e utilização dos sufixos -esa e -eza (v. apêndice F3).

As intervenções educativas foram conduzidas por uma personagem animada, criada no programa *Animaker*: o cientista Garcia Ortografia. Esta figura tinha como objetivo orientar os alunos ao longo da realização dos laboratórios, através, sobretudo, do questionamento, bem como aumentar motivação para a realização das tarefas (Ainsworth, 2008).

Para além destes aspetos, importa salientar que todos os laboratórios gramaticais foram criados tendo por base a análise de um texto, quer literário quer não literário, que possibilitava a articulação com conteúdos históricos, como é o caso do poema *Mar Português*, de Fernando Pessoa, da notícia “Como foi o terramoto de 1755?”, da revista *Visão Júnior*, e do texto *Cartas da República*, de Luísa Ducla Soares. Assim, após o trabalho com o texto, os alunos realizavam um conjunto de tarefas, sendo utilizada a metodologia laboratório gramatical. Desta forma, proporcionou-se um diálogo entre os domínios da Língua em articulação com os textos abordados (Brito et al., 2019; Silvano & Rodrigues, 2010). Ademais, todos os laboratórios tiveram como ponto de partida uma questão-problema, colocada pelo cientista Garcia Ortografia, que deveria ser respondida no final da realização de todas as tarefas. Salienta-se, ainda, que as tarefas do laboratório gramatical eram entregues todas de uma vez aos alunos. Todavia, a sua resolução era faseada, de forma a compreender e esclarecer as dúvidas dos alunos para que conseguissem, posteriormente, criar as generalizações tendo em conta a informação de cada tarefa.

Assim, ainda antes de passar às intervenções propriamente ditas, ressalta-se que estas foram realizadas entre os meses de novembro de 2023 e janeiro de 2024, mais especificamente: o primeiro laboratório gramatical foi realizado no dia 15 de novembro de 2023; o segundo no dia 14 de dezembro de 2024; e, por fim, o terceiro teve lugar no dia 29 de janeiro do 2024.

Primeira intervenção

O primeiro laboratório gramatical iniciou-se com a leitura e a análise do poema *Mar Português*, de Fernando Pessoa. Depois de compreendido o poema, os alunos começaram a resolver um conjunto de tarefas, que incidiam na utilização das terminações <am> e <ão > na escrita.

A primeira tarefa correspondeu a um exercício de identificação (v. Figura 8), que foi comum a todos os laboratórios gramaticais. Melhor dizendo, era pedido que os alunos

identificassem, seguindo um código de cores, as palavras que terminavam com a forma <am> e as que terminavam com a forma <ão>. Neste sentido, pretendia-se organizar os dados de forma a que fosse possível evidenciar alguma regularidade a descobrir pelos alunos. Ademais, a utilização das cores permitiu destacar visualmente as diferenças entre as terminações em estudo. De salientar, ainda, que os alunos conseguiram realizar esta tarefa sem constrangimentos a registar.

Figura 8

Tarefa 1 do primeiro laboratório gramatical

Tarefa 1

1. Atenta nas frases que se seguem.

As famílias dos marinheiros portugueses ficaram em terra a vê-los partir.

As noivas não conseguiram conter o choro ao ver os maridos partir para o mar.

Os portugueses cruzaram o mar em busca de novas terras.

A próxima geração vai lembrar-se-á desta época.

Vários territórios se descobrirão ao longo da época retratada no poema.

Os marinheiros deixaram as mães de coração partido.

As lágrimas representaram o sofrimento vivido pelos portugueses, graças às viagens.

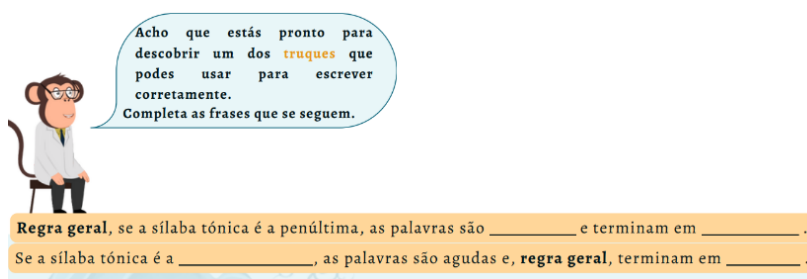
Durante este período, os portugueses irão cruzar mares nunca navegados.

1.1. Sublinha com lápis azul as palavras que contêm a forma <am> e com lápis verde as palavras em que encontras a forma <ão>.

De seguida, já na segunda tarefa, foi solicitado que os alunos registassem, num quadro, as palavras que tinham sublinhado, como forma de organizar o pensamento. Ainda nesta segunda tarefa, era necessário identificar a sílaba tónica das palavras e classificá-la quanto à sua posição (graves ou agudas). A construção deste exercício teve em conta a perspetiva de Barbeiro (2007), que afirma que este tipo de erro ortográfico pode basear-se na errada utilização da regra acentual: a terminação <am> é utilizada quando a palavra é grave, não sendo, portanto, esta a sílaba tónica; já quando a palavra é aguda, utiliza-se a terminação <ão>, correspondente à sílaba tónica. Por conseguinte, no âmbito da tipologia de erros ortográficos apresentada por Barbeiro (2007), este laboratório permitiu, numa primeira instância, trabalhar uma incorreção por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Assim, depois da resolução deste exercício, o cientista Garcia Ortografia surgiu novamente, referindo que os alunos se encontravam prontos para mencionar um dos truques deste laboratório. Para descobrirem esta estratégia, os alunos preencheram um conjunto de frases que serviu de conclusão para esta primeira parte do laboratório referente à utilização da regra acentual (v. Figura 9).

Figura 9

Intervenção do cientista Garcia Ortografia no primeiro laboratório gramatical



Para além desta indicação acentual, pode, ainda, ser mobilizada informação de base morfológica para a resolução da incorreção ortográfica em estudo. Como tal, na terceira tarefa do laboratório, os alunos foram desafiados a selecionar, de entre as palavras que sublinharam anteriormente, os verbos. No exercício subsequente, era proposta a construção de frases com esses verbos, utilizando diferentes expressões de tempo (p. ex.: na semana anterior; no mês passado; ontem; no próximo ano; no próximo dia 5; amanhã), de forma a fornecer um contexto prático de utilização destas formas verbais. Portanto, nesta atividade, os alunos tinham de selecionar a expressão de tempo que concordava com o verbo. Assim, o objetivo desta tarefa passava pela compreensão da utilização da terminação <am> quando se confrontavam com o pretérito perfeito do modo indicativo e da utilização da terminação <ão> quando a forma verbal se encontrava conjugada no futuro do modo indicativo (cf. Figura 10).

Figura 10

Tarefa 3 do primeiro laboratório gramatical

3.1.2. Preenche o quadro com os verbos utilizados. Coloca-os na coluna que corresponde ao tempo verbal em que se encontram.

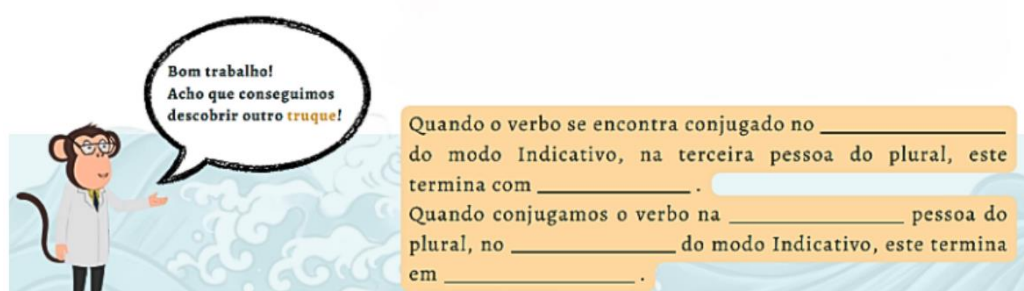


| Pretérito perfeito | Futuro |
|--------------------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Deste modo, depois da resolução de toda a tarefa, os alunos foram convidados, pelo cientista Garcia Ortografia, a preencher o conjunto de frases com o truque que haviam descoberto (v. Figura 11).

Figura 11

Sistematização da estratégia descoberta pelos alunos



Depois de terem sido resolvidos os exercícios que permitiram que os alunos refletissem e elaborassem generalizações relativamente à utilização das terminações em estudo neste laboratório, chegou a fase de realização de exercícios de treino. Neste momento, importa consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do laboratório (Duarte, 1992; Silvano & Rodrigues, 2010). Com esta finalidade, elaboraram-se tarefas com objetivos variados: preenchimento de um quadro com palavras incompletas, tendo em conta a sílaba tónica e a posição da sílaba tónica dos vocábulos; escolha da palavra que completa corretamente uma determinada frase; e completação de frases conjugando o verbo dado, de forma a garantir a concordância entre a forma verbal e a frase.

Como último ponto deste laboratório gramatical, apresenta-se um exercício de autoavaliação (v. Figura 12). A finalidade principal deste passava pela tomada de consciência, por parte do aluno, da sua aprendizagem e do caminho que deveria seguir (Paiva & Souza, 2012). Num primeiro momento, a professora em formação compreendeu que este tipo de pensamento era um constrangimento para os alunos, uma vez que sentiam dificuldades em refletir sobre o que já haviam aprendido. Contudo, é de referir que esta prática promoveu a autonomia dos alunos e foi sentido, ao longo dos meses de realização do projeto, que esta reflexão sobre o seu próprio percurso conheceu melhorias significativas.

Figura12

Atividade de autoavaliação do primeiro laboratório gramatical

Autoavaliação

Já sei utilizar corretamente o <-am> e o <-ão>!!

Estou no bom caminho, só preciso de treinar mais um pouco!

Obrigada pela ajuda!
Até ao próximo laboratório!

Segunda intervenção

Tendo em conta o levantamento de incorreções realizado através do processo de observação e da implementação do pré-teste, compreendeu-se a necessidade de criar um laboratório gramatical que incidisse na utilização da preposição contraída à e da forma verbal *há*. O objetivo deste laboratório prendia-se com a exploração de uma incorreção que afeta a forma gráfica da palavra, sem alterar a sua configuração sonora. Trata-se, portanto, de um exemplo em que a escrita de uma palavra não segue as convenções ortográficas, porém a pronúncia permanece correta (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994).

Nesta segunda intervenção educativa, preparou-se a análise interpretativa da notícia *Como foi o terramoto de 1755?*, retirada da revista *Visão Júnior*, uma vez que tinha sido abordado, recentemente, este conteúdo em EM. De seguida, realizou-se, então, o segundo laboratório gramatical, que se iniciou com uma dúvida do cientista Garcia Ortografia, relativamente à escrita correta de uma frase. Mais concretamente, o cientista queria saber se deveria escrever «Não há ninguém que não saiba quando foi este terramoto.» ou «*Não à ninguém que não saiba quando foi este terramoto.». No final do laboratório gramatical, o cientista voltou a colocar a sua dúvida e os alunos deveriam estar prontos para esclarecer esta questão, tendo por base os conhecimentos adquiridos ao longo da realização das tarefas. Portanto, com a realização deste laboratório, pretendia-se que os alunos compreendessem a distinção entre a contração da preposição simples *a* com o determinante artigo definido feminino *a*, ou seja, *à*, e a forma verbal do verbo *haver*, conjugada na 3.ª pessoa do singular, no presente simples do modo indicativo, isto é, *há*.

A primeira tarefa, à semelhança do laboratório realizado na primeira intervenção, apresentava um conjunto de frases, construídas com base no conteúdo da notícia. Nesta tarefa,

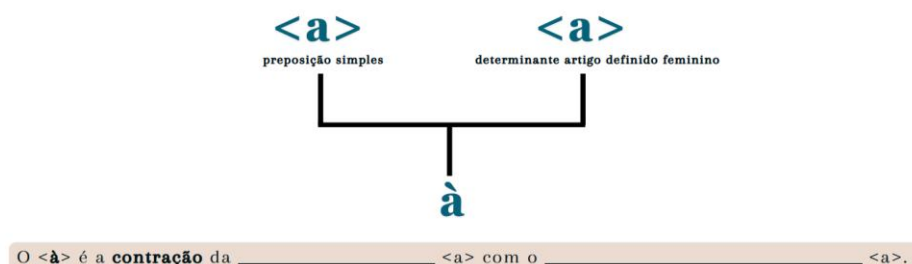
foi, então, solicitado que os alunos sublinhassem os vocábulos *à* e *há*, tendo em conta um código de cores, como forma de evidenciar uma determinada regularidade que seria, posteriormente, descoberta pelos alunos.

Subsequentemente, nas segunda e terceira tarefas, pretendia-se focar no estudo da utilização da preposição contraída *à*, iniciando-se a fase da descrição dos dados (Duarte, 1992, 2000; Silvano & Rodrigues, 2010). Como tal, num primeiro momento, solicitou-se o preenchimento da frase que servia de legenda a um esquema acerca da formação do vocábulo em estudo (v. Figura 13). Acrescente-se que a professora em formação, tendo consciência da dificuldade dos alunos no reconhecimento de classes de palavras, elaborou este esquema como ferramenta de suporte *à* aprendizagem.

Figura13

Tarefa 2 do segundo laboratório gramatical

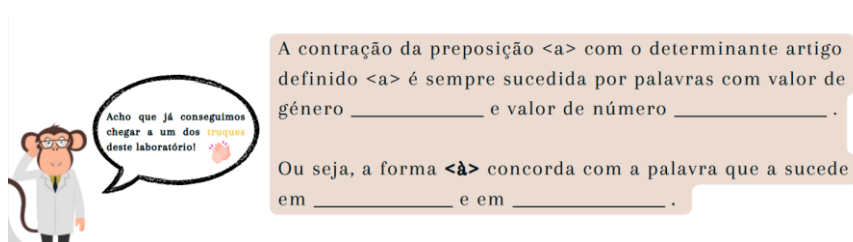
2. Observa o esquema que se segue e completa a frase.



Depois de compreenderem a formação da preposição contraída, os alunos prosseguiram para outra atividade que consistia no preenchimento de uma tabela, tendo em conta as frases da primeira tarefa e seguindo as seguintes instruções: escrita da palavra que sucede a preposição contraída *à* em cada frase; identificação do valor de género da palavra que escreveste; e classificação de cada uma das palavras quanto ao número. Saliente-se que, como forma de auxiliar o preenchimento da tabela, sublinharam-se as palavras "sucede", "género" e "número" para os orientar na compreensão destas indicações. Por conseguinte, o grande objetivo deste exercício era alcançar uma das regras de utilização do *à*, como consta na figura 14.

Figura14

Sistematização da regra de utilização do à



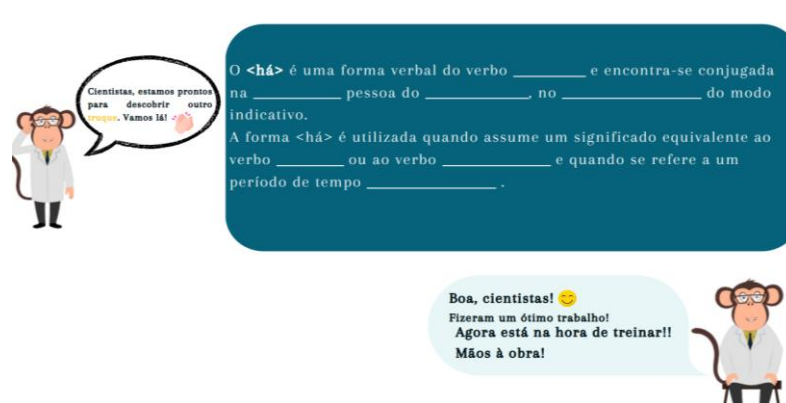
Passando para a terceira tarefa, pretendia-se estudar a possibilidade de substituir algumas expressões pela preposição contraída à, mostrando a existência de uma relação de equivalência. Para tal, apresentou-se um conjunto de frases que continha as expressões “para a”, “com a” e “a uma” sublinhadas e questionou-se os alunos sobre a possível substituição destas palavras pelo à, pedindo que reescrevessem as frases fazendo esta substituição. Como momento de confirmação da hipótese em estudo, o cientista Garcia Ortografia solicitou que os alunos completassem a seguinte frase: “Utilizamos a forma à quando o seu significado é equivalente às expressões “para a”, “com a” e “a uma” [a palavra sublinhada corresponde ao espaço que os alunos deveriam preencher]. Nesta atividade, os alunos não revelaram dificuldades na compreensão da relação de equivalência e conseguiram explicá-la oralmente.

Depois de estudados os contextos de utilização do vocábulo à, o cientista Garcia Ortografia convidou os alunos a observar o vocábulo há. Assim, a quarta tarefa, dividida em dois exercícios com várias alíneas, dedicava-se à exploração do uso desta forma verbal. Inicialmente, convidou-se os alunos a relembrar as frases da primeira tarefa, em que sublinharam o há, para que, posteriormente, conseguissem responder às questões de escolha múltipla que permitiam chegar a três grandes conclusões: i) a forma verbal há encontra-se no presente do modo indicativo, na 3.ª pessoa do singular; ii) o há refere-se a um período de tempo passado; iii) o há assume um significado equivalente ao verbo existir. Logo, após esta questão, apresentou-se uma atividade de reescrita. Para a sua concretização, os alunos precisaram de reescrever algumas das frases da primeira tarefa, substituindo o há pelos verbos *existir* e *fazer*.

Terminada a quarta tarefa, antes de se passar aos exercícios de treino, os alunos formularam uma nova generalização, completando uma frase com lacunas (cf. Figura 15).

Figura15

Sistematização das regras de utilização do há



Depois de realizados os exercícios de experimentação das hipóteses, chegou a altura de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, com a realização de exercícios de treino. Com este propósito, elaboraram-se três exercícios, organizados em várias alíneas, em que os alunos deveriam selecionar hipóteses, completar frases e criar frases tendo em conta algumas orientações específicas, nomeadamente: uma frase sobre a importância das notícias em que utilizassem a forma *à* e uma frase sobre o terramoto de 1755 em que utilizassem o *há*.

Ainda antes do momento de autoavaliação, o cientista Garcia Ortografia questionou os alunos sobre a sua dúvida inicial. Assim, nesta fase, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de selecionar a frase que estava escrita corretamente e expliquem, de forma refletida, esta escolha, o que exigia a realização de uma operação linguística de explicitação (Silva, 2006). Por conseguinte, ao analisar e selecionar entre as duas frases, os alunos reforçaram a distinção entre os vocábulos estudados. Para além disso, este exercício promoveu a reflexão sobre a língua e permitiu que os alunos aplicassem o conhecimento adquirido a situações que podem surgir no seu quotidiano, atribuindo, desta forma, mais significado à aprendizagem (Brito et al., 2019; Freitas et al., 2012).

Terceira intervenção

Na terceira e última intervenção educativa, após a leitura e a análise do texto *Cartas da República*, de Luísa Ducla Soares, o cientista Garcia Ortografia surgiu confuso no que concerne à utilização dos sufixos *-esa* e *-eza* e questionou os alunos sobre a possibilidade de existirem alguns truques para o seu uso correto. Nesta intervenção pedagógica, o propósito prendia-se com

a exploração de um exemplo de incorreção por inobservância de regras ortográficas de base morfológica (Barbeiro, 2007).

À semelhança dos laboratórios anteriores, este principiou-se com uma tarefa de identificação, seguindo-se um código de cores. Depois de sublinhados os vocábulos que terminavam em *-esa* e *-eza*, os alunos procederam à sua organização numa tabela, de forma a evidenciar uma determinada regularidade.

Posteriormente, a segunda tarefa focou-se nos contextos de utilização do sufixo *-eza*. Desta forma, o objetivo da tarefa passava pela compreensão dos processos de formação de palavras. Por outras palavras, era necessário levar os alunos a reconhecer a mudança de classe de palavras com a adição do sufixo *-eza* (adjetivo – nome). Com este propósito, recorreu-se às palavras identificadas na primeira tarefa, solicitando-se que os alunos adiciassem a terminação em estudo e, ao identificar padrões, chegassem a uma generalização (cf. Figuras 16 e 17).

Figura 16

Tarefa 2 do terceiro laboratório gramatical

2. Observa as transformações que se seguem.

| A | | B |
|------|---|--------|
| belo | > | beleza |
| frio | > | frieza |

2.1. Completa o esquema, identificando a classe das palavras.

2.2. Recorda as palavras com sufixo *-eza* da tarefa anterior e procede às transformações, seguindo o exemplo acima.

| | | | | | |
|-------|---|-------|-------|---|-------|
| _____ | > | _____ | _____ | > | _____ |
| _____ | > | _____ | _____ | > | _____ |
| _____ | > | _____ | | | |

2.3. Completa a frase que se segue, de acordo com o que aprendeste nos exercícios anteriores.

Ao acrescentar o sufixo _____ a um _____, formamos uma nova palavra: um _____.

Figura 17

Sistematização da estratégia descoberta

Acho que já conseguiste descobrir o truque para utilizar corretamente o sufixo *-eza*!

Completa-o no quadro que se segue.



Os _____ que se formam a partir de _____, terminam em _____.

Por isso, se ao _____ *estranho* se juntar o sufixo _____, forma-se o _____ *estranheza*.

Já na terceira tarefa, foi dada prioridade ao trabalho com o sufixo *-esa* (Figura 18). Por conseguinte, pretendia-se que, a partir da identificação da palavra base e da classe gramatical dessa mesma palavra, os alunos entendessem a forma correta de utilização do sufixo em estudo. Mais concretamente, depois de completarem uma tabela, identificando as palavras-base que estão na origem das vocábulos que terminam com o sufixo *-esa*, os alunos deveriam organizar estas palavras, tendo em conta as seguintes categorias: *i)* palavras que derivam de verbos

terminados em *-ender*; e *ii*) palavras que derivam de nomes. De seguida, considerando apenas as palavras que derivam de nomes, foi solicitado que as organizassem em palavras que se referem a títulos de nobreza e em palavras que se referem a nacionalidades. Saliente-se que, esta foi uma das tarefas em que os alunos mostraram ter mais dificuldades, nomeadamente no que concerne à identificação da palavra base. Contudo, após a análise do exemplo dado no laboratório, a maior parte destes constrangimentos foi eliminada e o exercício foi concluído com sucesso.

Figura 18

Tarefa 3 do terceiro laboratório gramatical

Tarefa 3

3. Recupera as palavras com sufixo *-esa* da tarefa 1.

3.1. Completa a tabela, identificando as palavras base que estão na origem dos vocábulos com sufixo *-esa*. Observa o exemplo para compreenderes o exercício.

| Palavra com sufixo <i>-esa</i> | Palavra base | Classe gramatical da palavra base |
|--------------------------------|--------------|-----------------------------------|
| defesa | defender | verbo |
| | | |
| | | |
| | | |

3.3. Observa, agora, as palavras que derivam de nomes e preenche o quadro que se segue.

Palavras que se referem a títulos de nobreza

Palavras que se referem a nacionalidades

3.2. Organiza as palavras com o sufixo *-esa*, tendo em conta as categorias que se seguem.

Palavras que derivam de verbos terminados em _____

Palavras que derivam de nomes

De forma a efetuar generalizações acerca da utilização do sufixo *-esa*, considerando o que foi trabalhado ao longo das tarefas o cientista Garcia Ortografia desafiou os alunos a completar o conjunto de tópicos com lacunas (cf. Figura 19).

Figura 19

Sistematização da estratégia de utilização do sufixo *-esa*



Utiliza-se o sufixo _____ em:

- _____ formados a partir de verbos terminados em _____ ;
- palavras que derivam de _____ :
 - palavras que se referem a _____ ;
 - palavras que se referem a _____ .

Relativamente aos exercícios de treino, optou-se por elaborar questões de preenchimento de espaços em branco e escrita de frases de acordo com instruções específicas

(v. Figura 20). Ao longo da realização destas atividades, as dúvidas foram, naturalmente, surgindo entre os alunos. Todavia, uma breve revisão das generalizações preenchidas nas tarefas realizadas anteriormente, permitiu esclarecer estas indecisões.

Figura 20

Exercícios de treino do terceiro laboratório gramatical

4.1. Indica a sua classe gramatical das palavras que se seguem.

| | |
|----------|---------|
| firμες - | China - |
| claro - | real - |

4.2. Completa as frases que se seguem, formando palavras os sufixos -esa ou -eza, tendo por base as palavras sublinhadas.

a) O pai do António tinha ideais republicanos firμες. Por isso, defendia a República com _____.

b) O texto é claro quanto aos factos históricos da época. Assim, esta história mostra com _____ o descontentamento da população face ao regime monárquico.

c) Maria nasceu em Portugal. No entanto, caso tivesse nascido na China, seria _____.

d) No dia do Regicídio, ninguém conseguiu defender a família real do ataque. Por isso, a _____ ficou sem defesa e morreram D. Carlos e o príncipe Luís Filipe.

4.3. Preenche os espaços em branco com as terminações estudadas.

a) A coroa dinamarqu_____ não esteve envolvida no atentado de 1 de fevereiro de 1908.

b) Ao observar D. Maria Pia, Maria reparou na sua bel_____.

c) Não ia nenhuma duqu_____ a bordo da carruagem real, no dia do Regicídio.

d) No dia 5 de outubro, a população teve a cert_____ que a monarquia tinha chegado ao fim.

e) A fraqu_____ da monarquia era notória.

4.4. Escreve frases, seguindo as seguintes orientações:

- uma frase que contenha uma palavra que deriva do adjetivo *belo* ;

- uma frase que contenha uma palavra que deriva do verbo *acender* ;

- uma frase que contenha uma palavra que deriva de um nome à tua escolha.

Assim, no final do laboratório, os alunos refletiram acerca da sua aprendizagem, ao preencher a autoavaliação. Ademais, foi também o momento de se despedirem do cientista Garcia Ortografia, que voltariam a ver somente no grupo focal.

4.5.3. Fases de observação e de avaliação

Tal como mencionado no ponto 4.4.1. deste capítulo, para a recolha de dados, na fase inicial e na fase final do projeto de investigação, procedeu-se à implementação de um pré-teste e de um pós-teste, que se revelou fundamental para diagnosticar e avaliar, respetivamente, o desempenho ortográfico dos alunos da turma em estudo. Acrescenta-se que o pré-teste foi realizado no dia 9 de novembro de 2023, por 16 alunos, ou seja, antes das intervenções educativas, e que o pós-teste ocorreu no dia 30 de janeiro de 2024, sendo realizado por 17 alunos. Ressalva-se, neste momento, o facto de o pós-teste ter sido realizado por um número superior de alunos. Como tal, verifica-se a impossibilidade de comparação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste de alguns participantes, como, de seguida, se explicitará nos gráficos de dados.

O ditado, que Carvalho (2009) define como o “carro chefe das atividades de avaliação ortográfica” (p. 2237), foi a estratégia selecionada para a realização dos testes suprarreferidos,

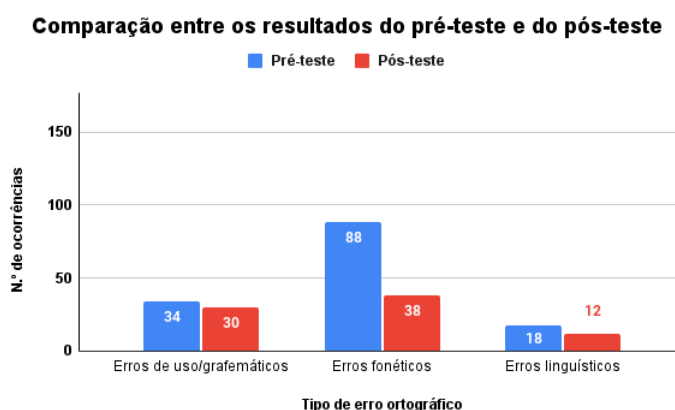
tendo-se selecionado um conjunto de tópicos preparados pela professora em formação. Conforme explanado aquando da apresentação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, os tópicos eram relativos a um conteúdo histórico, promovendo-se, deste modo, uma articulação entre as áreas curriculares de Português e Estudo do Meio. Ademais, sublinha-se que os ditados foram iguais, porém, como já foi detalhado, cumpriram funções diferentes no projeto de investigação – observação e avaliação.

Após o levantamento dos erros ortográficos dos participantes, foi realizada a categorização dos mesmos e registado o número de ocorrências por tipo de erro. Neste contexto, importa referir que a taxonomia de erros eleita para o tratamento dos dados foi a proposta por Girolami-Boulinier e Pinto (1994). A proposta em questão, já clarificada no ponto 4.1.3., integra quatro categorias principais: erros linguísticos; erros de uso/grafemáticos; erros fonéticos; erros de género e número. Contudo, neste estudo, o foco não se direccionou para a última categoria e, por isso, privilegiaram-se, apenas, as três primeiras. Ressalva-se, ainda, que embora não se tenha seguido a proposta de categorização dos erros de Barbeiro (2007), neste momento explicativo, alguns dos tipos de erro são úteis para descrever e explicar as incorreções encontradas.

Prosseguindo para a apresentação, bem como para a análise e a discussão dos dados, evidencie-se, ao analisar o gráfico 1, a existência de uma diferença positiva entre o número de ocorrências nos testes aplicados, dado que se verifica uma diminuição em todos os tipos de erro ortográfico.

Gráfico 1

Comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste (Elaboração própria)



Num momento inicial do projeto, o pré-teste foi um instrumento de diagnóstico que auxiliou a definição do rumo da investigação, trazendo informações para a planificação dos laboratórios gramaticais de acordo com as necessidades dos alunos. Por outras palavras, através da análise dos resultados obtidos no pré-teste, organizados nas categorias de erro propostas por Girolami-Boulinier e Pinto (1994), foi possível conhecer as dificuldades ortográficas da turma.

Iniciando na categoria dos erros de uso/grafemáticos, estes contaram com um total de 34 ocorrências no primeiro ditado realizado. Embora esta não seja a categoria com a maior incidência de erros ortográficos, compreende-se que os alunos ainda não haviam consolidado a correspondência fonema-grafema, apresentando, conseqüentemente, dificuldades na escrita de certas palavras (ex.: **naturesa* > *natureza*; **Purtugal* > *Portugal*) (Morais & Teberosky, 1994; Silva, 2004). Os exemplos apresentados vão, portanto, ao encontro da definição proposta pelos autores da tipologia utilizada, corroborando o facto de os alunos, embora capazes de pronunciar corretamente a palavra, terem demonstrado dificuldades específicas no domínio das convenções ortográficas (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994; Pinto, 1997). Conseqüentemente, ao ouvirem, durante o ditado, por exemplo, as palavras *haver*, *existia*, *escasseavam* e *pastorícia*, os alunos limitaram-se a escrever exatamente o que tinham escutado (**aver*; **esistia*; **escaciavam*; **pasturícia*), ou seja, escreveram as palavras como as pronunciam, não obedecendo, desta forma, às regras ortográficas que se aplicam à escrita destes vocábulos. Tendo isto em conta, conclui-se que estas incorreções têm por base constrangimentos na correspondência oral-escrito e dificuldades no conhecimento da forma ortográfica específica de palavras, que não é explicada por regras (Barbeiro, 2007; Baptista et al., 2011).

A categoria dos erros fonéticos foi a dominante no pré-teste, totalizando 88 ocorrências. Esta incidência de erros fonéticos pode ser explicada pelo facto de os alunos escreverem sem considerarem/conhecerem as convenções ortográficas (ex.: **casar* > *caçar*; **pobo* > *povo*) ou porque escrevem as palavras exatamente como as pronunciam (ex.: **seclo* > *século*; **pertende* > *pretende*). Aliás, como estudado no subcapítulo 4.1.3., os erros fonéticos correspondem às incorreções que alteram o fonetismo das palavras e que afetam, por conseqüência, a sua pronúncia (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994). Um destes casos é, a título de exemplo, a inversão de fonemas (Zorzi, 1998) (ex.: **pertende*, ao invés de *pretende*) e que se constituiu como uma das incorreções mais recorrentes nos testes. Pode, portanto, concluir-se que a alta percentagem de

erros fonéticos evidencia uma tendência significativa da influência da oralidade na escrita (Horta & Martins, 2004; Morais & Teberosky, 1994).

Relativamente às incorreções linguísticas, com 18 ocorrências no pré-teste, estas tinham por base, sobretudo, a distinção entre a utilização das formas verbais do pretérito perfeito do indicativo (ex.: chegaram, falaram) e as do futuro do indicativo (ex.: chegarão, falarão) e a inobservância da unidade gráfica da palavra (ex.: **instalamse* > *instalam-se*). Para além disso, compreende-se, igualmente, que os alunos demonstraram dificuldades em recorrer ao conhecimento gramatical no contexto da escrita. A confusão na utilização das formas *à* e *há* confirma exatamente este facto, uma vez que os alunos não distinguem a contração da preposição da forma verbal (Baptista et al., 2011; Barbeiro, 2007; Girolami-Boulinier & Pinto, 1994). Como tal, estes erros evidenciam uma compreensão insuficiente das regras gramaticais (Brito et al., 2019).

Passando, agora, para a análise dos resultados pós-teste, estes permitem avaliar a influência das intervenções educativas no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos e identificar os constrangimentos que persistiram. Por meio da consulta do gráfico 1, observa-se que existe uma diferença positiva entre o número de ocorrências nos testes aplicados dado que se regista um decréscimo do número de erros em todos os tipos.

Assim, no pós-teste, observa-se uma ligeira diminuição dos erros de uso/grafemáticos, passando de 34 para 30 ocorrências. Esta redução pode ser explicada, essencialmente, pela utilização do *Caderno de Ortografia* (v. anexo B1), entregue aos alunos no início do projeto. Com a utilização deste recurso, os alunos conseguiram refletir acerca dos erros ortográficos cometidos no pré-teste (e noutros contextos de escrita), corrigindo-os de forma refletida (Brito et al., 2019; Morais & Teberosky, 1994). Destaca-se, sobretudo, a correção dos erros ortográficos relacionados com a utilização ou não utilização da consoante muda <h> (**horiginários* > *originários*; **aver* > *haver*). Todavia, a modesta diminuição dos constrangimentos ortográficos desta categoria aponta, igualmente, para a necessidade de se continuar a realizar um trabalho nesta área, nomeadamente, no que diz respeito à correspondência fonema-grafema (ex.: no uso de <s>, <ss>, <c> ou <ç> na escrita).

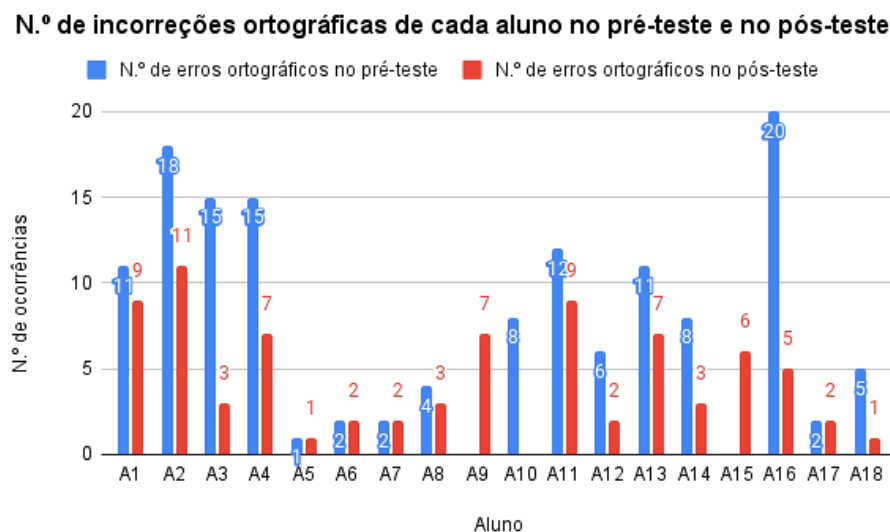
Por seu turno, os erros fonéticos apresentaram uma redução significativa no pós-teste. Neste âmbito, enfatiza-se, particularmente, a diminuição das incorreções relativas à utilização da regra acentual para decidir entre as terminações <am> e <ão>, que foram alvo de reflexão na primeira intervenção educativa. Ademais, sublinha-se que, embora estes desvios tenham sido integrados na categoria dos erros linguísticos, por uma questão de morfologia verbal, foi tido em consideração o facto de o fonetismo ser afetado. Note-se, inclusivamente, que Barbeiro (2007) integra estes desvios no âmbito da inobservância de regras ortográficas de base fonológica. Assim, através da realização do laboratório gramatical mencionado, foi possível incidir nos dois tipos de erros ortográficos. Como tal, presume-se que a aplicação de estratégias de reflexão sobre a língua e a planificação de atividades práticas e contextualizadas nos laboratórios gramaticais parece ter sido eficaz neste caso (Brito et al., 2019; Duarte, 1992; Silvano & Rodrigues, 2010). Contudo, o trabalho com este tipo de erros deve ser contínuo e aprofundado, tendo significado para os alunos, para que estes compreendam melhor as convenções ortográficas.

Por último, no que concerne à categoria dos erros linguísticos, à semelhança do que se verificou até agora, este tipo de erros apresentou uma ligeira diminuição de 18 para 12 ocorrências. Neste sentido, aponta-se, novamente, o possível contributo dos laboratórios gramaticais, que se terá refletido numa melhoria na compreensão de conceitos gramaticais, através da reflexão e da descoberta de regras e truques ortográficos. Não obstante, sublinha-se a persistência de algumas incorreções que demonstram, em boa verdade, o carácter contínuo da aprendizagem da ortografia.

Passando para um plano de análise mais pormenorizado, apresenta-se o gráfico 2, que mostra o número de incorreções ortográficas de cada aluno no pré-teste e no pós-teste. Assim, a partir da observação dos dados, compreende-se que existiu uma diminuição geral do número de ocorrências do pré-teste para o pós-teste, o que sugere que a intervenção educativa da professora em formação teve uma influência positiva nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Aliás, esta conclusão é evidenciada através da análise visual das barras que mostram uma tendência de diminuição das ocorrências no pós-teste, quando comparadas às barras correspondentes ao pré-teste.

Gráfico 2

Número de incorreções ortográficas de cada aluno no pré-teste e no pós-teste (Elaboração própria)



Inicia-se a análise do gráfico 2 por assinalar o surgimento de apenas uma barra referente aos resultados dos alunos A9, A10 e A15, dado que estes alunos apenas participaram num dos momentos de teste. Num plano mais particular destes dados, conclui-se que as intervenções educativas parecem ter sido particularmente eficazes para os alunos A3 e A16, que apresentam as maiores reduções ao nível do número de ocorrências, tendo-se registado uma diminuição de 15 para um erro ortográfico na produção do aluno A3 e o aluno A16 passou de 20 para cinco erros. Para além da prestação destes dois alunos, destacam-se os alunos A5, A6, A7 e A17 que já tinham registado um bom desempenho no pré-teste e conseguiram manter esse nível no pós-teste. Todavia, torna-se relevante assinalar que, embora os resultados se traduzam numa melhoria significativa da escrita da maioria da turma, os alunos A1, A2 e A11 apresentam, ainda, um número relativamente alto de erros no pós-teste, necessitando de mais apoio e diversificação de estratégias para o desenvolvimento da competência ortográfica.

Em síntese, através deste trabalho de apresentação, análise e discussão dos dados do pré-teste e do pós-teste, foi possível evidenciar uma redução geral do número de erros ortográficos da turma, traduzindo-se na melhoria da competência ortográfica dos alunos que participaram no projeto.

4.5.4. Exploração da percepção dos alunos

Em consonância com o exposto no ponto 4.4.1. do presente relatório, a realização do grupo focal, no final do projeto de investigação, tinha como objetivo a recolha de dados relativos às percepções dos alunos sobre as intervenções educativas, com vista à compreensão do impacto das mesmas nas aprendizagens dos participantes (Silva et al., 2014). Por conseguinte, em março de 2024, a mestranda dinamizou um grupo focal com todos os envolvidos no projeto e, para tal, elaborou, previamente, um guião (cf. Apêndice F2.1.) onde se incluíram os seguintes objetivos: *i)* Realizar um levantamento dos elementos dos laboratórios gramaticais que os alunos retiveram com maior precisão; *ii)* avaliar os elementos que mais contribuíram para uma experiência positiva e os que necessitariam de ser aprimorados, na perspetiva dos participantes; *iii)* compreender a percepção dos alunos sobre o impacto dos laboratórios gramaticais no desenvolvimento da competência ortográfica; e *iv)* aferir a eficácia dos laboratórios gramaticais na preparação dos participantes para a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Dando início ao grupo focal, a professora em formação entregou aos alunos um folheto informativo (cf. Apêndice F2.2.) com as regras de participação, os objetivos e as informações gerais, que foi analisado em grande grupo.

A primeira questão do grupo focal tinha como principal objetivo averiguar se os alunos se recordavam dos laboratórios gramaticais. Efetivamente, todo o grupo admitiu lembrar-se dos laboratórios, sendo que conseguiu enumerar as incorreções ortográficas que foram trabalhadas em cada um deles. Como tal, infere-se que esta lembrança e a capacidade de enunciar o trabalho realizado nas intervenções educativas destacam o impacto e o significado que os laboratórios gramaticais tiveram para os alunos. Já no âmbito da segunda questão, que se prendia com a compreensão de quais os LG que ficaram na memória dos alunos, as respostas obtidas corroboraram, de igual modo, a afirmação anterior (v. Figura 21).

Figura 21

Excerto do grupo focal (primeira questão)

A5: Eu lembro-me mais do <am> e do <ão>.

Professora estagiária: Do que te lembras de fazer nesse laboratório?

A5: Primeiro, eu lembro-me que tínhamos umas frases e tínhamos de sublinhar as palavras que terminavam em <am> e em <ão>. E depois pusemos todas numa tabela para ficar organizado.

A17: Eu lembro-me bem do *à* e do *há*. Eu lembro-me que nós sublinhamos com cores o *à* e o *há*. Depois vimos que *há* é que já passou. Por exemplo, "Há muitos anos". Ou porque existe. Por exemplo, "Há aqui uma formiga". E com o *à*, por exemplo: "Ontem à tarde".

Com efeito, conforme se consta pelas intervenções dos alunos A5 e A17, a primeira etapa dos laboratórios gramaticais, correspondente à apresentação dos dados, é a mais destacada. Como tal, assume-se a sua importância na realização da adoção da metodologia laboratório gramatical. Ademais, sublinha-se a intervenção do aluno A17 que, sem recorrer a terminologia específica, consegue explicar as generalizações feitas no laboratório em questão, evidenciando-se, desta forma, que o aluno é capaz de refletir sobre a língua. Aliás, pode-se acrescentar que, tal como advoga Xavier (2013), socorrendo-se da perspetiva de Beacco (2010), o aluno em destaque encontra-se no terceiro estágio de consciencialização linguística, uma vez que consegue descrever a regra utilizando palavras próprias.

Já na terceira questão colocada, os alunos destacaram a aprendizagem dos truques e regras de utilização do *à* e do *há*. Para além disto, alguns participantes confessaram que realizaram novas aprendizagens com os laboratórios gramaticais, conforme se comprova pelas subsequentes intervenções: "Eu gostei do <am> e do <ão> e agora também já não erro quando escrevo «inglesa» e «nobreza». Aprendi muitas coisas novas!" (aluno A17); e "Eu, no início, também não percebia nada, mas depois, fizemos os laboratórios do Garcia e eu percebi muito melhor!" (aluno A14).

Com a formulação das quarta e quinta questões, pretendia-se que os alunos explicitassem as dificuldades que encontraram ao longo das intervenções educativas e discutissem a possibilidade de existirem alterações nos laboratórios. De forma geral, os alunos relataram dificuldades em memorizar todas as regras ortográficas (cf. Figura 22) e um aluno destacou os constrangimentos que sentia no preenchimento da autoavaliação. Esta confissão pode estar

associada ao facto de os alunos não terem por hábito refletir acerca do seu percurso. Assim, exatamente por ter observado este constrangimento na turma, a professora em formação, tendo consciência de que a autoavaliação permite que o aluno desenvolva a sua autonomia e a capacidade de autorreflexão (Fernández, 2011) e que a avaliação se constitui como uma das etapas dos laboratórios gramaticais (Duarte, 1990, 1992; Silvano & Rodrigues, 2010), procurou auxiliar os alunos aquando do momento de autoavaliação. Ao longo das intervenções educativas, foi notória a evolução dos alunos relativamente a este ponto. Esta melhoria foi, igualmente, sentida nos momentos de autoavaliação que decorreram no final dos períodos, onde os alunos se mostraram capazes de identificar as suas conquistas e as suas fragilidades.

Figura 22

Excerto do grupo focal (quinta questão)

A12: Eu senti mais dificuldades em saber as regras todas.

A2: Eu concordo com a A12. Eu, às vezes, me esquecia de algumas regras. Por isso, tinha de olhar sempre para elas.

A5: Regras? Tinha regras? Eu achava que era só uma conclusão do que tínhamos feito ao longo da ficha. Eu não decorava porque tinha sido eu a pensar naquilo. Eu sabia essas regras, mas era por outras palavras. E foi assim que decorei para não dar erros.

Após a discussão das dificuldades, os alunos tiveram a oportunidade de revelar as principais aprendizagens que haviam feito com os laboratórios gramaticais. Assim, destacam-se respostas como “aprendi a escrever melhor” ou “aprendi ortografia”, em que se depreende que os alunos reconhecem uma melhoria na sua competência ortográfica, demonstrando mais confiança no ato da escrita, porque se sentiam mais capazes de refletir acerca das regras ortográficas. Ainda neste âmbito, sublinha-se a pertinência da oitava questão. A este respeito, os alunos destacaram a divisão dos laboratórios em tarefas, considerando que a realização dos exercícios passo a passo facilitou a compreensão dos conceitos em estudo e contribuiu para o sucesso do preenchimento das conclusões. Aliás, como já referido, a resolução faseada facilitou o esclarecimento de dúvidas dos alunos, favorecendo, conseqüentemente, a posterior criação de generalizações, tendo em conta a informação de cada tarefa.

Quase no final do grupo focal, questionou-se os alunos sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos nos laboratórios gramaticais. Praticamente em uníssono, os

participantes responderam afirmativamente a esta questão, relatando os momentos em que utilizaram estes conhecimentos, como se pode constatar na Figura 23.

Figura 23

Excerto do grupo focal (nona questão)

A7: No ditado que fizemos, eu utilizei para corrigir os erros que tinha dado antes.

A4: E eu utilizei quando estava a escrever textos.

A15: Sim, eu também usei sempre que escrevia porque me lembrava sempre do Garcia Ortografia.

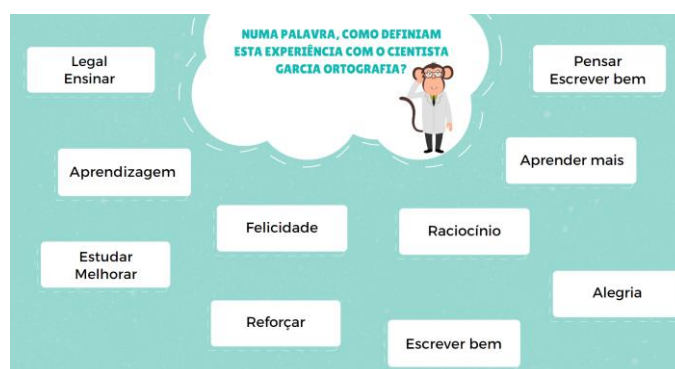
Professora estagiária: Então, os laboratórios gramaticais foram importantes para melhorarem a vossa escrita?

Todos: Sim!

Para terminar o grupo focal, a professora em formação lançou um último desafio aos alunos que, embora não fizesse parte do guião inicial, permitiu sistematizar as experiências da turma ao longo de todo o projeto. Ao analisar as respostas obtidas (v. Figura 24), é possível reforçar impacto positivo que os alunos sentiram ao longo do projeto e os contributos que as intervenções educativas proporcionaram.

Figura 24

Definição da experiência dos alunos numa palavra



Face ao exposto, e partindo das palavras dos alunos, compreende-se que a experiência foi profícua e assinalável, marcada por um caminho de aprendizagens significativas e pelo desenvolvimento da competência ortográfica, a partir de uma abordagem que permitiu promover uma aprendizagem pela descoberta e pela reflexão.

4.6. Reflexão final para uma visão integrada do projeto

Neste último subcapítulo dedicado ao projeto de investigação da professora em formação, pretende-se, de forma breve, refletir acerca dos dados obtidos ao longo de todo o estudo e clarificar o seu impacto, ao relacionar as intervenções educativas, o pré-teste, o pós-teste e o grupo focal. Além disso, procede-se, de igual forma, à exploração das conclusões e das limitações deste estudo.

Iniciando pelos laboratórios gramaticais, sublinha-se que estes foram desenvolvidos tendo por base as observações que a mestranda realizou na sala de aula e os resultados do pré-teste e visavam melhorar a compreensão e a competência ortográfica dos alunos. Neste quadro, há que referir que se procurou a implementação de um laboratório gramatical que fosse ao encontro de cada um dos três tipos de erro ortográfico – grafemáticos/de uso, fonéticos e linguísticos –, e que se privilegiaram as incorreções predominantes no âmbito de cada um deles, como uso das formas *à* e *há*, utilização das terminações <am> e <ão> e uso dos sufixos *-esa* e *-eza*, respetivamente.

No decurso das intervenções educativas, observou-se que os alunos demonstraram uma melhoria significativa na compreensão dos conteúdos em estudo, nomeadamente no que diz respeito à descoberta e à assimilação das regras ortográficas. A par disto, a análise qualitativa das respostas dadas revelou uma maior confiança, por parte dos alunos, na resolução dos exercícios propostos e na explicitação oral das aprendizagens, que pode ser explicada pela experiência que os alunos ganharam com os laboratórios e com o *feedback* contínuo dado pela professora em formação (Fernandes, 2006; Freitas et al., 2012). Outrossim, pode-se associar este caminho com o cientista Garcia Ortografia a uma mudança de postura dos alunos relativamente a tarefas de ortografia. Em boa verdade, os sentimentos iniciais de dificuldade, confusão e receio relativamente às tarefas propostas neste âmbito, foram desaparecendo, dando lugar ao entusiasmo e à confiança, levando os estudantes a questionar: “Quando vamos fazer o próximo laboratório?”.

Efetivamente, esta progressão é corroborada pela comparação dos dados do pré-teste e do pós-teste, que evidenciam a evolução dos alunos. Num plano mais geral, contabilizou-se, no pré-teste, um total de 140 incorreções ortográficas, distribuídas entre erros de uso/grafemáticos

(34), erros fonéticos (88) e erros linguísticos (18). Já no pós-teste, o total de ocorrências diminuiu para 80, com 30 erros de uso/grafemáticos, 38 erros fonéticos e 12 erros linguísticos. Assim, analisando, numa primeira instância, a redução de 50 erros fonéticos do pré-teste para o pós-teste, presume-se que o percurso de atividades práticas e reflexivas, criado com os laboratórios gramaticais e com o caderno de ortografia, foi positivo e eficaz para o desempenho ortográfico dos alunos. Não obstante, a ligeira diminuição de erros de uso/grafemáticos e de erros linguísticos indica que, embora se verifique algum progresso neste âmbito, há ainda espaço para melhorias significativas.

A par do exposto, os dados qualitativos recolhidos no grupo focal reforçam a análise efetuada, mostrando que maioria dos alunos reconhece e valoriza as atividades desenvolvidas. Nesta fase final do projeto, a turma relatou que a realização dos laboratórios correspondeu a momentos agradáveis, tendo, desta forma, desaparecido os sentimentos negativos associados às tarefas de ortografia, como foi referido anteriormente. Do mesmo modo, e tal como é enfatizado por vários autores (Brito et al., 2019; Dias et al., 2009; Freitas et al., 2012; Horta & Martins, 2004; Silva, 2009; Zorzi, 1998), conclui-se, a partir das respostas dos alunos, que se promoveram momentos de reflexão (meta)linguística como caminho para o desenvolvimento da competência ortográfica, sublinhando-se a importância de uma abordagem contextual, prática e reflexiva das regras ortográficas. Como tal, pretende-se sublinhar a não adoção da memorização de regras ortográficas, mas sim a sua compreensão e o reconhecimento da sua importância para a melhoria do desempenho ortográfico.

A triangulação dos dados dos laboratórios gramaticais, dos pré-teste e pós-teste e do grupo focal revela uma coerência entre os resultados qualitativos e quantitativos, ao mesmo tempo que proporciona uma visão completa do projeto desenvolvido. Desta forma, compreendem-se os contributos dos laboratórios gramaticais para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos, salvaguardando-se, contudo, a necessidade de um trabalho contínuo neste âmbito. Aliás, tendo isto em conta, é possível dar resposta à questão de investigação do projeto – Quais os possíveis contributos da mobilização de princípios do laboratório gramatical no ensino explícito da ortografia para o desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade? (cf. subcapítulo 4.3.). Elencam-se como principais contributos o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua, que influencia positivamente o desempenho ortográfico dos alunos da turma, uma vez que, desta forma, os

alunos são capazes de explicitar os aspetos do conhecimento da língua e as regras subjacentes ao processo de escrita (Brito et al., 2019; Silva & Morais, 2007a). A par disto, o papel ativo do aluno, ao longo dos diferentes laboratórios gramaticais, o que não se verificou na análise do manual de Português da turma (cf. *Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB e manual escolar do 4.º ano*), permite que estes explorem, experimentem e sistematizem as estratégias ortográficas, de forma contextualizada, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e, simultaneamente, para o aumento da confiança e da autonomia na resolução de atividades de escrita. Por conseguinte, a aplicação de regras aos casos concretos e realização de generalizações por parte dos alunos favorecem a compreensão, afastando-se de um ensino baseado na mera memorização. Saliente-se que a adoção dos princípios do laboratório gramatical contribui, também, para uma orientação preventiva do erro ortográfico, visto que pressupõe uma abordagem faseada e baseada na reflexão e explicitação do conhecimento ortográfico (Barbeiro, 2007).

Posto isto, torna-se também necessário retomar os objetivos do estudo referidos no subcapítulo 4.3., que, no entender da mestranda, foram alcançados. Passando a explicar: *i) o objetivo estudar a dimensão ortográfica da escrita e as tipologias do erro ortográfico foi concretizado através da revisão da literatura realizada nos subcapítulos 4.1.1., 4.1.2., 4.1.3. e 4.1.4., onde se aborda a complexidade da escrita, os desafios de aprendizagem da norma ortográfica e as diferentes perspetivas sobre os erros ortográficos; ii) promover atividades potenciadores da aprendizagem pela descoberta e da reflexão (meta)linguística sobre o erro ortográfico foi exequível através da realização dos laboratórios gramaticais que mostraram ir ao encontro deste objetivo; e iii) refletir, no quadro da análise das AE de Português do 1.º CEB e do projeto pedagógico do 4.º ano de escolaridade, sobre tarefas e estratégias promotoras de desenvolvimento da competência ortográfica* é também um objetivo que foi cumprido com a análise do modo como o ensino da ortografia é promovido e desenvolvido nas AE e no manual escolar de Português do 4.º ano de escolaridade, realizada no subcapítulo 4.5.1.

Face ao exposto, o projeto “Os Cientistas Ortográficos: dos princípios do laboratório gramatical ao desenvolvimento da competência ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade” foi criado com o objetivo de investigar os contributos da metodologia do laboratório gramatical para o desenvolvimento da competência ortográfica. Como tal, após a apresentação, a análise e a discussão de todos os dados recolhidos ao longo da investigação, conclui-se que existiu uma

redução do número de ocorrências de erros ortográficos, presumindo-se que a abordagem pela reflexão (meta)linguística e pelas tarefas de descoberta, promovidas através da realização dos laboratórios gramaticais, se mostraram eficazes no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos da turma que participou. Acresce referir que a implementação deste projeto confirmou o referido no enquadramento científico e pedagógico a propósito da importância que a escola apresenta no processo de aprendizagem da ortografia, cabendo-lhe a função de criar oportunidades para o desenvolvimento da competência ortográfica, através da reflexão acerca da grafia das palavras.

Todavia, apesar dos resultados positivos, a investigação realizada apresenta limitações que devem ser consideradas para que possam existir melhorias num futuro projeto. Um dos aspetos a considerar neste âmbito, prende-se com a dimensão da amostra utilizada no projeto que, limitando-se a um grupo de 17 participantes, foi relativamente pequena. Neste âmbito, acrescenta-se, ainda, a ausência de um grupo de controlo, para além do grupo experimental, ou seja, a turma do 4.º ano de escolaridade. Ademais, o período de execução do projeto foi reduzido e naturalmente que, num período mais alargado, a investigação poderia trazer mais contributos para a compreensão do impacto dos laboratórios gramaticais a longo prazo. Para além disto, acrescenta-se que o pós-teste foi aplicado, em janeiro, por sugestão da professora cooperante, e, desta forma, não foram realizados mais laboratórios gramaticais, que incidissem particularmente em incorreções de regras ortográficas de base fonológica, que requeriam uma maior atenção.

Em conclusão, o projeto demonstrou que os laboratórios gramaticais são uma metodologia pertinente para a melhoria da competência ortográfica dos alunos. Contudo, para otimizar o impacto do mesmo e garantir a sua aplicabilidade em vários contextos, é essencial refletir acerca das possíveis melhorias, de forma a dar seguimento à investigação, trazendo, assim, contributos para o estudo do ensino e da aprendizagem da ortografia.

E as pessoas nem sonham que quem acaba uma coisa nunca é aquele que a começou, mesmo que ambos tenham um nome igual, que isso só é que se mantém constante, nada mais.

(Saramago, 2016, p. 55)

Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam.

(Saramago, 2014, p. 10)

Considerações finais

É neste momento do RE que se encerra o percurso académico de cinco anos da mestranda, desde a Licenciatura até ao Mestrado, bem como a sua formação inicial. Uma jornada repleta de aprendizagens e de desafios que, embora complexa, deixa um sentimento de satisfação e de gratidão face a todo o caminho percorrido. Assim sendo, nas considerações finais deste documento, consagra-se uma última *reflexão* sobre toda a *experiência* vivida, em que se tornou possível *observar, criar e vivenciar*.

A conclusão deste ciclo de estudos representa um momento de reflexão sobre o percurso da mestranda, reconhecendo o seu crescimento pessoal e profissional, graças à superação dos obstáculos, que exigiram determinação e esforço e que permitiram construir uma base científica e científico-pedagógica sólida para um exercício fundamentado da profissão. Ademais, reconhece-se a necessidade de o professor aprofundar estes conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, através da formação contínua, como caminho para a promoção de um ensino de qualidade (Silva, 2000). Portanto, a exigência da profissão docente ficou clara durante a PES. Todavia, também neste período de prática educativa se reforçou a paixão pelo ensino, fator preponderante para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, que, aliás, depende, em grande medida, da motivação, da dedicação e do compromisso do docente ao longo da carreira (Day, 2006; Freire, 1996). Do mesmo modo, a curiosidade e a busca constante pelo conhecimento, numa atitude investigativa, foram a força motriz desta jornada de desenvolvimento da mestranda.

Durante este período, a importância do par pedagógico, das professoras cooperantes, das professoras supervisoras, da orientadora e, efetivamente, de todos os alunos foi fulcral para o enriquecimento do percurso formativo da futura docente. Em boa verdade, a colaboração, a reflexão conjunta, a partilha de perspetivas e o apoio contínuo foram elementos que permitiram construir um ambiente de trabalho agradável, sendo, igualmente, impulsionadores da escrita deste RE. Por conseguinte, verificou-se, graças a este suporte, um fortalecimento da confiança da professora em formação na sua prática educativa. Assim sendo, cada interação, cada conselho, cada sugestão e cada momento de partilha contribuíram, significativamente, para uma formação inicial mais completa e integrada, refletindo o facto de a educação ser feita de colaboração (Alves et al., 2022; DL n.º 55/2018). Quanto à relação com os alunos, a professora em formação recorda

que juntos riram, choraram, emocionaram-se, produziram e inquietaram-se. No fundo, juntos aprenderam e ensinaram (Freire, 1996).

Face ao exposto, o impacto transformador da PES foi imensurável, moldando profundamente o perfil docente da formanda. A propósito, no início deste capítulo, encontra-se uma citação de José Saramago, onde se pode ler que “as pessoas nem sonham que quem acaba uma coisa nunca é aquele que a começou” (Saramago, 2016, p. 55). Neste caso, tudo o que foi vivido ao longo deste ano letivo transformou a mestranda em vários níveis, resultando na construção de uma nova identidade profissional e pessoal. Ainda na PES, ressalva-se que todas as intervenções educativas, assim como a realização do projeto de investigação, possibilitaram a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos nas UC dos cinco anos de formação académica, bem como o aprofundamento da capacidade de reflexão crítica. Desta forma, consolidou-se a relação teoria-prática que permitiu um entendimento mais aprofundado da ação educativa como um processo coerente e flexível (Alarcão, 1995; Cardona, 2005; PASEO, 2017).

No fim desta etapa de formação, a mestranda admite-se preparada para enfrentar os desafios da profissão docente com a confiança e o conhecimento que todo este percurso lhe proporcionou, bem como pela garantia de uma aprendizagem e de um processo de reflexão contínuos. Agora, com os olhos postos no futuro, a formanda estabelece um compromisso com o aperfeiçoamento constante, com o espírito de colaboração, com o empenho e com a esperança numa transformação educativa, pautada pela criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor, motivador e bem-humorado, onde crescerá o futuro da sociedade: os alunos.

Referências

- Abrantes, P., Oliveira, I. & Serrazina, L. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- Adamante, D. & Parise, L. (2018). Ortografia no livro didático: objeto de conhecimento e ensino. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, 2(1), 111-133.
- Ainsworth, S. (2008). How do animations influence learning?. In D: Robinson & G. Schraw (eds.), *Current Perspectives on Cognition, Learning and Instruction : recent innovations in Educational Technology that facilitate student learning*, 37-67. Information Age Publishing.
- Al-Ali, S. (2014). Embracing the selfie craze: exploring the possible use of Instagram as a language mLearning tool. *Issues and Trends in Educational Technology*, 2(2), 1-16.
- Alam, C., Araujo, E. & Pereira, K. (2013). Museus e educadores: uma reflexão sobre o uso de museus como ferramenta pedagógica. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), 553-568.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30. Colóquio "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. INAFOP.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 8. Universidade de Aveiro.
- Almeida, M., Guerreiro, M. & Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. *Análise Psicológica*, 2(16), 321-329.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. Roldão (coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*, 43-63. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Almedina.
- Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O., Martins, M. & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 209-231.
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362.

- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é importante! – o trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Coleção Educação Hoje. Texto Editora.
- Araújo, I. (2022). Ferramentas de Gamificação. In A. Carvalho (org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*, 216-232. FAPEMA.
- Azevedo, F., Martins, C. & Magalhães, L. (2023). Pensar as práticas de leitura e da educação literária: palavras prévias. In F. Azevedo, C. Martins & L. Magalhães (coords.), *Práticas de leitura e educação literária*, 5-8. Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação / Universidade do Minho.
- Azevedo, N. & Nascimento, A. (2007). Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). *Interacções*, 7, 97-115.
- Balça, A. (2023). A educação literária nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In F. Azevedo, C. Martins & L. Magalhães (coords.), *Práticas de leitura e educação literária*, 9-66. Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação / Universidade do Minho.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Revista Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. Edições ASA.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP*, 15(1), 91-100.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (org.), *Para UMA Educação História de Qualidade (Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*, 131-144. Centro

de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, n.º especial, 93-112.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bargas, C. (2014). *O uso de esquemas como sistematização das aprendizagens*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/6929>

Barros, C. (2013). Ensino de História, memória e história local. *Revista História UEG*, 2(1), 301-321.

Bartolomeu, R. & Sá, C. (2008). A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, 33, 15-25.

Becker, G. & Urban, A. (2017). O sentido histórico e o significado das fontes históricas na vida prática dos estudantes do ensino médio. In C. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. Alves, M. Pinto & M. Gago (Coords.), *Epistemologias e ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*, 594-616. CITCEM.

Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 55-80.

Black, P. & William, D. (2005). *Changing teaching through formative assessment: research and practice*. The King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project. OECD.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Brito, A. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção de saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-6.

Brito, A., Morgado, C., Oliveira, M. (2019). A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como?. In *Encontro de Linguística e Formação de Professores de Português - A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*, 47-60. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118. Universidade do Minho.
- Cagliari, L. (2002). Alfabetização e ortografia. *Educar*, 20, 43-58. Editora UFPR.
- Caldeira, M. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática*. [Tese de Doutoramento, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga / Escola Superior de Educação João de Deus].
<http://hdl.handle.net/10400.26/2240>
- Campos, A. (2014). Ortografia em livros didáticos de Português: ensino-aprendizagem. *Revista Tópicos Educacionais*, 20(2), 170-198.
- Canavarró, A. (2021). Novas orientações curriculares de Matemática do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, 160, 3-6.
- Canha, M. (2019). *Reflexão partilhada entre pares pedagógicos na Educação de Infância: contributos para a (re)construção da profissionalidade docente*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, Universidade da Madeira].
<http://hdl.handle.net/10400.13/2677>
- Cardona, M. (2005). A prática profissional como eixo agregador da formação. In L. Alonso & M. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*, 111-120. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Almedina.
- Cardoso, A., Costa, M. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2(2), 5-25.
- Carmo, C. (2013). Como os manuais de Português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias – Quociente de Inteligência*, 74, 8-12.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologias da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. 2.ª edição. Universidade Aberta.
- Carnaz, M. (2013). *Da criatividade à escrita criativa*. [Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra].
<http://hdl.handle.net/10400.26/12238>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Carr, W. (2019). Critical Action Research Today. *EstreiaDialogos*, 1, 14-26.

- Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular Pré-Escolar / 1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. [Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/4017>
- Carvalho, G. & Freitas, M. (2010). Metodologia do Estudo do Meio. In F. Diogo (coord.), *Coleção Universidade – Metodologias de Ensino*. Plural Editores.
- Carvalho, J. (1999). A escrita nos manuais de Língua Portuguesa: objeto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?. In R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história (Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, 179-187)*.
- Carvalho, J. (2009). O ensino da ortografia: um estudo comparativo. *Cadernos do CNLF*, 13(4), 2236-2244.
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 27, 186-206.
- Castelo, A. & Sousa, O. (2017). Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. *Da Investigação às Práticas*, 7(3), 84-107.
- Castro, M. (2012). *Experiência de Prática de Ensino Supervisionada em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1159>
- Castro, R. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? – Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português. In R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história (Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, 189-196)*.
- Chispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.
- Coelho, G., Silva, P., Lopes, T. & Veloso, C. (2016). A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Espaço Académico*, 6(2), 1-15.
- Coelho, M. (2013). *Articulação “... a ferramenta na nossa mão”*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade da Beira Interior].
- Cosme, A. (2017). Escolas e professores no século XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educação*, 17(53), 757-776.

- Costa, A. (2010). *As sibilantes do português: sincronia, diacronia e ensino*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
- Costa, M. (2004). *O texto não literário na aula de língua materna: perspectivas de abordagem didática do anúncio publicitário impresso*. [Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino da Língua, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
<http://hdl.handle.net/10216/19325>
- Costa, S. (2013). *Construção de esquemas mentais em História e em Geografia por alunos do 7.º ano de escolaridade*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Educação da Universidade do Minho].
<https://hdl.handle.net/1822/29073>
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5–22.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2.ª edição. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Cruz, I. (2013). *Potencialidades e utilização do espaço recreio: um estudo desenvolvido em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado em Educação, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/3320>
- Cruz, S. (2016). Quizzes: vantagens da sua utilização na avaliação formativa. In A. Carvalho, S. Cruz, C. Marques, A. Moura, I. Santos & N. Zagalo (orgs.), *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 344–350.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Casa do Professor.
- Dalla-Bona, E. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 112–126.
- Damar, M. (2009). Les représentations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In J. Dolz & C. Simard (Eds.), *Pratiques d'enseignement grammatical*, 289–313. Les Presses de l'Université Laval.

- Davidson, N. (1990). *Cooperative learning in mathematics: a handbook for teachers*. Addison-Wesley.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo Ensino*. Porto Editora.
- Dias, A. (2011). *Análise do uso da luz natural em salas de aula: estudo de casa em Aracaju-SE*. [Dissertação de mestrado em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas]. <http://repositorio.ufal.br/handle/riufal/726>
- Dias, D., Santos, S., Nogueira, L., Oliveira, M. & Carvalho, L. (2009). O ensino e a aprendizagem da ortografia. *Perspectivas online*, 3(9), 165-185.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Temas e Debates.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (eds.), *Learning in Humans and Machine: towards an interdisciplinary learning science*, 189-211. Elsevier.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. In I. Teixeira, & F. Diogo (orgs.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021*, 13-33. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. Costa, L. Prista & I. Duarte, *Para a Didáctica do Português: seis estudos de Linguística*, 165-177. Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa : instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*, 210-232.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. 4.ª edição. Porto Editora.
- Fernandes, D. & Gaspar, A. (2014). Avaliação das aprendizagens: uma síntese de teses de doutoramento realizadas em Portugal (2001-2010). *Meta: Avaliação*, 6(17), 199-222.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, V. (2008). *Os erros ortográficos em língua materna dos alunos do ensino básico – na perspectiva do trabalho curricular dos professores*. [Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. <http://hdl.handle.net/11328/210>
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de aprendizaje. *marcoELE – Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-15.
- Ferrari, A. (2022). “[...] História é aula de pergunta”: a problematização no ensino de História. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, 29, 1-16. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferreira, A. (2022). *Conceções e práticas de diferenciação pedagógica na docência e em pré-profissionalização*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e de Ciências Naturais no 2.º CEB, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3180>
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. & Dias, A. (2011). Do património local ao currículo nacional: análise de projetos no âmbito de metodologias de ensino de História e Geografia para o 1.º e 2.º CEB. *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade*, 499-512. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, P. & Fernandes, P. (2015). Supervisão pedagógica em contexto de formação inicial de professores do 1.º CEB: uma análise focada nos relatórios de estágio. *Saber & Educar – Perspetivas didáticas e metodologias no Ensino Básico*, 20, 244-253.
- Flores, P. & Escola, J. (2008). *O futuro hoje: ser professor no séc. XXI* [Comunicação oral]. I Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *MÁTHESIS*, 1, 223-251.
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai*, 8(17), 1-14.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, A. & Silva, M. (2023). A Gestão de conflitos no ambiente escolar: desafios e possibilidades. In L. Hees, C. Hees, G. Ramirez (orgs.), *Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional*, 89-101.
- Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T. & Castelo A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Girolami-Boulinier, A. & Pinto, M. (1994). A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista Línguas e Literaturas*, 11, 115-129. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gomes, J. & Macedo, A. (2013). Educação Literária (1.º Ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. Silva & I. González (coord.), *Literatura para a Infância e Juventude e Educação Literária*, 73-91.
- Gonçalves, C. & Tomás, C. (2019). Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática da PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 53(1), 21-38.
- Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. In *Formação Inicial* [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], 304-330.
- Gouveia, C. (2010). *Burnout, ansiedade e depressão nos professores*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/2742>
- Grígoli, J., Teixeira, L., Lima, C., Silva, A. & Vasconcellos, M. (2007). A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 81-95.
- Guimarães, M., Coelho, A., Abreu, A., Martini, M. & Alves, V. (2023). A metodologia de rotação por estações: uma análise das possibilidades e desafios na prática pedagógica. *Revista Amor Mundi*, 4(5), 101-106.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmitificada*. ARTMED.

- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Horta, I. & Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1(22), 213-223.
- Jesus, M. (2019). Tornar-se professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre o início da carreira docente. *Revista Multidisciplinar*, 1(2), 107-120.
- Jesus, P. (2011). *Contributos da Prática de Ensino Supervisionada na Formação Inicial de Professores do 1.º Ciclo: conceções de professores supervisores e professores cooperantes*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/6302>
- Johnson, D. & Johnson, T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Allyn and Bacon.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Ediciones Graó.
- Leal, J. (2011). Redes Sociais na sala de aula. *Indagatio Didactica*, 3(2), 129-143.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Libâneo, J. (1990). *Didática*. Cortez Editora.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a formação. In L. Alonso & M. Roldão (coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*, 27-30. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Almedina.
- Lobo, A. (2013). *Avaliação de manuais escolares de Português*. [Dissertação de Mestrado em Didática do Português, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10400.26/12145>
- Lopes, F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/20243>

- Lopes, P. (2016). *Uma visão da escrita criativa através da poesia no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de PES do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1875>
- Luís, M. (2011). *A assembleia de turma como dispositivo de mediação de conflitos: um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/2105>
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. Sá & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*, 23-154. Coleção Caderno do LEIP, n.º 5. Universidade de Aveiro.
- Luzio, A. (2017). *Recreio: organização do espaço e as interações*. [Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu].
- Magron, N., Barreto, S. & Fecchio, M. (2004). Uma experiência de leitura em três momentos. *Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da Unipar*, 12(3), 179-181.
- Maia, C. (2014). Aprender História com um PowerPoint Didático – uma perspetiva construtivista. In I. Vale et al., *Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos*, 24-30.
- Maia, C. (2017). A investigação em manuais escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu. *Indagatio Didactica*, 9(3), 7-24.
- Marcolino, T. & Mizukami, M. (2008). Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 12(26), 541-547.
- Martins, L. (2019, outubro 31). Como foi o terramoto de 1755? *Revista Visão Júnior*. <https://visao.pt/visaojunior/2019-10-31-como-foi-o-terramoto-de-1755/>.
- Martins, M. & Sá, C. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Exedra, Revista Científica*, 1, 209-244.
- Medeiros, M. (2002). A investigação-ação-colaborativa como estratégia na formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 169-192. Universidade do Minho.

- Melo, K. (2007). Refletindo sobre a ortografia na sala de aula. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (orgs.), *Ortografia na sala de aula*, 77-94. Ministério da Educação do Brasil. Autêntica.
- Melo, P. & Costa, M. (2023). *PLIM! – Português 4.º ano*. Texto Editores.
- Mendes, J. (2013). *Estudos do Património – Museus e Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mendes, R. & Miskulin, R. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044-1066.
- Menino, H. & Rodrigues, M. (2019). Resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática. In D. Tavares, H. Pinto, H. Menino, I. Rocha, N. Rainho, M. Rodrigues, R. Cadima, R. Costa, *Desafios Matemáticos – 20 anos de problemas para os primeiros anos*, 13-23. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Mesquita, A., Carvalhais, L., Limpo, T. & Castro, S. (2020). Portuguese spelling in primary grades: complexity, length and lexicality effects. *Reading and Writing*, 33, 1325-1349. Springer.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Moraes, R., Galiuzzi, M. & Ramos, M. (2012). Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In R. Moraes & V. Lima, *Pesquisa em sala de aula: tendências para a Educação em novos tempos*. EDIPUCRS.
- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.
- Morais, A. (2007). A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In A. Silva, A. Morais & K. Melo (orgs.), *Ortografia na sala de aula*, 11-28. Ministério da Educação do Brasil. Autêntica.
- Moreira, A. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB: Educação Histórica entre as representações sociais e práticas educativas*. CITCEM. Edições Afrontamento.
- Moreira, A., Sousa, E. & Duarte, P. (2021). Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária. *Tempo e Argumento*, 13(33), 2-30.

- Moreira, M. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão – especialidade Língua Estrangeira/Inglês, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/38543>
- Morgado, J. & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. Viana, A. Costa, A. Serrano, A. Silva, B. Sampaio, C. Silva, I. Candeias, J. Sousa, J. Morgado, L. Palhares, M. Gomes, M. Magalhães, N. Correia, R. Pinheiro, T. Vilaça & V. Timmerman (Eds.), *Ensino Transversal: flexibilidade curricular e inovação*, 38–51. Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Mota, K., Machado, T. & Crispim, R. (2017). Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *Revista Redin*, 6(1), 1–8.
- Moura, A. & Santos, I. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In A. Carvalho (org.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na Educação*, 107–115. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Moura, A. (2008). A Web 2.0 e as Tecnologias Móveis. In A. Carvalho (org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores*, 121–146. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moura, A. (2022). O Espape Room como recurso educativo. In A. Carvalho (org.), *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*, 43–50. FAPEMA.
- Neto, A. (2001). O uso de documentos escritos no ensino da História – premissas e bases para uma didática construtivista. *História & Ensino*, 7, 143–165.
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: “quebrar” a rotina*. [Tese de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Piaget]. <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Revista Escola Moderna*, 1, 27–30.
- Nóbrega, S. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção*. [Tese de Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. <https://hdl.handle.net/10316/27035>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, 13–33.

- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. 1.º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares.
- Oliveira, A. (2010). O professor como mediador das leituras literárias. In R. Cosson, F. Maciel & A. Paiva (Orgs.), *Coleção Explorando o ensino*, 41–54. Ministério da Educação.
- Oliveira, D., Andrade, E. & Silva, A. (2019). *O ensino da língua portuguesa na educação básica: Literatura, uma proposta metodológica*. VI Congresso Nacional de Educação. CONEDU.
- Oliveira, H. (2008). *O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante – o caso específico do estágio na Educação Pré-escolar*. [Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/775>
- Oliveira, J. (2018). *Projetos escolares para a melhoria das práticas pedagógicas*. [Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, Universidade Fernando Pessoa]. <http://hdl.handle.net/10284/6843>
- Pacheco, F. (2011). *A Expressão e Educação Físico-motora como instrumento didático-pedagógico no desenvolvimento de aprendizagens significativas no pré-escolar e no 1.º Ciclo*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/1327>
- Pacheco, R. (2012). O museu na sala de aula: propostas para o planeamento de visitas de estudo aos museus. *Tempo e Argumento*, 4(2), 63–81).
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. *Da Investigação às Práticas*, 2(2), 37–52.
- Pais, A. (2015). Elementos de integração didática e ensino da gramática. *Exedra - Revista Científica*. Didática do Português. Investigação e práticas, Número Temático, 293–320.
- Paiva, L. & Souza, N. (2012). Autoavaliação do processo de ensino-aprendizagem – um caminho possível. *Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*, 203, 3391–3999.
- Pardal, L. & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 103–117.
- Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1(2), 293–312.

- Pereira, G., Gouveia, I. & Fraga, N. (2019). O professor do século XXI, que competências e desafios? As perceções das alunas de 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In N. Fraga (org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis*, 600–623. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Pereira, I. (2016). *A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico: observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. [Provas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Superior de Educação e Ciências]. <http://hdl.handle.net/10400.26/20589>
- Pereira, I. (coord.) (2010). *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico – construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Volume 1.
- Pereira, L., Cardoso, I., Silva, A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M., Santos, M. & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua: produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Cadernos do PNEP. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Pessoa, A. & Silva, C. (2013). Livro didático e o ensino da ortografia: regularidades e irregularidades da norma. *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*, 11(1), 427–445.
- Pina, A., Guimarães, D. & Guedes, M. (2022). Escape Room: contextualização e potencial educativo. In A. Pina, D. Guimarães & M. Guedes (orgs.), *Escape Room Educativo: desenvolvimento das competências digitais*, 9–13. Organização Nacional de Apoio e Twinning / Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas / Direção-Geral da Educação.
- Pinto, M. (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade – até que ponto dependem estas habilidades de um bom domínio do oral e de métodos adequados de leitura?. *Revista Línguas e Literaturas*, 7–58. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pires, R., Alves, M. & Gonçalves, T. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 50, 1, 57–78.
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração de saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3–15.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2.ª edição. Gradiva-Publicações.

- Ramos, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo?. *Revista Comunicar*, 6, 100–105.
- Rebola, J. (2015). *O manual e o ensino*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra].
- Rego, L. (2007). O aprendizado da norma ortográfica. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (orgs.), *Ortografia na sala de aula*, 29–44. Ministério da Educação do Brasil. Autêntica.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *EstreiaDialogos*, 1, 35–46.
- Rio-Torto, G. (2000). Para uma pedagogia do erro. *Atas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, 595–618. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas / Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Almedina.
- Rocha, A. (2015). Profissional-investigador (Practitioner-inquirer): contributos para o desenvolvimento profissional. *Revista AlmadaForma*, 9, 19–23.
- Rocha, L. & Costa, C. (2021). O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. *RE@D – Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 77–96.
- Rodari, G. (2019). *Gramática da Fantasia – introdução à arte de inventar histórias*. Kalandraka.
- Rodrigues, A. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 1–23.
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura de profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. Roldão (coord.), *Ser professor do 1.º Ciclo: construindo a profissão*, 13–25. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Almedina.
- Roldão, M. (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 73–85.
- Rosa, J. (2003). *Morphological Awareness and Spelling Development*. [Tese de Doutoramento, University of Oxford Brookes/Department of Psychology].
- Sá, C. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. Ançã & M. Macário, *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística*, 133–159. UA Editora.

- Sá, C. (2018). *Técnicas de Comunicação Oral e Escrita*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 2. Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação–acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.
- Santos, A., Teixeira, A. & Queirós, C. (2018). *Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013–2017*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 250–270.
- Santos, J. (2017). A investigação–acção e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. In I. Isolina, S. Henriques (org.), *Investigação–acção em práticas de liderança educacional*, 123–138.
- Saramago, J. (1997). *Todos os Nomes*. Editorial Caminho.
- Saramago, J. (2014). *A Viagem do Elefante*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2015). *Ensaio sobre a cegueira*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2015). *O Conto da Ilha Desconhecida*. Companhia das Letras.
- Saramago, J. (2016). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Porto Editora.
- Saramago, J. (2017). *Claraboia*. Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner – how professionals think in action*. Routledge.
- Schultz–Jones, B. & Oberg, D. (eds.) (2016). *Diretrizes para a biblioteca escolar*. International Federation of Library Associations and Institutions.
- Sebastião, I. (2022). *Assembleias de turma como instrumento promotor de valores sociais e cidadania*. [Relatório de investigação do Mestrado em Pré–Ecolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/41838>
- Semião, F. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade dos Açores]. <http://hdl.handle.net/10400.3/457>
- Serafim, J. (2007). *Processos de formação contínua – limitações e eficácia em contextos de 1.º Ciclo – a vertente da Educação Especial*. [Dissertação de mestrado em Ciências da

Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja]. <http://hdl.handle.net/10400.1/315>

- Serrano, S. & Seabra, F. (2022). Ser professor no século XXI: desafios e metamorfoses. In C. Cavaco, F. Albuquerque Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros, A. Faria (orgs.), *Educação e Idades da Vida: problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea*, 658–665. Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Serrazina, L. (2021). Novos desafios para a Matemática na escola. *Educação e Matemática*, 160, 1.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Silva, A. & Morais, A. (2007a). Ensinando ortografia na escola. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (orgs.), *Ortografia na sala de aula*, 61–76. Ministério da Educação do Brasil. Autêntica.
- Silva, A. & Morais, A. (2007b). O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (orgs.), *Ortografia na sala de aula*, 125–141. Ministério da Educação do Brasil. Autêntica.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89–109.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187–191.
- Silva, A. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. [Tese de Doutoramento em Educação – Metodologia do Ensino do Português, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/8125>
- Silva, C. (2007). Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. *Análise Psicológica*, 2(25), 171–182.
- Silva, C. (2009). Aprender ortografia: o caso das regras contextuais. *Análise Psicológica*, 4(27), 553–561.
- Silva, F. (1999). História local: objetivos, métodos e fontes. In M. Barroca, *Carlos Alberto Ferreira de Almeida – In Memoriam*, 383–395. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 117-123.
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, M., Mendes, B. & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e as suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. Alves, M. Gago, M. Lagarto, *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 101-114. CITCEM.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática – uma proposta de articulação. In A. Brito (org.), *Gramática, História, Teorias e Aplicações*, 275-286. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Simões, F., Açores, C. & Alarcão, M. (2008). Crescer, entre a escola e a família: o papel do professor tutor na promoção do percurso formativo de jovens alunos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 439-448.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão dos textos*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica.
- Soares, L. (2009). *O Livro das Datas*. Civilização Editora.
- Soares, M. (2021). O ensino da ortografia pela descoberta – contributos para o estudo do desenvolvimento da competência ortográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Projeto de intervenção do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/15622>
- Soares, O. (2017). A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6(11), 78-99.
- Sousa, H. (2006). *A Comunicação Oral na Aula de Português – Programa de Intervenção Pedagógico- Didática*. Edições ASA.
- Sousa, L. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Edições ASA.

- Tavares, D. & Pinto, H. (2019). As competições e o ensino e aprendizagem da matemática. In D. Tavares, H. Pinto, H. Menino, I. Rocha, N. Rainho, M. Rodrigues, R. Cadima, R. Costa, *Desafios Matemáticos – 20 anos de problemas para os primeiros anos*, 24–32. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Taylor, D. (2022, março). *Changing Role of a Teacher in the 21st Century*. [Comunicação oral]. TEDx MountAbuSchool. Disponível em https://www.ted.com/talks/dawn_taylor_changing_role_of_a_teacher_in_21st_century?language=pt
- Teixeira, J. (2016). *Interação adulto-criança: a influência da disposição das mesas na sala de aula*. [Relatório de Estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/18487>
- Veronesi, A. (2024, fevereiro 26). A profundidade da formação pedagógica. *Observador*. <https://observador.pt/opiniao/a-profundidade-da-formacao-pedagogica/#>
- Viamonte, A. (2012). Os jogos no ensino da Matemática. *Gazeta da Matemática*, 168, 26–32. Sociedade Portuguesa de Matemática.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Ferreira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP, 1. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vieira, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa. *EstreiaDialogos*, 1, 21–39.
- Villacañas de Castro, L. (2022). El legado de Lawrence Stenhouse. *EstreiaDialogos*, 7(1), 3–20.
- Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra: Revista Científica – Educação e Formação*, 7, 139–148.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Educa – Professores.
- Zorzi, J. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Artes Médicas.

DOCUMENTOS LEGAIS E CURRICULARES

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República, n.º 29/2014, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/decreto-lei/43-2007-517819>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, série I.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, 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.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento de Educação Básica, 4ª Edição.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*.

Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação (2021). *Novas Aprendizagens Essenciais de Matemática*.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Cooperante.

ANEXOS

Anexo A – Atividades e projetos

A1 – Ata da Assembleia de Turma

Ata da Assembleia de Turma

No dia 14 do mês de dezembro de 2023, reuniu-se em Assembleia de Turma, os alunos da turma 6 do 4º ano de escolaridade da EB1/JI da Viscondessa, para abordarem os seguintes pontos:

Agenda

- Eleição do presidente, do vice-presidente e do secretário da mesa da Assembleia.
- Discussão acerca de uma situação problemática assinalada pela turma.
- Resolução da situação discutida.

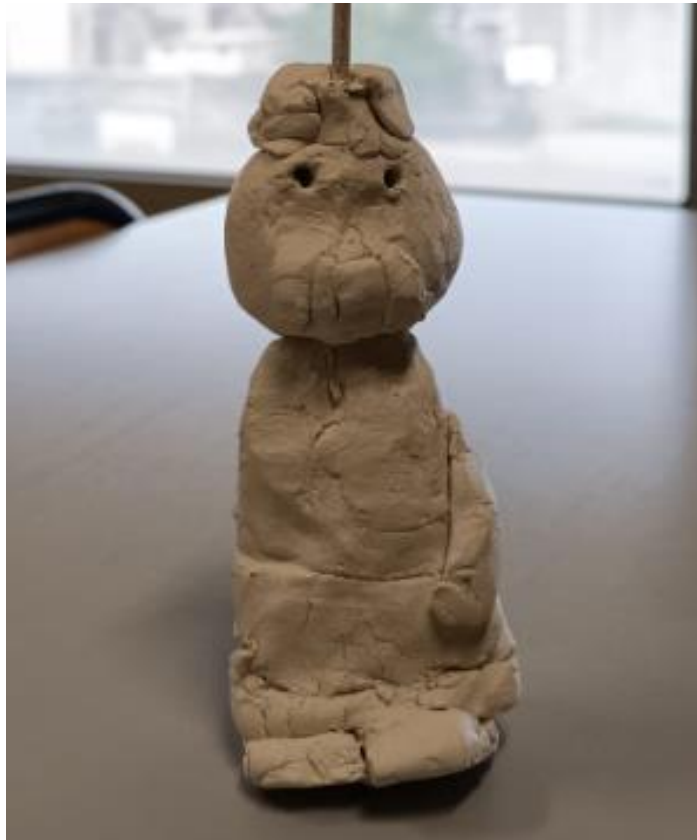
Breve descrição dos momentos mais relevantes

[redacted] faltaram dia 14 de dezembro de 2023. Problemas estavam a fazer um jogo e a [redacted] perdeu o jogo para resolver. Resolveram sem [redacted] resolver. Não fizeram que elas estavam a falar mal delas porque não pediram desculpa e não [redacted] fingiram que estavam a discutir cantavam uma música a [redacted] chamaram-me a [redacted] chego amiga da assembleia. Não chego de manhã porque perdi o jogo. Deviam ter conversado todos para chegar a um consenso. Mandaram a pessoa chana de [redacted] e [redacted]. Para a Resolução ficar resolvida afirmo [redacted] e pedir desculpa. Ninguém se abstenha apoiar.

Presidente [redacted] Secretário [redacted]

A2 – Projeto realizado no 1.º CEB

A2.1 – Recriação da estátua do Homem da Maça em cerâmica fria



A2.2. Conservas *Visconhal*

Jornal Matosinhos

Quinta-feira, 2 de maio de 2024

Matosinhos

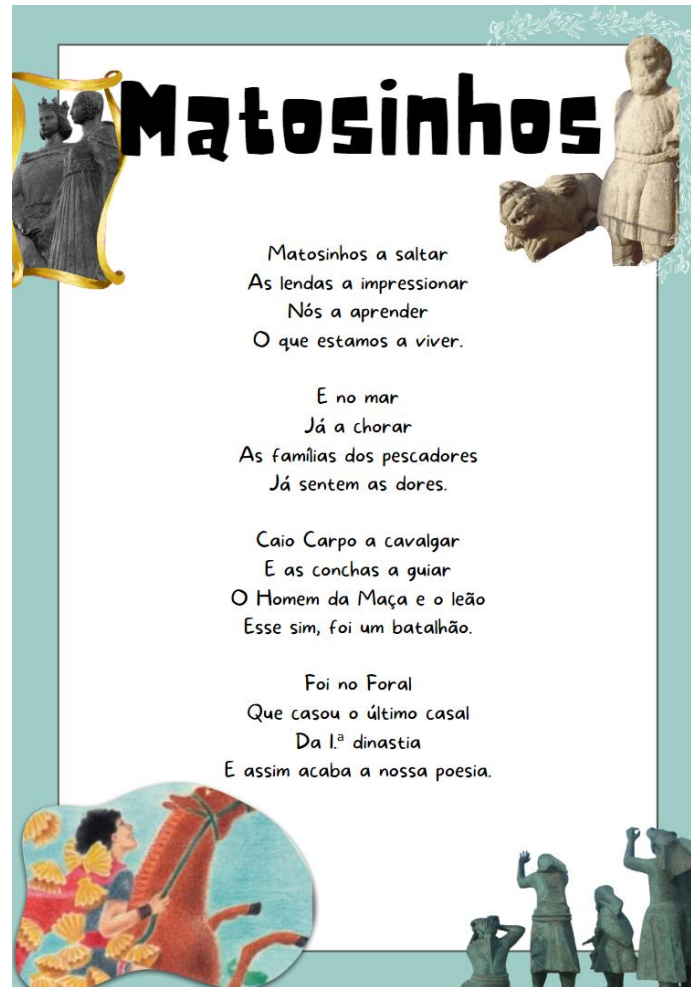
CONSERVAS PINHAIS LANÇA NOVA MARCA:

CONSERVAS VISCONHAL



Ver pág. 2

A2.3. – Poema criado pelos alunos



Matosinhos

Matosinhos a saltar
As lendas a impressionar
Nós a aprender
O que estamos a viver.

E no mar
Já a chorar
As famílias dos pescadores
Já sentem as dores.

Caio Carpo a cavalgar
E as conchas a guiar
O Homem da Maça e o leão
Esse sim, foi um batalhão.

Foi no Foral
Que casou o último casal
Da 1.ª dinastia
E assim acaba a nossa poesia.


A4 – Projeto do Dia do Autor Português (2.º CEB)

Padlet

Alexandra Barros + 12 + 9d

Dia do Autor Português - 22 de maio de 2024


Luísa Ducla Soares



Obra: Poemas da Mentira e da Verdade

Orientando-se preferencialmente para a literatura destinada a crianças e jovens, Luísa Ducla Soares, publicou mais de 80 obras. É sócia-fundadora do Instituto de Apoio à Criança. Tem escrito muitos livros.

António Mota

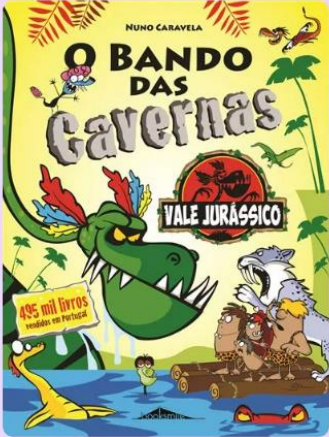


Obra: Pedro Alecrim

Pedro Alecrim é um jovem de 11 anos que vivia com os pais e com dois irmãos. Pedro vivia numa pequena aldeia chamada Pagal. E para além de estudar, tinha de trabalhar na lavoura para ajudar a família. Eu gostei da obra porque mostra uma vida muito diferente da realidade em que eu vivo e as personagens são felizes na mesma.

Joana Rocha, 5.º 8

Nuno Caravela




Obra: O Bando das Cavernas

Eu gostei muito desta história, porque tem dinossauros e eu adoro-os. Para além disso, este é o meu autor preferido.

Diogo Costa, 5.º 8

Manuel Alegre



Poema: Coisas de Amar


O poema chama-se *Coisas de amar* porque fala de coisas românticas e gostei porque fala da grandeza e da profundidade do verbo amar.

Dinis Rebelo 6.º 9

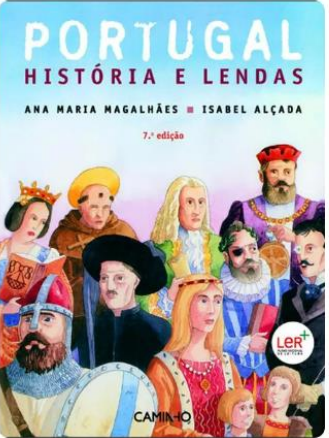
★ Avaliar

Adicionar comentário

Alice Vieira



Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada



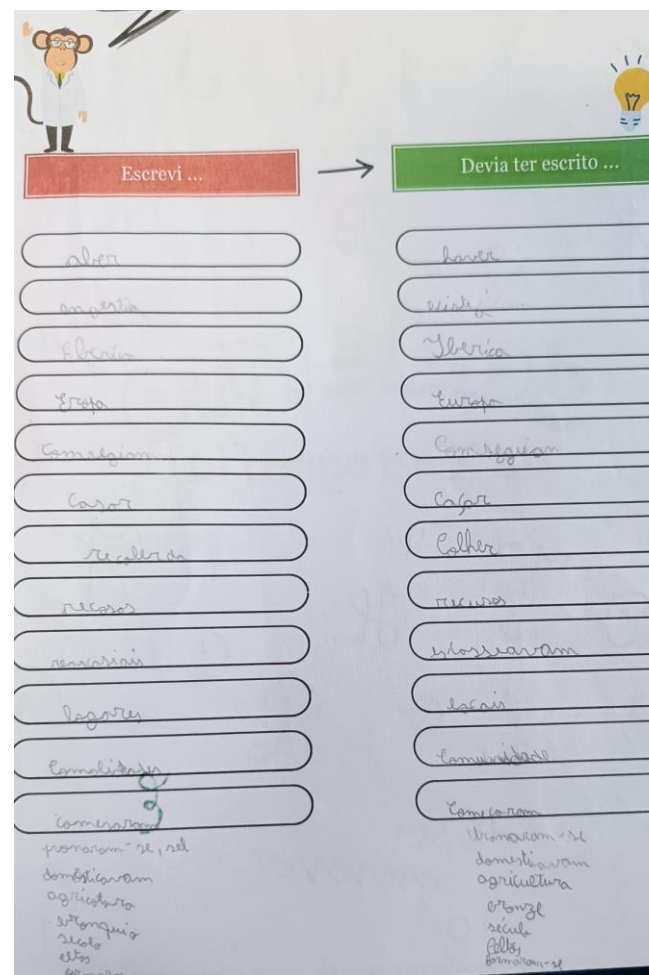
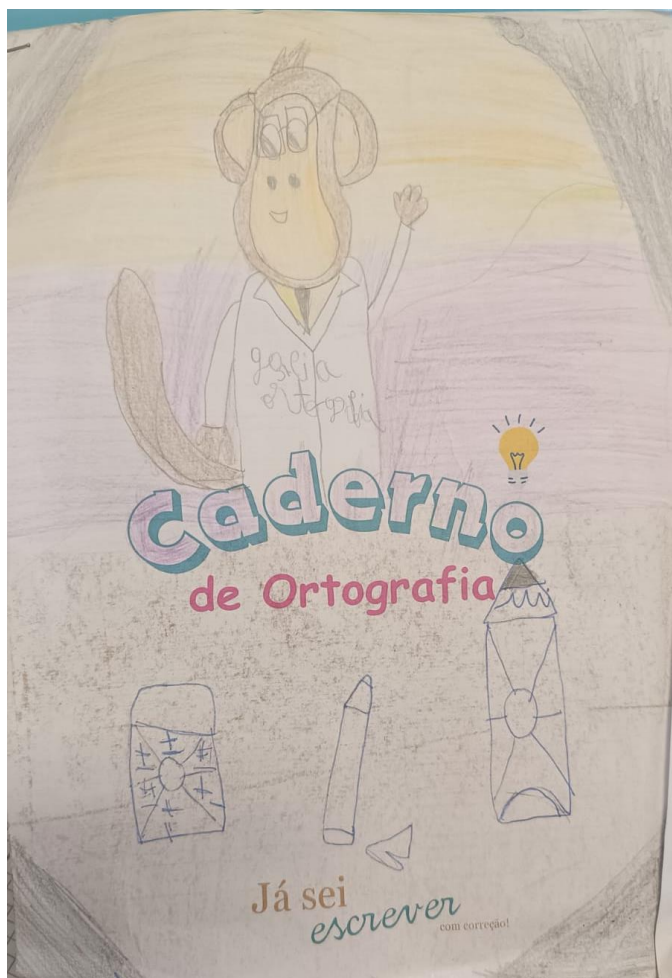
Obra: Portugal - Histórias e Lendas

Texto: A Lenda dos Nove Irmãos

Eu gosto muito deste texto porque é uma lenda e as lendas são sempre muito diferentes. Eu gosto de ler estes tipos de textos diferentes e este livro tem muitas lendas. Por

Anexo B – Recursos do projeto de investigação

B1 – Caderno de Ortografia (registos dos alunos)



APÊNDICES

Apêndice A – Grelhas de observação dos contextos educativos

A1 – Grelha de observação do 1.º CEB

| | |
|--|--|
| Organização dos espaços da escola | <ul style="list-style-type: none">- Que espaços existem na escola?- Que atividades são dinamizadas nestes espaços? |
| Organização do espaço da sala | <ul style="list-style-type: none">- De que forma estão organizadas as mesas e as cadeiras?- O tamanho da sala é adequado ao número de alunos?- A sala apresenta luz natural?- A sala permite a interação e a comunicação professor-aluno e aluno-aluno?- Como está organizada a sala?- Como estão decoradas as paredes da sala?- Os alunos têm um espaço confortável/acolhedor?- O espaço da sala é asseado e arrumado?- É dada a possibilidade aos alunos para ter a sua própria área de arrumação? |
| Caracterização da turma | <ul style="list-style-type: none">- Quantos alunos constituem a turma?- Qual a idade dos alunos?- Existem alunos com necessidades adicionais de suporte? Quantos?- Existem alunos abrangidos pelas medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem (DL nº 55/2018)? Quantos?- Existem alunos de língua estrangeira?- Como se caracteriza a turma, no geral?- Os alunos têm espaço para propor temas de conversa e opinar?- Quais os assuntos que deixam os alunos mais intrigados?- De que forma reagem ao <i>feedback</i> da professora?- Como é que os alunos pedem ajuda? E a quem?- Os alunos realizam trabalhos de casa? |
| Interações na sala de aula | <ul style="list-style-type: none">- Como se caracteriza o ambiente da sala de aula?- De que forma é que os alunos interagem entre eles? E com a professora?- Quais os temas predominantes na sala de aula?- Como é que os alunos reagem a diferentes opiniões? |

| | |
|--------------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Existem conflitos com regularidade? Quais as razões? Como são resolvidos esses conflitos? - O professor costuma colocar muitas questões? De que tipo, de resposta direta, aberta? - O professor procura questionar a turma toda ou faz perguntas individualmente? - O alunos têm o devido tempo para formular as suas respostas? - Há encorajamento, por parte do professor, para turma levantar questões? |
| Interação professor-família | <ul style="list-style-type: none"> - Como se caracteriza a relação entre a professora e as famílias? |
| Gestão da sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> - Qual é a rotina diária da turma? - O horário é flexível? - Quais as dinâmicas de trabalho da sala de aula (trabalho de grupo ou individualmente)? |
| Recursos pedagógico-didáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Quais os recursos existentes na sala de aula? - Existem dispositivos informáticos à disposição dos alunos? - Existem materiais em quantidade suficiente para o número de alunos da turma? - Os alunos trazem materiais de casa? Que tipo de materiais? |
| Atividades e projetos | <ul style="list-style-type: none"> - De que forma as atividades educativas estão de acordo com os objetivos das <i>Aprendizagens Essenciais</i>? - Há facilidade em compreender os objetivos das atividades propostas? Estes são esclarecidos à turma? - Existe diferenciação pedagógica nas atividades apresentadas, tendo em conta as necessidades dos alunos? - As atividades ajustam-se aos interesses da turma? - Os conhecimentos prévios e o quotidiano dos alunos são tidos em conta na planificação das atividades a desenvolver? - Os alunos revelam iniciativa no desenvolvimento de projetos e atividades? |

A2 – Grelha de observação do 2.º CEB

| | |
|---|--|
| Organização dos espaços da escola | <ul style="list-style-type: none"> - Que espaços existem na escola? Como estão divididos? - Que atividades são dinamizadas nestes espaços? |
| Organização dos espaços da sala | <ul style="list-style-type: none"> - De que forma estão organizadas as mesas e as cadeiras? - O tamanho da sala é adequado ao número de alunos? - A sala apresenta luz natural? - Como está organizada a sala? - Esta organização permite a interação e a comunicação professor-aluno e aluno-aluno? - Como estão decoradas as paredes da sala? |
| Caracterização da turma | <ul style="list-style-type: none"> - Quantos alunos constituem a turma? - Qual a idade dos alunos? - Existem alunos com necessidades adicionais de suporte? Quantos? Quais são as necessidades? - Existem alunos abrangidos pelas medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem (DL n.º 54/2018)? Quantos? - Existem alunos de língua/nacionalidade estrangeira? - Como se caracteriza a turma, no geral? - Os alunos têm espaço para propor temas de conversa e opinar? - De que forma reagem ao <i>feedback</i>? - Os alunos realizam trabalhos de casa? |
| Interações na sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> - Como se caracteriza o ambiente da sala de aula? - De que forma é que os alunos interagem entre eles? E com os professores? - Como é que os alunos reagem a diferentes opiniões? - Existem conflitos com regularidade? Quais as razões? Como são resolvidos? |
| Interação diretor de turma-família | <ul style="list-style-type: none"> - Como se caracteriza a relação entre o diretor de turma e os encarregados de educação? |
| Gestão da sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> - Quais as dinâmicas de trabalho adotadas pelos professores (trabalho de grupo, individual)? |
| Recursos pedagógico-didáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Que recursos existem na sala de aula? - Existem dispositivos informáticos à disposição dos alunos? |
| Atividades e projetos | <ul style="list-style-type: none"> - Existe diferenciação pedagógica nas atividades apresentadas, tendo em conta as necessidades dos alunos da turma? - As atividades planificadas ajustam-se aos interesses dos alunos? |

Apêndice B – Planificações de Português

B1 – Planificação de Português no 4.º ano (*O Terramoto de 1755*)

Objetivos principais da aula:

- conhecer os acontecimentos do dia 1 de novembro de 1755;
- consolidar o trabalho acerca dos aspetos característicos da notícia;
- desenvolver a compreensão das informações presentes num texto informativo;
- fomentar o trabalho colaborativo, como meio de partilha de opiniões e negociação;
- desenvolver a competência escrita e ortográfica, através da escrita de um relato.

Conhecimentos prévios necessários:

- conhecer as características da notícia.

O terramoto de 1755

Português

Texto informativo: a notícia.

Leitura:

- Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas).
- Explicitar ideias-chave do texto.
- Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.
- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.

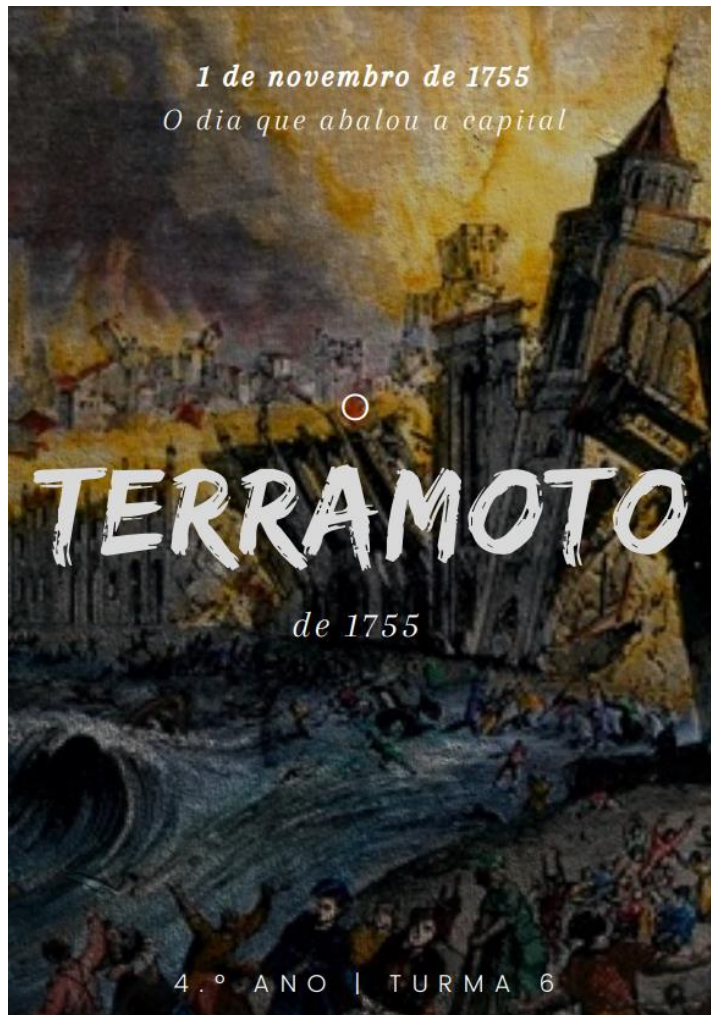
Escrita:

- Escrever relatos (...).
- Redigir textos com utilização correta de formas de representação escrita (...).

| Dia/ Tempo previsto | Ações estratégicas | Recursos | Áreas de competências |
|---------------------|---|---|--|
| 2h30 | <p>Desafio inicial: - Visualização de um vídeo que mostra os acontecimentos do dia 1 de novembro de 1755. Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ Que tragédia aconteceu em Lisboa? ❷ Em que ano ocorreu o terramoto? ❸ Foi um terramoto de baixa intensidade? ❹ Aconteceu mais alguma coisa para além do terramoto? O quê? ❺ Quais foram as principais consequências deste desastre? <p>Desenvolvimento das estratégias: - Resolução de uma ficha de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura da notícia “Como foi o terramoto de 1755?”, retirada do site da revista <i>Visão Júnior</i>, dividida em 3 partes; • análise de cada uma das partes da notícia, tendo por base questões de interpretação; • escrita de um breve relato, em pares, tendo em conta a questão “Imagina que és um habitante da cidade de Lisboa no dia do terramoto. Como seria a tua reação? Conta-nos!!”; • trabalho de pesquisa acerca de personalidades referidas na notícia (Marquês de Pombal, D. José I, Voltaire e Kant) seguindo os tópicos de orientação fornecidos. | <p>O terramoto de 1755</p> <p>Ficha de trabalho elaborada pelas professoras em formação</p> <p>Computador</p> | <p>B</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>D</p> <p>E</p> <p>F</p> <p>B</p> |

| | | | |
|-----------------------------------|--|-----------|--|
| | <p>Sistematização: - Criação de uma breve dramatização, tendo por base os relatos escritos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversa entre um entrevistador e um dos alunos que irá relatar a sua reação; • a apresentação de cada dupla deve durar, no máximo, 2 minutos. | Microfone | <p>B</p> <p>A</p> <p>E</p> <p>J</p> <p>D</p> |
| <p>Avaliação formativa</p> | <p>Crítérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer as características do texto poético; - interpretar as informações principais de um poema; - escrever textos com criatividade e sentido; - escrever com correção ortográfica e gramatical; - pesquisar e selecionar informação; - expressar experiências e opiniões. <p>Instrumento(s): grelha de observação; fichas de trabalho realizadas.</p> | | |

B1.1. – Guião de leitura da notícia “Como foi o terramoto de 1755?”



COMO FOI O TERRAMOTO DE 1755?



LUÍS ALMEIDA MARTINS



Lisboa foi quase toda arrasada por um terramoto que aconteceu há 264 anos. Por isso, a cidade que hoje conhecemos é “outra”, muito diferente da que havia a 1 de novembro de 1755.

É claro que já ouviste falar do Terramoto, Do Terramoto com “T” grande. Esse, o de 1755. Se calhar, até já sentiste sismos pequenos, dos muitos que ocorrem quando duas placas tectónicas e afastam ou aproximam uma da outra. E, nesse caso, assustaste-te um bocadinho. Mas nada que se compare ao grande terror experimentado pelos habitantes de Lisboa e do Sul de Portugal naquela manhã de 1 de novembro de 1755, há mais de 260 anos.

Agarra-te bem e escuta. Nesse Dia de Todos os Santos, feriado religioso, quase todos os moradores de Lisboa tinham ido à missa e deixado as lareiras acesas em casa. Estava frio e, além disso, naquele tempo em que não havia gás nem eletricidade, as lareiras serviam sobretudo para cozinhar. As panelas tinham ficado ao lume porque almoçava-se cedo. E foi então que, de repente, aí pelas nove e meia, o chão começou a tremer assustadoramente e se ouviu um ronco sinistro a sair das entranhas da terra. Os prédios desabavam, abriam-se fendas nas ruas, havia pessoas que eram engolidas soltando gritos.

Imagina o pesadelo! E durou uns intermináveis seis minutos.



1. Onde foi publicada esta notícia? Quem a escreveu?

2. De acordo com a notícia, as lareiras das casas estavam acesas no dia do abalo. No entanto, a maioria dos moradores tinha ido à missa.

2.1. Explica por que razão os habitantes tinham deixado as lareiras acesas.

3. O autor da notícia refere que este terramoto durou “uns intermináveis seis minutos”.

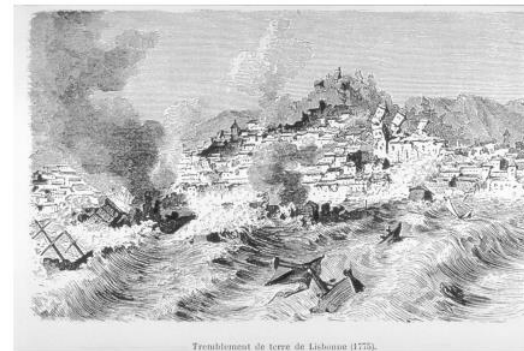
3.1. Qual foi o objetivo do autor ao utilizar o adjetivo “intermináveis” para caracterizar os minutos que o sismo durou?

Agora, o “tsunami”!

Quando aquilo parou já havia mortos e ruínas por todo o lado. Mas mais desgraças estavam para acontecer. Ao longo da manhã fizeram-se sentir fortes réplicas do sismo, enquanto as ruínas ardiam, pois o fogo das lareiras transmitira-se às vigas de madeira que suportavam os telhados. O incêndio duraria alguns dias, pois como não havia bombeiros como hoje, as pessoas, aterrorizadas e sem meios de combate às chamas, não tinham mãos a medir.

E, para que nenhum elemento sinistro faltasse neste autêntico “filme” de terror, um tsunami da altura de um prédio de três andares abateu-se daí a pouco sobre a Baixa lisboeta. Muitos dos que não morreram esmagados ou engolidos perderam a vida queimados, sufocados ou afogados. Um autêntico inferno! Foi o maior sismo de que há memória em Portugal.

Segundo as estimativas, terão morrido em Lisboa pelo menos 10 mil pessoas, mas há quem fale de 30 mil. Não havia ainda escalas de medição de sismos, mas a avaliar pelos estragos, o abalo terá atingido o grau 9 na escala de Richter. Quanto à localização do epicentro, julga-se que tenha sido na Crista de Gorringue, um maciço montanhoso submarino a uns 193 km a sudoeste do Cabo de São Vicente - aliás, como o do forte abalo de 1969, de que os teus avós, se calhar, já te falaram (se não o fizeram, puxa tu pelo assunto...).



Tremblement de terre de Lisbonne (1755).

4. Classifica as seguintes afirmações com V (se verdadeiras) ou F (se falsas), de acordo com a notícia.

- O incêndio foi rapidamente extinto, graças à mobilização de grandes equipas de bombeiros.
- O sismo de 1 de novembro de 1755 foi o maior sismo de que há memória em Portugal.
- O terramoto, o tsunami e o incêndio não fizeram vítimas.

4.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

5. Explica, por palavras tuas, o que significa a expressão "(...) as pessoas (...) não tinham mãos a medir" (1.º parágrafo, linha 4).

6. Observa a imagem que acompanha a 2.ª parte da notícia que acabaste de ler.

6.1. Nesta gravura, é possível observar os três fenómenos da natureza (sismo, tsunami e incêndio) descritos na notícia? Justifica a tua resposta.

Coisa muito badalada

O grande Terramoto de Lisboa foi muito falado em toda a Europa naqueles meados do século XVIII e pôs as pessoas cultas a refletirem. Numa época muito voltada para a filosofia, o francês Voltaire e o alemão Kant fartaram-se de escrever sobre este desgraça. O primeiro descreve-a no seu maravilhoso romancinho *Cândido* e no *Poema sobre o desastre de Lisboa*; o segundo dedicou-lhe três textos cheios de palavras compridas. Pode até afirmar-se que a sismologia moderna tem as suas raízes no terramoto de 1755. O Marquês de Pombal, o poderoso ministro do rei D. José, contribuiu muito para isso, mandando fazer um inquérito em que os lisboetas tinham de responder a perguntas acerca da maneira como tinham sentido o fenómeno.

É, aliás, ao Marquês de Pombal (que por sorte, escapou sem uma beliscadura, apesar de estar no Bairro Alto) que se deve a reconstrução da cidade com ruas largas e retas e praças amplas. O País tinha então muito dinheiro, por causa do ouro que vinha das minas do Brasil. Desta reedificação resultou a Baixa como hoje a conhecemos, onde antes só havia becos como os de Alfama. D. José também sobreviveu ao sismo, porque a essa hora estava em Belém, onde o abalo quase não se fez sentir (como mostra o facto de o Mosteiro dos Jerónimos e a Torre de Belém terem ficado intactos). Mas apanhou um tal susto que decidiu passar a morar num palácio de madeira montado no alto da Ajuda, que ficou conhecido por "Real Barraca".

RELACIONADOS



HISTÓRIA
D. JOÃO V, O REI QUE MANDAVA EM TUDO



ONDE ESTÃO OS 10 ERROS?
ONDE ESTÃO OS 10 ERROS? A CAMINHO DA ESCOLA



HISTÓRIA
CONTA-ME COMO FOI O 25 DE ABRIL

Visita o site da Revista Visão Júnior!

Vamos *compreender* a notícia!

3.ª PARTE

7. Quem foi o responsável pela reconstrução da cidade de Lisboa?

7.1. Como é que Portugal conseguiu pagar as obras de reconstrução da cidade?

8. Embora este abalo tenha sido extremamente forte, existem locais da cidade que conseguiram ficar intactos. Justifica esta afirmação com uma expressão desta 3.ª parte da notícia.

Pesquisa autónoma

Faz uma pesquisa sobre as personalidades referidas na notícia.
Podes ter em conta os tópicos que sugerimos ou outros que consideres relevantes.

- Nome
- Nacionalidade
- Data de nascimento e falecimento
- Profissão
- Aspectos importantes da sua vida
- Curiosidades



Marquês de Pombal



D. José I



Voltaire



Kant

B2 – Planificação de Português no 5.º ano (*Abril, poesias mil*)

Objetivos principais da aula:

- Ler e compreender textos poéticos, atendendo à sua estrutura formal e linguagem simbólica.
- Escrever um texto poético tendo por base um determinado tema.
- Refletir acerca da importância do 25 de abril e da importância da conquista da liberdade.
- Reconhecer classes de palavras: nome, determinante, verbo, advérbio, preposição, adjetivo.

Português

Conteúdos: Texto poético. O 25 de abril de 1974 – a luta pela liberdade presente na poesia.

Leitura

- Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma.
- Explicitar o sentido global de textos poéticos.
- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista de textos poéticos.

Escrita

- Escrever um poema, respeitando as regras de construção do texto poético.

Gramática

- Identificar a classe e subclasse das palavras: nome, determinante, verbo, adjetivo, advérbio.

| Horário | Tempo | Ações estratégicas | Recursos |
|----------------------------|-------|--|---|
| 8h35m – 10h05m | 2' | Entrada na sala - À porta da sala, os alunos devem entregar o bilhete que receberam no dia anterior, que lhes permite terem ao acesso ao museu. | Bilhete (Apêndice A) |
| | 10' | Pré-leitura - Os alunos devem andar pela sala para observar as obras expostas (poemas, imagens). Desta forma, estabelecem um primeiro contacto com o ambiente criado. Questões a colocar: <ul style="list-style-type: none"> • “O que mais vos captou a atenção nesta exposição? Porquê?” • “Já ouviram alguma frase parecida com o nome desta exposição?”; • “A partir do título e da exposição, conseguem perceber qual será o tema da aula?”. | Guião de trabalho individual |
| | 45' | Leitura “Vamos, então, explorar este <i>Museu da Poesia de abril</i> . Para isso, cada um de vocês deve, junto do vosso grupo, preencher o guião, que é individual. Existe um tempo específico para realizarem cada uma das estações (10 minutos). O tempo será contabilizado pelo cronómetro que iremos deixar projetado. No final, vamos recolher os vossos guiões para vermos as vossas respostas. Mas a vossa visita não termina assim... Vamos, também, criar um poema para expor neste Museu”. - Divisão da turma em 4 grupos: 3 grupos de 6 alunos e 1 grupo de 5 alunos. - Os grupos podem estar, no máximo, 10 minutos em cada estação. De seguida, devem trocar de posições (segundo a orientação dos ponteiros do relógio). | |
| | 20' | Pós-leitura - Elaboração de um pequeno poema, tendo por base o conhecimento adquirido ao longo das estações. Este poema será feito pelos grupos da atividade anterior, numa dinâmica de escrita colaborativa: uma parte do grupo escreve uma estrofe e a outra parte continua o poema. O poema deve conter apenas duas quadras. Será fornecido e explorado com os alunos um exemplar: “No 25 de abril, Portugal acordou, Sob o manto da liberdade emergiu. O povo, com bravura, o seu destino mudou, Numa aurora de esperança que floriu. Nas ruas de Lisboa, o silêncio acabou, O cravo vermelho o regime abalou. A democracia renasceu, e a paz se encontrou, E a história de um povo, assim, se eternizou.” | |
| | 10' | - Apresentação dos poemas criados: <ul style="list-style-type: none"> • leitura em voz alta; • auto e heteroavaliação desta leitura, seguindo alguns parâmetros. | Grelha de auto e heteroavaliação (Apêndice C) |
| Avaliação formativa | | Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...): - ler e interpretar textos poéticos; - classificar palavras quanto à sua classe e subclasse gramatical; - identificar os significados de expressões; - elaborar textos poéticos, seguindo instruções temáticas e estruturais; - refletir acerca da importância da revolução de abril de 1974. Instrumento(s): grelha de observação; guiões; participação, poema criado. | |

B2.1. – Guiões das estações

1.^a estação

Quem a tem

1. Em grupo, leiam o poema e reflitam acerca do significado do mesmo, orientando-se pelas seguintes questões.

- Como te sentias se não pudesses expressar as tuas opiniões e sentimentos livremente e se tivesses de ser "cego e muda" como o sujeito poético refere?
- Na tua opinião, por que motivo a liberdade é um tema tão importante? Por que motivo devemos valorizá-la?
- Qual é o assunto do poema?

2. O poema sugere que a liberdade tem uma cor. Reflete nesta questão, respondendo às seguintes perguntas.

2.1. Qual é a cor que associas à liberdade? Justifica a tua resposta.

2.2. Na cartolina branca, que se encontra nesta estação, cria um pequeno desenho que ilustre a tua resposta à pergunta anterior. Não te esqueças de utilizar a cor que selecionaste para, assim, a cartolina ganhar vida! 🎨

Nota: O que vês na cartolina chama-se caligrama. O caligrama é um tipo de poesia que associa o texto a uma imagem através de uma disposição gráfica especial.



2.^a estação

Urgentemente



Em grupo, leiam o poema e respondam às seguintes questões.

1. Preenche a tabela com as palavras ou expressões de acordo com os seguintes aspetos:

| Relacionadas com a Paz | Opostas à Paz |
|------------------------|---------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

2. Identifica a classe das seguintes palavras retiradas do texto.

| Palavras | Classe e subclasse |
|------------------------------------|--------------------|
| "É urgente o amor " | |
| " um barco no mar." | |
| " destruir certas palavras" | |
| "é urgente descobrir rosas e rios" | |
| "e manhãs claras. " | |
| " Urgentemente " | |
| " a luz impura" | |

3.^a estação

Portugal Ressuscitado

1. Ouve a música "Portugal Ressuscitado" e atenta na letra.

Concordas com a frase, "o povo unido jamais será vencido"? Porquê?

Antes de escreveres o comentário podes refletir sobre as seguintes questões, em grupo:

- a) O que representam os "cravos vermelhos aos molhos"?
- b) O que será que significa a expressão "Gaivota da liberdade/Voando num Tejo novo"?
- c) Como é que achas que se estava a sentir a pessoa que escreveu o poema?

Elabora um pequeno texto de opinião em que respondas a esta questão e relaciones a expressão com o acontecimento referido no poema.



4.^a estação

25 de abril

Em grupo, leiam o poema e respondam às seguintes questões.

1. Indica se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas.

- No poema, as "ovelhas do medo" representam a coragem e a determinação das pessoas.
- Os "Capitães da guerra" simbolizam os líderes militares que lutam pela paz e liberdade.
- Os "cravos vermelhos" são associados ao sangue derramado na revolução.
- A expressão "Não pode morrer abril" simboliza a importância de preservar a memória e os ideais da Revolução dos Cravos.

2. Qual é o significado dos versos "Hão de florir sempre cravos,/Basta alguém os semear?"



Apêndice C – Planificações de Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal

C1 – Planificação de Estudo do Meio (*1 de dezembro é feriado! Porquê um dia tão admirado?*)

Objetivos principais da aula:

- relacionar o fim da 2.^a dinastia com a crise de sucessão;
- compreender de que forma a crise dinástica esteve na origem da perda da independência portuguesa em 1580;
- apontar as causas de descontentamento com o domínio filipino que levaram à revolta do 1.^o de dezembro de 1640;
- descobrir e compreender a importância do feriado nacional de 1 de dezembro.

Conhecimentos prévios necessários:

- início da 2.^a dinastia;
- reconhecer as viagens marítimas como momentos marcantes da 2.^a dinastia.

Estudo do Meio

Conteúdos: O reinado de D. Sebastião. A crise de sucessão. O domínio filipino e a Restauração da Independência.

Sociedade:

- Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril.

- Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da história de Portugal, com recurso a fontes documentais.

Sociedade/Natureza/Tecnologia:

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

| Dia/ Tempo previsto | Ações estratégicas | Recursos | Áreas de competências |
|---------------------|--|--|--|
| | <p>Desafio inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um excerto do texto “A Restauração da Independência” da obra <i>O Livro das Datas</i>, de Luísa Ducla Soares. - Leitura do excerto. -Breve discussão acerca das questões colocadas pela personagem Luísa (“Que terá acontecido neste dia? E quem são esses restauradores?”) e da resposta de Afonso (“Ora, quem haviam de ser? Homens que restauravam coisas antigas, monumentos, quadros, etc e tal!”). <p>Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⑦ Será que o Afonso tem razão? ⑦ Terá sido por isso que este dia se tornou tão especial? <p>Desenvolvimento dos conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de um <i>PowerPoint</i> didático que contém documentos escritos e audiovisuais acerca dos conteúdos: crise de sucessão, União Ibérica e Restauração da Independência. <p>Esta apresentação está construída em formato jogo. Os alunos são desafiados a cumprir um conjunto de desafios que fazem parte de uma missão que tem como objetivo descobrir a importância do dia 1 de dezembro. Ao longo do processo, os alunos são acompanhados por uma personagem: D. Sebastião. Esta personagem irá fornecer pistas aos alunos, que devem ser registadas no caderno diário, e que serão importantes para descobrirem o código final. Este código final permite abrir um cofre que contém informações relevantes que mostram a importância do dia 1 de dezembro de 1640.</p> | <p>Excerto da obra <i>O Livro das Datas</i>, de Luísa Ducla Soares (Anexo A, fig. 1)</p> <p><i>PowerPoint</i> construído pelas professoras em formação (disponível na pasta)</p> | |
| | | | |
| | | | <p>1. No primeiro diapositivo da apresentação, surge o nome da missão que os alunos têm de cumprir: “1 de dezembro é feriado! Porquê um dia tão admirado?”. Este título vai suscitar a dúvida nos alunos. Esta dúvida será colmatada com a visualização do vídeo que surge, igualmente, no primeiro diapositivo, ao clicar na tecla “seguinte”. Neste vídeo, começam por surgir vários documentos iconográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ duas gravuras da Batalha de Alcácer Quibir (anexo A, fig. 2); ✓ uma imagem de D. Sebastião (anexo A, fig. 3); ✓ uma imagem de D. António, prior do Crato (anexo A, fig. 4); ✓ uma imagem de D. Filipe II de Espanha (anexo A, figura 5); ✓ uma imagem de D. Catarina de Bragança (anexo A, fig. 6) ✓ uma reconstituição da Revolta do Manuelinho (anexo A, fig. 7); ✓ um quadro que mostra uma reunião dos conjurados (anexo A, fig. 8); ✓ um quadro que retrata a prisão da duquesa de Mântua (anexo A, fig. 9); ✓ uma pintura a óleo que retrata a aclamação de D. João IV como rei de Portugal (anexo A, fig. 10). <p>Ainda neste vídeo são esclarecidos os pormenores da missão que a turma tem pela frente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ “A vossa turma tem uma grande missão: descobrir a razão pela qual o dia 1 de dezembro é feriado.”; |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Para conseguirem cumprir esta missão, precisam de resolver 6 desafios que estão relacionados com os acontecimentos que marcaram o fim do reinado de D. Sebastião e o início e fim da 3.^a dinastia.”; ✓ “Por cada desafio, vão receber uma pista que devem registar no vosso caderno.”; ✓ “Essas pistas vão ajudar-vos a descobrir o código final. Este código abre um cofre que contém informações fundamentais para cumprirem a vossa missão e descobrirem a importância do dia 1 de dezembro”. <p>2. No segundo diapositivo, surge a personagem de D. Sebastião, que se apresenta, referindo que vai ajudar a turma a descobrir a importância do 1.º de dezembro, e questiona os alunos (“Será que eu estou relacionado com este dia?”), lançando o desafio para começarem a investigar.</p> <p>3. No terceiro diapositivo, a personagem de D. Sebastião surge novamente, pedindo que os alunos observem o esquema e prestem atenção ao áudio que vão ouvir. Depois deste primeiro momento, os alunos serão questionados tendo em conta a análise das informações ouvidas no áudio e observadas no esquema genealógico (apêndice A, fig. 2a):</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ O que aconteceu em 1557? ⊙ Quem eram os pais de D. Sebastião? ⊙ Quem seria o sucessor de D. João III? Porque não foi rei? ⊙ Por que razão D. Sebastião não pôde assumir o trono de Portugal, aquando da morte do seu avô? ⊙ Mas, então, quem ficou à frente do reino? <p>4. No quarto diapositivo, é lançado o 1.º desafio da missão. Para resolver este desafio, os alunos têm de responder à questão</p> | | | | <p>“Que idade tinha D. Sebastião quando assumiu, efetivamente, o governo do reino?”. Esta informação é referido no áudio que ouviram no diapositivo anterior. Assim, a resposta seria, então, 14 anos.</p> <p>5. Os <i>slides</i> 5 e 6 destinam-se ao registo da primeira pista que será fundamental para descobrir o código final. Neste caso, a pista é: “Os algarismos da idade que acabaste de descobrir estão ambos no código final”.</p> <p>6. No diapositivo seguinte, serão analisados documentos relacionados com a Batalha de Alcácer Quibir e com as suas consequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ um pormenor de uma gravura de 1578, sobre a Batalha de Alcácer Quibir (anexo A, fig. 11); ✓ um excerto da <i>História de Portugal</i>, de José Queirós Veloso, quando é descrita a reação da população quando souberam do desaparecimento de D. Sebastião (anexo A, fig. 12); ✓ o título de uma notícia da revista <i>Visão</i>, onde se pode ler “Alcácer Quibir, a batalha que muda o destino de Portugal” (anexo A, fig. 13). <p>Algumas questões de exploração destes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Observando a gravura e o título da notícia, como vos parece que terminou o reinado de D. Sebastião? ⊙ O que aconteceu a D. Sebastião na Batalha de Alcácer Quibir? ⊙ Qual foi a reação da população portuguesa quando soube do desaparecimento do rei? <p>7. No <i>slide</i> seguinte, é proposto aos alunos que visualizem um vídeo e descubram o ano em que se realizou a Batalha de</p> | | |
|--|--|--|--|--|---|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | <p>Alcácer Quibir, como forma de resolver o 2.º desafio e receber mais uma pista.</p> <p>8. O clique anterior leva-os a este diapositivo. Aqui, surge a segunda pista da missão: “O primeiro algarismo do ano em que ocorreu a Batalha de Alcácer Quibir, surge três vezes no código final”. Mais uma vez, é solicitado que o aluno registre esta pista no seu caderno.</p> <p>9. A personagem de D. Sebastião começa por colocar a seguinte questão: “E agora, quem fica a governar o país?”. Esta personagem acrescenta, ainda, a seguinte informação: “Eu compliquei esta situação! Descubram por que razão”. Neste diapositivo é retomado esquema genealógico do <i>slide</i> 3 (apêndice A, fig. 2b). No entanto, este esquema surge com mais informação, nomeadamente no que diz respeito aos anos da morte de D. João III, de João Manuel, príncipe de Portugal, de D. Sebastião, de Catarina de Áustria e de Joana de Áustria, assim como, o facto de D. Sebastião não deixar descendência. Assim, são colocadas algumas questões à turma, como forma de analisar a informação contida neste esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Já tinham visto este esquema? ⊙ Existem informações novas? Quais? ⊙ Quem é que já tinha morrido? ⊙ D. Sebastião morre sem deixar descendência? ⊙ Quem será, então, rei de Portugal após a morte de D. Sebastião? <p>Pretende-se, com este questionamento, que os alunos compreendam que existiu a necessidade de “voltar atrás” genealogia, até chegar ao cardeal D. Henrique.</p> | | | | |
| | | | | <p>10. No diapositivo seguinte, os alunos compreendem que foi o cardeal D. Henrique quem assumiu o governo do reino e D. Sebastião questiona a turma: “Então, já sabem quem é o rei?”. Esta personagem faz, ainda, a ligação com um documento escrito (retirado e adaptado da obra <i>História Alegre de Portugal</i>) (anexo A, fig. 14) cerca do fim do reinado de D. Sebastião. Depois da leitura do documento, os alunos serão questionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ Por que razão é que o autor refere que se “perdeu a coroa”? ⊙ O cardeal D. Henrique morre em que ano? ⊙ O que significa a expressão “deixou tudo como dantes”? (o objetivo é chegar à conclusão que a morte do cardeal D. Henrique gera uma crise de sucessão, tal como havia acontecido após a morte de D. Sebastião). <p>11. Já no diapositivo seguinte, os alunos são desafiados a completar a seguinte frase: “Em 1578, o tio-avô de D. Sebastião, o cardeal D. Henrique, assumiu o trono, mas faleceu logo depois. Portugal deparou-se novamente com um grave problema de...”. Para completar esta afirmação, os alunos têm de assistir ao vídeo que surge neste <i>slide</i> e concluir que a palavra que completa corretamente a frase é “sucessão”.</p> <p>12. Passando para o <i>slide</i> 14, neste é fornecida a terceira pista para descobrir o código final: “Quantas letras tem a palavra que completava a frase anterior? Esse é o número de algarismos do código final”.</p> <p>13. No diapositivo seguinte, D. Sebastião refere que existem três pessoas interessadas em assumir o trono português e desafia</p> | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|
| | <p>os alunos a conhecer cada um. Para tal, devem clicar na imagem que surge neste <i>slide</i>.</p> <p>14. Já no <i>slide</i> 17, surgem os três pretendentes ao trono: D. António, prior do Crato, Filipe II, rei de Espanha, e D. Catarina de Bragança. Para conhecer cada um dos pretendentes, deve-se clicar em cima da imagem de cada um.</p> <p>15. No diapositivo 18, surge a apresentação de D. António, prior do Crato, onde este refere por quem é apoiado.</p> <p>16. No diapositivo 20, D. Filipe II de Espanha faz a sua apresentação, referindo os grupos sociais que estão do seu lado.</p> <p>17. Já no <i>slide</i> 22, D. Catarina de Bragança procede à sua breve apresentação.</p> <p>18. Chegados ao diapositivo seguinte, D. Sebastião afirma que os alunos se devem ter perdido no meio de tanta propaganda e convida-os a analisar o documento escrito que está presente neste <i>slide</i> (excerto da obra <i>História Alegre de Portugal</i>, de Manuel Pinheiro Chagas) (anexo A, fig. 15). Depois da leitura, os alunos são questionados:</p> <p>⊗ Quem eram, afinal, os pretendentes ao trono do reino de Portugal?</p> <p>⊗ Qual dos pretendentes “tinha mais força”, como refere no excerto?</p> <p>⊗ Quem era apoiado pelo povo?</p> <p>⊗ Mas, então, quem pensam que vai ocupar o trono?</p> <p>19. No diapositivo seguinte, surge o 4.º desafio da missão. Os alunos têm de fazer a correspondência correta entre o pretendente ao trono e quem o apoia, com o objetivo de formar um código que abre o cadeado para a próxima pista.</p> | | | | <p>20. É neste momento que surge a 4.º pista. Aqui D. Sebastião refere que os alunos devem fazer a soma dos algarismos que surgem no desafio 4, como forma de descobrir um dos algarismos do código final e a sua respetiva posição.</p> <p>21. Passando para o diapositivo seguinte, num primeiro momento, surge D. Sebastião com uma carta que os alunos devem abrir. Dentro desta carta, surge uma gravura das Cortes de Tomar de 1581 (anexo A, fig. 16) e D. Sebastião anuncia a presença de um convidado. É, então, que surge D. Filipe I de Portugal, acompanhado por um documento escrito onde constam as promessas que este rei fez nas Cortes de Tomar de 1581 (anexo A, fig. 17).</p> <p>22. No <i>slide</i> 28, D. Sebastião informa a turma que o visitante deixou um desafio para eles. Aqui, deve-se clicar na imagem como forma de aceder ao link onde será realizado o 5.º desafio (https://cctic.ese.ipsantarem.pt/red/promessas-de-d-filipei/).</p> <p>23. Já no diapositivo 30, surge a 5.º pista da missão. Aqui, D. Sebastião questiona a turma: “O D. Filipe eram o primeiro em Portugal. Mas, e em Espanha? O algarismo que descobrires fica nesta posição”. Surge, então, o algarismo 2 e a sua respetiva posição no código final.</p> <p>24. No diapositivo seguinte, a personagem de D. Sebastião volta a aparecer para dizer aos alunos que estão quase a cumprir todos os desafios. Neste diapositivo, surge um vídeo que contém informações sobre o período do domínio filipino referente aos monarcas D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal.</p> | | |
|--|---|--|--|--|--|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>25. É no diapositivo seguinte que surgem algumas questões de exploração do vídeo, em formato de guião (apêndice A, fig. 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> ⓪ Quando se iniciou a União Ibérica? ⓪ No vídeo, é referido que o reinado de D. Filipe I de Portugal foi tranquilo. Porquê? ⓪ O que aconteceu durante o reinado de D. Filipe II e D. Filipe III de Portugal para que a população começasse a ficar descontente? ⓪ De que forma é que os portugueses mostravam a sua revolta? <p>26. Já no <i>slide</i> 34, surge a última pista para completar a grande missão. Aqui a personagem de D. Sebastião conta aos alunos que houve uma fuga de informação sobre o código final e são apresentados três algarismos deste código.</p> <p>27. Chegadas ao diapositivo seguinte, é o momento de os alunos analisarem todas as pistas registadas no caderno diário e tentarem descobrir o código final, para conseguirem abrir o cofre que contém informações fundamentais sobre o dia 1 de dezembro.</p> <p>28. No diapositivo imediatamente a seguir, surge os espaços para completar com o código final (01121640) que abre o cofre. Quando aberto, este cofre mostra uma opção para clicar “O dia da Restauração”. Os alunos devem clicar nesta opção para conhecer mais sobre este dia, com o objetivo de compreender a sua importância.</p> <p>29. No <i>slide</i> 37, já depois de abrirem o cofre, surgem alguns documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ uma pintura a óleo de Veloso Salgado (<i>Aclamação de D. João IV</i>), de 1908 (anexo A, fig. 10); |
|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ um vídeo, onde uma personagem, o Jaime, mostra o que está a acontecer no Palácio Real, que foi tomado de assalto pelos conjurados; ✓ um excerto da <i>História de Portugal nos séculos XVII e XVIII</i>, de Rebelo da Silva (1890), que narra o momento do assalto ao Palácio Real (anexo A, fig. 18). <p>Estes documentos devem ser explorados, num primeiro momento, através das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⓪ O que vês nesta pintura? ⓪ Como vos parece que estão as pessoas? Felizes? Tristes? ⓪ Como é que as pessoas estão vestidas? ⓪ Então, será que a figura central da pintura é um rei? ⓪ Que ação vos parece que a pintura está a representar? Será um momento de celebração? <p>Nota: as respostas dadas a estas questões serão confirmadas na visualização do vídeo e com a leitura do documento escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⓪ Alguém conseguiu perceber o que o Jaime nos contou? ⓪ Qual era o nome dos grupo de homens que o Jaime refere no vídeo? ⓪ O que fizeram os conjurados? ⓪ O Jaime diz que é filho de um conjurados. No fim do vídeo, o que diz o seu pai, na varanda do Palácio Real? ⓪ Afinal, o que aconteceu no dia 1 de dezembro de 1640? ⓪ Depois de veres o vídeo e leres o documento, já consegues compreender o que viste na pintura? ⓪ O que estava, então, a acontecer na pintura? ⓪ Quem foi proclamado rei de Portugal? | | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|----------------------------|--|---|--|
| | <p>30. Neste diapositivo, surge um exercício que deve ser realizado depois da análise de todos os documentos, como forma de sintetizar toda a informação recolhida. Deve-se clicar na imagem para aceder ao exercício.</p> <p>31. No <i>slide</i> seguinte, a personagem de D. Sebastião surge novamente para questionar os alunos: “Depois de tantos desafios, já conseguem dar resposta à grande missão? Vá, precisamos de dizer ao Afonso se ele estava certo ou errado!”.</p> <p>32. Já no último diapositivo, surge o link que dá acesso ao <i>quiz</i> final.</p> <p>- Continuação do preenchimento do caderno da História de Portugal fornecido aos alunos (os alunos registam informações ao longo da exploração do <i>PowerPoint</i>).</p> <p>Sistematização: - Realização de um <i>quiz</i> acerca dos conteúdos abordados.</p> | <p>Caderno da História de Portugal construído pelas professoras em formação (Apêndice A, fig. 1)</p> <p>https://view.genial.ly/65532fcede43ae001273a41f/interactive-content-uniao-iberica-e-restauracao-da-independencia</p> | |
| Avaliação formativa | <p>CrITÉRIOS de avaliação formativa (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> - relacionar a crise de sucessão com o fim da 2.ª dinastia; - relacionar a crise de sucessão com a subida ao poder de D. Filipe II de Espanha; - compreender o caminho até à restauração da independência; <p>Instrumento(s): grelha de observação; qualidade da participação; registos nos cadernos de História de Portugal individuais.</p> | | |

C1.1. – Exemplos de diapositivos do PowerPoint utilizado na aula


1 de dezembro é feriado!

Missão

porquê um dia tão admirado?



Pista para o código final



- Regista a pista no teu caderno!

Os algarismos da idade que acabaste de descobrir estão ambos no código final.

O fim do reinado de D. S

Morte de D. Sebastião

“Quando houve a certeza do desastre, a comoção em toda a cidade [Lisboa] foi enorme, correndo gente desvairada de igreja para igreja, entre prantos e gritos de desespero de alguns milhares de pessoas. (...) A crença de que o monarca [D. Sebastião] era invulnerável aos perigos; a incerteza da sua sorte e, portanto, da sucessão do Reino, tudo concorria para dar a Lisboa um aspecto fúnebre, apesar da multidão que enchia as ruas.”

J. M. Queirós Veloso, *História de Portugal* (adaptado)



Pormenor de uma gravura de 1578.

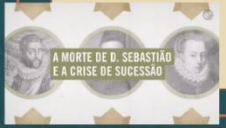


Notícia da revista Visão (18/04/2023)

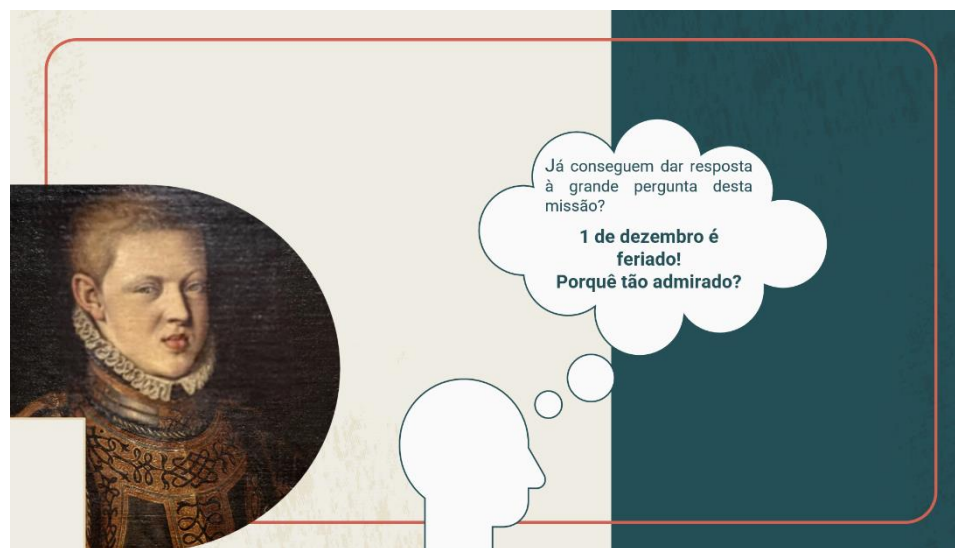
3.º desafio

Detetives, precisam de descobrir o que se passou depois da morte do cardeal D. Henrique. Para isso, prestem atenção ao vídeo e completem a frase com a palavra em falta.

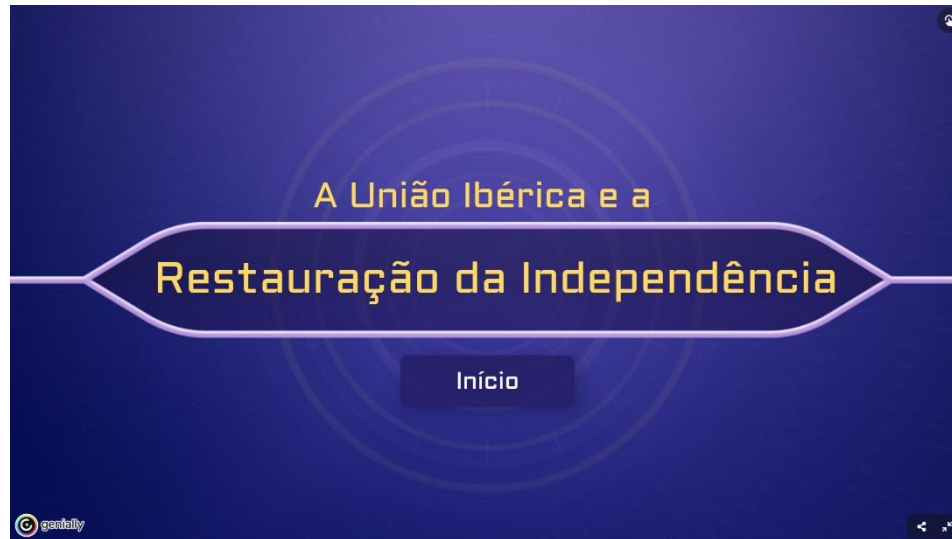
Em 1578, o tio-avô de D. Sebastião, o cardeal D. Henrique, assumiu o trono, mas faleceu logo depois. Portugal deparou-se **novamente** com um grave problema de ...



Código final



D1.2. – Quiz de consolidação



▶ 1 100 Pontos 6 3.200 Pontos
2 200 Pontos 7 6.400 Pontos
3 400 Pontos 8 12.800 Pontos
4 800 Pontos 9 25.600 Pontos
5 1.600 Pontos 10 50.000 Pontos

Quem foi o sucessor de D. João III, após a sua morte em 1557?

A Cardeal D. Henrique B D. João I, Mestre de Avis
C Príncipe João Manuel D D. Sebastião

1

© ganbally

C2 – Planificação de História e Geografia de Portugal (*A trilogia negra do século XIV*)

História e Geografia de Portugal


Conteúdos: A trilogia negra do século XIV. A crise dinástica de 1383-1385.

- Compreender o século XIV europeu.
- Referir as causas políticas e sociais que desencadearam a crise de 1383-1385.

Objetivos principais da aula:

- Reconhecer o século XIV como uma época de fomes, pestes e guerras na Europa.
- Referir a presença da trilogia fome, peste e guerra em Portugal.
- Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385.

C2.1. – Guiões das estações



Fome

Nome:

Atenta na fonte 1 e responde às seguintes questões.

- Em que ano ocorreu o evento mencionado no texto?
 1315 1313 1366
- Como evolui o preço do quarto de trigo entre 1313 e 1315? O que aconteceu ao preço?

- Que efeitos teve esta evolução dos preços na vida quotidiana da população?

Atenta na fonte 2 e responde às seguintes questões.


- Segundo este texto, qual foi a principal causa de morte da população?
 O preço dos alimentos. A fome. A falta de espaço.

Atenta na notícia “Grande Fome de 1315: a calamidade que matou 25% da população europeia” (fonte 3) e responde às seguintes questões.

- Quais os fatores que contribuíram para a Grande Fome de 1315?

Vê o vídeo (fonte 4) e, a partir da sua informação, completa o início de cada frase da coluna da esquerda com a restante informação presente na coluna da direita.

| | | |
|---|---|---|
| Em 1347 | • | contribuíram para tornar a população mais suscetível a doenças. |
| A Peste Negra | • | foi agravada pela falta de higiene. |
| A propagação de epidemias | • | ficou conhecida como a mais grave epidemia do período medieval. |
| A fome e o consequente enfraquecimento da população | • | chegou à Europa a peste bubónica. |



Peste

Nome:

Vê o vídeo (fonte 1) e classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F), corrigindo as falsas. De seguida, preenche a tabela.

- A peste negra do século XIV teve origem na Ásia Central.
- Os navios dos comerciantes traziam esquilos que transportavam pulgas contaminadas.
- O contágio entre as pessoas era através da respiração, secreções e das roupas.
- As manchas no corpo, os “bubões”, deram origem ao nome “Peste negra”.
- A doença matou mais de 1/3 da população europeia.

| Peste Negra | | |
|-------------|----------------------|-------------|
| Sintomas | Medidas de prevenção | Tratamentos |
| | | |

Atenta nas fontes 2 e 3 e responde às seguintes questões.

- Em que ano a peste chegou a Portugal? 1347 1348 1349
- E como é que a peste se propagou na Europa? Quais foram os pontos mais intensamente afetados?

- Além de mortes, de que forma o medo afetou a população?

Com a informação que recolheste sobre a Peste Negra, preenche esta tabela.

A peste do século XIV e a Covid-19 no século XXI

| Semelhanças | Diferenças |
|-------------|------------|
| | |

Guerra

Nome: _____

Atenta na notícia "Fome, Peste e Guerra no século XIV" (fonte 1) e na fonte 2 e responde às seguintes questões.

1. Qual era a razão do descontentamento do povo? E qual foi o resultado do descontentamento das classes mais pobres acerca da pobreza, da fome e da fragilização da saúde?

2. Quais foram as três revoltas destacadas na notícia e em que países ocorreram?

| Revoltas | Países |
|----------|--------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Atenta no vídeo "A Guerra dos Cem Anos" (fonte 3) e no e responde às seguintes questões.

1. Quem foram os principais protagonistas na guerra dos cem anos?

- Reis inglês e francês Reis espanhóis Reis francês e português

Atenta na fonte 4 e responde às seguintes questões.

| | |
|--|---|
| A falta de mão de obra | os salários dos artesãos foram congelados. |
| O aumento de impostos nos campos | por isso, atacaram casas senhoriais e cidades. |
| Nas cidades, | levou à fuga dos camponeses para a cidade. |
| Os camponeses e artesãos queriam melhores condições de vida, | fez com que a produção baixasse e os lucros dos senhores diminuíssem. |

Perante a fome e falta de mão de obra, os reis decidiram tabelar os _____ e obrigar todos os camponeses a trabalhar nos campos, tal como fez D. Fernando I com a Lei das _____ em _____. Com o, conseqüente, êxodo rural, verificou-se uma quebra na produção _____ e conseqüente aumento dos _____ e dos tributos cobrados pelos _____ rurais. No reinado de D. Fernando, as guerras com _____ agravaram ainda mais a crise económica, aumentaram a fome e a _____. As guerras fernandinas entre _____ e _____ e a revolução de _____ a _____ provocaram destruições e o aumento de _____ e do custo de vida, agravando ainda mais os efeitos da crise económica e social.

Crise Dinástica

Nome: _____

Atenta na fonte 1 e responde às seguintes questões.

1. Qual era a vontade do rei D. Fernando?

2. Quem ficou encarregue de governar o país até haver um rei?

- D. Beatriz D. Leonor D. João de Castela

Atenta nas fontes 2 e 3 e preenche os espaços em branco.

D. _____, filho legítimo de D. Pedro I, era casado com D. _____. Deste casamento nasceu D. _____, que casou com D. _____. Quando D. Fernando morreu, D. _____ mandou aclamar D. _____ como rainha de Portugal.

Com as informações que recolheste dos documentos, faz a seguinte associação.

Assinou o Tratado de Salvaterra de Magos com o rei de Castela, para pôr fim às Guerras Fernandinas. A sua morte provocou uma crise de sucessão.

D. João de Castela

O tratado assinalou o fim das Guerras Fernandinas e o seu casamento com D. Beatriz.

D. Leonor Teles

Quando sua mãe a aclamou rainha de Portugal, foi apoiada pela maioria do Clero e da Nobreza. O seu futuro filho seria rei de Portugal quando tivesse 14 anos.

D. Fernando

Enquanto a sua filha não tivesse um filho para herdar a Coroa Portuguesa, assumiu a regência, após a morte de D. Fernando.

D. Beatriz

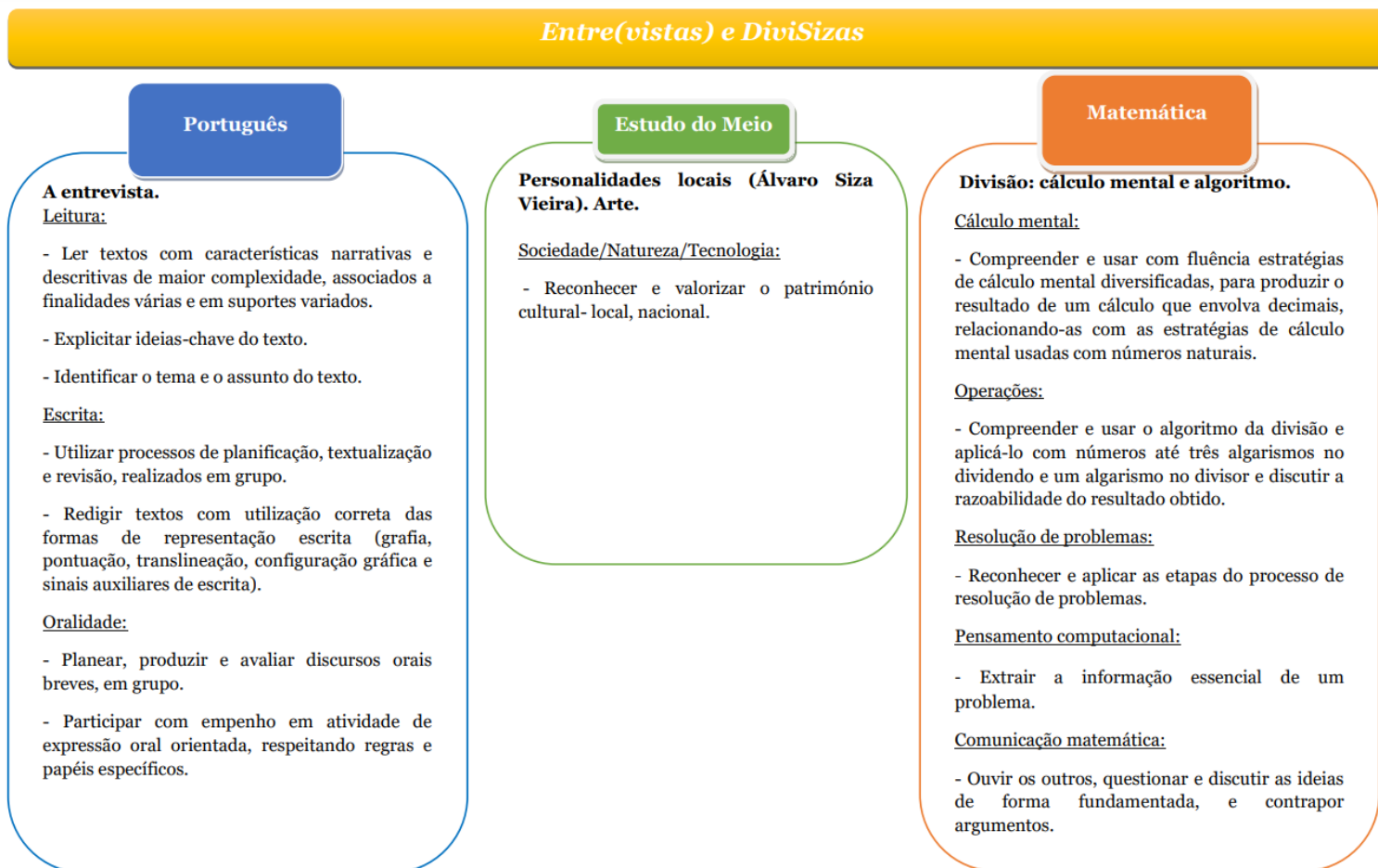
Atenta nas fontes 2 e 3 e responde às seguintes questões.

1. Como reagiu a população à aclamação de D. Beatriz como rainha de Portugal? Porquê?

2. Quem eram os outros candidatos ao trono?

Apêndice D – Planificações de Articulação de Saberes

D1 – Planificação da UD *Entre(vistas) e Divisizas* (1.º CEB)



| Horário | Ações estratégicas | Tempo | Recursos | PASEO | | | | |
|------------|---|-------|--|------------------|---|-----|---|-------------|
| 11h-12h30m | <p>Desafio inicial: - Visualização de um <i>post</i> da conta oficial do <i>Porto Canal</i> no <i>Instagram</i>, onde nos são apresentadas informações sobre a vida e a obra de Álvaro Siza Vieira.</p> <p>Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta publicação é sobre quem? • Onde nasceu o arquiteto? • Então, vocês já o conheciam antes? • As obras de Siza Vieira ficam todas em Portugal ou estão espalhadas pelo mundo? • Em que países, para além de Portugal, podemos encontrar as obras deste arquiteto? • Acham que já descobriram o tema do dia de hoje? <p>- Criação de um fio condutor do dia, referindo que os alunos serão jornalistas e o maior objetivo será ganhar a entrevista a Álvaro Siza Vieira.</p> <p>Desenvolvimento das estratégias: - Resolução do guião de trabalho sobre a entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura da entrevista de Álvaro Siza Vieira ao blogue <i>Casa e Jardim</i>; • visualização de um breve vídeo acerca das principais partes que constituem uma entrevista e preenchimento de um guião. • análise da entrevista, tendo por base as seguintes questões de interpretação: • Onde foi publicada esta entrevista? Quem é o entrevistado? • Classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas, corrigindo as falsas. | 5' | <p>Álvaro Siza Vieira</p> <p>Guião de exploração do vídeo elaborado pelas professoras em formação (Apêndice A)</p> <p>Video da <i>Escola Virtual</i></p> <p>Guião de exploração da entrevista (Apêndice B)</p> | A B F J | <ul style="list-style-type: none"> • Ordena as frases, tendo em conta a ordem com que surgem na primeira resposta do entrevistado. • Que influência teve o arquiteto Carlos Ramos na decisão de Siza Vieira em ser arquiteto? • Completa o esquema, referindo quais as ações que Álvaro Siza Vieira considera quando pensa na Arquitetura. • Durante a entrevista, Álvaro Siza Vieira faz uma distinção entre os verbos <i>ter</i> e <i>olhar</i>, referindo que “a aprendizagem da arquitetura passa muito pela aprendizagem do ver realmente, não do simples olhar”. Qual a tua opinião sobre esta distinção? Achas que existem diferenças entre o <i>ver</i> e o <i>olhar</i>? Justifica a tua resposta. • escrita de uma entrevista (com três questões), em pares, tendo em conta o seguinte ponto de partida: “Imagina que és um pessoa que ficou muito famosa devido à profissão que escolheste.”; • Imagina e cria uma celebridade. Deves atribuir-lhe um nome, uma profissão e destacar uma das suas principais obras. • Pensar em três questões relevantes para serem feitas à celebridade. • Escrever uma breve entrevista com as questões que criaram, acrescentando, agora, as respostas do entrevistado (não se esqueçam dos elementos característicos de uma entrevista: título, breve introdução, corpo da entrevista e um agradecimento final). • Fazer a apresentação da entrevista, em que um de vocês é o entrevistador e o outro será a celebridade (o entrevistado). <p>- Criação de uma breve dramatização, tendo por base as entrevistas escritas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação da conversa entre um entrevistador e a celebridade, que será gravada para posterior autoavaliação dos alunos, seguindo | 30' | <p>Cartões de identificação (Apêndice G)</p> <p>Caderno diário</p> <p>Microfone</p> <p>Grelha de autoavaliação (Apêndice C)</p> | B A D |

| | | | | | |
|---------|--|---|----|---|--------|
| 14h-15h | <p>critérios específicos (a postura, os gestos, a entoação, o ritmo, a qualidade das questões e das respostas, a integração dos principais elementos de uma entrevista).</p> <p>- Criação de uma breve dramatização, tendo por base as entrevistas escritas pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da conversa entre um entrevistador e a celebridade. • Os grupos que estão a assistir às apresentações dos colegas devem preencher uma grelha de avaliação. <p>- Divisão da turma em três grupos e cada grupo será uma hipotética estação televisiva.</p> <p>- Atribuição, por parte de cada equipa, de um nome para a estação televisiva. A estação televisiva vencedora ganha a oportunidade de preparar uma entrevista a Álvaro Siza Vieira. Assim, depois do término do jogo (no dia seguinte) os grupos vão elaborar a entrevista.</p> <p>- Explicação do que irá acontecer na aula: “Vamos jogar um jogo, por isso devem escolher o vosso pino!”. Cada equipa escolhe o pino que irá utilizar ao longo do jogo.</p> <p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <p>- Explicação do jogo “DiviSiza”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jogo de tabuleiro, em que existem casas “normais” e casas “especiais”; • nas casas “normais”, os alunos necessitam de utilizar estratégias de cálculo mental para resolver a operação presente nessa casa dentro do tempo estipulado; • nas casas “especiais”, os alunos são desafiados a resolver um problema relacionada com a construção de algumas obras de Álvaro Siza Vieira; caso respondam corretamente, ganham essa “casa” e, depois de terminar o jogo, têm a oportunidade de elaborar uma | <p>questão para a entrevista a Siza Vieira sobre essa obra;</p> <ul style="list-style-type: none"> • no final, vence a equipa que conseguiu ganhar mais casas “especiais”. <p>- Exploração, em grande grupo, das regras deste jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As três equipas lançam os dados ao mesmo tempo. • O jogo é em equipa e, por isso, todos têm de cooperar e participar na resolução das tarefas. • As tarefas têm um tempo de resolução definido que tem de ser respeitado: • Nas casas “normais”, o tempo pode variar entre 1 minuto e 1 minuto e 30 segundos; • Nas casas “especiais”, têm 2 minutos para resolver o problema. • Caso o tempo termine e a equipa não tenha submetido a resposta, recuam uma casa no tabuleiro. • Todos os elementos da equipa têm de concordar com a resposta submetida. • Se as equipas lançarem e calharem na mesma “especial”, é dada prioridade a quem não tem nenhuma casa “especial”. <p>Caso nenhuma das equipas tenha uma casa “especial”, devem lançar os dados novamente e fica com a casa quem obter o maior número nos dados.</p> <p>Caso as equipas já tenham casas “especiais”, é dada prioridade à quem tem um menor número.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vence a equipa que conseguir angariar mais casas “especiais”. <p>Aplicação dos conhecimentos contruídos:</p> <p>- Realização de um <i>quiz</i> acerca dos aspetos abordados ao longo do dia, em formato “Quem quer ser milionário?”.</p> | 5' | <p>Pinos de jogo</p> <p>Regras do jogo (Apêndice D)</p> <p>Dados de jogo</p> <p>Tabuleiro do jogo (Apêndice E)</p> <p>Cartas do jogo (Apêndice F)</p> <p>Entre(vistas) e DiviSizas - quiz</p> | F B |
|---------|--|---|----|---|--------|

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|--|
| <p>Avaliação formativa</p> | <p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer as características de uma entrevista; - interpretar as informações principais de um texto; - escrever textos com criatividade e sentido; - escrever com correção ortográfica e gramatical; - selecionar informação relevante; - expressar experiências e opiniões; - utilizar estratégias de cálculo mental na resolução de operações aritméticas; - trabalhar em grupo, respeitando as opiniões dos colegas; - gerir o tempo disponível para realizar tarefas propostas. <p>Instrumento(s): grelha de observação; fichas de trabalho realizadas; participação no jogo.</p> | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|--|

D1.1. – Guião de leitura da entrevista



CASA e JARDIM

PREMIO 2022 DECORAÇÃO RECEITAS PAISAGISMO ARQUITETURA VIDA DE BICHO ASSINE

ÁLVARO SIZA VIEIRA FALA SOBRE A SUA CARREIRA E SOBRE A ARQUITETURA EM ENTREVISTA

ARQUITETURA

POR ANA SACHS
18.AGO.2022 - 09H45 | ATUALIZADO EM 22.AGO.2022 - 03H50

Em entrevista exclusiva à *Casa e Jardim*, o mais influente arquiteto português conta a sua trajetória na profissão (que quase não seguiu).

O que o inspirou a seguir o ramo da arquitetura?
Eu não queria fazer arquitetura, queria fazer escultura, mas, naquela época, isso era visto como algo mal visto. O meu pai pediu que não escolhesse a profissão de escutor, então, eu fui para a Escola de Belas Artes do Porto onde havia pintura, escultura e arquitetura. Inscrevi-me em arquitetura, para ficar bem com a família, mas a ideia era mudar, pacificamente, depois de um tempo. Mas isto aconteceu num momento muito interessante, em que apareceu um novo diretor, o arquiteto Carlos Ramos, que formou uma equipa. Assim começou uma nova geração de arquitetos, jovens, a maior parte deles recém-formados, com um desejo de modernidade. Foi um momento muito interessante, e optei por ficar em arquitetura. E não estou arrependido!

As suas obras são consideradas esculturas, mais do que simplesmente construções. Pode falar sobre como a arte faz parte do seu trabalho?
Muita gente afirma que arquitetura não é uma arte, mas, é da mesma família das outras artes. Eu vim de uma escola em que existia escultura, pintura e arquitetura juntas. Hoje já não é assim. Mas as relações da arquitetura com outras formas gráficas são estreitas, como a pintura, a escultura, a música, as poesias, o *ballet*. As relações são evidentes, todas são da mesma família.

Como é o momento que se senta para projetar, que se inspira? Como é o seu processo criativo?
Fundamentalmente, é estudo e concentração. E olhos bem abertos. Saber ver e transmitir as informações, já que o exercício da arquitetura é um exercício que liga várias áreas, e em que um dos papéis fundamentais do arquiteto é conseguir comunicar, de forma clara, com a sua equipa. Diferentes pessoas participam diretamente na elaboração de um projeto, como os engenheiros.

Como é que pensa sobre a arquitetura?
Vejo, ouço, converso, estudo, mas, sobretudo, a capacidade de diálogo é fundamental. Para o trabalho ser rigoroso, é preciso a participação de pessoas de diferentes formações, mas que sejam capazes de dialogar e tenham vontade para isso. A aprendizagem da arquitetura passa muito pela aprendizagem de ver realmente, não do simples olhar.

Quais e quem foram as suas maiores influências ao longo destes anos de trabalho?
Infundáveis. É diferente trabalhar no Rio de Janeiro e no Porto, por exemplo. Um trabalhador atualmente atua não só no seu local de origem, mas em muitas partes do mundo, devido à globalização. No meu tempo, um estudante de arquitetura, quando começava, tinha poucas referências, havia pouca informação. Depois dessa renovação da escola onde estudei, um dos professores trouxe uma fortíssima influência do Brasil, que causou uma verdadeira revolução no espírito dos estudantes. Logo apareceram os novos ricos, os japoneses, os europeus, e, portanto, passa-se de uma referência para um sem-fim de referências.

As tradições portuguesas tiveram bastante influência no seu trabalho?
Elas foram muito influentes nos anos 1950. A famosa obra "Inquérito à Arquitectura Popular em Portugal" teve influência em mim. Eu fazia muitas viagens. Então, tive esse interesse pela identidade, pela história.

Que obra considera ser a principal da sua carreira?
Não posso dizer que considero importante apenas uma delas. A única diferença que me vem em relação a essa pergunta são as obras que correram bem e as obras que correram mal. Eu e a maioria dos arquitetos temos muito mais desenhos e projetos do que obras construídas, por razões variadas. Muito do que fazemos não se constrói.



A vida do arquiteto português Álvaro Leite Siza Vieira será retratada num documentário, que será lançado em 2023.
(Foto: Augusto Casôdio)



Vamos *compreender* a entrevista!

1. Onde foi publicada esta entrevista? Quem é o entrevistado?

2. Classifica as seguintes afirmações como **verdadeiras** (V) ou **falsas** (F).

- Siza, inicialmente, queria ser escultor, mas escolheu arquitetura para agradar a sua família.
- Álvaro Siza Vieira considera que a arquitetura não é uma arte.
- O processo criativo de Siza Vieira envolve, principalmente, estudo, concentração e comunicação com a equipa de trabalho.
- O arquiteto português destaca a importância do diálogo e da capacidade de ver verdadeiramente na arquitetura.
- As maiores influências de Siza Vieira provêm apenas do Brasil.
- As tradições portuguesas foram bastante influentes no trabalho de Siza Vieira, especialmente nos anos 50.

2.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas, com transcrições do texto.

3. Ordena as seguintes frases, tendo em conta a ordem com que surgem na primeira resposta do entrevistado.

- Devido à modernização e à inovação que o curso de arquitetura sofreu, Siza Vieira decidiu ficar nesta área.
- Siza Vieira escolheu o ramo da arquitetura para agradar a sua família.
- No curso de arquitetura, surgiu um arquiteto novo e inovador.
- Álvaro Siza Vieira tinha o sonho de ser escultor.

Vamos compreender a entrevista!

4. Que influência teve o arquiteto Carlos Ramos na decisão de Siza Vieira em ser arquiteto?

5. Completa o esquema que se segue, referindo quais as ações que Álvaro Siza Vieira considera quando pensa na Arquitetura segundo a sua resposta à pergunta 4.

| Pensar na Arquitetura envolve ... | | |
|-----------------------------------|--|--|
| | | |
| | | |

6. Durante a entrevista, Álvaro Siza Vieira faz uma distinção entre os verbos *ver* e *olhar*, referindo que "a aprendizagem da arquitetura passa muito pela aprendizagem do ver realmente, não do simples olhar". Qual é a tua opinião sobre esta distinção? Achas que existem diferenças entre o *ver* e o *olhar*? Justifica a tua resposta.

7. Agora, imagina que és um pessoa que ficou muito famosa devido à profissão que escolheste. Em pares, escreve uma breve entrevista, onde a celebridade é entrevistada por um jornalista, tendo em conta as seguintes orientações:

- imaginar e criar uma celebridade. Deves atribuir-lhe um nome, uma profissão e destacar uma das suas principais obras;
- pensar em três questões relevantes para serem feitas à celebridade;
- escrever uma breve entrevista com as questões que criaram, acrescentando, agora as respostas do entrevistado (não se esqueçam do título, da breve introdução e de um agradecimento final);
- fazer a apresentação da entrevista, em que um de vocês será o entrevistador e o outro será a celebridade.

Vamos preparar a entrevista!

| Preparação da entrevista | |
|--------------------------|--|
| Título | |
| Introdução | |
| Questões | |
| Agradecimento | |

Depois de realizares a entrevista, estás na hora de autoavaliar a tua prestação, preenchendo a tabela.

| Autoavaliação | | |
|---|-----|-----|
| | Sim | Não |
| Defini o tema, o objetivo e a pessoa a entrevistar. | | |
| Redigi uma introdução. | | |
| Construí perguntas variadas. | | |

1
48:2

2
65:5

3
42:6

4
24:4

5
72:8



7
48:6

8
84:2

9
96:8

Casa de Chá da Boa Nova

Para a construção da **Casa de Chá da Boa Nova**, foram necessários 324 sacos de cimento. Sabendo que para cada uma das 9 divisões da Casa de Chá foram gastos os mesmos sacos de cimento, quantos sacos foram utilizados em cada divisão?

Piscina das Marés

Para construir a **Piscina das Marés** foram necessárias 984 horas de trabalho. Tendo em conta que a equipa de construção trabalhou sempre 8 horas por dia, quantos dias demoraram a concluir a obra?

D2 – Planificação da UD A Educação é um direito! (1.º CEB)

A Educação é um direito!

Português

Oralidade:

- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.
- Planear e produzir discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, em grupo.

Leitura:

- Explicitar ideias-chave do texto.

Escrita:

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

Estudo do Meio

Sociedade:

- Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa.

Sociedade/Natureza/Tecnologia

- Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Cidadania e Desenvolvimento

Direitos Humanos e a emergência da paz no mundo.

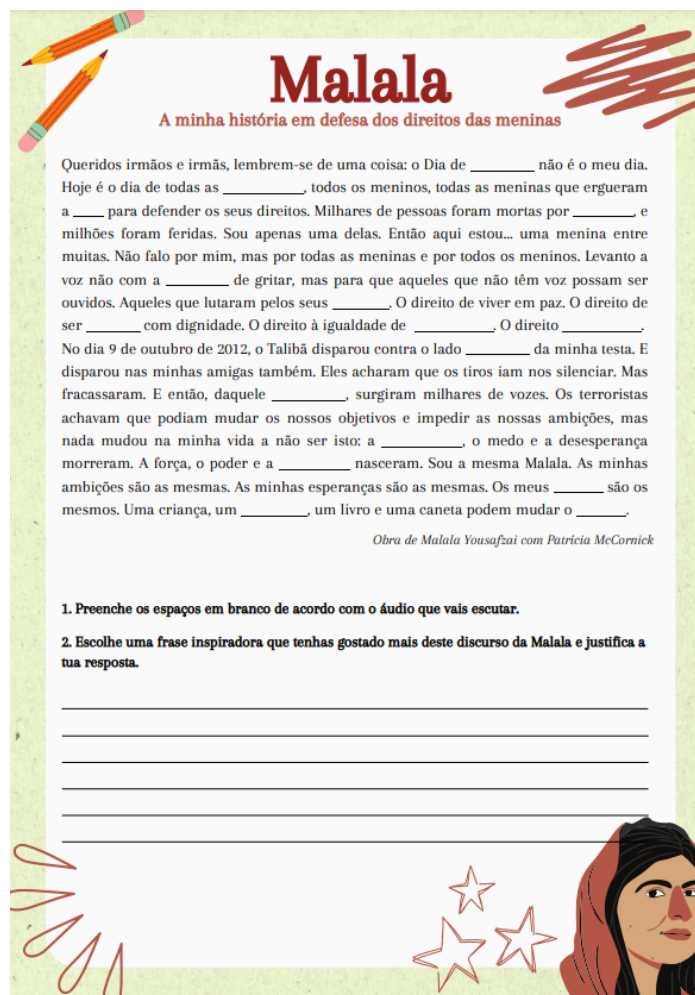
TIC

- Planificar estratégias de investigação e pesquisa a realizar online;
- Utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa.

| Horário | Tempo | Ações estratégicas | Recursos | | |
|----------|-------|---|-------------------------------|--|---|
| 9h-12h30 | 7' | <p>Desafio inicial:</p> <p>- Visualização de um vídeo sobre a vida de Malala Yousafzai.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ Já conheciam a Malala? ❷ O que aconteceu quando Malala tinha 15 anos de idade? ❸ Por que razão é que este ataque aconteceu? ❹ Sabem o que é o Prémio Nobel da Paz? ❺ Que idade tinha Malala quando ganhou este prémio? ❻ Como é que esta história da vida de Malala vos faz sentir? <p>- Ligação entre a história de Malala e o Dia Internacional da Educação.</p> | Malala | <p>❶ contudo, e indo ao encontro das sugestões dadas à questão anteriormente levantada, é proposto que a carta seja escrita para os professores.</p> <p>- Visualização de um vídeo sobre a estrutura de uma carta e preenchimento de um guião acerca do mesmo. Este guião contém uma carta que deve ser legendada, tendo em conta os seus elementos.</p> <p>- Escrita de uma carta para os professores da turma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os alunos, individualmente, escrevem uma pequena carta para um professor da turma à sua escolha; • a carta escrita deve respeitar os elementos acabados de estudar; • as cartas serão entregues às professoras estagiárias, para que sejam corrigidas e, posteriormente, serão entregues ao destinatário. | Guião do vídeo (Apêndice B) |
| | 20' | <p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <p>- Audição de um áudio que contém um excerto de um discurso de Malala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • primeira audição do áudio; • entrega do guião de leitura; • segunda audição do áudio, com o objetivo de preencher o texto lacunar que se encontra no guião; • terceira audição do áudio, verificando-se as respostas. <p>- Continuação do preenchimento do guião de leitura, respondendo a uma questão de compreensão crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ Escolhe uma frase inspiradora que tenhas gostado mais neste discurso e justifica a tua escolha. | Guião de leitura (Apêndice A) | <p>10'</p> <p>- Levantamento da questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ Acham que a Malala se relaciona com os direitos humanos que falamos nas aulas anteriores? Como? ❷ Será que mais alguém se destacou na luta pelos direitos humanos? Conhecem alguém? <p>- Visualização de um vídeo que contém um excerto de um discurso de Nelson Mandela.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ Conheciam o Nelson Mandela? ❷ Para Nelson Mandela, qual é o objetivo pelo qual todos nós devemos lutar? ❸ Como viram no final do vídeo, o dia 18 de julho é dedicado a Nelson Mandela. Por que será que mereceu que lhe dedicassem um dia? ❹ Vamos conhecer mais personalidades que lutaram pelos direitos humanos! | Discurso de Nelson Mandela |
| | 45' | <p>- Discussão em grande grupo sobre a importância da Educação no mundo e o papel dos professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ Como é que acham que podiam agradecer aos vossos professores? <p>- Adaptação de uma atividade proposta no manual de Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❶ no manual, os alunos são desafiados a escrever uma carta para Malala; | | <p>30'</p> <p>- Adaptação de uma atividade do manual de Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalho de pesquisa, a pares, com objetivo de preencher um cartão de identificação de várias personalidades da luta pelos direitos humanos; • os pares devem pesquisar as seguintes informações: nome; data de nascimento e morte; contributos como ativistas; frases célebres; • a cada par é atribuída uma personalidade (Madre Teresa de Calcutá, Maria | Computador Cartões de identificação (Apêndice C) |

| | | | | |
|----------------------------|-----|---|--|--|
| | 20' | <p>da Penha, Carolina Beatriz Ângelo, Malala, Eleanor Roosevelt, Nelson Mandela, Martin Luther King Jr., Gandhi, José Ramos-Horta).</p> <p>Aplicação dos conhecimentos construídos:</p> <p>- Apresentação dos cartões de identificação construídos pelos alunos.</p> | | |
| Avaliação formativa | | <p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> - refletir acerca de questões sociais atuais; - escrever textos onde expressem a sua opinião; - ter consciência do seu papel como cidadão do mundo; - ler e interpretar informações relevantes num texto oral; - selecionar informações relevantes num trabalho de pesquisa. <p>Instrumento(s): grelha de observação; guiões; carta; cartões de identificação.</p> | | |

D2.1. – Discurso de Malala com espaços em branco



Malala
A minha história em defesa dos direitos das meninas

Queridos irmãos e irmãs, lembrem-se de uma coisa: o Dia de _____ não é o meu dia. Hoje é o dia de todas as _____, todos os meninos, todas as meninas que ergueram a _____ para defender os seus direitos. Milhares de pessoas foram mortas por _____, e milhões foram feridas. Sou apenas uma delas. Então aqui estou... uma menina entre muitas. Não falo por mim, mas por todas as meninas e por todos os meninos. Levanto a voz não com a _____ de gritar, mas para que aqueles que não têm voz possam ser ouvidos. Aqueles que lutaram pelos seus _____. O direito de viver em paz. O direito de ser _____ com dignidade. O direito à igualdade de _____. O direito _____.

No dia 9 de outubro de 2012, o Talibã disparou contra o lado _____ da minha testa. E disparou nas minhas amigas também. Eles acharam que os tiros iam nos silenciar. Mas fracassaram. E então, daquele _____, surgiram milhares de vozes. Os terroristas achavam que podiam mudar os nossos objetivos e impedir as nossas ambições, mas nada mudou na minha vida a não ser isto: a _____, o medo e a desesperança morreram. A força, o poder e a _____ nasceram. Sou a mesma Malala. As minhas ambições são as mesmas. As minhas esperanças são as mesmas. Os meus _____ são os mesmos. Uma criança, um _____, um livro e uma caneta podem mudar o _____.

Obra de Malala Yousafzai com Patrícia McCormick

1. Preenche os espaços em branco de acordo com o áudio que vais escutar.

2. Escolhe uma frase inspiradora que tenhas gostado mais deste discurso da Malala e justifica a tua resposta.

D2.2. – Guião do vídeo sobre a estrutura da carta

Estrutura da carta

Porto, 15 de abril de 2013

Queridos pais,

Como estão? Espero que esteja tudo bem. Continuam a ter tempo para andar de bicicleta ao fim do dia? Aqui em casa está tudo bem e na escola também. No outro dia, fomos à praia com o professor Pedro. Observámos a maré, apanhámos conchas, búzios, fizemos desenhos na areia. No dia seguinte fizemos trabalhos com os materiais recolhidos. Foi muito divertido. Espero receber notícias em breve. O Tiago manda um grande abraço e pergunta quando voltam cá.

Muitos beijinhos do vosso filho,


Carlos

P.s.: Tenho saudades vossas!

The diagram illustrates the structure of a letter with arrows pointing from text boxes to empty boxes:

- Arrows from "Porto, 15 de abril de 2013" and "Queridos pais," point to an empty box.
- An arrow from the main body of text points to an empty box.
- An arrow from "Muitos beijinhos do vosso filho," points to an empty box.
- An arrow from "Carlos" points to an empty box.
- An arrow from "P.s.: Tenho saudades vossas!" points to an empty box.

D2.3. – Cartões de identificação (exemplos)




Nome: _____

Data de nascimento e morte: _____

Contributos como ativista: _____

Frases célebres: _____

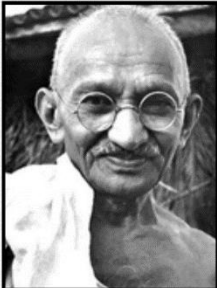


Nome: _____

Data de nascimento e morte: _____

Contributos como ativista: _____

Frases célebres: _____




Nome: _____

Data de nascimento e morte: _____

Contributos como ativista: _____

Frases célebres: _____



Nome: _____

Data de nascimento e morte: _____

Contributos como ativista: _____

Frases célebres: _____

D3 – Planificação de uma das aulas da UD *Europa (não) literária: info(puxa)sias e companhias* (2.º CEB)

Português

Conteúdos: Textos não literários.

Leitura:

- Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.
- Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.
- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).
- Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes).

Objetivos principais da aula:

- Reconhecer as principais características de textos não literários.
- Identificar e compreender as informações principais de um texto não literário.
- Fazer inferências de determinados aspetos nucleares de tipos de textos literários, a partir de exemplos concretos.

D3.1. – Textos não literários

Islândia



O que é uma aurora boreal?

A aurora boreal, também chamada de luzes do norte, é um fenómeno natural visto na Islândia e noutros **destinos nórdicos**. Esta é causada pelo choque de partículas solares com a magnetosfera da Terra. Este choque cria um espetáculo de luzes coloridas no céu, atraídas pelo magnetismo terrestre. O fenómeno era anteriormente associado à mitologia, mas agora é explicado pela ciência. As luzes são geradas por tempestades solares que excitam as moléculas de ar na atmosfera alta, produzindo o espetáculo luminoso.



Adaptação do artigo da Revista National Geographic Portugal

Suécia



Fresquinhos na IKEA
já chegou a coleção de verão



Novidade
para o verão
8€



Itália



Receita de Pizza Margerita (8 pessoas)

Ingredientes:

- 1 kg de farinha para pão
- 1 saqueta de fermento de padeiro (7 gr)
- Sal marinho
- 2 dentes de alho
- 3 colheres de sopa de azeite
- 2 latas de 400 gr de tomate-chucha
- 1 ramo de manjeriço
- 4 bolas de 125gr de mozzarella de búfala
- Queijo parmesão
- Azeite virgem extra

Preparação:

1. Misture a farinha, o fermento e o sal numa tigela. Faça uma cova no centro e adicione 675 ml de água morna. Misture até formar uma massa homogénea.
2. Amasse a massa numa superfície com farinha. Coloque-a numa tigela untada com azeite, cubra com um pano úmido e deixe levedar por 1 hora.
3. Para o molho, refogue o alho em azeite, adicione o tomate e metade do manjeriço. Cozinhe por 5 minutos. E triture até obter um molho macio.
4. Divida a massa em 8 bolas e deixe levedar por mais 30 minutos numa assadeira polvilhada com farinha.
5. Estique e puxe a massa para formar discos de aproximadamente 23 cm de diâmetro. Belisque a borda da massa para formar uma crosta.
6. Espalhe uma camada fina de molho de tomate sobre a massa. Adicione a mozzarella e o queijo parmesão. Regue com azeite e leve ao forno por 10 minutos.
7. Decore com folhas de manjeriço e sirva imediatamente.

D3.2. – Guiões de leitura

ISLÂNDIA

Lê o texto 1 e responde às seguintes questões.

1. A aurora boreal é também conhecida como:

- Luzes do Sul
- Luzes do Norte
- Luzes do Oeste
- Luzes do Leste

2. O que causa a aurora boreal?

Características do texto

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

- Ensinar a a fazer uma aurora boreal.
- Incentivar a visitar a Islândia para ver uma aurora boreal.
- Descrever as características das luzes.
- Apresentar informações sobre as auroras boreais.

2. Como descreves a linguagem utilizada no texto?

- Objetiva e rigorosa, porque descreve apenas factos.
- Subjetiva e rigorosa, porque apresenta a opinião do autor do texto.

3. Quais são as classes de palavras predominantes no texto?

4. Qual é o verbo mais utilizado? Indica em que tempo e pessoa se encontra conjugado.

5. Que tipo de frase predomina no texto?

Frase imperativa Frase interrogativa Frase declarativa

QUE TIPO DE TEXTO É?

Texto informativo/expositivo

Texto instrucional

Texto publicitário

Sou um destino nórdico de muitos turistas. Tal como a Islândia, sou um país gelado. No entanto, não há quem resista. Ao meu encanto por tantos falado.

Sou tão famoso que não fazes ideia! Na música, ganho a Eurovisão. Conheces a marca IKEA? É minha! É uma perdição!

Sabes quem sou? _____

SUÉCIA

Observa a publicidade e responde às seguintes questões.

1. Associa cada elemento ao conceito que a imagem representa.

| | |
|--|---|
| Almofada | Frescura e verão |
| Gelado | Novidade e lançamento de novos produtos |
| "Fresquinhos no Ikea já chegou a coleção de verão" | Conforto e relaxamento |

2. Discute em grupo a relação entre o produto e o slogan apresentados.

Características do texto

Seleciona a(s) opção(s) correta(s).

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

- Persuadir o consumidor a adquirir o produto.
- Informar acerca de promoções
- Descrever as características da almofada.

2. Quais os constituintes deste anúncio da IKEA?

- slogan (frase curta, original e de fácil memorização)
- texto de argumentação (pequeno texto que surge junto da imagem ou do slogan e que se refere às qualidades do produto)
- texto icónico (imagem que complementa o texto verbal e realça as qualidades do produto)
- logótipo da marca

3. Quais são os critérios para criar um bom texto publicitário?


| | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Despertar a atenção | <input type="checkbox"/> Facilitar a memorização | <input type="checkbox"/> Ensinar a utilizar o produto |
| <input type="checkbox"/> Suscitar interesse | <input type="checkbox"/> Ser discreto | <input type="checkbox"/> Provocar desejo |
| <input type="checkbox"/> Incluir o máximo de informações | <input type="checkbox"/> Dificultar a interpretação | <input type="checkbox"/> Levar à ação |

QUE TIPO DE TEXTO É?

Texto publicitário Texto instrucional Texto informativo

Cria um slogan publicitário com o objetivo de promover a venda deste carro. Segue as orientações.

- cria uma marca
- escreve um slogan curto, original e atrativo.
- tem em conta as características do público-alvo que selecionares.



ITÁLIA

Lê o texto e organiza as etapas da receita da Pizza Marguerita na sequência correta.

- Adicionar os ingredientes para o recheio.
- Deixar a massa levedar.
- Preparar a massa.
- Servir e deliciar-se.
- Fazer um refogado, adicionando o tomate e triturar.
- Levar ao forno por 10 minutos.
- Amassar e esticar a massa para criar uma superfície plana.
- Colocar uma camada de molho na massa.

Resposta: _____

Características do texto

1. Qual é o principal objetivo deste texto?

- Apresentar os ingredientes necessários para fazer uma pizza.
- Publicitar uma nova receita de pizza marguerita.
- Ensinar a fazer uma pizza marguerita.
- Sintetizar pontos importantes de uma receita de pizza marguerita.

2. Transcreve alguns verbos presentes no texto.

2.1 Observa os verbos que transcreveste e indica o modo verbal em que encontram.

- gerúndio
- infinitivo
- imperativo

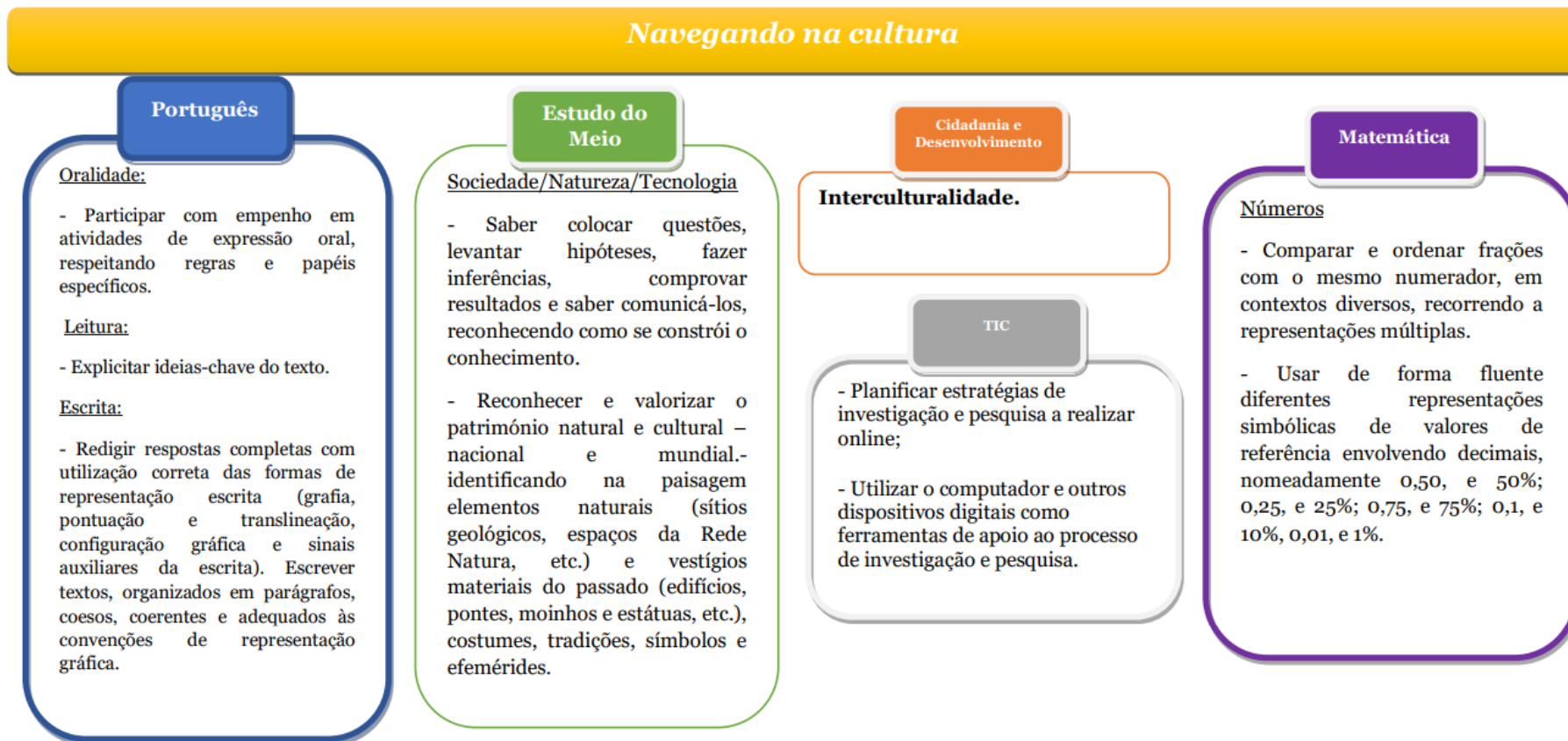
QUE TIPO DE TEXTO É?

Texto publicitário Texto instrucional Texto informativo

3. Indica outros exemplos de textos instrucionais que conheças.

Andas à procura da pista? Então observa atentamente todos os textos em cima da mesa. A pista está num texto instrucional.

D4 – Planificação da UD *Navegando na Cultura* (1.º CEB)



| Horário | Tempo | Ações estratégicas | Recursos | |
|----------|--------------|---|---|---|
| 9h-12h30 | 5' 1h | <p>Desafio inicial:</p> <p>- Resolução de um criptograma da palavra <i>Cultura</i>, como forma de descobrir o tema do dia.</p> <p>Desenvolvimento das estratégias:</p> <p>- Leitura da notícia "Matosinhos. O mar, a arquitetura e a comida em 10 paragens essenciais", do jornal <i>Expresso</i>.</p> <p>- Resolução do guião de leitura, que contém as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas de acordo com a notícia. Corrige as afirmações que consideraste falsas. <ol style="list-style-type: none"> Matosinhos é uma cidade que não tem uma forte relação com o mar e com a pesca. O porto de Leixões é uma construção importante para Matosinhos e foi construído no século XIX. O farol da Boa Nova é o mais alto da costa portuguesa e a sua luz alcança uma distância de cerca de 52 quilómetros. Explica, por palavras tuas, o que é a "Anémoma". Atenta na frase "Rumo a Leça, observe a marginal desenhada pelo mestre anos depois de ter equilibrado, em total harmonia, sobre as rochas e o mar, a Piscina das Marés". Quem é o "mestre" referido nesta frase? Organiza as seguintes informações de acordo com a ordem temporal em que são mencionadas na notícia. <ol style="list-style-type: none"> Inauguração do Farol da Boa Nova em 1926. Descrição da Piscina das Marés. Construção do Terminal de Cruzeiros do Porto de Leixões. Fundação da Casa da Arquitectura. Escultura "She Changes" na marginal de Matosinhos. Dos locais mencionados na notícia, qual seria, na tua opinião, o mais emocionante de visitar? Justifica a tua resposta. <p>- Levantamento da questão-problema "Já conhecemos mais sobre a cultura de Matosinhos. Mas e nos outros países, como será?".</p> <p>- Visualização de um vídeo sobre o Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento (21 de maio).</p> <ol style="list-style-type: none"> Para além de Portugal, que outro país gostavam de conhecer melhor? Sabem que podemos conhecer um país sem sair da sala de aula? Vamos ver como. <p>- Preenchimento de um cartão de identificação de um país escolhido pelo aluno (atividade baseada numa proposta do manual de Estudo do Meio).</p> <ol style="list-style-type: none"> trabalho de pesquisa autónomo, orientado pelas professoras estagiárias; recolha de informação sobre os seguintes aspetos: <ol style="list-style-type: none"> bandeira (desenho); nome do país; n.º de habitantes; capital; língua; religião; património cultural (um exemplo); costume/tradição; gastronomia (um exemplo); outro aspeto que queira destacar; facto interessante/curioso. <p>- Apresentação das informações dos cartões de identificação de cada país.</p> <p>- Construção de um mural da interculturalidade com todos os cartões de identificação e com a frase "A diversidade cultural é a essência da humanidade".</p> | <p>Criptograma (Apêndice A)</p> <p>Guião de leitura da notícia (Apêndice B)</p> | |
| | | | <p>- Divisão da turma em pares.</p> <p>- Resolução da atividade "Faz a minha pizza!":</p> <ol style="list-style-type: none"> um dos elementos do par fica responsável pelo pedido, isto é, deve descrever, por meio de fração ou percentagem (que possa ser traduzida em fração), qual a porção de ingredientes que deve conter a sua pizza; o outro elemento do par, o <i>pizzaiolo</i>, deve preparar o pedido do colega, desenhando e dividindo a pizza tendo em conta as instruções que lhe foram fornecidas; depois de cada rodada, os alunos trocam de papéis. <p>Aplicação dos conhecimentos construídos:</p> <p>- Resolução de um jogo de associação (países e manifestações culturais), realizado em grande grupo.</p> | <p>Guiões da atividade "Faz a minha pizza!" (Apêndice E)</p> <p>Jogo de associação (Apêndice F)</p> |
| | | | <p>Avaliação formativa</p> <p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> refletir acerca de questões sociais e culturais; ler e interpretar informações relevantes num texto; selecionar informações relevantes num trabalho de pesquisa; mobilizar conhecimentos matemáticos relacionados com percentagens e números fracionários. <p>Instrumento(s): grelha de observação; guiões; cartão de identificação; atividade "Faz a minha pizza!"; jogo de associação.</p> | |
| 14h-15h | 50' | | <p>Guião de atividades (Apêndice D)</p> | |

D4.1. – Atividade “Faz a minha pizza!”

Nome: _____ Data: _____

Lê o enunciado e seleciona, rodeando, a opção que corresponde à parte da pizza que cada criança comeu.

| | | | | |
|--|---------------|---------------|---------------|----------------|
| O João comeu metade de uma pizza. | $\frac{3}{9}$ | $\frac{1}{2}$ | $\frac{1}{5}$ | $\frac{2}{6}$ |
| A Maria comeu 25% de uma pizza. | $\frac{1}{3}$ | $\frac{1}{4}$ | $\frac{2}{5}$ | $\frac{3}{8}$ |
| A pizza do Luís estava dividida em 8 fatias e ele comeu 6. | 80% | 55% | 60% | 75% |
| A Sofia comeu o dobro de fatias que Maria comeu. | $\frac{2}{6}$ | $\frac{1}{2}$ | $\frac{2}{8}$ | $\frac{2}{12}$ |
| O Miguel comeu $\frac{1}{3}$ de uma pizza. | $\frac{1}{4}$ | $\frac{2}{6}$ | $\frac{3}{1}$ | $\frac{5}{8}$ |
| O Tiago comeu $\frac{4}{8}$ de uma pizza. | 60% | 50% | 45% | 30% |
| A pizza da Lia estava dividida em 10 fatias e ela comeu 6. | 75% | 70% | 60% | 55% |

PIZZA
Cozinha italiana

Nome: _____ Data: _____

DESENHA E DIVIDE A PIZZA SEGUNDO AS INSTRUÇÕES!

D5 – Planificação da UD *Voluntários por um dia!* (1.º CEB)

Voluntários por um dia!

Português

Conteúdos:

- Texto informativo: a notícia-características e funções.

Matemática

Conteúdos (consolidação)

Números e Operações:

- Adição, subtração, multiplicação e divisão.

Geometria e medida:

- A área.
- Sólidos e figuras planas.
- Retas paralelas e retas perpendiculares.

Estudo do Meio

Conteúdos:

- Educação para a Cidadania: a importância do voluntariado.
- Festividades: o Natal.

| Dia/ Tempo previsto | Ações estratégicas | Recursos |
|---------------------|---|--|
| | <p>Desafio inicial: - Jogo para descobrir a palavra “Voluntariado”, que será o tema do dia.</p> <p>Desenvolvimento de estratégias: - Visualização de um pequeno vídeo realizado no âmbito da comemoração do Dia Internacional do Voluntariado (5 de dezembro). Questões de exploração: ❶ O que significa ser voluntário?</p> <p>- Construção de um mapa mental (apêndice A, fig. 1) com as respostas à questão “O que significa ser voluntário?”. - Breve referência a uma figura matosinhense que marcou a história local pelas suas ações enquanto voluntário (Manuel Rodrigues de Sousa). Questões de exploração: ❶ O que fazia o Dr. Sousinha para que tenha sido reconhecido pela comunidade? ❷ De que forma é que esta figura está relacionada com o voluntariado?</p> <p>- Visualização de um vídeo que apresenta as características da notícia, ilustrando com exemplos. Questões de exploração: ❶ Quais são as partes que compõem uma notícia? - Identificação das partes constituintes de várias notícias, ao longo da exploração das características de cada uma destas partes (título, <i>lead</i> e corpo da notícia).</p> | <p>Dia do Voluntariado</p> <p>Mapa mental</p> <p>PowerPoint sobre o voluntariado (referência a figura local) e a notícia</p> |
| 14h-15h | <p>- Resolução de uma ficha de trabalho (apêndice A, fig. 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura da notícia “Queres ser voluntário mas não sabes onde? Esta feira pode ajudar-te!”, retirada do jornal <i>Público</i>; • realização de um percurso de leitura acerca da notícia; • realização de um exercício de escrita (escrever uma notícia). <p>- Abertura do saquinho que corresponde ao dia 12 no calendário de Advento dos desafios matemáticos. Neste dia não é lançado nenhum desafio matemático, uma vez que os alunos vão resolver o <i>escape room</i></p> <p>- Leitura do cartão do desafio 12: “Hoje vamos ser voluntários!”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Utilização da metodologia ativa de gamificação, numa abordagem pedagógica de <i>escape room</i>, recorrendo a um PowerPoint didático com 5 desafios que os alunos, em formato de <i>flashcards</i> (Apêndice A, fig. 3a e fig. 3b), devem realizar para ajudar uma instituição de solidariedade social (A Casa do Caminho): • para resolver estes desafios, é dado um tempo limite e cada um deles tem uma pontuação associada; • o problema seguinte só é desbloqueado se os alunos responderem corretamente ao desafio; • no final de todas as etapas, os alunos devem somar os pontos que obtiveram em cada um dos desafios; • estes pontos vão contar para o <i>Campeonato do Advento</i>, a decorrer desde o dia 1 de dezembro. | <p>Ficha de trabalho</p> <p>Calendário de Advento</p> <p>Flashcards com os desafios do <i>escape room</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>Cada desafio tem um tempo determinado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desafio 1- 3 minutos; • desafio 2- 5 minutos • desafio 3- 7 minutos • desafio 4- 5 minutos • desafio 5- 8 minutos; <p>Aplicação dos conhecimentos construídos : - Jogo “Mesas giratórias”, que consiste em completar tabelas de multiplicação (a operação que os alunos mostram mais dificuldade). - Visualização de uma curta-metragem acerca do Dia Mundial da Gentileza, como forma de promover uma reflexão final sobre o tema do dia, compreendendo que o ato de gentileza se relaciona com o voluntariado. Questões de exploração: ❶ O que viram neste vídeo? Conseguem resumir? ❷ Acham que esta história pode estar relacionada com todos aqueles significados de ser voluntário que escrevemos? Com quais? E como? ❸ Será que ser gentil está relacionado com ser voluntário?</p> | <p>Jogo Mesas Giratórias-Matific</p> <p>Dia Mundial da Gentileza</p> |
|---|--|

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <p>Avaliação formativa</p> | <p>Crítérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar as partes constituintes de uma notícia, assim como a função social deste texto; - distinguir facto de opinião; - resolver problemas matemáticos que envolvem questões do quotidiano. | |
|-----------------------------------|---|--|

D5.1. – Flashcards dos desafios do escape room

Desafio 1 50 PONTOS

Chegamos à instituição e precisamos de conhecer as instalações. Observa a imagem e identifica **um par de retas paralelas e um par de retas perpendiculares**.



Resposta:

Desafio 2 100 PONTOS

A Casa do Caminho precisa de comprar um **novo pinheiro de Natal**. Para isso, é necessário saber que espaço podem ocupar. Observa a imagem da planta da divisão onde vai ficar a árvore de Natal. Determina a **área do local** onde vai ficar o pinheiro de Natal.



Resposta:

Desafio 3 100 PONTOS






Agora que já temos o pinheiro de Natal, precisamos de o enfeitar. As crianças da Associação já escolheram alguns **enfeites**. Faz a **correspondência** entre o enfeite e a **planificação** da sua forma.



Resposta:

Desafio 3 250 PONTOS

Completa a tabela que segue com as seguintes informações: **nome do sólido**, **n.º de vértices**, **de arestas** e **de faces**.

| Enfeite | Nome do sólido | N.º de vértices | N.º de arestas | N.º de faces |
|---|----------------|-----------------|----------------|--------------|
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |
|  | | | | |

Desafio 4 200 PONTOS

Para preparar algumas prendas, a Associação precisa de angariar **calçado** para as crianças que estão a necessitar. Ajuda a Casa do Caminho a organizar os dados e **responde** às seguintes alíneas:

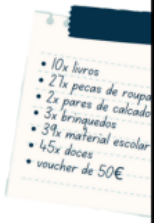
a) Quantas crianças estão a precisar de calçado?
 b) Qual é o tamanho mais pequeno? E o maior?
 c) Qual é a moda deste conjunto de dados?
 e) Organiza a informação num diagrama de caule e folhas (utiliza a parte de trás da folha).

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 29 | 32 | 34 | 36 | 30 |
| 34 | 40 | 28 | 27 | 36 |
| 39 | 41 | 33 | 24 | 37 |
| 40 | 38 | 36 | 29 | 32 |

Desafio 5 300 PONTOS

A Associação precisa de preparar os restantes presentes para as crianças e precisa da tua ajuda. A lista que se segue contém as **prendas** que serão oferecidas a cada uma das crianças. No total, a instituição tem **63 crianças**. Preenche a tabela com a quantidade de presentes a comprar para todas as crianças.

| Presente | Total para as 63 crianças |
|------------------|---------------------------|
| Livros | |
| Peças de roupa | |
| Pares de calçado | |
| Brinquedos | |
| Material escolar | |
| Doces | |
| Voucher | |



D6 – Planificações da UD A globalização no século XV: fantasias e poesias (2.º CEB)

| Horário | Tempo | Ações estratégicas | Recursos |
|----------------------------|-------|--|--|
| 8:35h-9:20h Ana | 5' | Sumário: - Escrita do sumário no caderno diário: <ul style="list-style-type: none"> As lendas e os mitos do Mar Tenebroso. As condições e as motivações dos grupos sociais para a Expansão Marítima portuguesa. | Caderno diário Cronómetro |
| | 2' | Mobilização dos conhecimentos prévios: - Diálogo, em grande grupo, acerca dos conteúdos explorados na aula anterior. | |
| | 6' | Motivação: - Audição da canção “Conquistador”, da banda <i>Da Vinci</i> , e levantamento das seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> Quais são os assuntos abordados nesta música? O que será que significa o termo “Conquistador”? Acham que se relaciona com a época da Expansão Marítima? | |
| 9:20h-10:05h Alexandra | 60' | Desenvolvimento das estratégias: - Exploração de um <i>PowerPoint</i> didático construído pelas professoras estagiárias, que contém vídeos, fontes e imagens. O guião de exploração deste recurso encontra-se em apêndice (Apêndice A). | PowerPoint didático Guião de exploração (Apêndice A) |
| | 10' | Consolidação: - Resolução de exercícios de sistematização construídos nas plataformas <i>Wordwall</i> e <i>Educaplay</i> . | Guiões (Apêndice B) Wordwall Educaplay |
| | | | |
| Avaliação formativa | | Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...): - localizar no tempo e no espaço os conteúdos explorados; - reconhecer o impacto das lendas e mitos na mentalidade da época; - explicar as condições e as motivações dos grupos sociais; - aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de exercícios de sistematização. Instrumento(s): grelha de observação (atitudes, participação); guiões; exercícios de sistematização. | |

| Horário | Tempo | Ações estratégicas | Recursos |
|----------------------------|-------|---|----------------------------------|
| 8:35h-10:05h | 5' | Sumário: - Escrita do sumário no caderno diário: <ul style="list-style-type: none"> Revisões para a ficha de avaliação. | Caderno diário Cronómetro |
| | 7' | Pré-leitura: - Audição do poema “Mar Português”, musicado por Carlos do Carmo. - Criação da ligação entre a canção/poema com os conteúdos explorados na última aula de HGP (Expansão Marítima): <ul style="list-style-type: none"> O que pensam ao ouvir esta canção? Faz-vos lembrar algum tema que conheçam? Que versos da canção podem ser relacionados com a Expansão Marítima portuguesa? | Guião de leitura (Apêndice A) |
| | 50' | Leitura e pós-leitura: - Resolução de um guião de trabalho de revisões para a ficha de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> Audição do poema “Mar Português” e preenchimento dos espaços em branco; Análise formal do poema (esquema rimático, divisão métrica); Realização de exercícios de gramática (funções sintáticas, preposições, tempos verbais e advérbios). | |
| | 20' | Consolidação: - Correção, em grande grupo, dos guiões de leitura. - Esclarecimento de dúvidas para a ficha de avaliação. | |
| Avaliação formativa | | Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...): - selecionar informação relevante para a compreensão de um texto; - identificar as funções sintáticas sujeito, predicado, complemento direto e complemento | |
| | | indireto; - classificar advérbios; - conjugar verbos no pretérito perfeito. Instrumento(s): grelha de observação (atitudes, participação); guião de trabalho. | |

| Horário | Tempo | Ações estratégicas | Recursos |
|----------------------------|-------|--|---|
| 8:35h-10:05h | 5' | <p>Sumário:</p> <p>- Escrita do sumário no caderno diário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo dos textos não literários: a notícia. • Leitura e análise de uma notícia. | <p>Caderno diário</p> <p>Cronómetro</p> |
| | 7' | <p>Pré-leitura:</p> <p>- Apresentação do cabeçalho e do título da notícia e análise através do questionamento em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Olhando para o cabeçalho, qual acham que é o tipo de texto que vamos trabalhar hoje? ● E o título faz-vos lembrar algum tema que já tenham falado? ● O que será que significa esta globalização que aconteceu há 600 anos? ● O que aconteceu há 600 anos? ● E em que disciplina falaram sobre este assunto? | |
| | 50' | <p>Leitura e pós-leitura:</p> <p>- Visualização de um vídeo que apresenta as características da notícia, ilustrando com exemplos. Questões de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quais são as partes que compõem uma notícia? <p>- Identificação das partes constituintes de várias notícias, ao longo da exploração das características de cada uma destas partes (título, lead e corpo da notícia).</p> <p>- Leitura e interpretação da notícia "A globalização foi inventada pelos portugueses há 600 anos", do <i>Expresso</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de um guião de leitura, com questões de compreensão, de forma autónoma. • Articulação com os conteúdos explorados nas aulas de HGP, através da | |
| | 20' | <p>questão "Tendo em conta as motivações apresentadas na notícia, consegues relacioná-las com as condições e motivações para o início da Expansão Marítima portuguesa estudadas na aula de História? Explica por palavras tuas."</p> <p>Consolidação:</p> <p>- Correção, em grande grupo, do guião de leitura e exploração das respostas à questão de articulação com as aulas de HGP, como forma de sintetizar as ideias principais.</p> | |
| Avaliação formativa | | <p>Critérios de avaliação formativo (o aluno deve ser capaz de ...):</p> <ul style="list-style-type: none"> - selecionar informação relevante para a compreensão de um texto; - articular conhecimentos de diferentes áreas do saber. <p>Instrumento(s): grelha de observação (atitudes, participação); guião de leitura.</p> | |

Apêndice E – Atividades e projetos

E1 – Campeonato de Advento (1.º CEB)



DESAFIO I

40 PONTOS

Observa a imagem e descobre o valor numérico de cada objeto e o resultado da última operação.

$$\begin{array}{l} \text{candy cane} + \text{candy cane} + \text{candy cane} = 12 \\ \text{sock} + \text{candy cane} + \text{sock} = 28 \\ \text{candy cane} + \text{sock} - \text{gift} = 9 \\ \text{gift} + \text{sock} : \text{candy cane} = ? \end{array}$$

$\text{candy cane} =$
 $\text{sock} =$
 $\text{gift} =$

DESAFIO 8

50 PONTOS

A Cristina e o António precisam de ajuda para preparar a mesa da Ceia de Natal. Para isso, precisam de saber o número total de pessoas da família.

A Cristina e o António têm seis filhos. Cada filho tem uma irmã. Então, quantas pessoas tem esta família?

DESAFIO 9

120 PONTOS

O Sr. Domingos, que é pai da Mara, ganha 900€ por mês. Todos os meses, ele tem de gerir muito bem o seu ordenado, pois tem de gastar:

- a quinta parte na renda da casa;
- a terça parte nas contas da luz, da água, do gás e da televisão;
- a quarta parte em alimentação;
- a décima parte em transportes.

Depois de ter pago todas as obrigações, quanto lhe sobrou para comprar presentes para a Mara?



DESAFIO 22

100 PONTOS

Descobre o valor de cada objeto. Segue as pistas.

- Cada objeto tem um valor entre 0 e 10.
- O valor de cada coluna é o indicado.

| | | | |
|----|----|----|----|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| 25 | 26 | 30 | 24 |

=
 =
 =
 =

DESAFIO 17

150 PONTOS

Observa a imagem e descobre o valor numérico de cada objeto e o resultado das operações.

$$\text{Tree} + \text{Tree} + \text{Tree} = 24$$

$$6 + \text{Lights} \times \text{Lights} = 31$$

$$\text{Star} + 5 + \text{Star} = \text{Tree}$$

$$\text{Tree} + \text{Star} \times 2 = ?$$

$$\text{Tree} =$$

$$\text{Lights} =$$

$$\text{Star} =$$

DESAFIO 23

40 PONTOS

Ajuda o Salvador a chegar ao bolo-rei. Ele precisa de descobrir os três caminhos possíveis de percorrer o labirinto adicionando os números por onde passas e de forma que o total seja 100.

- Podes deslocar-te para baixo ou para a direita em cada número por onde passas.

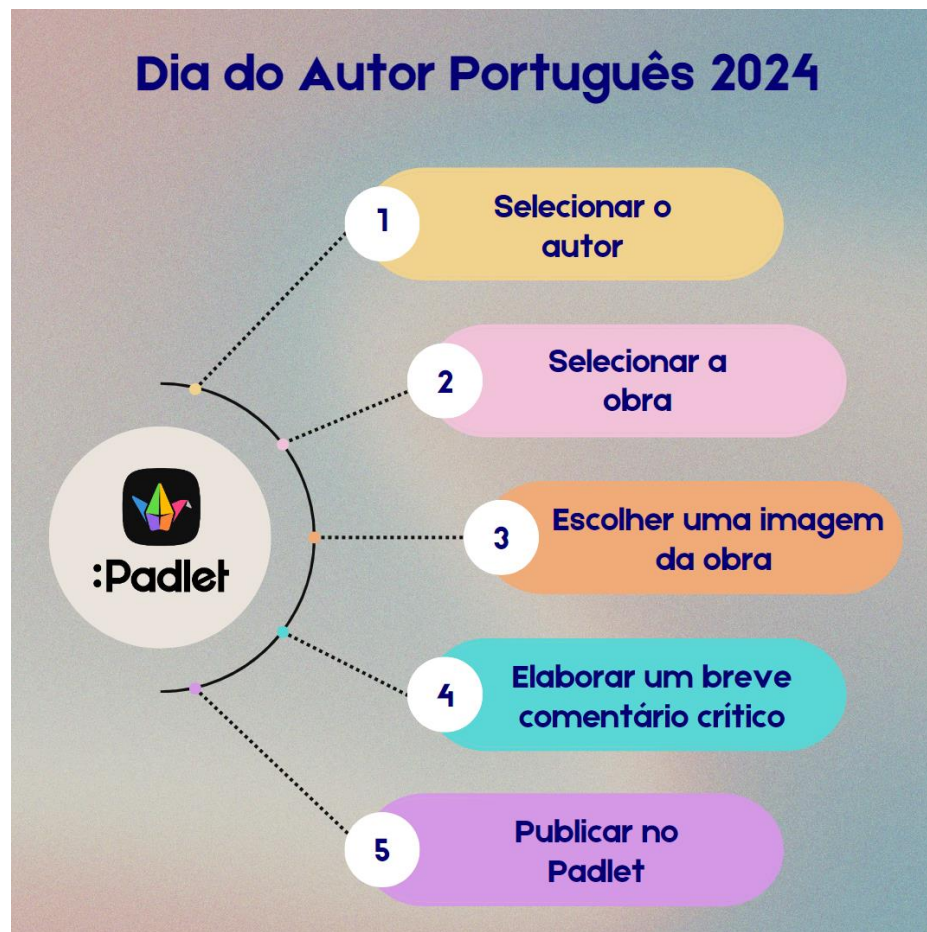
| | | | | |
|--------|----|----|----|-----|
| INÍCIO | 14 | 7 | 13 | 15 |
| 12 | 9 | 11 | 26 | 21 |
| 16 | 5 | 12 | 19 | 10 |
| 13 | 10 | 17 | 24 | 11 |
| 8 | 20 | 4 | 15 | FIM |



E2 – Projeto do Dia do Autor Português (2.º CEB)



E2.1. – Guião partilhado com os docentes



Apêndice F – Recursos do projeto de investigação

F1 – Ditado do pré-teste e do pós-teste

Vamos resumir

- Há muitos anos, antes de haver Portugal ou Espanha, já existia a Península que, mais tarde, se chamou Ibérica.
- Em 800 000 a.C., chegaram à Europa os povos nómadas, que viviam do que conseguiam caçar, pescar e colher da Natureza. Quando os recursos escasseavam, mudavam-se para outros locais.
- Estas comunidades começaram a criar raízes e tornaram-se sedentárias. Os povos sedentários domesticavam animais, praticavam a agricultura e a pastorícia e tinham muito jeito para o trabalho com o ferro, o cobre e o bronze.
- No século IV a.C., chegam os Iberos e os Celtas, que juntos formarão os Celtiberos.
- Entre 1000 a.C. e 500 a.C., chegam, pelo mar, povos vindos do Mediterrâneo: os Fenícios, os Gregos e os Cartagineses.
- No século III a.C., a Península Ibérica recebe um poderoso povo que pretende conquistar todo o território: os Romanos.
- Os Suevos e os Visigodos, povos originários do Norte da Europa, instalam-se na Península e agitam o domínio romano.
- Já no século VIII d.C., chegam os Muçulmanos, vindos do Norte de África, para espalhar o islamismo e conquistar a Península.

F2 – Recursos do grupo focal

F2.1. – Guião do grupo focal

GUIÃO DO GRUPO FOCAL

Local: [REDACTED]

Data: 7 de março de 2024

Hora de início: 9h

Hora de término: 9h30m

Número de participantes: 18 alunos

Tema: A experiência dos alunos do 4.º 6 com laboratórios gramaticais sobre ortografia

Objetivos:

- Realizar um levantamento dos elementos dos laboratórios gramaticais que os alunos retiveram com maior precisão.
- Avaliar os elementos que mais contribuíram para uma experiência positiva e os que necessitariam de ser aprimorados, na perspetiva dos participantes.
- Compreender a perceção dos alunos sobre o impacto dos laboratórios gramaticais no desenvolvimento da competência ortográfica.
- Aferir a eficácia dos laboratórios gramaticais na preparação dos participantes para a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Preparação:

- Construção de um folheto informativo para entregar aos alunos que inclui o tema, os objetivos e as regras de participação no grupo focal.
- Preparação da sala de aula, colocando os alunos o mais perto possível uns dos outros, tendo em conta o espaço reduzido.
- Preparação do dispositivo de gravação (telemóvel).

Apresentação:

- Saudar, agradecer a oportunidade de regressar à turma e resumir o que vai acontecer.
- Visualização do vídeo do cientista Garcia Ortografia que irá apresentar a última tarefa do projeto.
- Explorar, em grande grupo, o folheto informativo distribuído.

Questões-chave:


- 1) Lembram-se de todos os laboratórios gramaticais que fizemos? Quais foram?
- 2) Qual(is) o(s) laboratório(s) gramatical(is) sobre ortografia que se recordam com maior detalhe?
- 3) O que mais apreciaram nos laboratórios gramaticais?
- 4) O que menos apreciaram ou o que alterariam nos laboratórios gramaticais?
- 5) Sentiram alguma(s) dificuldade(s) durante a concretização dos laboratórios gramaticais? Qual(is)?
- 6) Quais foram as principais aprendizagens que fizeram com os laboratórios gramaticais?
- 7) Voltaram a fazer os exercícios de treino em casa?
- 8) Consideram que existe(m) alguma(s) vantagem(ns) na realização de laboratórios gramaticais sobre ortografia? Qual(is)?
- 9) Conseguem descrever algum momento em que, na escola ou em casa, aplicaram o que aprenderam nos laboratórios gramaticais?


Agradecimento:


Agradecimento aos alunos e à professora cooperante pela disponibilidade para a participação no grupo focal e na investigação realizada ao longo do estágio.

F2.2. – Folheto informativo do *focus group*

INFORMAÇÕES

 7 de março de 2024

 Início: 9h
Fim: 9h30m

 O grupo focal será gravado através do telemóvel.


COMO POSSO INTERVIR?

Para garantir que este grupo focal se torne num momento de partilha e aprendizagem, é importante seguir algumas regras de participação:

- ✓ Devem respeitar a opinião do outro, ouvindo-a atentamente e evitando interromper ou desvalorizar as contribuições dos restantes participantes.
- ✓ Sejam honestos e abertos, compartilhando as vossas opiniões e experiências de forma sincera e transparente.
- ✓ Todos têm direito a participar e, para isso, devem colocar o braço no ar e esperar pela vez.
- ✓ Devemos manter o foco durante o grupo focal, concentrando-nos no assunto que estamos a discutir e evitando desviar para temas que não estejam relacionados.

OBJETIVOS

- ★ Realizar um levantamento dos elementos gramaticais que os alunos retiveram com maior precisão.
- ★ Avaliar os elementos que mais contribuíram para uma experiência positiva e os que necessitariam de ser aprimorados, na perspetiva dos participantes.
- ★ Compreender a perceção dos alunos sobre o impacto dos laboratórios gramaticais no desenvolvimento da competência ortográfica.
- ★ Aferir a eficácia dos laboratórios gramaticais na preparação dos participantes para a aplicação dos conhecimentos adquiridos.

 Chegou o altura de nos despedirmos. Obrigada pela vossa ajuda, cientistas! 🙏

GRUPO FOCAL

CIENTISTAS ORTOGRAFICOS


ESCOLA

OBRIGADA!
Alexandra Barros
3190107@ese.ipp.pt

P. PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
Mestrado em Ensino de 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB

F3 – Laboratórios gramaticais

F3.1. – 1.º laboratório gramatical



Laboratório gramatical

Olá, outra vez! 😊
Preciso da tua ajuda neste laboratório.
Precisamos de resolver todas as tarefas para responder a uma questão.
Vamos ao trabalho, cientistas! 🔍


→ **Quando é que utilizamos o <-am> e o <-ão> na escrita?**

Tarefa 1

1. **Atenta nas frases que se seguem.**

As famílias dos marinheiros portugueses ficaram em terra a vê-los partir.
As noivas não conseguiram conter o choro ao ver os maridos partir para o mar.
Os portugueses cruzaram o mar em busca de novas terras.
A próxima geração vai lembrar-se-á desta época.
Vários territórios se descobrirão ao longo da época retratada no poema.
Os marinheiros deixaram as mães de coração partido.
As lágrimas representaram o sofrimento vivido pelos portugueses, graças às viagens.
Durante este período, os portugueses irão cruzar mares nunca navegados.

1.1. **Sublinha com lápis azul as palavras que contêm a forma <am> e com lápis verde as palavras em que encontras a forma <ão>.**



Prontos para a segunda tarefa?
Vamos lá!

Laboratório gramatical

Tarefa 2

2. Escreve no quadro as palavras que sublinhaste na tarefa 1.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2.1. Rodeia a sílaba tónica das palavras do quadro.

2.1.1. Agora que já sabes a sílaba tónica de cada palavra, organiza-as no quadro que se segue de acordo com a posição desta sílaba.

| Graves | Agudas |
|--------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |



Acho que estás pronto para descobrir um dos **truques** que podes usar para escrever corretamente. Completa as frases que se seguem.

Regra geral, se a sílaba tónica é a penúltima, as palavras são _____ e terminam em _____.
Se a sílaba tónica é a _____, as palavras são agudas e, regra geral, terminam em _____.

Laboratório gramatical

Tarefa 3

3. Volta a prestar atenção às palavras que sublinhaste na tarefa 1.

3.1. Selecciona as que pertencem à classe dos verbos. Escreve-as abaixo.



3.1.1. Para cada verbo, escreve uma frase escolhendo a alínea em que a expressão de tempo está a concordar com o verbo.



Na semana anterior, _____

No próximo ano, _____



No dia anterior, _____

No próximo mês, _____



No mês passado, _____

Na próxima semana, _____



No aniversário passado, _____

Amanhã, _____

Estás num bom caminho!
Continua!



Laboratório gramatical



Ontem, _____

No próximo dia 5, _____



Na aula passada, _____

No próximo domingo, _____



No ano passado, _____

No próximo dia 16, _____

3.1.2. Preenche o quadro com os verbos utilizados. Coloca-os na coluna que corresponde ao tempo verbal em que se encontram.



| Pretérito perfeito | Futuro |
|--------------------|--------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Bom trabalho!
Acho que conseguimos descobrir outro truque!



Quando o verbo se encontra conjugado no _____ do modo Indicativo, na terceira pessoa do plural, este termina com _____.

Quando conjugamos o verbo na _____ pessoa do plural, no _____ do modo Indicativo, este termina em _____.

Laboratório gramatical

Boa, cientistas! 😊
Conseguimos resolver todas as tarefas!
Agora está na hora de treinar!!
Bom trabalho.



Tarefa 4

4.1. Completa o quadro que segue, prestando atenção às palavras destacadas para preencheres todas as colunas de forma correta.

| Frase | Sílaba tónica | Posição da sílaba tónica | Classificação (EGA) |
|---|---------------|--------------------------|---------------------|
| O Duarte fez uma redaç _____ sobre as viagens marítimas dos portugueses. | | | |
| As grandes viagens da Expansão Marítima começar _____ há cerca de sete séculos. | | | |
| A preocupaç _____ era notória na cara das famílias, na hora do adeus aos marinheiros. | | | |
| Nos navios, nos momentos de mais aflicç _____, reinava a confus _____. | | | |
| Nestas viagens do século XV, os marinheiros experimentar _____ novos produtos gastronómicos. | | | |

4.2. Escolhe a opção que completa corretamente as frases que se seguem. Risca a opção errada.

- a) Quando **viram/virão** os maridos partir, as mulheres não **aguentaram/aguentarão** a emoção.
- b) No passado, os portugueses **encontraram/encontrarão** novas terras.
- c) Estas viagens marítimas **influenciaram/influenciarão** a literatura e a arte do século XVI.
- d) Nestas antigas aventuras da Expansão Marítima também se **encontraram/encontrarão** especiarias e tecidos.

Laboratório gramatical

Tarefa 4

Boa, cientistas! 😊
Conseguimos resolver todas as tarefas!
Agora está na hora de treinar!!
Bom trabalho.



4.3. Completa as frases que se seguem, conjugando o verbo que se encontra entre parênteses.

- a) Em 1488, os portugueses _____ (passar) o cabo das Tormentas.
- b) Vamos ver se no 5.º ano vocês se _____ (lembrar) deste conteúdo.
- c) Desde a época da Expansão Marítima que a Índia e o Brasil _____ (começar) a ser territórios importantes para os portugueses.
- d) Fernando Pessoa e Luís Vaz de Camões _____ (escrever) sobre as aventuras marítimas dos portugueses.
- e) Naquela época, os portugueses _____ (construir) um grande império.
- f) Será que as próximas gerações _____ (estudar) esta época da História de Portugal?
- g) Pedro Álvares Cabral e a sua tripulação _____ (chegar) ao Brasil em 1500.

Autoavaliação



Já sei utilizar corretamente o <-am> e o <-ão>!!



Estou no bom caminho, só preciso de treinar mais um pouco!

Obrigada pela ajuda!
Até ao próximo laboratório! 😊



F3.2. – 2.º laboratório gramatical

Laboratório gramatical

Voltei, cientistas!! 😊
Estou mesmo a precisar da vossa ajuda!
Podem ajudar-me a compreender qual a forma correta de escrever a frase abaixo?
É que fico sempre confuso quando preciso de utilizar o <a> e o <há>...

Não há ninguém que não saiba quando foi este terramoto.
ou
Não à ninguém que não saiba quando foi este terramoto.

Tarefa 1

1. Atenta nas frases que se seguem.

- O terramoto que abalou a capital aconteceu há 268 anos.
- A maioria dos lisboetas tinham ido à missa naquele dia de terror.
- À lareira eram dadas funções diferentes das que lhe são atribuídas atualmente.
- Há quem tenha escrito poemas sobre esta tragédia.
- A configuração atual da cidade de Lisboa deve-se à obra levada a cabo pelo Marquês de Pombal.
- Há quem acredite que se tenham perdido cerca de 30 mil vidas neste desastre.
- Existe o registo de outro sismo, que ocorreu há 54 anos, com o mesmo epicentro que o de 1755.
- As obras de reconstrução da cidade foram pagas à custa dos lucros do ouro que vinha do Brasil.

1.1. Sublinha com lápis amarelo o <a> e com lápis vermelho a forma <há>.

Estão no bom caminho, mas ainda não sei como escrever a frase corretamente.
Vamos continuar a explorar!

Laboratório gramatical

Tarefa 2

2. Observa o esquema que se segue e completa a frase.

<a> <a>

preposição simples determinante artigo definido feminino

└──────────┬──────────┘

à

O <à> é a contração da _____ <a> com o _____ <a>.

2.1. Recupera as frases em que sublinhaste o <a> e preenche a tabela, seguindo as seguintes instruções:

- Na primeira coluna, escreve a palavra que sucede a forma <à> em cada frase.
- Na segunda coluna, identifica o valor de género da palavra que escreveste.
- Na terceira coluna, classifica cada uma das palavras quanto ao número.

| Palavra que sucede a forma <a> | Género | Número |
|--------------------------------|--------|--------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

A contração da preposição <a> com o determinante artigo definido <a> é sempre sucedida por palavras com valor de género _____ e valor de número _____.

Ou seja, a forma <à> concorda com a palavra que a sucede em _____ e em _____.

Acho que já conseguimos chegar a um dos trópecos deste laboratório!

Laboratório gramatical

Tarefa 3

3. Lê as frases que se seguem.

- a) No dia 1 de novembro de 1755, as pessoas tinham ido para a missa do Dia de Todos os Santos.
- b) Este abalo foi falado em toda a Europa, levando a uma reflexão sobre esta desgraça que destruiu a capital.
- c) Com a tarde, as réplicas do sismo pararam.
- d) Será que se a população não tivesse ido para a rua, conseguia controlar o incêndio ao desligar as lareiras?

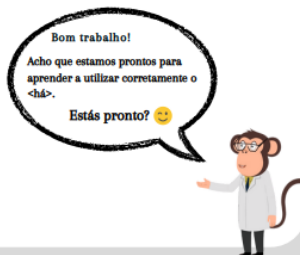
3.1. É possível substituir as expressões sublinhadas pela forma <à>? Se sim, reescreve-as.



Acho que estás pronto para descobrir outro **truque** que podes usar para usar corretamente a forma <à>.

Selecciona a palavra que completa corretamente a frase.

Utilizamos a forma <à> quando o seu significado é _____ às expressões "para a", "com a" e "a uma".



Bom trabalho!
Acho que estamos prontos para aprender a utilizar corretamente o <à>.
Estás pronto? 😊

Laboratório gramatical

Tarefa 4

4. Vamos relembrar as frases da Tarefa 1 em que sublinhaste a forma <há>.

- a) O terramoto que abalou a capital aconteceu há 268 anos.
- d) Há quem tenha escrito poemas sobre esta tragédia.
- f) Há quem acredite que se tenham perdido cerca de 30 mil vidas neste desastre.
- g) Existe o registo de outro sismo, que ocorreu há 54 anos, com o mesmo epicentro que o de 1755.

4.1. Escolhe a opção que completa corretamente as afirmações que se seguem.

4.1.1. A forma verbal <há> encontra-se no _____, na _____.

- presente do indicativo; 3.ª pessoa do singular.
- presente do indicativo; 1.ª pessoa do singular.
- futuro do indicativo; 2.ª pessoa do plural.

4.1.2. Na primeira frase, a expressão "268 anos", que sucede a forma <há>, é uma expressão de ...

- lugar.
- quantidade.
- tempo.

4.1.3. Na frase "Há quem tenha escrito poemas sobre esta tragédia.", a forma <há> indica ...

- um local.
- a existência de algo.
- um tempo passado.



Cientistas, estamos no bom caminho. Vamos lá!

Laboratório gramatical

Tarefa 4

4.2. Atenta nas alíneas d) e f).

4.2.1. É possível substituir o <há> pelo verbo *existir*? Se sim, reescreve as frases.

4.2.2. Pensa, agora, no verbo *fazer*. É possível substituir o <há> por este verbo? Se sim, reescreve as frases.



Cientistas, estamos prontos para descobrir o outro planeta. Vamos lá!

O <há> é uma forma verbal do verbo _____ e encontra-se conjugada na _____ pessoa do _____ no _____ do modo indicativo.

A forma <há> é utilizada quando assume um significado equivalente ao verbo _____ ou ao verbo _____ e quando se refere a um período de tempo _____.

Boa, cientistas! 😊
Fizeram um ótimo trabalho!
Agora está na hora de treinar!!
Mãos à obra!



Tarefa 5

5.1. Lê as frases que seguem e risca a opção errada.

- À/Há o registo de vários terremotos na zona sul de Portugal Continental.
- Os prédios, à/há medida que desabavam, deixavam marcas de destruição por toda a cidade.
- O impacto deste acontecimento estendeu-se à/há cultura e à/há filosofia, um pouco por toda a Europa.
- À/Há lugares, à/há beira-rio, que, ainda hoje, exibem cicatrizes do tsunami que assolou a capital.

Laboratório gramatical

5.2. Completa as afirmações abaixo apresentadas, utilizando as formas <à> e <há>.

- Ainda hoje, _____ monumentos que evocam esta catástrofe.
- _____ muito debate _____ volta das informações sobre o terramoto que hoje conhecemos.
- Numa visita _____ cidade, conseguimos sentir que _____ um certo mistério a pairar pelos vestígios deste acontecimento.
- As novas descobertas arqueológicas continuam a revelar detalhes de um acontecimento que aconteceu _____ mais de 260 anos.
- _____ quem afirme que, graças _____ catástrofe de 1755, a arquitetura e o urbanismo das cidades foi repensado, com o objetivo de construir edifícios _____ prova de sismos.
- As gerações de lisboetas preservam memórias ligadas _____ tragédia que mudou, por completo, a cidade.

5.3. Escreve frases, seguindo as seguintes orientações:

- uma frase sobre a importância das notícias em que utilizes a forma <à>;
- uma frase sobre o terramoto de 1755 em que utilizes o <há>.

Qual das frases está escrita de forma correta?
Explica a tua escolha.

| Frases | Correta | Errada |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Não há ninguém que não saiba quando foi este terramoto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Não à ninguém que não saiba quando foi este terramoto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ainda se lembram da minha dúvida? Agora que já respondemos a todas as tarefas, podem explicar-me como devo escrever corretamente a frase?



Autoavaliação

- 😊 Já sei utilizar corretamente o <à> e o <há>!!
- 😊 Estou no bom caminho, só preciso de treinar mais um pouco!

Obrigada pela ajuda!! 😊



F3.3.– 3.º laboratório gramatical

Laboratório gramatical

A!
Estou muito confuso!

Adivinhem quem voltou?
O vosso cientista preferido! 😊

Estive a ler estas cartas e fiquei com uma dúvida sobre a utilização dos sufixos **-esa** e **-eza**.
Preciso da vossa ajuda! Conhecem algum truque para utilizar corretamente estes sufixos?

Tarefa 1

1. Atenta nas frases que se seguem.


- A coroa portuguesa estava em crise.
- António expressou a sua tristeza por viver num local em que nada se passava.
- Os acontecimentos do 5 de outubro trouxeram surpresa e emoção para o jovem António.
- Maria revelou ao seu primo que, nas suas brincadeiras, gostava de se sentir uma princesa.
- A ação da Carbonária trouxe tensão e incerteza para a população.
- A partida da realeza marcou o fim da monarquia em Portugal.
- Na carta escrita a António, Maria revelou a baixeza de D. Maria Pia.
- No início de outubro, os primos tinham a certeza de que nada aconteceria durante aquele mês.
- Para o pai de António, a coroa inglesa tinha ficado com os territórios portugueses em África e, por isso, era preciso derrubar a monarquia.

1.1. Sublinha com lápis verde as palavras terminadas em <-eza> e com lápis vermelho as palavras que terminam em <-esa>.

1.2. Preenche o quadro com as palavras que sublinhaste no exercício anterior.

| -eza | -esa |
|------|------|
| | |
| | |
| | |
| | |

Estão no bom caminho, mas ainda não consigo perceber como é que eu sei se estou a escrever corretamente as palavras...
Vamos continuar a explorar!



Laboratório gramatical

Tarefa 2

2. Observa as transformações que se seguem.

| A | | | | B |
|------|---|--|---|--------|
| belo | > | | > | beleza |
| frio | > | | > | frieza |

2.1. Completa o esquema, identificando a classe das palavras.

2.2. Recorda as palavras com sufixo **-eza** da tarefa anterior e procede às transformações, seguindo o exemplo acima.

| | | |
|---------------|--|---------------|
| _____ > _____ | | _____ > _____ |
| _____ > _____ | | _____ > _____ |
| _____ > _____ | | |

2.3. Completa a frase que se segue, de acordo com o que aprendeste nos exercícios anteriores.

Ao acrescentar o sufixo _____ a um _____, formamos uma nova palavra: um _____.

Acho que já conseguiste descobrir o truque para utilizar corretamente o sufixo **-eza**!
Completa-o no quadro que se segue.

Os _____ que se formam a partir de _____, terminam em _____.

Por isso, se ao _____ *estranho* se juntar o sufixo _____, forma-se o _____ *estranheza*.

Boa! 😊
Obrigada pela ajuda, cientistas!
Podemos, agora, investigar como utilizar corretamente o sufixo **-esa**?
Vamos lá!

Laboratório gramatical

Tarefa 3

3. Recupera as palavras com sufixo **-esa** da tarefa 1.

3.1. Completa a tabela, identificando as palavras base que estão na origem dos vocábulos com sufixo **-esa**. Observa o exemplo para compreenderes o exercício.

| Palavra com sufixo -esa | Palavra base | Classe gramatical da palavra base |
|--------------------------------|--------------|-----------------------------------|
| defesa | defender | verbo |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

3.2. Organiza as palavras com o sufixo **-esa**, tendo em conta as categorias que se seguem.

Palavras que derivam de verbos terminados em _____

Palavras que derivam de nomes

3.3. Observa, agora, as palavras que derivam de nomes e preenche o quadro que se segue.

Palavras que se referem a títulos de nobreza

Palavras que se referem a nacionalidades



Utiliza-se o sufixo _____ em:

- _____ formados a partir de verbos terminados em _____;
- palavras que derivam de _____:
 - palavras que se referem a _____;
 - palavras que se referem a _____.

Laboratório gramatical

Tarefa 4

Boa, cientistas!
Fizeram um ótimo palho!
Agora já entendi como utilizar corretamente estas terminações!
Vamos treinar!



4.1. Indica a sua classe gramatical das palavras que se seguem.

firmes -
claro -

China -
real -

4.2. Completa as frases que se seguem, formando palavras os sufixos **-esa** ou **-eza**, tendo por base as palavras sublinhadas.

- O pai do António tinha ideais republicanos firmes. Por isso, defendia a República com _____.
- O texto é claro quanto aos factos históricos da época. Assim, esta história mostra com _____ o descontentamento da população face ao regime monárquico.
- Maria nasceu em Portugal. No entanto, caso tivesse nascido na China, seria _____.
- No dia do Regicídio, ninguém conseguiu defender a família real do ataque. Por isso, a _____ ficou sem defesa e morreram D. Carlos e o príncipe Luís Filipe.

4.3. Preenche os espaços em branco com as terminações estudadas.

- A coroa dinamarqu _____ não esteve envolvida no atentado de 1 de fevereiro de 1908.
- Ao observar D. Maria Pia, Maria reparou na sua bel _____.
- Não ia nenhuma duqu _____ a bordo da carruagem real, no dia do Regicídio.
- No dia 5 de outubro, a população teve a cert _____ que a monarquia tinha chegado ao fim.
- A fraqu _____ da monarquia era notória.

4.4. Escreve frases, seguindo as seguintes orientações:

- uma frase que contenha uma palavra que deriva do adjetivo *belo*;

- uma frase que contenha uma palavra que deriva do verbo *acender*;

- uma frase que contenha uma palavra que deriva de um nome à tua escolha.

Autoavaliação



Já sei utilizar corretamente os sufixos <-eza> e <-esa>!!



Estou no bom caminho, só preciso de treinar mais um pouco!

Obrigada pela ajuda!
Até ao próximo laboratório, cientistas!



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

Observar, criar e vivenciar: as experiências e reflexões de uma
professora em formação nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Alexandra Filipa Costa de Barros

