

**M**

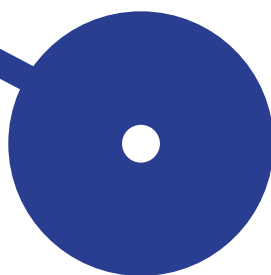
**MESTRADO**

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

# Entre Aprender e Ensinar: O Ensino da Correspondência Fonema-Grafema através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos

Mafalda Raquel dos Santos Machado

12/2025





Instituto Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Mafalda Raquel dos Santos Machado**

**Entre Aprender e Ensinar: O Ensino da Correspondência Fonema–  
Grafema através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos  
Discursos**

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 e Professora Doutora Joana Isabel  
Querido Rodrigues Santos Gomes

Supervisores de estágio: Professora Doutora Cristina Maia, Professor Doutor José António Costa  
e Professora Doutora Sónia Moreira

Porto, dezembro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Mafalda Raquel dos Santos Machado**

**Entre Aprender e Ensinar: O Ensino da Correspondência Fonema-  
Grafema através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos  
Discursos**

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 e Professora Doutora Joana Isabel  
Querido Rodrigues Santos Gomes

Supervisores de estágio: Professora Doutora Cristina Maia, Professor Doutor José António Costa  
e Professora Doutora Sónia Moreira

Porto, dezembro de 2025

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à minha família e ao meu namorado, pelo amor, pela paciência e pelas palavras de força nos momentos mais desafiantes. Cada gesto de apoio foi determinante para que nunca desistisse.

Às minhas orientadoras, expresso a minha profunda gratidão pela dedicação, pela partilha de conhecimento e pela exigência que tanto contribuíram para o meu crescimento enquanto futura professora.

Agradeço igualmente a toda a comunidade escolar que me recebeu de forma tão acolhedora, em especial à professora Graça e à professora Iolanda, que abriram as portas das suas salas de aula e me acompanharam com generosidade e profissionalismo.

Aos alunos, deixo um agradecimento sincero por me terem acolhido e por tudo o que me ensinaram diariamente ao longo da prática.

A todos os elementos que compõem o Departamento de Voleibol da Associação Recreativa de Canidelo, agradeço o apoio e a compreensão que me permitiram conciliar estas duas paixões. Um agradecimento especial ao Jorge, por estar sempre presente e por tornar possível este equilíbrio.

Às minhas amigas Bruna, Filipa, Helena, Sara e Soraia, que me acompanharam desde o primeiro dia e celebraram comigo cada conquista deste percurso, deixo igualmente o meu profundo reconhecimento.

Por fim, um agradecimento especial à Raquel e à Filipa: obrigada pela companhia, pelas conversas, pelas dúvidas esclarecidas e pelas certezas construídas ao longo deste percurso. Este trabalho também vos pertence.



## RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, constitui um requisito formal para a admissão a provas públicas e, conseqüentemente, para a obtenção do grau de Mestre. Além disso, este relatório tem como objetivo desenvolver uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada, atendendo às aprendizagens construídas, aos contextos educativos envolvidos e aos desafios que decorreram da intervenção educativa. Reconhecendo que a prática docente assenta num ciclo contínuo de planificação, ação e reflexão, assume-se que o exercício profissional de ensinar implica inevitavelmente uma postura investigativa sobre a própria prática, que também se reflete neste documento.

O relatório integra, inicialmente, uma reflexão sobre ser professor no século XXI e ser professor nos 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino, assim como evidencia a relevância da formação inicial e da formação contínua de professores. Para além disto, através da caracterização dos contextos educativos e da análise das experiências educativas, discutem-se aspetos fundamentais da prática pedagógica. A importância da investigação também se evidencia neste documento, especialmente pelo projeto de investigação, que surgiu da identificação de uma dificuldade na turma do 2.º ano, designadamente a correspondência fonema-grafema. Através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos procurou-se oferecer aos alunos estratégias que promovessem a redução dos erros na escrita.

**Palavras-chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Investigação-ação; Correspondência fonema-grafema; Laboratório Gramatical; Pedagogia dos Discursos.

## ABSTRACT

This Internship Report, prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice course unit of the Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo, constitutes a formal requirement for admission to public examination and, consequently, for obtaining the Master's degree. Furthermore, this report aims to develop a critical reflection on the Supervised Teaching Practice, considering the learning constructed, the educational contexts involved, and the challenges arising from the educational intervention. Recognizing that teaching practice is based on a continuous cycle of planning, action, and reflection, it is assumed that the professional exercise of teaching inevitably implies an investigative stance towards one's own practice, which is also reflected in this document.

The report initially includes a reflection on being a teacher in the 21st century and being a teacher in Primary and Lower Secondary Education, as well as highlighting the relevance of initial and continuing teacher training. In addition, through the characterization of educational contexts and the analysis of educational experiences, fundamental aspects of pedagogical practice are discussed. The importance of research is also evident in this document, particularly through the research project, which emerged from the identification of a difficulty in the 2nd-year class, namely phoneme-grapheme correspondence. Through the Grammar Laboratory and the Pedagogy of Discourses, the aim was to offer students strategies that would promote the reduction of writing errors.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Action Research; Phoneme-grapheme correspondence; Grammar Laboratory; Pedagogy of Discourses.

## **LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES**

AE: Agrupamento de Escolas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CAA: Centro de Apoio à Aprendizagem

CAF: Componente de Apoio à Família

CREC: Complemento Regular Específico do Curso

CEB: Ciclo(s) de Ensino Básico

ENEC: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

HGP: História e Geografia de Portugal

LED: Laboratório de Educação Digital

NAS: Necessidades Adicionais de Suporte

O: Observação

OC: Observação/Cooperação

PAA: Plano Anual de Atividades

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE: Projeto Educativo

PEI: Projeto Educativo Individualizado

PES: Prática de Ensino Supervisionada

R: Regências

RTP: Relatório Técnico-Pedagógico

SPO: Serviço de Psicologia e Orientação

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UC: Unidade Curricular

UD: Unidade Didática

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Exemplo da Exploração de um dos Poemas .....	55
Figura 2 Adivinha.....	56
Figura 3 Utilização do Geogebra.....	57
Figura 4 Folha de Autoavaliação Entregue aos Alunos.....	58
Figura 5 Notícia com Lacunas Apresentada aos Alunos.....	60
Figura 6 Registo Fotográfico de Alunos a Realizar a Atividade "As Validades dos Alimentos" .....	61
Figura 7 Folha de Registo "As Validades dos Alimentos".....	61
Figura 8 Registo Fotográfico dos Alunos a Elaborar o Cartaz.....	62
Figura 9 Rubrica de Autoavaliação Entregue aos Alunos.....	63
Figura 10 Registo Fotográfico da Realização de uma das Tarefas.....	67
Figura 11 Exemplos de Dois Escrivães Fictícios.....	77
Figura 12 Roteiro de Escrita do Diário de Bordo.....	78
Figura 13 Lista de Verificação.....	79
Figura 14 Representação de um Modelo de I-A, Espiral de Ciclos.....	89
Figura 15 Exemplo de uma Atividade Seguida da Explicação da Regra.....	110
Figura 16 Folhas do Dossiê Correspondentes à Sessão 1.....	113
Figura 17 Frases Referentes ao Ditado Inicial.....	114
Figura 18 Frames do Vídeo Referente à Sessão 2.....	115
Figura 19 Registos Fotográficos do Quadro Relativos à Sessão 2.....	116
Figura 20 <i>Frames do Vídeo Relativos à Sessão 3</i> .....	117
Figura 21 Exemplo de uma Frase Escrita por um Aluno na Sessão 3.....	119
Figura 22 Exemplo de Frase Escrita por um Aluno na Sessão 4.....	119
Figura 23 Curiosidade Apresentada na Sessão 5 Referente Grafema <x> com Valor Sonoro /s/.....	120
Figura 24 Frases Referentes ao Ditado Final.....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização das Diferentes Fases do Estágio Profissionalizante.....	47
Tabela 2 – Organização das Regências do 1.º CEB.....	51
Tabela 3 – Organização das Regências do 2.º CEB .....	64
Tabela 4 – Tarefas e Superdesafios.....	68
Tabela 5 – Organização das Atividades/Projetos Realizados no 1.º e 2.º CEB.....	80
Tabela 6 – A Dimensão Ortográfica nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB .....	105
Tabela 7 – Análise dos Exercícios Propostos no Manual Escolar do 2.º ano.....	106
Tabela 8 – Cronograma das Intervenções Educativas.....	111
Tabela 9 – Visão Global dos Erros de Cada Aluno e as Categorias Utilizadas .....	122
Tabela 10 – Comparação do Número de Palavras Entre o Ditado Inicial e o Ditado Final .....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação de Resultados entre a Observação Inicial e a Observação Final.....	123
Gráfico 2 – Número de Erros Ortográficos de Cada Aluno na Observação Inicial e na Observação Final.....	124
Gráfico 3 – Número de Erros de Uso por Aluno.....	125
Gráfico 4 – Número de Erros Fonéticos por Aluno.....	126
Gráfico 5 – Comparação Entre o Número de Erros em Palavras Comuns a Ambos os Ditados.....	128

# ÍNDICE

1.	ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL .....	18
1.1.	SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI.....	19
1.2.	SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	23
1.3.	SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	24
1.4.	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES.....	26
1.5.	O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	28
1.6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO .....	29
2.	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	31
2.1.	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	32
2.2.	A ESCOLA E A TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.3.	A ESCOLA E A TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	39
2.4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO .....	45
3.	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CEB.....	46
3.1.	ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	47
3.2.	ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB .....	50
3.3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.º CEB .....	64
3.3.1.	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS .....	66
3.3.2.	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL.....	73
3.3.3.	ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CEB.....	76
3.4.	COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS.....	80
3.5.	REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO .....	82
4.	DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	85
4.1.	MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO.....	86
4.2.	QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	88

4.3.	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	89
4.3.1.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	90
4.3.2.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	91
4.4.	ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO.....	92
4.4.1.	O ENSINO DA ESCRITA: DIMENSÕES ORTOGRÁFICA, COMPOSITIVA E GRÁFICA 93	
4.4.2.	A CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA .....	97
4.4.3.	PEDAGOGIA DOS DISCURSOS.....	99
4.4.4.	LABORATÓRIO GRAMATICAL.....	101
4.4.5.	CONTRIBUTOS DA ARTICULAÇÃO DO LABORATÓRIO GRAMATICAL E DA PEDAGOGIA DOS DISCURSOS.....	103
4.5.	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	105
4.5.1.	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS DO 1.º CEB E MANUAL ESCOLAR 105	
4.5.2.	INTERVENÇÕES EDUCATIVAS.....	111
4.5.3.	FASES DE OBSERVAÇÃO E DE AVALIAÇÃO .....	121
4.6.	CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO.....	130

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, intitulado *Entre Aprender e Ensinar: O Ensino da Correspondência Fonema–Grafema através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos*, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular 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, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Este documento, requisito obrigatório do mestrado, apresenta uma descrição e uma análise crítica da prática pedagógica desenvolvida pela mestrandia, durante o ano letivo de 2024/2025, alicerçada em referenciais legais e teóricos. A interligação permanente entre teoria, contextos educativos e intervenção prática permitiu aprendizagens fundamentais para a construção de uma identidade profissional docente adaptada às exigências do século XXI.

Relativamente à sua estrutura, o relatório organiza-se em quatro capítulos principais, designadamente: i) Enquadramento Curricular e Profissional; ii) Caracterização dos Contextos Educativos da Prática de Ensino Supervisionada; iii) Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º CEB; e iv) Dimensão Investigativa. Esta organização coaduna-se com as dimensões apontadas no Complemento Regular Específico do Curso (CREC).

O primeiro capítulo, Enquadramento Curricular e Profissional, antecedido pela presente introdução, tem como objetivo compreender o papel do professor no século XXI, considerando a evolução histórica da profissão, os marcos legislativos que a enquadram e os desafios atuais de uma escola em permanente transformação. Para além disso, neste capítulo analisam-se as especificidades do professor do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, destacando as responsabilidades, os desafios e as competências requeridas em cada contexto, nomeadamente as diferenças entre o regime de monodocência e de pluridocência. Reflete-se, ainda, sobre a importância da formação inicial e contínua de professores, como pilares essenciais para uma prática profissional crítica, fundamentada e em constante desenvolvimento.

No segundo capítulo, Caracterização dos Contextos Educativos da Prática de Ensino Supervisionada, apresenta-se e caracteriza-se o contexto no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada da mestranda. Inicia-se com a descrição do agrupamento de escolas, seguindo-se a caracterização das escolas e das turmas em que a professora em formação desenvolveu as suas práticas pedagógicas.

Por sua vez, o terceiro capítulo, Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º CEB, foi reservado à apresentação da organização da PES, bem como à reflexão sobre algumas das intervenções realizadas no 1.º CEB e nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. A par disto, o capítulo contempla a apresentação dos projetos e das atividades dinamizadas pela professora em formação nos dois ciclos de ensino.

O quarto e último capítulo, Dimensão Investigativa, engloba o projeto de investigação desenvolvido com a turma do 2.º ano de escolaridade e realizado no âmbito da área do saber de Português. Neste capítulo, é clarificada a motivação para a realização do estudo, assim como é apresentada a questão de investigação e são enumerados os objetivos (geral e específicos). Subsequentemente, é exposta a opção metodológica e desenvolvido o enquadramento científico e pedagógico que sustentou esta investigação. Por último, realiza-se a apresentação das intervenções educativas realizadas e a discussão dos dados obtidos.

O documento termina com as Considerações Finais, em que se resumem as principais aprendizagens e as reflexões deste percurso, que, sem dúvida, contribuíram para a construção da identidade docente. Note-se, também, a existência das Referências Bibliográficas, que sustentaram este relatório e dos Apêndices que complementam o texto escrito.

# 1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL

O exercício da profissão docente no século XXI implica uma compreensão profunda das múltiplas dimensões que constituem o ser professor, sobretudo num contexto social, cultural e educativo em constante mudança. A escola atual exige profissionais capazes de articular o saber científico com práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis à diversidade e orientadas para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e participativa. O papel do professor deixou de se restringir à transmissão de conteúdos, assumindo-se, hoje, como o de um mediador do conhecimento, promotor do pensamento crítico e agente de transformação educativa e social. Como sustentam Machado e Formosinho (2009), é necessário ultrapassar modelos tradicionais que privilegiam o "primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender" (p. 228). Esta afirmação evidencia a necessidade de romper com práticas centradas exclusivamente na ação docente, onde o ensino é visto como transmissão unidirecional de conhecimentos e a aprendizagem como mera receção passiva.

Neste capítulo, pretende-se refletir sobre a complexidade do papel docente, partindo de uma análise da identidade e da missão do professor no século XXI, considerando a evolução histórica da profissão, os marcos legislativos e os desafios educativos atuais. Seguidamente, será abordada a especificidade do professor no 1.º e no 2.º Ciclos do Ensino Básico, destacando-se as responsabilidades, os desafios e as competências requeridas em cada contexto. A formação inicial e contínua de professores será igualmente objeto de reflexão, considerando-se a sua relevância para uma prática profissional crítica, fundamentada e em permanente desenvolvimento. Por fim, será explorado o papel da Prática de Ensino Supervisionada (PES), enquanto etapa fundamental no percurso formativo do professor, permitindo articular a teoria e a prática, desenvolver competências profissionais e consolidar uma identidade docente consciente e reflexiva.

Este percurso analítico pretende evidenciar que ser professor é um processo dinâmico, exigente e em constante reconstrução, que se constrói ao longo do tempo, através do saber, da experiência, da colaboração e da reflexão crítica. A dimensão colaborativa é, aliás, essencial neste desenvolvimento profissional. Como defende Barroso (2005), os professores devem abandonar

a cultura do isolamento e optarem por uma cultura de associação ou parceria, o que significa "passar de uma cultura familiar e de grupo" para uma "cultura global e social" (p.43). Esta transição é fundamental para responder à complexidade dos desafios educativos atuais, que exigem trabalho coletivo, partilha de práticas e construção de comunidades profissionais de aprendizagem.

## 1.1. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Ser professor é muito mais do que ensinar conteúdos, é formar consciências, cultivar o pensamento crítico e acompanhar, com exigência e sensibilidade, o crescimento humano e intelectual de cada aluno. Só assim se formarão cidadãos críticos, autónomos e participativos, capazes de responder aos desafios do presente e de transformar o futuro.

Para compreender plenamente o alcance atual da profissão docente, importa olhar para a sua evolução ao longo do tempo. Como referem Roldão et al. (2009), na Grécia Antiga, o papel do pedagogo limitava-se a conduzir a criança ao conhecimento e à cultura. Mais tarde, com o surgimento das universidades, o saber, ainda restrito a uma minoria, passou a ser transmitido de mestres a discípulos. Assim, tornou-se evidente que, durante muito tempo, o acesso à educação esteve reservado a uma parte privilegiada da sociedade (Roldão et al., 2009).

Com o passar do tempo, a educação tornou-se mais acessível e ganhou um papel central na resposta às transformações sociais. Com a constante alteração dos interesses, dos valores e das formas de pensar, a escola vê-se hoje obrigada a adaptar-se para satisfazer novas exigências. Neste sentido, Alarcão (2001a) defende a necessidade de uma mudança paradigmática na educação, capaz de responder aos desafios de uma sociedade em permanente evolução.

Apesar do reconhecimento generalizado de que "a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e económico" (Alarcão, 2001a, p. 16), muitos alunos continuam a concluir a escolaridade obrigatória sem desenvolver plenamente as competências essenciais para a sua integração ativa na sociedade. Tal facto revela que a escola, muitas vezes, permanece um espaço que não consegue mobilizar os alunos, por não os estimular nem responder aos seus interesses e motivações (Alarcão, 2001a).

Neste cenário de transformação contínua, torna-se urgente repensar o que significa ser professor nos dias de hoje. O Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, prevê que o docente mobilize e integre os conhecimentos científicos das áreas que compõem o currículo. Este princípio reflete uma abordagem educativa que vai para além do simples ensino fragmentado ou isolado de conteúdos. Ao pedir que o professor mobilize conhecimentos científicos, este Decreto-Lei incentiva a aplicação contextualizada desses saberes, ligando a teoria e a prática e favorecendo o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas nos alunos.

Por outro lado, ao reforçar a integração dos conhecimentos científicos, o documento legal promove uma visão interdisciplinar do currículo, que é fundamental para ajudar os alunos a compreenderem a complexidade do mundo real, onde os problemas raramente são resolvidos com recurso a uma única área do conhecimento.

Portanto, a norma anteriormente referida reforça o papel do docente como um mediador que articula saberes, promovendo uma aprendizagem integrada e relevante para o desenvolvimento global dos alunos.

Como consequência disso, é fundamental que o professor atualize constantemente o seu conhecimento, não só para acompanhar as inovações nas suas áreas disciplinares, mas também para se adaptar às novas metodologias pedagógicas e às necessidades emergentes dos seus alunos. Tal como sugere António Nóvoa (2004), a docência é feita de uma dualidade essencial: por um lado, exige o rigor do cientista, isto é, no domínio do conhecimento, na preparação cuidada das aulas, na avaliação criteriosa; por outro, reclama a sensibilidade do artista, ou seja, a capacidade de improvisar, de adaptar-se ao inesperado, de ler o momento e o grupo, de transformar o ensino num gesto vivo e criativo. Esta conjugação entre o pensamento estruturado e a ação intuitiva revela que ensinar é, acima de tudo, um ato humano e relacional.

Desta forma, a mestranda acredita que o verdadeiro profissional da educação se constrói no equilíbrio entre estas dimensões, desenvolvendo ao longo do tempo um estilo próprio, ético e consciente, que lhe permita responder com autenticidade aos desafios que surgem em cada contexto educativo.

Além do desafio da atualização e da integração dos conhecimentos, a prática docente deve assentar também em princípios de inclusão e equidade, promovendo uma educação para todos, tal como é previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este diploma estabelece oito princípios orientadores que sustentam uma escola inclusiva: educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização do plano educativo de cada aluno, flexibilidade do currículo, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima.

Estes princípios articulam-se com os fundamentos expressos na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que reconhece a educação como uma “missão de toda a escola” (p. 6) e defende que esta “deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania” (Monteiro et al., 2017, p. 10). Por exemplo, a educabilidade universal e a equidade refletem-se na proposta de que todos os alunos devem participar em “experiências reais de participação e de vivência da cidadania” (Monteiro et al., 2017, p. 10), com base nas suas necessidades, características e contextos.

A relevância destes princípios foi reafirmada na atualização da ENEC, publicada em agosto de 2025 pela Direção-Geral da Educação. A atualização incorpora ainda novos desafios educativos, nomeadamente os relacionados com a literacia digital, a sustentabilidade ambiental e a promoção de uma cultura de paz e de respeito pela diversidade. Assim, a ENEC continua a constituir-se como um referencial orientador fundamental para a construção de práticas pedagógicas que formem cidadãos críticos, éticos e participativos.

A inclusão é assumida como prática educativa essencial que “assenta em práticas educativas que promovem a inclusão” (Monteiro et al., 2017, p. 6), alinhando-se com a perspetiva de uma escola que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades. A personalização do plano educativo, surge na ENEC através da recomendação de metodologias adaptadas aos alunos, promovendo a “participação plural e responsável [...] no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Monteiro et al., 2017, p. 3).

A flexibilidade curricular, enquanto estratégia para garantir aprendizagens significativas e contextualizadas, é favorecida por uma abordagem transversal da cidadania “integrada no

currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade” (Monteiro et al., 2017, p. 6).

A autodeterminação é promovida através do desenvolvimento de competências que preparem os alunos para tomar decisões informadas e compreender as implicações das suas decisões e ações, incentivando o pensamento crítico, a responsabilidade social e a autonomia. O envolvimento parental e comunitário também é destacado, sendo referida a importância de “trabalho em parceria com as famílias e as comunidades” (Monteiro et al., 2017, p. 6), de modo a garantir uma abordagem integrada e partilhada da educação para a cidadania.

Por fim, o princípio da interferência mínima articula-se com a ideia de que a escola deve “dar oportunidades aos alunos para se envolverem na tomada de decisões, nomeadamente nas que os afetam” (Monteiro et al., 2017, p. 11), garantindo a sua autonomia e participação ativa.

Deste modo, observa-se uma clara convergência entre os princípios definidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 e os valores e orientações pedagógicas da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que reforçam a importância de uma escola centrada na formação de cidadãos críticos, participativos e solidários, comprometidos com a justiça social e o bem comum.

Ser professor no século XXI é muito mais do que ensinar conteúdos: é formar consciências, cultivar o pensamento crítico e acompanhar o crescimento integral dos alunos. A profissão evoluiu ao longo do tempo, exigindo agora uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, conforme previsto no Decreto-Lei 241/2001, que reforça o papel do docente como mediador do conhecimento. Assim, é fundamental que o professor se atualize constantemente, equilibrando o rigor científico e a sensibilidade pedagógica, como destaca António Nóvoa (2004). Além disso, a prática docente deve basear-se em princípios de inclusão e equidade, conforme o Decreto-Lei 54/2018, garantindo uma educação personalizada, flexível e acessível a todos.

Assim, o verdadeiro profissional da educação constrói-se ao longo do tempo, desenvolvendo um estilo ético e consciente que responda aos desafios do contexto educativo em que se encontra.

## 1.2. SER PROFESSOR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ser professor no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) significa assumir uma das funções mais exigentes e impactantes da carreira docente, caracterizada pela proximidade com os alunos, pela abrangência dos conteúdos curriculares e pela responsabilidade de construir os alicerces do percurso escolar, social e pessoal de cada criança.

Este ciclo de estudo é caracterizado pelo regime de monodocência, onde o professor assume a responsabilidade integral pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tal como está disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo que refere que “no 1.º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”. Ao contrário do que acontece em ciclos subsequentes, o professor do 1.º CEB acompanha o mesmo grupo de crianças durante um período alargado, assumindo uma função de monodocência que lhe permite conhecer profundamente cada aluno, as suas capacidades, dificuldades, interesses e contextos de vida. Como sustenta Niza (2013), esta proximidade possibilita a criação de vínculos afetivos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, sendo que “a qualidade da relação pedagógica constitui um fator determinante no sucesso das aprendizagens” (Formosinho & Machado, 2009, p. 56).

Em complementaridade com o definido no documento legal anterior, o docente tem, ainda, de seguir e assegurar as matrizes curriculares-base do ensino básico “de modo articulado” (artigo 13.º, alínea a)), presentes no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que são: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (que engloba as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música), a Educação Física, o Inglês, a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação, tendo em consideração que as duas últimas apresentam um currículo transversal ao ciclo de estudos e Educação Moral e Religiosa Católica, que apesar de ser obrigatória é de frequência facultativa. Assim, o professor do 1.º CEB é chamado a desempenhar um papel particularmente exigente, pois a amplitude de saberes que mobiliza requer uma preparação sólida e um olhar crítico sobre as diferentes áreas do conhecimento. Como salientam Alonso e Roldão (2005), o docente deve ser dotado de “um enorme e rigorosíssimo saber científico” (p. 19), capaz de sustentar práticas pedagógicas informadas e coerentes com a complexidade do processo educativo.

Para finalizar, o exercício da docência, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB, está intrinsecamente ligado à responsabilidade de operacionalizar os princípios e orientações do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), um documento estruturante que se constitui como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória” (p. 5). Este perfil não se limita a traçar metas de aprendizagem, mas configura uma visão integrada e humanista da educação, exigindo que os professores se posicionem como agentes de transformação pedagógica e social.

Para o professor do 1.º CEB, este enquadramento impõe uma prática centrada no aluno, promotora da inclusão, da autonomia e da construção de conhecimento significativo desde os primeiros anos de escolaridade. Mais do que um instrumento normativo, o documento assume-se como um referencial orientador da ação docente, exigindo “a mobilização da escola e da sociedade para uma melhor educação” (Oliveira-Martins et al., p. 6). Assim, ser professor no 1.º CEB é, hoje, assumir um papel ativo na promoção de uma escola que forma “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 5), conscientes do seu papel numa sociedade democrática e plural.

### **1.3.SER PROFESSOR NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O 2.º CEB é caracterizado pela pluridocência, ou seja, por um modelo de organização em que os alunos são acompanhados por diferentes professores, cada um responsável pela sua área disciplinar. Estes docentes, por norma, lecionam várias turmas, com horários mais limitados por grupo. Tal organização está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece a estruturação do ensino “por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, n.º 1, alínea b, p. 3070).

A pluridocência pode dificultar a promoção da interdisciplinaridade, exigindo dos professores um esforço acrescido de articulação e colaboração com os colegas das outras áreas curriculares. No entanto, o Decreto-Lei n.º 55/2018 prevê para este ciclo a organização das “diferentes disciplinas agregadas em áreas disciplinares, privilegiando abordagens interdisciplinares potenciadas pela

organização bidisciplinar dos grupos de recrutamento desse ciclo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 13.º, n.º 2, alínea b, p.2933).

Neste quadro, é proposto ao professor do 2.º CEB que desenvolva práticas colaborativas com os seus colegas de profissão favorecendo a convergência pedagógica, a continuidade das aprendizagens e a promoção do sucesso educativo de forma sustentada. Enquanto professora em formação, reconhece-se a importância da articulação entre diferentes áreas do saber, não apenas como uma exigência curricular, mas como uma oportunidade de promover aprendizagens mais significativas, integradas e conscientes para os alunos.

Deste modo, torna-se necessário evidenciar as especificidades que distinguem o professor de Português do professor de História e Geografia de Portugal.

No caso do professor de Português este não pode desconsiderar que a língua funciona como um suporte estruturante de todos os outros saberes, sendo por isso inevitável que o trabalho desenvolvido nesta área condicione as aprendizagens das outras disciplinas (Amor, 2001).

Além disso, como salientam Choupina, Baptista e Costa (2014) e Duarte (2002), o professor de Português carrega uma dupla responsabilidade: dominar de forma competente a língua que ensina e assegurar que os alunos desenvolvem, progressivamente, as capacidades necessárias para se tornarem utilizadores proficientes dessa mesma língua. Para estes autores, o docente é, simultaneamente, modelo e mediador linguístico, uma vez que “ser utilizador competente da língua e ser responsável pelo crescimento de futuros falantes competentes” constitui um eixo central da sua função profissional (Choupina, Baptista & Costa, 2014, p. 6).

Por sua vez, o professor de História e Geografia de Portugal combina saberes provenientes da História e da Geografia, o que exige uma abordagem que articule conteúdos e métodos das duas áreas. Nesta perspetiva, o ensino deve favorecer tanto o trabalho dentro de cada domínio disciplinar como a relação entre eles e com as aprendizagens consolidadas no ciclo anterior, permitindo aos alunos construir entendimentos amplos, coerentes e com significado. Pretende-se, assim, que as crianças desenvolvam uma visão progressiva e temporalmente informada sobre a evolução histórica e a organização territorial do país. Paralelamente, é necessário que as

práticas letivas integrem estratégias próprias das duas disciplinas, preparando a transição para o 3.º CEB, onde História e Geografia passam a ser estudadas de forma autónoma (Ministério da educação, 2018d, 2018e).

## **1.4.A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

A formação inicial e a formação contínua dos professores são essenciais para assegurar uma prática docente de qualidade, capaz de responder às exigências de uma escola em constante transformação. Enquanto futura docente, reconheço que a formação inicial constituiu a base científica e pedagógica que sustentou o estágio profissionalizante. No entanto, é igualmente fundamental continuar a aprender ao longo da carreira, através da formação contínua, para refletir criticamente, para atualizar saberes e para responder de forma consciente e eficaz aos desafios da profissão docente.

Neste sentido, importa compreender que o exercício da docência, independentemente do nível de ensino ou da especialidade, exige uma formação sólida, ampla e integrada. João Pedro da Ponte (2004) destaca que o desempenho profissional do professor assenta numa combinação articulada de saberes “científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais e técnico-práticos”, que são mobilizados de forma contextualizada, consoante as exigências de cada contexto (p. 3). O mesmo autor menciona as várias vertentes de uma formação multifacetada e multidisciplinar, entre as quais a especialização, que responde às especificidades da área disciplinar ou ao perfil generalista do professor; a dimensão educacional, que inclui o conhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, dos intervenientes e dos contextos onde se desenvolvem; e ainda faz referência a uma componente didática, centrada nas metodologias de ensino. A tudo isto acresce uma dimensão “cultural, pessoal, social e ética”, indispensável ao exercício consciente e humanizado da profissão (p. 3).

Para além da estrutura multidimensional da formação descrita por João Pedro da Ponte (2004), é importante reconhecer que os futuros professores não iniciam este percurso formativo de forma neutra. A mestranda acredita que a formação inicial de professores não parte de uma página em

branco. Ao entrarem na formação inicial, os futuros docentes já carregam um historial de experiências escolares que molda as suas crenças sobre o ensino. Estas vivências enquanto alunos influenciam, de forma mais ou menos consciente, o modo como percebem o papel do professor e constroem a sua identidade profissional. Por isso, concorda-se com Assunção Flores (2010), no que diz respeito à familiaridade com o contexto escolar, decorrente da experiência enquanto alunos, que distingue os futuros professores de outros profissionais em formação noutras áreas, uma vez que já passaram anos a observar práticas docentes em ambientes formais de ensino, defendendo que o “contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afetará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes” (p. 183).

A par destas influências iniciais, Flores (2010) sublinha também os efeitos positivos da formação inicial no desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, nomeadamente através da introdução de práticas formativas mais reflexivas, investigativas e centradas na realidade educativa.

Se a formação inicial é determinante na construção da identidade profissional, a formação contínua revela-se essencial para a sua consolidação e para a evolução ao longo da carreira docente. A formação contínua assume, deste modo, um papel fundamental ao longo do percurso profissional, uma vez que o contexto educativo está em constante evolução, impulsionado por novas investigações pedagógicas, avanços tecnológicos e transformações nas necessidades dos alunos. Neste sentido, a atualização permanente permite aos professores reforçar as suas competências, integrar metodologias inovadoras e responder com maior eficácia às exigências dos contextos escolares atuais. Para além do aperfeiçoamento profissional, a formação contínua promove uma cultura de reflexão crítica e de autoavaliação, incentivando os docentes a reconfigurarem as suas práticas de forma consciente e fundamentada. Esta dinâmica de aprendizagem ao longo da vida revela-se essencial para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e ajustada aos desafios do presente e do futuro. Assim, investir na formação contínua dos professores representa um compromisso estratégico com a melhoria do sistema educativo.

## 1.5. O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) desempenha um papel essencial na formação dos futuros professores, pois constitui um momento de articulação entre a teoria adquirida no ensino superior e a realidade concreta da escola. Como referem Gonçalves e Silva (2018, p. 194), trata-se de “uma relação interinstitucional entre dois mundos: o da escola, local de PES/estágio, e o da instituição de ensino superior, local onde se recebe a formação superior”. É nesta etapa que o professor em formação tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, de desenvolver competências de planificação, de gestão do ambiente educativo e de interação com os alunos, preparando-se para os desafios reais da docência.

Para além da articulação entre teoria e prática, a PES é também um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. O professor em formação é chamado a analisar a sua prática, a rever decisões pedagógicas e a ajustar estratégias com base na experiência. Como afirmam Amaral et al. (1996), é neste processo que o futuro docente se torna capaz de “corrigir o que deve ser corrigido porque se experimentou e manter aquilo que a experiência provou ser eficaz e positivo” (p. 92). Trata-se, assim, de um processo contínuo de aprendizagem profissional, em que a reflexão se torna uma ferramenta central para o crescimento docente.

Neste percurso, o papel do supervisor revela-se fundamental. A sua intervenção permite acompanhar e orientar a prática pedagógica do formando através de procedimentos sistemáticos de reflexão e experimentação (Vieira, 1993). Além disso, como sublinham Amaral et al. (1996), o supervisor não se limita a avaliar: cria condições para o sucesso, desenvolve aptidões e estimula o potencial do futuro professor, contribuindo ativamente para a construção da sua identidade profissional.

No caso da mestranda, o acompanhamento por parte do professor cooperante e dos professores supervisores foi determinante. Estes profissionais criaram um espaço seguro e construtivo que possibilitou a experimentação de diferentes abordagens pedagógicas, a reflexão sobre os

métodos utilizados e a receção de orientações valiosas. Esta experiência revelou-se fundamental para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e de autoavaliação, contribuindo para a consolidação de uma prática docente mais consciente e fundamentada.

Além disso, a prática supervisionada constituiu uma oportunidade para vivenciar de perto os desafios quotidianos da escola: lidar com a diversidade dos alunos, gerir o tempo e o ritmo das aulas, adaptar estratégias às necessidades específicas de cada turma e compreender o papel do professor titular/diretor de turma. Através do *feedback* contínuo dos orientadores, foi possível crescer profissionalmente e perceber que ensinar é um processo dinâmico, que exige constante reflexão, ajustamento e compromisso com a aprendizagem de todos.

## 1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO

Esta reflexão sobre o enquadramento curricular e profissional permitiu compreender a amplitude e a exigência do exercício da docência no contexto educativo contemporâneo. Ser professor no século XXI implica muito mais do que o domínio de conteúdos científicos ou a aplicação de metodologias pedagógicas: exige uma postura ética, reflexiva e comprometida com a formação integral dos alunos, orientada pelos princípios da inclusão, da equidade e da justiça social.

Ao longo deste capítulo, tornou-se evidente que a profissão docente evoluiu significativamente, afastando-se de modelos tradicionais centrados na transmissão unidirecional de conhecimentos para assumir uma dimensão mediadora, crítica e transformadora. O professor é, hoje, um agente de mudança que articula saberes, promove o pensamento crítico e acompanha o desenvolvimento humano e intelectual de cada aluno, reconhecendo a diversidade como um valor essencial e a aprendizagem como um processo ativo, contextualizado e significativo.

A especificidade de cada ciclo de ensino, 1.º e 2.º CEB, impõe desafios distintos, mas igualmente complexos. No 1.º CEB, o regime de monodocência permite uma proximidade singular com os alunos, favorecendo a criação de vínculos e o conhecimento profundo das suas necessidades, capacidades e contextos. No 2.º CEB, a pluridocência exige uma maior articulação entre docentes e uma abordagem interdisciplinar, essencial para garantir a continuidade e a coerência das aprendizagens. Em ambos os contextos, o professor é chamado a mobilizar competências

científicas, pedagógicas, relacionais e éticas, adaptando continuamente as suas práticas às exigências de uma escola em permanente transformação.

A formação inicial e contínua de professores revelou-se fundamental para sustentar uma prática profissional consciente, informada e em constante aperfeiçoamento. A formação inicial proporciona os alicerces teóricos e metodológicos indispensáveis ao exercício da docência, enquanto a formação contínua assegura a atualização de saberes, a reflexão crítica sobre a prática e a capacidade de resposta aos novos desafios educativos. Ambas se complementam num processo dinâmico de desenvolvimento profissional que acompanha o docente ao longo de toda a carreira.

Por fim, a PES é determinante na construção da identidade docente, permitindo articular a teoria e a prática, experimentar metodologias, receber *feedback* construtivo e refletir criticamente sobre as decisões pedagógicas. Ainda, consolida a consciência de que ensinar é um ato complexo, relacional e exigente, que se constrói no quotidiano da escola, na interação com os alunos, na colaboração com os pares e na reflexão permanente sobre o sentido e o impacto da ação educativa.

Enquanto futura professora, esta reflexão reforçou a convicção de que a docência é uma profissão que se constrói ao longo do tempo, através do saber, da experiência, da colaboração e da reflexão crítica. É um compromisso contínuo com a aprendizagem, a dos alunos e a própria, e uma responsabilidade ética perante a formação de cidadãos autónomos, críticos, participativos e conscientes do seu papel numa sociedade democrática, plural e em constante mudança.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo tem como objetivo principal dar a conhecer o contexto educativo onde a professora em formação desenvolveu a PES. A compreensão das dinâmicas escolares e das características dos alunos revelou-se essencial para o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica ajustada ao contexto. Este conhecimento permitiu à mestranda adaptar a sua prática às particularidades de cada turma, alinhando-a com os objetivos definidos pelo Ministério da Educação e com as diretrizes pedagógicas estabelecidas nos documentos orientadores do Agrupamento.

Neste âmbito, realce-se o modelo de Shulman (1987), que propõe um modelo abrangente de conhecimentos-base essenciais para uma prática docente eficaz. Entre os sete tipos de conhecimento identificados pelo autor, dois assumem particular relevância para o presente relatório: o conhecimento dos alunos e das suas características e o conhecimento dos contextos. O primeiro refere-se à compreensão profunda que o professor deve ter relativamente às características cognitivas, sociais, emocionais e culturais dos seus alunos, permitindo-lhe adaptar as metodologias, os conteúdos e as estratégias pedagógicas às suas necessidades específicas. Já o conhecimento dos contextos implica uma familiaridade com o ambiente escolar, a comunidade envolvente, os recursos disponíveis e os fatores socioculturais que influenciam a aprendizagem. Estes dois tipos de conhecimento são fundamentais para uma prática docente inclusiva e contextualizada, contribuindo para a criação de experiências de aprendizagem significativas e eficazes.

Neste seguimento, destaca-se ainda a relevância do processo de observação na formação inicial de professores, enquanto etapa essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica informada e contextualizada. Albano Estrela (1994) defende a observação como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29), permitindo ao futuro professor “intervir no real de modo fundamentado” (p. 26). Através deste processo, o docente é levado a “interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas” (p. 26), o que lhe possibilita uma compreensão mais profunda dos contextos educativos e das

dinâmicas que os caracterizam. Neste sentido, a observação assume um papel estruturante na construção do conhecimento profissional docente, funcionando como base para decisões pedagógicas conscientes e ajustadas à realidade escolar vivenciada. No âmbito da PES, os registos das observações foram realizados através de grelhas de observação direta e de notas de campo, instrumentos que permitiram recolher dados relevantes de forma sistemática e reflexiva.

Desta forma, a compreensão do contexto educativo, aliada à observação sistemática e fundamentada, revelou-se determinante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente, intencional e ajustada às necessidades reais dos alunos, constituindo-se como alicerce essencial na construção de ações pedagógicas contextualizadas.

## **2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**

A PES foi realizada num Agrupamento de Escolas (AE) localizado no distrito do Porto. Este AE integrava quatro jardins-de-infância, três Escolas Básicas do 1.º Ciclo e uma Escola para os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. No âmbito da prática pedagógica, a professora em formação desenvolveu a sua intervenção numa das Escolas Básicas do 1.º Ciclo, bem como na escola-sede do agrupamento, onde decorreu a prática correspondente ao 2.º Ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo (PE), o agrupamento contava, à data, com cerca de 1000 alunos, sendo o corpo docente constituído por 78 professores, e o pessoal não docente por 75 profissionais, entre assistentes operacionais, técnicos superiores e assistentes técnicos.

O PE, orientado pelo lema “Semear e Crescer para Florescer”, assume-se como um documento estruturante, de carácter dinâmico e inclusivo. Neste, reconhece-se que vivemos num mundo em constante transformação, exigindo uma escola capaz de acompanhar as mudanças sociais e de responder eficazmente às necessidades emergentes das novas gerações. Com base nesta visão, o documento delinea uma matriz de ação centrada na inovação, na adaptação pedagógica e na promoção de uma cultura escolar orientada para a inclusão e para o sucesso educativo.

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o AE dispunha de um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), medida que decorre das orientações do XXI Governo Constitucional,

o qual estabeleceu como prioridade “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918). No contexto do agrupamento, o CAA funcionava como um espaço multifuncional, dinamizador e agregador dos recursos humanos e materiais da escola, promovendo práticas pedagógicas colaborativas, através da valorização dos saberes e das experiências de todos os elementos da comunidade educativa.

Paralelamente, o AE desenvolvia uma variedade de projetos educativos que enriqueciam o percurso escolar dos alunos, como o Projeto Ciência Viva, Desporto Escolar, Erasmus+, Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde, Eco-Escolas, Ubuntu, eTwinning, Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola, Escola a Ler, Plano de Mentoria, D.O.T.E. (Desenvolvimento e Organização dos Trabalhos Escolares), Já Sei Ler (dirigido ao 1.º CEB), entre outros, incluindo os clubes de Francês, Inglês, Artes e Digital.

Importa, ainda, destacar a forte ligação entre o AE e a comunidade envolvente, patente nas múltiplas parcerias estabelecidas com entidades locais. Estas incluíam academias de música, orquestras juvenis, escolas de dança, clubes desportivos, a Escola Superior de Educação do Porto, unidades de saúde e segurança, bem como diversas associações de cariz social. Estas colaborações contribuíam para a diversificação das experiências educativas e para o reforço do papel da escola enquanto agente ativo no território onde se insere.

Neste enquadramento, a existência de projetos e de parcerias possibilita aos alunos o desenvolvimento de competências como a autonomia, a responsabilidade e a cidadania ativa, em consonância com os princípios consagrados no PASEO (2017). Tais princípios encontram expressão no Plano Anual de Atividades (PAA), documento que sistematiza e orienta as iniciativas promovidas ao longo do ano letivo, articuladas entre os diferentes estabelecimentos de ensino, departamentos e grupos disciplinares que compõem o agrupamento.

## 2.2. A ESCOLA E A TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escola Básica onde se realizou a PES, entre outubro de 2024 e janeiro de 2025, abrangia a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB. Esta escola resultou de uma doação de uma família à comunidade, para ser utilizada apenas como estabelecimento de ensino, por isso apresentava características habitacionais na sua estrutura. Era um local acolhedor e composto apenas por dois edifícios. Todavia não estava preparado para receber alunos com mobilidade reduzida, uma vez que não previa rampas e o acesso a todos os locais só era possível através de escadas ou de alguns degraus.

O edifício principal da escola era constituído por dois pisos. No piso inferior, que foi renovado recentemente, situava-se a sala da Educação Pré-Escolar e, no piso superior, encontravam-se a sala dos professores e uma sala de aula do 1.ºCEB, especificamente de uma turma do 3.º ano. Apesar de a sala da turma do 2.º ano do 1.º CEB pertencer ao edifício principal, a sua entrada era na parte traseira da escola, onde ficava o recreio. A par deste edifício, existia ainda outro, que tinha apenas um piso com a cantina, as casas de banho (do pessoal docente, não docente e alunos) e um local de armazenamento de material (destinado à Educação Física e à higienização das infraestruturas). A cantina, na parte da manhã, era o espaço destinado à Componente de Apoio à Família (CAF).

Embora a escola estivesse inserida numa zona calma e sossegada, em que não existia muito tráfego, quer de pessoas quer de veículos, as normas de segurança eram cumpridas de forma notável, isto é, os portões estavam sempre trancados ou fechados e quem quisesse entrar na escola tinha de tocar a uma campainha e de apresentar a sua identificação às assistentes operacionais. De notar que os alunos não conseguiam alcançar o botão que destrancava a porta principal da escola, por este se encontrar a uma altura considerável.

O estabelecimento de ensino pautava-se por elevados padrões de higiene, assegurados pela intervenção diária das assistentes operacionais, responsáveis pela limpeza regular e cuidada de todos os espaços escolares.

A escola possuía um espaço exterior amplo, na parte traseira, onde os alunos do 1.º CEB conviviam, durante os intervalos. Este local era composto por um campo de futebol, com um tapete de relva sintética, um cesto de basquetebol, um parque infantil equipado com um escorrega e brinquedos de molas, uma zona ajardinada com poucas árvores e um banco de jardim. Para garantir a segurança dos alunos, os intervalos eram sempre vigiados pelas assistentes operacionais, sendo visível uma relação de cumplicidade e de respeito entre ambas as partes. É importante referir que a escola não possuía espaços fechados, como um polivalente, por exemplo. Por isso, em dias em que as condições meteorológicas não eram favoráveis à frequência do recreio, no exterior, os alunos permaneciam na sala de aula. Outra alternativa, por vezes utilizada, era aproveitar um coberto que existia na parte da entrada da escola. Contudo, este apresentava dimensões reduzidas, o que limitava o número de alunos naquele espaço.

No átrio de entrada da escola, encontrava-se um painel expositivo decorado com trabalhos elaborados pelos alunos, o qual era periodicamente renovado em função dos projetos pedagógicos em curso ou das festividades. Também noutros espaços, como os corredores, era frequente a presença de elementos decorativos de carácter festivo e de produções dos estudantes, contribuindo para a valorização do ambiente escolar e para o reconhecimento das aprendizagens dos alunos.

A mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica na sala do 2.º ano, que apesar de ter um tamanho adequado ao número de alunos, estava praticamente preenchida por mesas e cadeiras, dispostas de forma tradicional, ou seja, em filas e colunas, voltadas para o quadro. De acrescentar que a professora cooperante já tinha tido as mesas dispostas em “U”, mas observou que tal disposição promovia mais diálogos entre os alunos. Assim, a atribuição dos lugares foi orientada sobretudo por critérios comportamentais, de forma a minimizar distrações. No entanto, em alguns casos, a professora procurou agrupar estrategicamente os alunos com maiores competências com colegas que evidenciavam mais dificuldades, tendo em vista uma lógica de entreaajuda.

No que diz respeito ao espaço educativo, existia uma parede com três janelas grandes por onde entrava bastante luz solar, sobretudo da parte da manhã, sendo, por vezes, necessário regular os estores, uma vez que a claridade condicionava a visibilidade dos alunos para o quadro. Apesar de

a sala ter aquecedores de parede, a luz que entrava na sala aquecia o espaço nos dias mais frios de Inverno.

As restantes paredes da sala estavam revestidas com placares de cortiça, nos quais se encontravam expostos trabalhos realizados pelos alunos, bem como materiais de apoio disponibilizados pelas editoras dos manuais, relacionados com os conteúdos em estudo. Para além de contribuírem para um ambiente de sala visualmente estimulante e pedagogicamente organizado, estes elementos funcionavam como recursos de aprendizagem acessíveis, permitindo aos alunos consultar informação de forma autónoma sempre que surgiam dúvidas. Esta prática promove a valorização do trabalho dos estudantes, reforçando o sentimento de pertença e de autoestima, ao mesmo tempo que incentiva o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem.

Na frente da sala, existia um quadro branco e um quadro interativo, que estavam separados por um placar pequeno, decorado de acordo com a época festiva ou com o conteúdo que estava a ser abordado. Além disso, não havia um computador fixo na sala de aula, visto que o mesmo tinha avariado e só no final do semestre é que foi colocado um novo. Portanto, em alternativa, foi utilizado o portátil da professora cooperante ou o das professoras estagiárias. O quadro interativo também não se encontrava operacional, contudo foi instalado um projetor suspenso no teto. Estas situações podem ser vistas como oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que exigem flexibilidade, adaptação e inovação por parte dos docentes. Ao enfrentar estes desafios, a mestrandia procurou demonstrar a sua capacidade de continuar a oferecer uma educação de qualidade, mesmo em circunstâncias adversas.

Ao fundo da sala, existia uma banca com um ponto de água e de arrumação, um carro com livros cedidos pelos pais, que correspondia à biblioteca da sala, alguns materiais recicláveis, que os alunos usavam nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e dois armários com bastante arrumação.

A biblioteca da sala assumia um papel relevante na promoção do gosto pela leitura e na autonomia dos alunos, sendo frequentemente utilizada durante momentos de leitura livre ou como recurso complementar às atividades letivas. A participação ativa dos encarregados de educação na

constituição deste espaço revelou uma assinalável valorização da leitura no seio familiar e uma colaboração positiva entre escola e comunidade educativa. A este respeito, Gonçalves et al. (2020) destacam que os pais portugueses mantêm uma presença ativa nos espaços escolares e valorizam o contato direto com os professores, contribuindo para uma relação escola–família que reforça o sentimento de comunidade e apoia o percurso educativo dos alunos.

Após a caracterização geral do contexto educativo, caracteriza-se, de seguida, a turma do 1.º CEB, na qual o par pedagógico realizou a PES.

A turma do 2.º ano de escolaridade era composta, inicialmente, por 17 alunos, mas, no final do mês de outubro, recebeu mais uma criança, o que fez um total de 18 alunos, sendo nove de cada sexo. Relativamente às faixas etárias, estas eram compreendidas entre os sete e os nove anos.

É de realçar que, nesta turma, dois alunos eram acompanhados pontualmente por dois professores de Ensino Especial, por apresentarem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Para além destes alunos, existia ainda, um aluno com várias dificuldades de aprendizagem, mas que no momento não estava sinalizado, por opção parental.

No que diz respeito ao contexto familiar, em termos gerais, os elementos da turma pertenciam a um nível social médio ou elevado, tendo a maioria dos Encarregados de Educação habilitações académicas superiores. Já ao nível das nacionalidades, havia dois alunos de nacionalidade brasileira e os restantes eram portugueses.

A rotina com a professora titular começava sempre às nove horas da manhã e terminava às 15 horas e 30 minutos. Após esse período, todos os alunos da turma frequentavam as AEC. Relativamente ao período letivo com a professora titular de turma, este iniciava-se habitualmente com um momento de leitura por parte dos alunos. Logo, após entrarem na sala, cada um escolhia um livro disponível na biblioteca da sala e acomodava-se no seu lugar para ler, criando-se, deste modo, um ambiente calmo e agradável desde os primeiros momentos do dia. O horário das atividades seguia uma organização por áreas do conhecimento. Mais especificamente, Português e Matemática ocupavam a manhã, enquanto Estudo do Meio era a área do saber em foco no período da tarde. No entanto, como as intervenções realizadas pela mestrandia e pelo seu par

pedagógico traziam maior flexibilidade à rotina, a professora cooperante não seguia estritamente essa estrutura previamente estabelecida.

Em relação às competências dos alunos no âmbito das diferentes áreas do saber, observaram-se algumas variações individuais no ritmo de aprendizagem. Contudo, foi possível verificar progressos significativos nas áreas em que os alunos tinham maior interesse ou motivação. Ao nível do Português, o domínio em que os alunos apresentavam maiores dificuldades era o da Escrita, tendo-se observado que ou produziam enunciados excessivamente curtos e simples, ou construíam frases demasiado extensas, recorrendo de forma reiterada à conjunção “e”. Por sua vez, na Matemática, verificou-se que existiam algumas dificuldades em operações matemáticas como a subtração. No entanto, no tema Dados, os alunos mostraram que dominavam algumas estratégias de recolha de dados, como as tabelas de frequência absolutas e o Diagrama de Carroll. Relativamente ao Estudo do Meio, os alunos raramente evidenciaram dificuldades, mostrando-se capazes de mobilizar os conhecimentos essenciais previstos para os conteúdos explorados, bem como de estabelecer relações entre as aprendizagens e situações do quotidiano. Para além das três disciplinas mencionadas, os alunos revelavam um entusiasmo particular por todas as experiências de aprendizagem de carácter artístico, nomeadamente aquelas que envolviam cantar, pintar ou desenhar. Estas atividades despertavam um elevado interesse e uma assinalável participação, funcionando como momentos privilegiados de expressão pessoal, criatividade e envolvimento ativo no processo educativo.

Estes alunos, de modo geral, tinham um bom aproveitamento, eram participativos, muito curiosos e gostavam de aprender. Importa acrescentar que eram alunos muito competitivos entre eles e não estavam muito habituados a trabalhar a pares ou em grupos, sendo este um dos focos do par pedagógico na preparação das intervenções. Nestes momentos de trabalho cooperativo e colaborativo, foi possível observar o aumento da entreajuda e da preocupação dos alunos com os colegas que tinham mais dificuldades. Esta estratégia revelou-se uma mais-valia, pois promovia o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, da autonomia e da colaboração entre pares, ao mesmo tempo que permitia aos alunos experienciar papéis ativos na gestão do ambiente de aprendizagem.

Acresce referir que, semanalmente, alguns dos alunos eram selecionados aleatoriamente para assumir determinadas responsabilidades, que se prendiam, por exemplo, com a verificação da arrumação do espaço educativo antes da saída, a distribuição do lanche, a arrumação da biblioteca, a realização de recados à professora, entre outras.

No que concerne à interação pedagógica professor-aluno, é de salientar que a professora cooperante acompanhou estes alunos desde o 1.º ano e notou-se um grande conhecimento de todas as particularidades individuais. É também de enaltecer as estratégias que utilizou e a dedicação adicional que teve com três alunos com dificuldades, para além do trabalho efetuado com a restante turma. Desde cedo que a palavra de ordem da turma foi respeito, seja com as professoras, com os amigos ou com a auxiliares.

A caracterização da escola e da turma do 2.º ano, onde decorreu a PES, evidencia a importância de conhecer o contexto educativo de forma aprofundada para melhor compreender os desafios e potencialidades que moldaram as práticas educativas. A realidade observada demonstrou como espaços físicos, dinâmicas pedagógicas, relações interpessoais e o envolvimento da comunidade influenciam significativamente as experiências de ensino e de aprendizagem. Apesar de algumas limitações estruturais e tecnológicas, a escola revelou-se um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos, onde a cooperação entre os diferentes agentes educativos e o respeito mútuo se destacaram como pilares. Esta vivência reforçou a convicção de que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, sendo um mediador de relações, promotor de autonomia e construtor de ambientes educativos humanizadores e inclusivos.

## **2.3. A ESCOLA E A TURMA DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A Escola Básica onde se realizou a PES, entre fevereiro e junho de 2025, correspondeu à escola sede do AE. A sua localização era favorecida por uma rede de transportes públicos, constituída nomeadamente por comboios e autocarros, que eram, frequentemente, utilizados pelos alunos para se deslocarem até ao estabelecimento de ensino.

O edifício principal distribuía-se por dois andares, organizando os diferentes espaços escolares de forma funcional. No rés-do-chão encontravam-se diversos serviços pedagógicos, administrativos, logísticos e recreativos. Destacam-se a sala de professores, que incluía um pequeno bar de apoio, os serviços administrativos (como a secretaria e os gabinetes da direção), a sala dos diretores de turma, o gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), o CAA e o auditório.

Ainda neste piso localizavam-se as salas de Educação Musical e de Educação Visual e Tecnológica, bem como o espaço polivalente, habitualmente, utilizado para a exposição de trabalhos realizados pelos alunos. Esta prática contribuía não só para a valorização do percurso dos discentes, como também para o fortalecimento do sentimento de pertença à comunidade educativa, em consonância com o PE, que valorizava iniciativas que celebrassem o sucesso escolar. Neste piso, situavam-se também a reprografia, o quiosque, as instalações sanitárias para alunos e professores, os cacifos individuais, a cantina e o bufete.

Durante os intervalos, o bufete assumia-se como um espaço privilegiado de convívio. Equipado com mesas e cadeiras, proporcionava um ambiente propício à socialização e ao descanso, e incluía ainda mesas de matraquilhos, promovendo momentos lúdicos entre os alunos. Este espaço interior ligava-se ao exterior através de uma porta de acesso ao polivalente, prolongando-se até à zona com mesas de piquenique, que possibilitavam o convívio ao ar livre.

O andar superior acolhia as restantes salas de aula, bem como vários espaços especializados de apoio à aprendizagem, entre os quais se destacam a biblioteca escolar, o Laboratório de Educação Digital (LED), os laboratórios de Ciências Naturais e de Físico-Química e a sala de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

No que diz respeito à biblioteca, verificou-se que esta não era amplamente frequentada pelos alunos para fins de leitura recreativa ou de estudo autónomo, sendo a sua utilização sobretudo associada a aulas de apoio e à realização de testes escritos.

Em termos de espaço exterior, a escola dispunha de uma ampla área cimentada, com poucos espaços verdes, resumidos a algumas árvores, a canteiros e a arbustos. Apesar dessa limitação,

a organização do espaço demonstrava uma preocupação com a sustentabilidade ambiental, patente na presença de vários caixotes do lixo estrategicamente distribuídos. Esta disposição promovia comportamentos ecológicos e responsáveis por parte dos alunos, contribuindo para a higiene do recinto escolar.

Junto ao pavilhão desportivo localizava-se o campo de jogos, com bancada, balizas e tabelas de basquetebol. Este espaço, acessível aos alunos durante os intervalos, permitia a prática informal de diversas modalidades, fomentando o gosto pela atividade física e a convivência entre pares.

Ao contrário da realidade observada na escola do 1.º CEB, esta instituição apresentava uma estrutura arquitetónica mais acessível, integrando rampas e elevador. Esta característica representa um avanço significativo em termos de inclusão, assegurando a mobilidade de todos os membros da comunidade educativa.

No que concerne à segurança, a escola implementava um sistema de controlo rigoroso à entrada. Todos os alunos tinham de passar o cartão de identificação à entrada e à saída, permitindo, assim, o registo e a monitorização dos movimentos no interior do recinto. As visitas externas, por sua vez, requeriam uma identificação junto da assistente operacional, com a indicação do nome e a apresentação do cartão de cidadão. Este procedimento visava garantir a segurança e a tranquilidade de todos os que frequentavam o espaço escolar.

As salas de aula apresentavam uma configuração tradicional, com mesas e cadeiras dispostas em filas e colunas. Além disso, estas salas estavam equipadas com recursos tecnológicos essenciais, tais como quadro branco, projetor e acesso à internet. Contudo, a qualidade da ligação à internet revelava-se, frequentemente, instável em algumas áreas do estabelecimento, o que comprometia a utilização eficiente das ferramentas digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. A referida limitação era reconhecida no PE da escola, que identificava a deficiente conectividade como um dos constrangimentos que impactavam negativamente a prática educativa. Como medida preventiva, a instituição disponibilizava pontos de acesso móvel (hotspots), procurando mitigar as falhas na cobertura, embora esta solução não eliminasse totalmente as dificuldades enfrentadas.

A organização do horário letivo baseava-se em blocos de 50 minutos, intercalados por pequenos intervalos. O terceiro intervalo da manhã, com a duração de 15 minutos, constituía uma pausa mais prolongada, permitindo aos alunos e aos docentes usufruírem de um tempo mais adequado para lanche e para recuperar energias.

Importa referir que, embora a professora cooperante acompanhasse também a turma do 5.º B na disciplina de História e Geografia de Portugal, a intervenção da PES incidiu exclusivamente na turma do 5.º D, na qual foram desenvolvidas as práticas de observação, de planificação, de lecionação e de reflexão crítica. No entanto, na turma do 5.º B, a professora em formação realizou momentos de observação de aulas, os quais contribuíram para o conhecimento de diferentes dinâmicas pedagógicas e de estratégias de gestão de sala, enriquecendo a sua experiência formativa.

Centrando a atenção na turma do 5.º D, esta era composta por 21 alunos, sendo sete do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Relativamente às nacionalidades, existia uma estudante francesa, um estudante libanês e dois estudantes brasileiros, sendo que os dois primeiros tinham Português Língua Não Materna e um dos alunos brasileiros estava a repetir o ano. No apoio à comunicação com a aluna francesa e o aluno libanês, a professora em formação recorreu, pontualmente, a tradutores online e à língua inglesa para explicar palavras e conceitos específicos. Uma das estudantes frequentava ainda o ensino articulado de dança num horário pós-escolar.

Embora a turma fosse composta por 21 alunos, um deles era um aluno autista não verbal que, apesar das várias tentativas, não frequentava regularmente a sala de aula, sendo acompanhado no CAA por uma equipa multidisciplinar. É importante destacar que a turma nunca se esquecia deste aluno, pois, em todas as ocasiões de celebração, convidam-no a participar, evidenciando, assim, sensibilidade e espírito de inclusão.

Alguns alunos deste grupo beneficiavam das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da promoção da inclusão escolar e das medidas de suporte à aprendizagem. Neste contexto, dois alunos estavam abrangidos por medidas universais, enquanto outro usufruía de medidas seletivas. Este último dispunha de Relatório

Técnico-Pedagógico (RTP), Programa Educativo Individualizado (PEI) e, em determinadas aulas, era acompanhado por uma professora coadjuvante. Estas medidas refletiam-se, segundo a observação da mestrandia, na coadjuvação, na referenciação para aulas de apoio ao estudo e na adaptação dos momentos de avaliação, nomeadamente nos testes escritos, nas questões-aula e nas apresentações orais.

Para além destas medidas, existiam também alunos com diagnósticos médicos associados a perturbações como hiperatividade e défice de atenção, que faziam uso de medicação diária. Verificou-se que, em alguns casos, não existia um compromisso por parte dos encarregados de educação quanto à aquisição contínua da medicação prescrita, o que resultava em períodos sem medicação. Esta situação, comumente associada a limitações económicas ou a dificuldades na gestão das necessidades de saúde dos filhos, teve um impacto negativo no comportamento e no rendimento escolar dos estudantes, sublinhando a necessidade de um acompanhamento mais próximo e de estratégias de apoio que envolvam a escola, as famílias e os serviços de saúde. A turma incluía, também, uma aluna com síndrome de engasgamento, consequência de um episódio traumático que presenciou.

A ausência de um acompanhamento familiar consistente manifestava-se noutras dimensões, como a ocorrência frequente de faltas e atrasos às aulas, a dificuldade da professora cooperante em agendar reuniões com os encarregados de educação e a limitada supervisão dos encarregados de educação na plataforma digital da escola. Conforme referido por Morán (2018), “Infelizmente, ainda existem pais que transferem a responsabilidade de educar para a escola e não participam ativamente da vida escolar dos filhos, mesmo sendo insistentemente convidados” (p. 13).

O aproveitamento escolar na turma era heterogéneo, com um grupo restrito de estudantes empenhados que realizava regularmente os trabalhos de casa, participava de forma ativa nas aulas e se dedicava ao estudo individual. Contudo, esta postura representava uma minoria, contrastando com a maioria dos alunos, que manifestava atitudes de desinteresse e de menor envolvimento nas experiências de aprendizagem, chegando mesmo a promover ruído e interrupções em sala de aula, por procurar estabelecer conversas com os colegas. A par disto, durante os intervalos, surgiam conflitos entre alguns alunos, que eram reportados à professora

cooperante. Enquanto diretora de turma, esta procurava escutar todas as versões e encontrar soluções construtivas para os conflitos.

Neste contexto, o papel motivador da professora em formação, que atuou como agente dinamizador do interesse e da participação dos alunos, foi relevante. A sua capacidade para criar um ambiente de aprendizagem estimulante, adaptado às necessidades específicas da turma, influenciou favoravelmente a motivação e a participação dos estudantes. Através de estratégias pedagógicas diferenciadas, da valorização dos progressos individuais e do reforço positivo, foi-se construindo um clima progressivamente mais positivo e inclusivo, que contribuiu para a diminuição gradual do desinteresse e dos comportamentos disruptivos. Assim, apoiando-se em Tomlinson (2008), proporcionou-se um ensino diferenciado através de “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p. 13).

Ao longo das intervenções educativas da mestranda, privilegiou-se a aprendizagem cooperativa, compreendida como um “conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, de modo que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento, as tarefas e as estratégias que conduzem à aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, p. 69). Esta abordagem traduziu-se em práticas como o trabalho em pequenos grupos, a resolução colaborativa de tarefas e a atribuição de papéis diferenciados, como, por exemplo, o gestor de tempo, o porta-voz ou o secretário, com o objetivo de promover a responsabilidade individual dentro do grupo.

A adoção da aprendizagem cooperativa mostrou-se coerente com os princípios orientadores do PASEO (2017), ao fomentar o desenvolvimento de competências sociais, a autonomia, o pensamento crítico e a cidadania ativa. Embora os alunos já estivessem familiarizados com este tipo de dinâmica, foi notório que, com o tempo, a maioria interiorizou os seus papéis e passou a participar de forma mais ativa e comprometida nas atividades propostas. Esta evolução revela o potencial da aprendizagem cooperativa não apenas enquanto estratégia metodológica, mas também como motor de envolvimento e motivação dos alunos.

Quanto ao horário das aulas de Português, estas decorriam à segunda-feira num bloco de 100 minutos, com um intervalo a meio, e às terças e quartas-feiras em blocos de 50 minutos. Já as aulas de HGP realizavam-se nos mesmos dias, sempre em blocos de 50 minutos. Conforme referido anteriormente, os alunos sinalizados para apoio frequentavam o Laboratório de Português à quarta-feira, durante os primeiros 50 minutos da manhã. Esta organização horária, distinta da flexibilidade observada no 1.º CEB, revela uma estrutura mais compartimentada e especializada, que caracteriza o 2.º CEB. A distribuição do tempo em blocos letivos fixos exigiu uma gestão rigorosa do tempo e uma planificação cuidada por parte da mestrande. Esta mudança constituiu um dos principais desafios de adaptação para a professora em formação, que passou a intervir num contexto mais segmentado e disciplinarmente autónomo.

## **2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DE CAPÍTULO**

No capítulo que agora se encerra, apresentou-se a caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES, abrangendo a caracterização do AE, assim como a descrição das escolas e a apresentação do perfil das turmas acompanhadas.

Durante o período de observação, a atenção centrou-se no espaço educativo, nas relações estabelecidas entre os alunos, nas abordagens metodológicas adotadas pelas professoras cooperantes e nas particularidades de cada grupo. Este processo permitiu reconhecer as carências dos estudantes, identificar áreas passíveis de desenvolvimento e perceber os obstáculos que emergem no contexto escolar diário.

Portanto, o conhecimento aprofundado dos contextos revelou-se preponderante para a elaboração de planificações conscientes, ajustadas e pedagogicamente fundamentadas. Todas as informações recolhidas, relativas às características dos espaços, aos recursos disponíveis, às dinâmicas de cada turma e às rotinas institucionais, constituíram a base essencial para a conceção e implementação das atividades pedagógicas, permitindo uma intervenção educativa coerente, contextualizada e atenta às especificidades de cada turma.

### 3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NOS 1.º E 2.º CEB

A PES constitui uma etapa fundamental no percurso formativo dos futuros professores, permitindo articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado com a realidade concreta do contexto escolar. Esta Unidade Curricular (UC) pertence à componente de Iniciação à Prática Profissional, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

Durante este período, a mestranda teve a oportunidade de planificar, implementar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas, sempre sob a orientação das professoras cooperantes e da equipa de professores supervisores, que tinham como objetivo “capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (Costa et al., 2024, p. 1).

Neste capítulo, serão descritas as principais etapas da prática supervisionada, incluindo o planeamento das aulas, as estratégias metodológicas adotadas, os recursos utilizados, bem como a análise crítica das decisões tomadas e dos resultados obtidos. Através desta análise, pretende-se evidenciar os progressos alcançados enquanto futura docente, assim como as aprendizagens e os desafios que marcaram este percurso profissionalizante.

As decisões tomadas ao longo da PES resultaram de um processo complexo que articulou diferentes tipos de saberes profissionais, desde o domínio dos conteúdos curriculares e dos conhecimentos científicos e metodológicos, até à compreensão profunda dos alunos, enquanto sujeitos únicos com ritmos, interesses e necessidades específicos. Como refere Roldão (2005), trata-se de construir um “todo em ação e não um somatório de partes”, o que significa que o ato de ensinar exige a articulação coerente entre saberes teóricos, práticos e relacionais, num exercício permanente de análise e decisão ajustado ao contexto educativo (p. 19).

### 3.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A PES teve a duração de dois semestres, totalizando 1323 horas de formação. Destas, 400 horas corresponderam ao Estágio, 60 horas foram dedicadas a Seminários e oito horas a Orientações Tutoriais, sendo as restantes 855 horas destinadas ao Trabalho Autónomo da professora em formação.

O estágio decorreu em dois contextos distintos: no primeiro semestre, a intervenção teve lugar no 1.º CEB; no segundo semestre, a ação educativa concentrou-se no 2.º CEB. Esta organização possibilitou à futura docente o contacto com diferentes níveis de ensino, contextos pedagógicos e desafios profissionais, contribuindo para uma visão mais abrangente, reflexiva e integrada da prática docente.

Relativamente à organização do estágio, em ambos os ciclos de ensino, a primeira semana foi dedicada exclusivamente à observação (O), prática que Estrela (1994) considera um “pilar da formação de professores” (p. 57), uma vez que “a assistência às aulas de um ou vários professores experientes constituía, naturalmente, uma estratégia privilegiada de formação inicial de docentes” (p. 57). A segunda semana integrou momentos de observação e cooperação (OC) com a professora cooperante, promovendo uma transição gradual para a prática letiva ativa. As semanas subsequentes foram dedicadas às regências (R), em que a professora em formação foi assumindo, de forma progressiva, responsabilidade por algumas aulas. A visão global da componente de estágio poderá ser vista na tabela seguinte:

Tabela 1

*Calendarização das Diferentes Fases do Estágio Profissionalizante (Fonte: Elaboração Própria)*

Mês	SEMANAS			
OUTUBRO 24	7-11 O	14-18 OC	21-25 R	28-1 R
NOVEMBRO 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	25-29 R
DEZEMBRO 24	2-6 R	9-13 R	NATAL	
JANEIRO 25	6-10 R	13-17 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEVEREIRO 25	INTERRUPÇÃO LETIVA		17-21 O	24-28 OC

MARÇO 25	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R	
ABRIL 25	31-4 R	PÁSCOA		22-25 R	
MAIO 25	28-2 R	5-9 R	12-16 R	19-23 R	26-30 R
JUNHO 25	2-6 R				

Sem estágio	1.º CEB	2.º CEB
-------------	---------	---------

Nota: O: Observação; OC: Observação-Cooperação; R: Regências

As fases de observação e cooperação revelaram-se fundamentais para compreender o funcionamento dos contextos educativos e aproximar a prática da realidade concreta da turma. Foi considerando estes momentos iniciais que se tornou possível definir estratégias pedagógicas ajustadas e construir uma relação educativa eficaz. Tal como defende Estrela (1994), “a identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados”, reforçando a importância da análise contextual como base para uma intervenção fundamentada e intencional (p. 128). Por isso, ao longo da PES, a mestranda foi recolhendo informação relevante, sistematizada através de grelhas de observação (Apêndices 1 e 2), instrumento que facilitou a análise reflexiva dos dados.

Por seu turno, as regências, dinamizadas pela professora em formação, constituíram momentos de intervenção pedagógica, sendo que algumas foram supervisionadas pelos professores supervisores. Numa fase inicial, a calendarização previa o planeamento e a execução em par pedagógico, modalidade que evoluiu, de forma gradual, para momentos de atuação individual por parte da mestranda. Nos dias em que não tinha regências calendarizadas, a mestranda assistia às aulas e prestava apoio à professora cooperante.

A preparação das aulas supervisionadas iniciava-se com a elaboração de uma planificação por parte da mestranda, posteriormente discutida e enriquecida, em reunião de acompanhamento com os contributos dos professores supervisores. Para cada regência supervisionada, era ainda elaborada uma fundamentação pedagógico-didática, que permitiu justificar as opções e escolhas feitas ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, em que a professora em formação desenvolveu competências como o “saber-analisar, o saber-refletir e o saber justificar-se” (Rodrigues et al., 2019, p. 165).

Após a implementação das experiências de aprendizagem em contexto de sala de aula, seguia-se um momento de reflexão conjunta entre a professora cooperante, o professor supervisor e a professora em formação, centrado na análise crítica prática realizada e na avaliação da eficácia do planeamento.

Em sequência de cada regência, independentemente de ter sido supervisionada, era elaborada uma narrativa reflexiva pós-ação. Este exercício permitia uma análise crítica da prática pedagógica desenvolvida, destacando aspetos essenciais como uma visão global da aula, as principais etapas, as aprendizagens alcançadas, as conquistas obtidas e os elementos a melhorar.

Todas as etapas das regências supervisionadas, e também das não supervisionadas, constituíram momentos de reflexão contínua sobre a prática. Esta dinâmica articula-se com o modelo proposto por Schön (1983, 2000), que distingue três modalidades de reflexão fundamentais ao desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, destaca-se a *reflexão na ação*, que ocorre enquanto o professor atua, permitindo ajustar procedimentos e estratégias no próprio momento em que a situação se desenrola. Seguidamente, a *reflexão sobre a ação*, que se desenvolve quando o docente analisa as decisões tomadas e procura compreender em que medida o seu conhecimento na ação influenciou os resultados obtidos. Por fim, a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que implica revisitar esse processo reflexivo de forma crítica, consolidando aprendizagens e abrindo caminho para novas formas de intervenção futura (Schön, 1983, 2000).

Desta forma, a *reflexão-na-ação* tornou-se particularmente evidente quando, perante imprevistos ou reações inesperadas dos alunos, foi necessário adaptar estratégias sem interromper a dinâmica da aula. Estes momentos, embora desafiantes, mostraram que ensinar implica lidar com a incerteza e tomar decisões rápidas, com base num conhecimento que se vai construindo em situação.

Por sua vez, a *reflexão sobre a ação* permitiu revisitar essas decisões após cada regência, analisando criticamente o que funcionou, o que poderia ter sido diferente e como as escolhas pedagógicas da mestrandia influenciaram as aprendizagens dos alunos. Foi neste exercício retrospectivo que se entendeu a importância de assumir uma postura investigativa sobre a própria prática, recusando soluções automáticas ou rotineiras.

Num plano mais profundo, a *reflexão sobre a reflexão na ação* ajudou a mestranda a compreender os padrões subjacentes às suas decisões e a identificar crenças, inseguranças ou intuições que, muitas vezes, orientavam a sua atuação sem que disso tivesse plena consciência. Este nível de análise tornou-se fundamental para transformar a experiência em aprendizagem profissional, permitindo projetar novas estratégias, ajustar expectativas e consolidar uma identidade docente mais consciente e intencional.

Assim, a PES revela-se um contexto privilegiado para desenvolver estas competências reflexivas, permitindo ao futuro professor experienciar situações reais de ensino, refletir criticamente sobre as suas decisões pedagógicas e reconstruir continuamente a sua prática com base nessa reflexão.

Além disto, como já foi referido, a UC de PES reservava 60 horas para os Seminários (S), que foram espaços essenciais para o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Estes momentos possibilitaram a partilha de experiências, o debate construtivo e a análise crítica de práticas educativas, promovendo o diálogo entre os mestrandos. Foram igualmente oportunidades para explorar e integrar novos saberes pedagógicos, bem como para conhecer diferentes metodologias, perspetivas de ensino e recursos tecnológicos inovadores, como foi o caso da exploração das potencialidades da integração da Inteligência Artificial na Educação através de *Chatbots*. Foram ainda realizados seminários que tiveram como finalidade a apresentação do progresso dos projetos de investigação, proporcionando um espaço com sugestões, que se revelaram valiosas para o aperfeiçoamento dos trabalhos em curso.

## **3.2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CEB**

Realizar a PES no 2.º ano de escolaridade permitiu reconhecer que o papel do professor no 1.º CEB assume uma responsabilidade acrescida, não apenas por ser o principal agente responsável pela lecionação de todas as áreas curriculares, mas também por acompanhar de forma próxima uma fase determinante do desenvolvimento social, emocional e cognitivo de cada criança.

Neste subcapítulo, pretende-se apresentar algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto educativo, suprarreferido, abrangendo as diferentes áreas curriculares, nomeadamente Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística. Importa salientar que, em grande parte das planificações realizadas, foi promovida a articulação entre as várias componentes do currículo, potenciando abordagens integradas e significativas para os alunos e valorizando a interdisciplinaridade, como é possível verificar na Tabela 2.

**Tabela 2**

*Organização das Regências do 1.º CEB (Fonte: Elaboração Própria)*

Componente Curricular	Data	Conteúdos
Estudo do Meio	29/10/2024	Os 5 sentidos.
Articulação de Saberes (Matemática, Português e Artes Visuais)	30/10/2024	História e origens do Halloween; Resolução de problemas envolvendo dinheiro; Ilustração da obra <i>Mimi e os preparativos mágicos</i> .
Português	05/11/2024	Texto narrativo: <i>Uma Flor Chamada Maria</i> de Alves Redol.
Estudo do Meio	12/11/2024	Os sinais de trânsito e a segurança rodoviária.
Estudo do Meio	18/11/2024	A data de validade dos alimentos e os cuidados a ter.
Articulação de Saberes (Português e Matemática)	19/11/2024	Texto poético: <i>Figuras Figuronas</i> de Maria Alberta Menéres. Categorias nominais: Género e Número; Sólidos Geométricos (planificação e construção); Face, aresta e vértice; Poliedros e Não Poliedros.
Português	03/12/2024	Texto Narrativo: <i>O Novelo das Emoções</i> de Elizabete Neves.
Articulação de Saberes	09/12/2024	O passado próximo e familiar: a minha cronologia. O calendário e as estações do ano; Organização e tratamento de dados (tabela de frequência absoluta, pictograma e gráfico de barras).
Articulação de Saberes (Português e Matemática)	11/12/2024	O Natal: algumas tradições; Desafios matemáticos: operações de adição (muros numéricos) e multiplicação ( <i>puzzle</i> ).
Articulação de Saberes (Português e Matemática)	17/12/2024	Conceito de dobro.
Português	07/01/2025	Texto Narrativo: <i>Um Lobo Culto</i> de Becky Bloom.
Articulação de Saberes (Português, Matemática, Estudo do	13/01/2025	Texto poético: "Ou isto ou aquilo", "A bailarina", "Para ir à Lua" de Cecília Meireles.

Meio e Educação Musical)		
Português	14/01/2025	Antónimos; Determinantes, adjetivos, sinais de pontuação e acentos gráficos.

Exemplo do mencionado anteriormente foi uma das regências realizadas, em par pedagógico, que ilustra de forma clara a articulação entre algumas áreas disciplinares. Esta teve como ponto de partida a exploração da obra literária *Figuras Figuronas*, de Maria Alberta Menéres, a qual serviu de mote para abordagens de conteúdos no âmbito da geometria (cf. Apêndice 3).

Assim sendo, no primeiro momento – motivação–, de forma a captar o interesse dos alunos e a fornecer pistas para os assuntos a serem abordados ao longo da manhã, foi distribuído, a cada par, um conjunto de imagens de objetos e de paisagens do quotidiano que lembravam diferentes sólidos geométricos, entre os quais latas, caixas, cubos mágicos, gelados, dados, embalagens entre outros. Desta forma, foi possível partir do mundo real e estabelecer uma relação com o mundo matemático.

Os estudantes, em pares, foram desafiados a identificar os sólidos geométricos presentes nas imagens e, em função da resposta existia um sistema de pontos previamente definido na planificação: 10 pontos para respostas corretas; 5 pontos para respostas parcialmente corretas; 2 pontos para respostas com alguma aproximação; 0 pontos no caso de não identificarem nenhum sólido. Note-se que, ao longo da aula, foram surgindo outros desafios com pontuações, mobilizando-se, assim, elementos próprios da Gamificação, considerada uma metodologia ativa com o objetivo de “utilizar elementos adequados de jogos melhorando o envolvimento do aluno e como consequência os resultados” (Fernandes, 2020, p. 42). Por outras palavras, a adoção desta estratégia promoveu o envolvimento dos alunos e valorizou a participação de forma lúdica e estimulante.

Em continuidade, mas já entrando no desenvolvimento da aula, aproveitaram-se as mesmas imagens para relembrar conceitos como face, aresta e vértice. Desta forma, em grande grupo, os alunos identificaram as figuras geométricas que compunham os sólidos representados e

procederam à sua caracterização, lembrando conhecimentos já trabalhados em aulas anteriores.

Posteriormente, foi ainda retomada a distinção entre poliedros e não poliedros, através da realização de um *quiz* interativo. Cada dupla teve a oportunidade de reforçar a sua pontuação inicial, obtendo 5 pontos por cada resposta correta, promovendo-se, deste modo, a revisão dos conteúdos de forma lúdica e cooperativa.

Os conteúdos que foram tratados até este momento da aula correspondem ao que se encontra previsto nas Aprendizagens Essenciais de Matemática do 2.º ano de escolaridade, no tema Geometria e Medida, mais concretamente no tópico Sólidos, na vertente das características dos sólidos, isto é, “descrever as características (existência de superfícies planas ou curvas, vértices, arestas e forma das faces planas) de sólidos comuns (cone, cilindro, esfera, cubo, paralelepípedo, pirâmide, prisma)” e “distinguir poliedros de outros sólidos” (Ministério da Educação, 2018f, p. 41).

De seguida, deu-se início à exploração da obra *Figuras Figuronas*, de Maria Alberta Menéres, de acordo com as fases de leitura propostas por Emília Amor (1993). Primeiramente, na fase da pré-leitura, pretendeu-se “facultar uma visão imediata e abrangente da obra” através da exploração do título e das ilustrações (p.100). Desta forma, partiu-se não apenas do significado habitual do termo “figura”, mas também da estrutura interna da palavra “figurona”, conduzindo os alunos a refletirem sobre o valor do sufixo “-ona”. Esta exploração intencional apoiou o desenvolvimento da consciência morfológica, permitindo que os alunos inferissem o valor semântico do sufixo – de intensidade – e, simultaneamente, antecipassem características das personagens da obra.

Este momento serviu de ponto de partida para uma atividade de Educação Artística, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, que surgiu de forma espontânea, uma vez que inicialmente não se encontrava prevista na planificação. Nesta dinâmica, os alunos tiveram a oportunidade de criar as suas próprias “figuronas”, através da linguagem corporal, e apresentá-las à turma, promovendo-se a imaginação, o sentido de humor e o espírito de partilha em contexto educativo. Tal como está previsto nas Aprendizagens Essenciais de Expressão Dramática/Teatro, no domínio Experimentação e Criação, pretende-se “explorar as possibilidades motoras e expressivas do

corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.)” (Ministério da Educação, 2018c, p. 7).

Posto isto, procedeu-se à comparação entre as figuras criadas pelos alunos e as ilustrações presentes no livro, destacando as características mais salientes, como a cabeça desproporcionalmente maior que o corpo, a boca exageradamente grande ou as pernas muito longas. Após esta análise, realizou-se um exercício de observação detalhada da composição corporal das ilustrações, no qual os estudantes identificaram as figuras geométricas que as constituíam.

Depois da exploração do título e de algumas ilustrações, os alunos foram convidados a expressar, num post-it, as suas expectativas relativamente ao conteúdo da obra. A professora em formação procurou organizar as respostas dos alunos no quadro, com o objetivo de construir um pictograma que representasse as suas ideias. Contudo, esta experiência de aprendizagem revelou-se menos eficaz do que o previsto, dado que a diversidade e complexidade das respostas dificultaram a sua sistematização e agrupamento coerente, mostrando que o tipo de gráfico escolhido não era o mais funcional para aquela proposta.

De forma a confirmar as previsões dos alunos, seguiu-se a fase de exploração dos poemas, ou seja, de leitura propriamente dita, durante a qual a mestrande propôs um desafio aos alunos, nomeadamente descobrir qual das ilustrações era referente ao poema lido. Para tal, os alunos deviam fundamentar as suas escolhas através da leitura de passagens textuais.

É de realçar, que cada texto poético foi lido por uma das professoras de forma expressiva, visando captar a atenção dos alunos, assim como transmitir as emoções e nuances presentes na poesia. Tal como é salientado por Vieira e Fernandes (2010), “ler em voz alta, com expressividade, colocando entonação nas palavras não é só para que os alunos fiquem atentos, mas também para indicar elementos textuais (como a ironia, a ambiguidade, a ênfase etc.)” (p. 119).

A proposta seguinte desafiou os estudantes a realizarem a leitura dos poemas em voz alta, tendo já como referência o modelo de leitura apresentado pelas professoras. Esta abordagem permitiu-lhes compreender que a expressividade na leitura é fundamental para a construção de significado

e para a comunicação eficaz das emoções e intenções presentes no texto poético. Neste momento, optou-se pela realização de diferentes tipos de leitura em voz alta, designadamente leitura em coro e leitura coletiva, o que favoreceu a participação coletiva e o desenvolvimento da expressividade oral em diferentes dinâmicas de grupo.

Entre cada poema, existiu sempre um momento de compreensão textual (v. Figura 1), em que se identificaram as personagens, fizeram inferências, exploraram expressões idiomáticas (“olhar de lado”, “andar com o nariz empinado”), encontraram diferentes formas de tratamento (“Vossa Excelência” “Excelentíssima Circunferência”) e procuraram palavras desconhecidas no dicionário. Ao nível da gramática, reescreveram-se estrofes modificando o valor de género e o valor de número dos nomes e dos elementos que com ele concordam.

Figura 1

Exemplo da Exploração de um dos Poemas (Fonte: Arquivo da Mestranda)

O diagrama apresenta a seguinte estrutura:

- Texto do poema (à esquerda):**

Protesta o cilindro  
todo aborrecido  
talvez cilindrado  
de alta indignação:  
- Senhor Cone. então  
porque é tenda de índio  
já pensa que pode  
olhar-me de lado?  
Quem julga que sou?  
Bidon de gasóleo?  
Cilindro de estrada  
que a estrada pisou?  
[...]
- Perguntas orientadoras (à direita):**
  - Qual é o sólido geométrico presente no poema?
  - Como se sentia o cilindro?
  - Que palavra do texto faz lembrar a palavra cilindro? Conhecem outras?
  - O que significa olhar de lado?
- Recursos de apoio:** Três dicionários (Dicionário Básico, Dicionário Básico, ESCOLAR) e um ícone de um olho com um ponto verde no centro.
- Ilustração:** Uma menina com cabelo em um bun, vestindo uma camiseta verde, com uma expressão pensativa e um ponto de interrogação ao lado da cabeça.

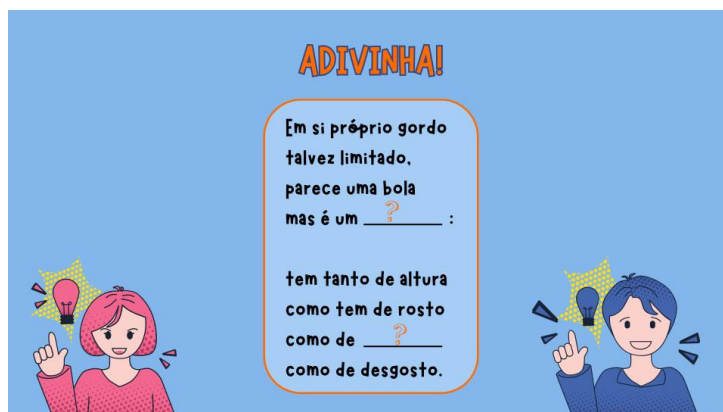
Nesta aula, foram promovidas competências no âmbito do domínio de Educação Literária e do domínio de Leitura-Escrita. Ao nível do primeiro domínio referido, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de “antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)” e “explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos” (Ministério da Educação, 2018g, p. 10). Relativamente ao domínio de Leitura-Escrita foi imprescindível que os alunos fossem capazes de “identificar informação explícita no texto”, “identificar e referir o

essencial de textos lidos” e, ainda, “ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (Ministério da Educação, 2018g, p. 8). Por sua vez, no domínio da Gramática, incidiu-se no reconhecimento de “diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos”, bem como da “flexão nominal e adjetival quanto ao número” (Ministério da Educação, 2018g, p. 11).

Ainda nesta aula, foi dinamizado um momento de gamificação, que consistiu na descoberta de uma adivinha (v. Figura 2). A intenção pedagógica deste momento foi estimular o pensamento lógico, a atenção e a capacidade de dedução dos alunos, promovendo, simultaneamente, a motivação e o envolvimento na aula. A adivinha funcionou como um recurso lúdico para consolidar conteúdos previamente abordados, incentivar a participação ativa em dupla e reforçar competências cognitivas e sociais de forma divertida e interativa. A dupla que conseguisse responder corretamente via a sua pontuação aumentar em 5 pontos, introduzindo-se, assim, um elemento de recompensa que potenciava o interesse e a colaboração.

Figura 2

Adivinha (Fonte: Arquivo da Mestranda)

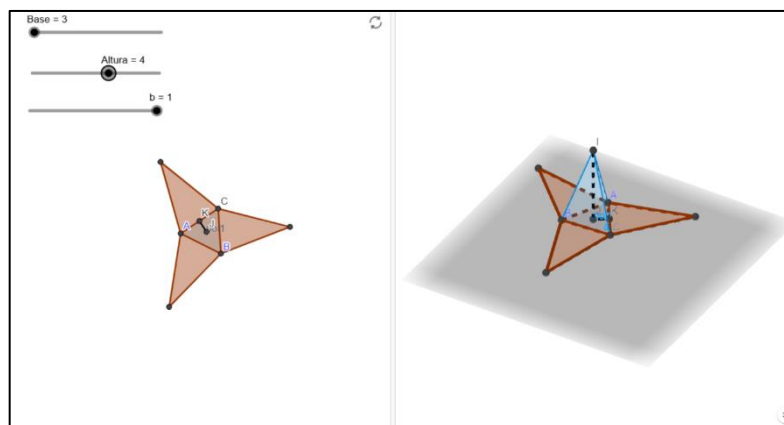


Posto isto, com o propósito de introduzir o conceito de planificação dos sólidos geométricos, projetou-se uma frase para os alunos classificarem como verdadeira ou falsa, a saber: “Planificar um sólido geométrico significa desenhar as faces do sólido para mostrar como ele pode ser montado.” Para ajudar os alunos a responder, a futura professora desmontou uma caixa de cereais e analisou, em grande grupo, a sua composição.

Nesta aula, foi ainda integrada a utilização da ferramenta digital *GeoGebra*, que permitiu às crianças visualizarem de forma interativa a construção e a desconstrução dos sólidos geométricos, facilitando a compreensão dos conceitos espaciais e tridimensionais (v. Figura 3).

**Figura 3**

*Utilização do Geogebra (Fonte: Arquivo da Mestranda)*



Esta ferramenta, gratuita e compatível com os dispositivos tecnológicos mais comuns, apresenta recursos de construção de utilização simples e intuitiva (Maia-Lima & Couto, 2014). Acrescenta-se que, de acordo com as autoras citadas, o recurso a aplicações tecnológicas contribui para tornar as aulas de matemática mais interativas e para apresentar os conteúdos matemáticos de forma mais atrativa e estimulante. Depois desta exploração, os alunos foram desafiados a relacionar algumas planificações com os respetivos sólidos geométricos.

A Educação Visual também esteve presente na aula, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de construir os seus próprios sólidos geométricos. Desta forma integraram a “linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão [...] nas suas experimentações: físicas e/ou digitais” (Ministério da Educação, 2018a, p. 8).


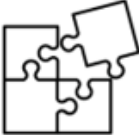
Neste quadro, um aspeto positivo foi a dinâmica promovida pela utilização de uma roleta para distribuir as planificações dos sólidos geométricos de forma aleatória, o que aumentou o envolvimento dos estudantes. Além disso, a simplicidade das tarefas de dobragem e colagem

facilitou a concretização das construções, permitindo que as crianças se concentrassem no processo de montagem e na compreensão das formas geométricas.

Por uma questão de gestão de tempo da aula, a elaboração de figuras a partir dos sólidos geométricos construídos pelos alunos acabou por não se concretizar e a mestranda deu prioridade à realização de um momento de autoavaliação dos alunos, através do preenchimento de uma tabela que abordava tanto os conteúdos trabalhados durante a sessão, como aspetos relacionados com o trabalho em pares e a cooperação (v. Figura 4).

**Figura 4**

*Folha de Autoavaliação Entregue aos Alunos (Fonte: Arquivo da Mestranda)*

Já sei... 		Trabalho de pares 	
... o que é uma aresta, um vértice e uma face.		Respeitei a opinião do meu colega?	
... o que são poliedros e não poliedros.		Dei a minha opinião?	
... o que são planificações.		Fui alguma vez o porta-voz do par?	
... que as ilustrações podem dar pistas sobre o conteúdo do texto.		Consegui resolver conflitos?	
... que posso ler os textos de formas diferentes.		Ajudei o meu colega, quando teve dificuldades?	
... fazer concordar as palavras em género (masculino e feminino) e em número (singular/plural).		Deixei que me ajudassem quando senti dificuldades?	

Pintar de verde – Já sei!

Colocar um certo ou uma cruz!

Pintar de vermelho – Preciso de estudar mais!

O preenchimento desta tabela permitiu aos alunos refletir sobre o seu próprio conhecimento, como a compreensão de conceitos geométricos e linguísticos, e, ainda, sobre as suas competências sociais, nomeadamente a capacidade de expressar opiniões, resolver conflitos e colaborar com os colegas. Portanto, a estratégia de autoavaliação incentivou a metacognição e promoveu a responsabilidade individual e coletiva pelo processo de aprendizagem, constituindo um momento importante de reflexão e autoconhecimento para os estudantes.

Considerando o exposto até ao momento, compreende-se que a prática educativa no 1.º CEB exigiu, ao longo da intervenção, uma constante reflexão sobre as decisões pedagógicas tomadas, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, como referido, da escolha dos recursos e da adequação das estratégias às características do grupo-turma. Considerando o exposto até ao momento, compreende-se que a prática educativa no 1.º CEB exigiu, ao longo da intervenção, uma constante reflexão sobre as decisões pedagógicas tomadas, nomeadamente ao nível da gestão do tempo, como referido, da escolha dos recursos e da adequação das estratégias às características do grupo-turma.

Saliente-se ainda que, enquanto futura docente, esta experiência em sala de aula reforçou a importância de planificar com intencionalidade, mas também de permanecer disponível para reajustar a ação conforme surgem imprevistos, necessidades dos alunos ou mudanças na dinâmica da turma (Menegolla & Sant'Anna, 2014; Libâneo, 2017). Esta abordagem está alinhada com a noção de reflexão na ação proposta por Schön (2000), que destaca a necessidade de o docente refletir sobre a sua intervenção simultaneamente ao momento em que esta ocorre. A impossibilidade de concretizar determinadas atividades, como a elaboração das figuras com os sólidos geométricos, evidenciou ainda que a flexibilidade constitui uma competência essencial na prática docente, permitindo transformar limitações em oportunidades de aprendizagem e de melhoria contínua.

Além disso, a *reflexão sobre a ação* que ocorreu no final da aula que aqui se descreve reforçou a consciência, enquanto professora em formação, de que a planificação, embora essencial, deve ser encarada com flexibilidade. Por isso, não se trata de um documento rígido e fixo.

Por último, importa referir que, como foi possível verificar, esta regência promoveu a articulação de saberes na maioria das áreas disciplinares, de forma fluida, ficando por integrar a área de Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento. Nesse sentido, subseqüentemente, refletir-se-á sobre outra experiência de aprendizagem no 1.º CEB, em que as duas áreas mencionadas foram contempladas.

Em primeiro lugar, há que referir que o conteúdo de Estudo do Meio abordado se inscrevia no domínio da Natureza, pretendendo-se que os alunos fossem capazes de saber "identificar

símbolos informativos fundamentais para o consumidor, relacionados com a produção e a utilização de bens” (Ministério da Educação, 2018b, p. 6). Ou seja, nesta aula, os alunos aprenderam a consultar as datas de validade dos alimentos e discutiram estratégias relacionadas com o desperdício alimentar, que se encontra destacado na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), no tópico do desenvolvimento sustentável.

Na primeira parte da aula, isto é, na atividade de motivação, foi projetada uma notícia com lacunas no seu título. O objetivo eram que os alunos descobrissem as palavras em falta e, em consequência, o tema da aula. As pistas para a resolução deste enigma encontravam-se na pequena descrição que acompanhava a notícia, desta forma a professora em formação selecionou um aluno para ler a frase em voz alta.

Figura 5

*Notícia com Lacunas Apresentada aos Alunos (Fonte: Arquivo da Mestranda)*



De seguida, no desenvolvimento da aula, foram projetados e analisados em grande grupo os diferentes formatos em que as datas de validade podem surgir (dia/mês/ano, dia/mês), bem como as expressões que frequentemente as acompanham, tais como “consumir até”, “consumir de preferência antes de” e “consumir de preferência antes do fim de”. Aproveitou-se ainda o momento para fazer um breve apontamento sobre os alimentos que não apresentam data de validade.

Assim, e tendo em consideração o Referencial para a Educação do Consumidor (2019), tencionava-se que os estudantes tivessem o conhecimento necessário para “tomar decisões

informadas, conscientes e seguras”, mais especificamente que conhecessem as regras de segurança alimentar, sobretudo no que diz respeito à conservação de alimentos (p. 5).

Para aprofundar a exploração do tema, foram entregues, a cada par, embalagens de alimentos reais a cada par de alunos, o que permitiu um contacto direto com a informação presente nos rótulos. Após a manipulação, os alunos apontaram, na sua folha de registo, as validades de cada produto, identificaram há quanto tempo já não era aconselhável o consumo de alguns e, por fim, o que podia acontecer se comessem os alimentos fora da validade (cf. Figuras 6 e 7).

**Figura 6**

*Registo Fotográfico de Alunos a Realizar a Atividade "As Validades dos Alimentos" (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*



**Figura 7**

*Folha de Registo "As Validades dos Alimentos" (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*

Nome _____		Data _____	
<b>FOLHA DE REGISTO</b> 			
<b>AS VALIDADES DOS ALIMENTOS</b>			
	Nome do alimento		Data de validade
Fora da validade	Há quanto tempo?		
O que acontece se comermos alimentos fora da validade?			

A este respeito, há que salientar que, atualmente, pesquisas em neurociências alertam para a importância de as crianças usarem todos os sentidos durante o processo de aprendizagem (Morán, 2019). Ao ativar múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, o conhecimento torna-se mais significativo e duradouro, favorecendo a compreensão e a memorização. Assim, experiências de aprendizagem multissensoriais permitem que os alunos construam saberes de modo mais integrado e contextualizado, associando emoções, movimento e percepção sensorial ao conteúdo trabalhado. Para o professor, isso implica criar ambientes de aprendizagem ricos em

estímulos, que promovam a experimentação, a manipulação de materiais e a ligação entre corpo e mente no ato de aprender

No âmbito da aula em análise, entendeu-se ser relevante sensibilizar os alunos para os riscos associados ao consumo de alimentos fora da validade, como é possível observar na última tarefa da folha de registo, promovendo a partilha de ideias em grande grupo. As principais ideias resultantes do diálogo em grande grupo foram organizadas num cartaz informativo, construído em conjunto pela turma (v. Figura 8). Para a concretização do cartaz, a turma foi organizada em três grupos, cada um com responsabilidades específicas: um grupo ficou responsável pela definição do título, outro pela ilustração da cartolina e um terceiro pela seleção das informações consideradas relevantes para partilhar.

**Figura 8**

*Registo Fotográfico dos Alunos a Elaborar o Cartaz (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*






A discussão em grande grupo fomentou a expressão oral, o pensamento crítico e a escuta ativa, enquanto a construção coletiva do cartaz constituiu uma oportunidade de trabalho cooperativo, com distribuição de tarefas. Ao envolver os alunos na tomada de decisões, desde a escolha do título à seleção da informação, promoveu-se a autonomia, o sentido de pertença e a valorização das contribuições individuais no produto final. Esta estratégia revelou-se eficaz não só para consolidar os conhecimentos trabalhados, como também para desenvolver competências transversais essenciais presentes no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017).

À semelhança do que aconteceu na regência anterior, esta também terminou com um momento de reflexão individual, no qual os alunos avaliaram as suas aprendizagens através do preenchimento de uma rubrica de autoavaliação (v. Figura 9).

Figura 9

*Rubrica de Autoavaliação Entregue aos Alunos (Fonte: Arquivo da Mestranda)*

✎ Desenha o que fizer mais sentido para ti!

		
Compreendi tudo	Ainda tenho algumas dúvidas	Não compreendi
Sei encontrar a data de validade nos alimentos		
Sei quando os alimentos estão fora da data de validade		
Entendo os riscos para a minha saúde se comer um alimento estragado		

A professora em formação destaca a análise das autoavaliações e rubricas realizadas pelos alunos como um passo fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que permite ao professor aceder às perceções individuais de cada estudante acerca da sua compreensão dos conteúdos. Tal como defende Morán (2019) “a avaliação, no contexto da aprendizagem ativa, é um processo contínuo, flexível, que acontece sob várias formas” (pp. 11-12). De acordo com o mesmo autor, estes instrumentos fornecem indicadores relevantes sobre o grau de consciência que cada aluno tem em relação ao seu próprio percurso de aprendizagem, ajudando o professor a identificar fragilidades nos estudantes. Além disso, contribuem para ajustar práticas pedagógicas, propor estratégias de apoio mais eficazes e promover uma maior diferenciação pedagógica. Desta forma, para o docente, não se trata apenas de reconhecer o valor formativo da autoavaliação para o aluno, mas também de a utilizar como uma ferramenta diagnóstica essencial para uma prática docente reflexiva, informada e centrada nas necessidades reais dos alunos.

Em síntese, estas experiências pedagógicas demonstram a importância de uma prática docente intencional, flexível e centrada nos alunos, em que o conhecimento é construído de forma significativa e interdisciplinar, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais ao longo da vida.

### 3.3. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2.ºCEB

Como já foi mencionado, a PES no 2.º CEB desenvolveu-se em duas áreas do conhecimento – Português e História e Geografia de Portugal –, e decorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade. Neste contexto, a mestrandia confrontou-se com novos desafios, que a fizeram crescer a nível pessoal e profissional, uma vez que teve de adquirir novas competências específicas a esta faixa etária. A tabela seguinte explana a organização das regências neste ciclo de estudos.

Tabela 3

Organização das Regências do 2.º CEB (Fonte: Elaboração Própria)

Bloco de regências	Componente Curricular	Data	Conteúdos
1	História e Geografia de Portugal	05/03/2025	As causas da crise em Portugal, no século XIV.
	Português	25/03/2025	Os verbos transitivos e intransitivos.
2	Português	01 e 02/04/2025	"Luzes, palco, ação: O Príncipe Nabo!" – <i>Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa
	História e Geografia de Portugal	08 e 09/04/2025	"Todos a bordo: Por mares nunca dantes navegados" – A Expansão marítima: embarcação, instrumentos e técnicas de navegação. Realização de um diário de bordo.
3	Português	31/03/2025	"Em exibição: o texto dramático!" – O texto dramático: definição e caracterização. <i>Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa.
	História e Geografia de Portugal	29/04/2025	A missionação da Igreja Católica no Império Português.
4	História e Geografia de Portugal	17/03/2025	As invasões castelhanas: Batalha dos Atoleiros e o Cerco de Lisboa. As cortes de Coimbra
	Português	07/04/2025	"Ator/atriz por um dia" – Dramatização do ato 2 da obra <i>Príncipe Nabo</i> de Ilse Losa.

			Retrato psicológico e físico da princesa Beatriz.
5	História e Geografia de Portugal	28/04/2025	Povos asiáticos e americanos à chegada dos portugueses: miscigenação e aculturação.
	Português	02/06/2025	Processos de formação de palavras: derivação e composição.

Para além da planificação das aulas e da elaboração de materiais, este grupo exigiu da professora estagiária um notável amadurecimento, dado que eram frequentes as situações de conflito entre os alunos, motivadas por desconcordâncias e desentendimentos entre eles sobretudo nos intervalos. Por isso, uma das estratégias adotadas para promover a compreensão da perspetiva do outro consistiu no trabalho a pares e em pequenos grupos, recorrendo a metodologias ativas, como a aula-oficina e a gamificação. Desta forma, foi possível criar momentos de aprendizagem cooperativa em sala de aula, favorecendo a interação, o diálogo e a construção partilhada do conhecimento.

Neste âmbito, importa referir que, embora existam diversas definições de aprendizagem cooperativa, a mestranda destaca a de Johnson e Johnson (2009, p. 69, citados por Lopes e Silva, (2022, p. 3): “conjunto de métodos em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos e se ajudam uns aos outros para atingir objetivos comuns de aprendizagem”. Assim sendo, a docente em formação estruturou os conteúdos, formou grupos intencionais e planeou atividades muito estruturadas, de forma a facilitar o acesso aos recursos necessários à aprendizagem (Lopes & Silva, 2022).

Apesar dos benefícios destas metodologias na promoção da cooperação e da empatia, a sua implementação revelou alguns desafios, nomeadamente na gestão dos comportamentos e do tempo, bem como na garantia de uma participação equilibrada entre os alunos. Estes aspetos exigiram da professora estagiária e uma recorrente adaptação e reflexão sobre a prática pedagógica.

Seguidamente apresenta-se uma reflexão crítica sobre a prática educativa desenvolvida ao longo do estágio no 2.º CEB. Num primeiro momento, analisar-se-á a prática pedagógica na disciplina

de Português, refletindo sobre as estratégias didáticas implementadas, as aprendizagens promovidas e os desafios enfrentados. De igual modo, proceder-se-á a uma reflexão semelhante no contexto da disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP), destacando-se as especificidades do ensino desta área disciplinar e as metodologias utilizadas para promover o pensamento histórico-geográfico. Por fim, apresentar-se-á uma reflexão sobre a articulação de saberes no 2.º CEB, evidenciando a importância da interdisciplinaridade e da integração curricular na construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

### 3.3.1. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM PORTUGUÊS

Neste subtópico, analisar-se-ão duas aulas: a primeira, com a duração de 100 minutos, centrada no domínio da Gramática; e a segunda, com a duração de 50 minutos, focada nos domínios da Educação Literária e da Leitura.

A primeira aula que aqui se destaca incidiu no estudo dos processos de formação de palavras, especificamente na derivação e na composição, enquadrando-se, por isso, no domínio da gramática (Apêndice 4). A preparação da aula exigiu uma pesquisa científica mais profunda sobre o conteúdo linguístico, para garantir a atualização o rigor nos processos de ensino e de aprendizagem.

De forma a cativar os alunos para o estudo de um conteúdo que se inscreve num domínio em que apresentam um menor desempenho e uma motivação inferior, a aula foi transformada num jogo inspirado no programa televisivo *Taskmaster*, transmitido na RTP1. Este programa foi reconhecido pela maioria dos alunos, que explicou o seu conceito. Acresce referir que se optou também pela metodologia Laboratório Gramatical (LG), incorporando-se ainda elementos próprios da gamificação.

No que concerne especificamente ao LG, a mestranda procurou contemplar as etapas que Inês Duarte (2008), citada por Viegas e Teixeira (2019), propõe: formular perguntas, criar

um contexto onde seja visível uma regularidade, formular hipóteses acerca desse contexto, testá-las, validá-las e, no final, exercitá-las.

Ao longo de toda a aula, utilizou-se ainda a ferramenta digital *Genially*, que permitiu integrar elementos visuais e interativos próprios da gamificação e que iam ao encontro do programa televisivo, como, por exemplo, o temporizador e o cronómetro. Estes elementos atribuíram aos alunos a responsabilidade de terminarem a tarefa durante aquele período de tempo e, ao nível da planificação da mestranda, ajudaram a controlar a duração aproximada de cada momento, uma estratégia que se verificou eficaz.

Para criar um ambiente imersivo, a aula iniciou com o genérico do programa e, de seguida, formaram-se os grupos de trabalho. Esta organização dos grupos foi definida *a priori* pela professora em formação que, com base no seu conhecimento prévio dos alunos, conseguiu estabelecer as combinações mais adequadas às necessidades individuais e às tarefas a desenvolver (Johnson & Johnson, 1999, citados por Lopes & Silva, 2020).

Depois de os estudantes estarem distribuídos pelas mesas, foram-lhes entregues copos que, para além de identificarem o número e a cor da equipa, foram úteis na realização de algumas tarefas. Na figura seguinte, pode observar-se um exemplo de utilização do copo, ou seja, a tarefa apenas era considerada terminada quando todos os elementos do grupo estivessem a tocar nele.

**Figura 10**

*Registo Fotográfico da Realização de Uma das Tarefas (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*



O passo seguinte consistiu em explicar as regras para o bom funcionamento do programa, durante o qual não foram levantadas quaisquer dúvidas, mostrando que a informação estava clara para os alunos. Com todas as informações importantes transmitidas aos estudantes, iniciou-se o concurso.

Para uma melhor visão das tarefas desenvolvidas ao longo da aula, a tabela seguinte apresenta cada uma delas, destacando-se os *Superdesafios*, que corresponderam aos momentos de consolidação e reflexão sobre a regra e que tinham uma pontuação superior às restantes tarefas. De realçar que a entrega das tarefas foi feita de forma gradual.

**Tabela 4**

*Tarefas e Superdesafios (Fonte: Elaboração Própria)*

<b>Identificação da tarefa</b>	<b>Descrição</b>	<b>Indicador de desempenho</b>
1	Formar palavras através da associação de prefixos ou sufixos às bases.	Interliga os afixos às bases correspondentes.
2	Dividir as palavras formadas na Tarefa 1 pelas suas partes constituintes.	Divide as palavras formadas pelas suas partes constituintes.
3	Agrupar as palavras em duas colunas diferentes (palavras formadas por prefixação e por sufixação)	
Superdesafio	Momento de consolidação da regra	Distingue conceitos como prefixo, sufixo e base.
4	Fazer corresponder um prefixo a uma base para formar uma nova palavra.	Identifica a estratégia utilizada na formação de novas palavras por prefixação.
5	Fazer corresponder um sufixo a uma base para formar uma nova palavra.	Identifica a estratégia utilizada na formação de novas palavras por sufixação.
6	Identificar a classe gramatical da base e da palavra derivada.  Observar e mencionar as alterações.	Identifica a classe gramatical de palavras derivadas.
Superdesafio	Momento de consolidação da regra.	Identifica a derivação enquanto processo de formação de novas palavras.

7	Dividir as palavras fornecidas em duas ou mais palavras que conheçam.	Reconhece palavras formadas através de outras ou radicais.
8	Registrar as divisões da tarefa 7	Identifica as diferentes partes que constituem a palavra.
9	Selecionar as palavras que são formadas por palavras e/ou radicais	Distingue os diferentes processos de formação de palavras por composição.
Superdesafio	Momento de consolidação da regra	Caracteriza o processo de formação de palavras por composição
10	Tarefa extra, no caso de sobrar tempo: momento de treino a partir da criação de palavras por composição, de acordo com as características pedidas.	Forma palavras através da composição.

A aula decorreu de forma dinâmica e com um envolvimento dos alunos assinalável, tendo-se observado um elevado nível de participação. A estrutura em formato de jogo, aliada ao reconhecimento do programa televisivo, contribuiu para criar um ambiente de entusiasmo e motivação que raramente se verificava em aulas dedicadas ao domínio da gramática.

No decurso das diferentes tarefas, foi possível observar que os alunos demonstraram maior facilidade nas atividades de identificação e manipulação de prefixos e sufixos (Tarefas 1, 2 e 3), revelando já algum conhecimento prévio sobre estes conceitos. Contudo, as tarefas relacionadas com a composição e a derivação (Tarefas 7 a 10) suscitaram mais dificuldades, sendo necessário esclarecer dúvidas e fornecer exemplos adicionais. Esta constatação evidenciou a importância de dedicar mais tempo à consolidação destes processos de formação de palavras.

Os *Superdesafios* revelaram-se momentos cruciais na aula, uma vez que permitiram aos alunos refletir sobre os conceitos trabalhados e consolidar as regras gramaticais de forma contextualizada. A pontuação superior atribuída a estas tarefas motivou os grupos a empenhar-se particularmente na sua resolução, promovendo discussões pertinentes entre os elementos de cada equipa. Foi notório que, nestes momentos, os alunos conseguiram explicar as suas aprendizagens e estabelecer conexões entre os diferentes processos de formação de palavras.

Com a realização de todas estas tarefas era esperado que os alunos desenvolvessem competências socioemocionais como: interatividade, criatividade, persistência, senso de urgência, competição saudável e disciplina (Fernandes, 2020). É de destacar que todas essas valências aprimoram as áreas de competência, referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*, nomeadamente: linguagem e textos; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia.

Apesar do elevado envolvimento dos alunos, a componente competitiva da atividade revelou aspetos menos positivos. A atribuição de pontos e a existência de uma equipa vencedora levaram alguns alunos a adotar comportamentos excessivamente competitivos, manifestando frustração perante os erros. Esta competitividade negativa comprometeu, em alguns momentos, o ambiente cooperativo desejado e exigiu intervenções reguladoras por parte da mestranda.

Por outro lado, alguns alunos adotaram pontualmente uma postura de desinteresse e recusa em participar ativamente em algumas tarefas, principalmente quando sentiam que a sua opinião não era validada pelos restantes colegas. Também se registaram algumas queixas relativas a comportamentos pouco adequados, uma vez que alguns alunos se encontravam com mais autonomia do que o habitual. Apesar dos esforços para os envolver, estes estudantes mantiveram-se alheios às propostas, algo que já se tinha verificado em regências anteriores. Esta dicotomia entre alunos excessivamente competitivos e alunos desinteressados revelou-se um desafio na gestão da aula, exigindo intervenções diferenciadas por parte da mestranda.

Esta experiência demonstrou que a articulação entre a gamificação e o Laboratório Gramatical pode transformar a perceção dos alunos relativamente ao domínio da gramática, tornando-o mais acessível e estimulante, embora seja necessário um equilíbrio cuidadoso entre a componente lúdica e os objetivos de aprendizagem. Não existiram dúvidas de que “os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo” (Zichermann & Cunningham, 2011, citado por Busarello et al., 2014, p. 13),

Em suma, as estratégias e metodologias utilizadas tinham em vista “encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um [e de] se

apropriarem do conteúdo curricular em causa naquela acção de ensino particular” (Roldão, 2009, p. 55-56). Deste modo, a proposta aqui apresentada promoveu “uma alternativa para as insuficiências do modelo tradicional de ensino da gramática”, prevalecendo uma abordagem indutiva valorizada pela descoberta e pela reflexão (Silva, 2011, p. 524; Duarte, 2002, 2008).

A segunda aula aqui destacada teve por base o início da leitura da obra *O Príncipe Nabo* de Ilse Losa. Importa referir que esta aula integrou a segunda aula da Unidade Didáctica (UD) “Em exibição: o texto dramático!” (Apêndice 5).

Resumidamente, a primeira aula desta UD, teve a duração de 50 minutos e centrou-se na introdução do texto dramático. Para tal, primeiramente, os alunos, em grande grupo, apresentaram ideias prévias sobre o tema e construíram a definição de teatro com um texto lacunar preenchido após a visualização de um vídeo. Seguidamente, exploraram-se as características deste tipo de texto e, por fim, mostrou-se aos alunos a localização de alguns teatros próximos da sua área de residência.

A segunda aula da UD correspondeu ao início da leitura do livro já mencionado. Como estratégia motivacional, na entrada da sala, foram entregues bilhetes aos alunos para assistirem a uma pequena peça teatral. Nestes bilhetes, constavam informações como o dia, o local, a hora e a sala. Já dentro da sala de aula, em grande grupo, os alunos rapidamente chegaram à conclusão de que se iria iniciar a leitura de um novo livro.

Já o desenvolvimento da aula iniciou-se com a fase de evocação de conhecimentos, proposta por Emília Amor (1993), com a exploração da vida e da obra de Ilse Losa, através da leitura e da análise de um pequeno texto que se encontrava no verso do bilhete.

Posto isso, seguiu-se a fase de pré-leitura, em que se exploraram os possíveis significados do título, tendo em consideração a polissemia da palavra “nabo”, e a ilustração presente na capa. Para este momento, a mestrandia preparou algumas questões que ajudaram a estruturar o diálogo: “Quais são os possíveis significados da palavra nabo?”, “Que elementos é que encontramos na capa?”, “A que local podem pertencer estas personagens?”, “Será que alguma destas personagens pode ser o príncipe nabo?”, “Conseguimos identificar mais personagens que possam pertencer à

obra?”. Desta forma, foi possível despertar a curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo do texto e, simultaneamente, promover o desenvolvimento da componente de compreensão inferencial.

Tal como sucedeu no 1.º CEB, na fase de leitura propriamente dita, a mestranda realizou a primeira leitura em voz alta da primeira cena, assumindo o papel de mediadora na relação texto-aluno. Ao longo da leitura, aproveitou-se ainda para realçar elementos como as didascálias e as mudanças de cena e, após a conclusão da mesma, foi promovido um momento de diálogo de compreensão, que contemplou também o confronto entre as previsões iniciais e o efetivo conteúdo do texto.

A leitura das cenas seguintes ficou a cargo dos estudantes. Para tal, a professora em formação havia previamente constituído os grupos e distribuído as partes a ler por cada aluno, durante o planeamento da aula. Como todos os alunos do 5.º ano estavam a trabalhar a mesma obra, preferiu-se criar um guião com as cenas e entregar a cada aluno, pois no momento da aula podiam não existir exemplares suficientes na biblioteca.

Na preparação para a leitura, quando foram dadas pela mestranda as instruções para a leitura silenciosa, referiu-se que era necessário treinar a leitura, para que fosse expressiva e com a entoação adequada às indicações cénicas fornecidas pelo dramaturgo. Contudo, na leitura em voz alta, somente alguns alunos mostraram essa capacidade, enquanto outros realizaram uma leitura com várias pausas, sem qualquer variação entoacional.

De salientar que esta última atividade permitiu fazer a ligação entre a leitura e a dramatização, ainda que a última de forma subtil. Tal como Célia Vieira (2014) destaca, esta forma de ler promove um trabalho sobre a voz e permite ao aluno desenvolver competências para a expressão oral.

No conjunto, as intervenções pedagógicas permitiram consolidar uma abordagem ao ensino do Português que valoriza simultaneamente o rigor científico, a motivação dos alunos e a reflexão sobre a prática. Além disso, estas aulas constituíram oportunidades essenciais de crescimento profissional, evidenciando que a eficácia docente se constrói no equilíbrio entre criatividade, rigor e capacidade de resposta às dinâmicas da turma.

### 3.3.2. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, assume um papel que ultrapassa a simples transmissão de factos históricos ou noções geográficas. Configura-se, antes, como um espaço de descoberta e de compreensão do mundo, que possibilita aos alunos desenvolver uma visão integrada do tempo e do espaço, reconhecendo as inter-relações entre o passado e o presente (Mateus & Mesquita, 2016).

Segundo os mesmos autores, o ensino destas áreas deve ir além da memorização de conteúdos, privilegiando a criação de condições para que os estudantes possam estabelecer relações entre os fenómenos físicos e sociais, compreendendo de que forma estes se influenciam mutuamente e contribuem para moldar a realidade. Deste modo, a aprendizagem da História e da Geografia transforma-se num processo ativo de construção do pensamento crítico e de desenvolvimento da consciência histórica e espacial.

Foi nesta linha orientadora que a professora em formação estruturou as suas intervenções pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem que levassem os alunos a pensar historicamente, a questionar o espaço que habitam e a reconhecer as múltiplas conexões entre o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, os estudantes foram desafiados a recolher e a tratar informação proveniente de diversas fontes, como, por exemplo “em documentos escritos ou na paisagem, num mapa histórico ou numa imagem, sistematizando e organizando dados” (Mateus & Mesquita, 2016, p. 316)

Importa também destacar a tipologia evolutiva do ensino da História proposta por Isabel Barca (2004), que assenta em três modelos pedagógicos que se distinguem pelo papel atribuído ao estudante no processo de aprendizagem. No modelo da aula-conferência, os alunos são considerados produtos sociais, numa lógica de transmissão unidirecional do conhecimento. No modelo da aula-colóquio, assumem a condição de atores sociais, participando ativamente através da interação dialógica. Finalmente, no modelo da aula-oficina, os estudantes posicionam-se como agentes sociais, protagonizando a construção do seu próprio conhecimento mediante

processos de investigação, questionamento e reflexão crítica. Esta evolução reflete a transição de um paradigma transmissivo para um paradigma construtivista, em que a agência discente é valorizada como condição essencial para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de competências de pensamento histórico e de cidadania ativa.

Considerando o exposto, a mestranda optou por utilizar o modelo aula-oficina, em que o professor escolhe as fontes históricas correspondentes a essa aula, “orientando os alunos a analisar estes materiais para que fizessem inferências e comparações” (Silva et al., 2020, p. 103). Além disso, este modelo “permite a exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do consequente processo de construção do pensamento histórico em aula, cujo ambiente é marcado pela perspectiva construtivista” (Silva et al., 2020, p. 106). Com base nestes pressupostos, a professora em formação procurou transformar a sala de aula num espaço de descoberta e de questionamento, no qual os alunos assumissem um papel ativo na construção do conhecimento histórico.

A aula sobre a qual se refletirá de seguida teve a duração de 50 minutos e foi orientada pelo tema “Povos asiáticos e americanos à chegada dos portugueses: miscigenação e aculturação”, que serviu de ponto de partida para a exploração dos contactos culturais resultantes das viagens marítimas.

Para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos, a intervenção começou com a audição da canção “Os Portugueses, Macau e a China”, acompanhada da projeção da letra. De seguida, promoveu-se uma discussão, em que surgiu uma questão central que orientou a aula-oficina: “Será que esta recessão amistosa aconteceu com todos os povos asiáticos?”

Para rentabilizar o tempo, a mestranda preparou um slide com a organização da aula, permitindo que os alunos visualizassem os diferentes passos e soubessem o que esperar ao longo da sessão:

- 1.º momento: Análise de fontes e registo de respostas, a pares = 20'
- 2.º momento: Correção da folha do registo = 10'
- 3.º momento: Realização de um *Quiz* em que cada resposta correta vale 1 ponto = 10'

Posto isto, foi entregue aos alunos uma folha que continha todas as fontes históricas, as perguntas e o espaço para as respostas. Além das respostas escritas, os alunos também podiam assinalar informações, sublinhando ou rodeando elementos relevantes. Note-se que a utilização de fontes históricas se justifica pelo facto de estas fornecerem “veracidade ao relato histórico” (Pereira & Seffrer, 2008, p. 122) e a sua diversidade permite que os alunos entendam os vários momentos da história (Fonseca, 2005). No entanto, é preciso ter atenção à escolha das fontes, pois devem ser adaptadas ao nível dos alunos, para que estes consigam refletir e construir novo conhecimento (Carvalho & Zampa, 2017; Ribeiro et al., 2017).

No decurso do trabalho a pares, os alunos mostraram-se focados e concentrados nas suas tarefas e, como era expectável, registou-se algum ruído, resultante da discussão entre os diferentes pares. Durante este período de trabalho autónomo dos alunos, a professora em formação procurou perceber se os alunos compreenderam as questões e se existia alguma dificuldade na sua resolução. No entanto, não se registou nenhum obstáculo significativo, que se poderá justificar pela opção pedagógica, nomeadamente o trabalho cooperativo. Efetivamente, segundo Dees (1990), citado por Fernandes (1997), o trabalho cooperativo com um objetivo comum estimula a produção de soluções partilhadas, o que promove tanto a discussão como a aceitação de diferentes perspetivas.

Por sua vez, o momento de correção das tarefas revelou-se crucial neste tipo de metodologia. Foi durante esta fase que os alunos expuseram os conhecimentos adquiridos ao longo da aula e refletiram sobre eles, enquanto a futura docente identificou as dificuldades e ajustou a intervenção pedagógica, no caso de serem necessárias explicações adicionais, como acabou por acontecer em alguns momentos.

A aula terminou com um momento de consolidação, que consistiu na realização de um Quiz com várias questões de verdadeiro ou falso. Um dos elementos da gamificação esteve presente de forma subtil, já que a cada resposta correta se atribuía 1 ponto a cada par. Os pares com melhor pontuação refletiam, assim, o esforço e a participação ao longo da aula.

Tendo em conta esta aula e as restantes experiências educativas ao longo da PES, é possível concluir que, quando o aluno é efetivamente posicionado como agente do seu próprio

conhecimento, a dinâmica da sala de aula transforma-se profundamente. As atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras realizadas pelos estudantes não só promoveram o seu envolvimento ativo, como também permitiram que os produtos daí resultantes fossem integrados no processo de avaliação, conferindo-lhe uma dimensão formativa e contínua (Barca, 2004). Esta articulação entre metodologias ativas, participação discente e avaliação integrada materializa, na prática, os princípios teóricos que fundamentam uma educação centrada no aluno.

Em síntese, comprova-se que é possível ultrapassar modelos transmissivos de ensino, como o modelo aula-conferência, e construir práticas pedagógicas mais significativas, autênticas e promotoras de uma aprendizagem profunda, em consonância com os desafios educativos do século XXI.

### **3.3.3. ARTICULAÇÃO DE SABERES NO 2.º CEB**

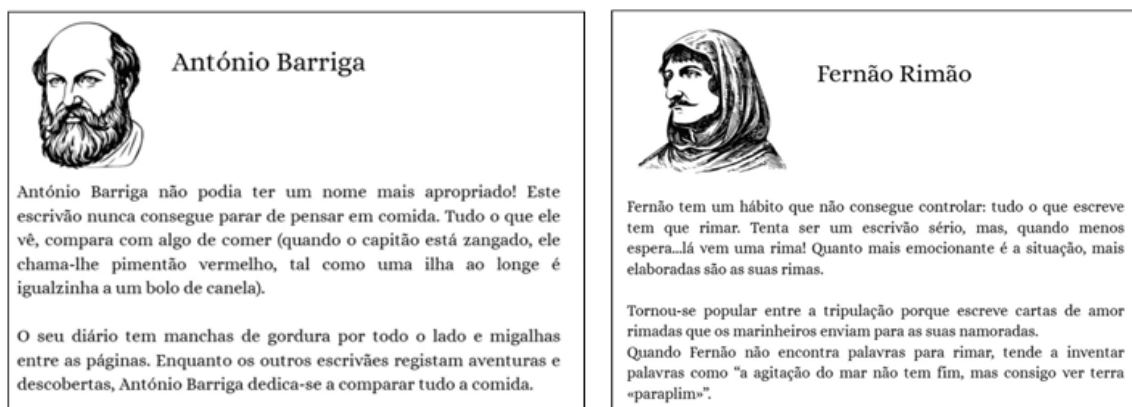
Neste subcapítulo, pretende-se apresentar e analisar recortes de uma UD, em que se estabeleceram conexões entre conteúdos de HGP e de Português. Esta ideia de articulação curricular horizontal no 2.º CEB é defendida por Morgado e Silva (2019) através da interdisciplinaridade. Também autores como Beane (2003) e Leite (2012), citados por Moreira et. al. (2021), entendem que “as barreiras tradicionais” devem deixar se existir, para que seja possível ensinar valorizando a multiplicidade de conhecimentos em interação (p.11).

A UD em análise (cf. Apêndice 6), desenvolvida em par pedagógico, intitulou-se “Todos a bordo: Por mares nunca dantes navegados” e teve a duração de três aulas de 50 minutos. Tal como o título sugere, este tema pertencia ao período da expansão marítima portuguesa, presente nas Aprendizagens Essenciais de HGP do 5.º ano de escolaridade, no domínio “Portugal nos séculos XV e XVI”. Já ao nível do Português, foi proposta uma atividade de escrita lúdico-expressiva colaborativa, que tinha o objetivo de contribuir para a criatividade e a imaginação dos alunos, favorecendo, uma maior motivação e um superior envolvimento na produção escrita (Dias, 2006). Sublinhe-se que, na primeira aula desta UD, os alunos já tinham contactado com os conhecimentos teórico-históricos necessários para compreender a experiência pedagógica proposta.

Mais concretamente, no âmbito do Português, o desafio lançado aos grupos consistiu na produção de um diário de bordo. No entanto, os grupos tinham de obedecer às características do escrivão fictício que lhes tinha sido atribuído através de um sorteio (cf. Figura 11).

Figura 11

*Exemplos de Dois Escrivães Fictícios. (Fonte: Arquivo da Mestranda)*



De forma a orientar os alunos na atividade de produção textual, contemplaram-se as três fases fundamentais, nomeadamente: a planificação, correspondente à "mobilização de conhecimentos"; a textualização, momento em que ocorre a "conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior"; e a revisão, centrada na "(re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correções" (Amor, 1993, p. 112).

Assim sendo, durante a planificação, foi entregue a todos os alunos um roteiro que os ajudou a organizar o pensamento e a selecionar as informações que consideravam essenciais (v. Figura 12). Durante este processo, os alunos puderam consultar todas as fontes historiográficas fornecidas anteriormente.

Figura 12

Roteiro de Escrita do Diário de Bordo (Fonte: Arquivo da Mestranda)

Roteiro de escrita do Diário de Bordo		
Elemento	Perguntas orientadoras	Resposta
Data	“Em que dia da viagem estamos?”	
Localização	“Onde nos encontramos?” “O que se vê ao redor?”	
Condições meteorológicas	“Como está o tempo?” “Há tempestade ou bonança?”	
Humor do Escrivão	“Como me sinto hoje?”	
Acontecimento do dia	“O que aconteceu?” “O que vi?” “O que descobri?”	
Reflexão Pessoal	“O que penso sobre esta viagem?”	

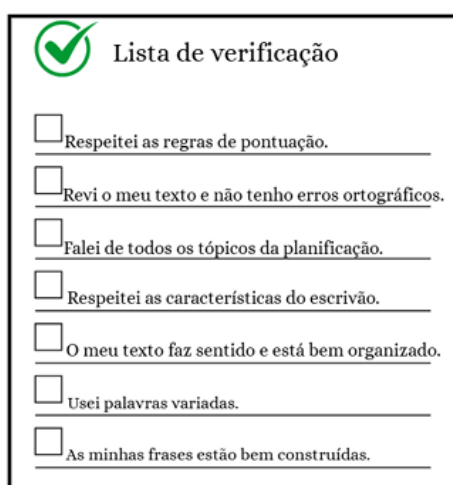


Na fase de escrita propriamente dita, observou-se uma maior agitação entre os grupos, uma vez que surgiram diversas propostas para a construção do texto e todos os elementos tinham de chegar a um consenso sobre o produto final. Face aos desafios que surgiram no seio dos grupos, a intervenção da mestranda assumiu um papel determinante, ajudando-os a dialogar, a gerir divergências e a encontrar soluções conjuntas. Esta mediação fomentou um ambiente de respeito mútuo e participação ativa. Apesar de aumentar o tempo dedicado à atividade, evidenciou o forte envolvimento dos alunos e a sua preocupação com a qualidade dos textos produzidos.

De seguida, com os textos já concluídos, iniciou-se o processo de revisão, orientado por uma lista de verificação previamente construída pela docente em formação, tendo em atenção aspetos como a ortografia, a pontuação, a coerência e as características do escrivão (v. Figura 13).

Figura 13

Lista de Verificação (Fonte: Arquivo da Mestranda)



Lista de verificação

- Respeitei as regras de pontuação.
- Revi o meu texto e não tenho erros ortográficos.
- Falei de todos os tópicos da planificação.
- Respeitei as características do escritor.
- O meu texto faz sentido e está bem organizado.
- Usei palavras variadas.
- As minhas frases estão bem construídas.

Por fim, a reescrita do texto foi efetuada numa folha com aparência de papiro, de forma a conferir maior autenticidade histórica e a proporcionar aos alunos uma experiência mais imersiva do período estudado.

Relativamente ao trabalho sobre a construção do pensamento histórico, os estudantes revelaram competências não só na utilização de informação factual acerca das viagens marítimas, como também na capacidade de relacionar e interpretar dados históricos recorrendo à elaboração de textos narrativos. A tarefa de criar registos de viagem na primeira pessoa levou os alunos a articular diversos aspetos do contexto estudado, nomeadamente os meios de transporte marítimo, as vivências a bordo das embarcações e os acontecimentos ocorridos durante as expedições, resultando em produções textuais consistentes que evidenciaram uma apropriação significativa dos conteúdos.

Para concluir, a escrita colaborativa revelou-se uma estratégia eficaz na promoção de competências transversais. Como defendem Barbeiro e Pereira (2007), este tipo de trabalho permite aos alunos "apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões (...) apresentar argumentos [e] tomar decisões em conjunto" (p. 10), dimensões que foram observadas ao longo da atividade e que contribuíram significativamente para a qualidade das produções finais."

### 3.4. COLABORAÇÃO E DINAMIZAÇÃO DE PROJETOS E ATIVIDADES EDUCATIVAS

Ao longo da PES, a mestranda adotou conscientemente uma postura colaborativa, procurando envolver-se ativamente nos centros educativos, com outros professores e com os colegas de estágio. Esta opção resultou da compreensão de que a colaboração profissional não constitui apenas uma estratégia desejável, mas uma necessidade face à complexidade dos desafios educativos contemporâneos. A partilha de experiências, a reflexão conjunta sobre dilemas pedagógicos e a construção coletiva de soluções revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais e para a superação das inevitáveis dificuldades inerentes ao processo formativo.

Tal como António Estanqueiro (2010) refere, “saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional” (p. 22). Esta vivência reforçou a importância de cultivar, desde a formação inicial, uma cultura de colaboração que se estenda ao exercício futuro da profissão docente, reconhecendo que o professor, embora responsável pela sua turma, integra uma comunidade profissional mais vasta cujo trabalho coletivo potencia a qualidade educativa.

A tabela seguinte apresenta as atividades e projetos em que a mestranda esteve envolvida, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB.

**Tabela 5**

*Organização das Atividades/Projetos Realizados no 1.º e 2.º CEB (Fonte: Elaboração Própria)*

<b>Identificação da atividade/projeto</b>	<b>Data</b>	<b>Breve descrição</b>
Feira de outono	Outubro de 2024	Auxílio aos alunos, no momento da elaboração e embalamento de bolachas.
Visita à fábrica da Viarco	04/12/2024	Acompanhamento da turma do 2.º ano numa visita de estudo à Fábrica da Viarco em São João da Madeira.
Circo de Natal	18/12/2024	Acompanhamento da turma do 2.º ano ao Circo do Coliseu do Porto.
Visita do Pai Natal	Dezembro 2024	Acompanhamento da turma do 2.º ano na visita do Pai Natal à escola.

Feira de Natal	Dezembro 2024	Elaboração de ornamentos de natal com os alunos do 2.º ano.
Leituras na biblioteca	Fevereiro a Maio de 2025	Deslocação a uma escola primária para a leitura de obras literárias a alunos do 1.º CEB.
Semana Cultural	22 e 23 de abril de 2025	Dinamização de leituras na Educação Pré-Escolar. Acompanhamento dos alunos na estação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no <i>peddy paper</i> .
Podcast "Ciência em Voz Alta"	Maio 2025	Projeto desenvolvido em colaboração com o Mestrado em Ensino do 1.ºCEB e de Matemática e Ciências Naturais do 2.ºCEB, em duas turmas do 6.º ano. Foram realizados três episódios: "Microorganismos: Vilões ou Heróis?", "Nutri(A)ção" e "A Grande Corrida para a Vida – Check-in no Útero". Este projeto envolveu a comunidade escolar, através de entrevistas rápidas realizadas pelos alunos do 6.º ano. Assim, os alunos construíram conhecimento de forma divertida, criativa e colaborativa.
Passeio de EMRC	09/06/2025	Acompanhamento de alguns alunos do 6.º ano no passeio da disciplina de Educação Moral e Religiosa Cristã (EMRC) ao parque <i>Magikland</i> . Esta atividade distingue-se das restantes pelo contexto informal e pelo convívio com estudantes e outros professores.

A diversidade de atividades e projetos educativos em que a mestranda se envolveu, desde visitas de estudo a feiras temáticas, passando por dinamização de leituras e participação em eventos culturais, permitiu compreender que a ação docente não se esgota na sala de aula. O contacto com diferentes níveis de ensino (Educação Pré-Escolar, 1.º CEB e 2.º CEB) enriqueceu significativamente a visão sobre a profissão, evidenciando a importância da continuidade educativa e da articulação curricular entre ciclos.

A experiência no passeio de EMRC ao parque *Magikland*, embora distinta das restantes atividades pelo seu carácter informal, revelou-se igualmente formativa ao permitir conhecer os alunos numa dimensão mais pessoal e fortalecer relações educativas baseadas na confiança e no respeito mútuo. Este exemplo ilustra que a construção de vínculos pedagógicos positivos transcende o espaço formal da sala de aula e beneficia de momentos de convívio menos estruturados.

### 3.5. REFLEXÃO FINAL DO CAPÍTULO

A PES, desenvolvida ao longo de dois semestres em contextos educativos distintos, constituiu um período de intensa aprendizagem e crescimento profissional. As 1323 horas de formação, que integraram momentos de observação, cooperação, regência, seminários e trabalho autónomo, proporcionaram uma vivência multifacetada da profissão docente, permitindo o contacto direto com diferentes realidades educativas, faixas etárias, desafios pedagógicos e contextos de intervenção.

A experiência no 1.º CEB revelou-se particularmente enriquecedora pela possibilidade de acompanhar de forma próxima e continuada o desenvolvimento integral das crianças, numa fase crucial da sua formação. A responsabilidade pela lecionação de todas as áreas curriculares exigiu uma visão holística e integrada do processo educativo, valorizando a interdisciplinaridade como princípio organizador das experiências de aprendizagem. A articulação entre o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas não constituiu apenas uma opção metodológica, mas antes uma resposta à forma natural como as crianças apreendem o mundo: de forma global, integrada e significativa.

As regências desenvolvidas evidenciaram a importância de partir dos interesses e conhecimentos prévios dos alunos, criando pontes entre o mundo real e os conteúdos curriculares. A exploração da obra Figuras Figuronas, que serviu de mote para a abordagem de conteúdos geométricos, ou a utilização de embalagens reais para trabalhar as datas de validade dos alimentos, são exemplos de como a contextualização e os sentidos potenciam aprendizagens mais profundas e duradouras.

A transição para o 2.º CEB trouxe consigo novos desafios que exigiram um amadurecimento significativo enquanto professora em formação. A especificidade disciplinar do Português e da História e Geografia de Portugal, aliada às características dos alunos do 5.º ano, demandou uma adaptação constante das estratégias pedagógicas e uma maior atenção às dinâmicas relacionais dentro da turma. Os conflitos frequentes entre os alunos revelaram-se oportunidades para trabalhar competências socioemocionais essenciais, como a empatia, a escuta ativa e a resolução de problemas.

A opção por metodologias ativas, nomeadamente a gamificação e a aula-oficina, demonstrou que é possível transformar a perceção dos alunos relativamente a conteúdos tradicionalmente encarados como menos motivadores, como o domínio da gramática ou o estudo da História. O Laboratório Gramatical, integrado no modelo do programa Taskmaster e a exploração de fontes históricas sobre os encontros culturais resultantes das viagens marítimas são exemplos de como a criatividade pedagógica, aliada ao rigor científico, pode promover o envolvimento ativo dos estudantes na construção do conhecimento.

Contudo, a implementação destas metodologias não esteve isenta de dificuldades. A gestão do tempo revelou-se um desafio constante, obrigando a ajustamentos frequentes durante as aulas e, por vezes, à impossibilidade de concretizar todas as atividades planificadas. Esta constatação reforçou a consciência de que a planificação, embora essencial, deve ser encarada com flexibilidade, permitindo adaptações em função dos imprevistos, das necessidades dos alunos e da dinâmica da sala de aula. A experiência demonstrou que a capacidade de reajustar a ação pedagógica constitui uma competência fundamental na prática docente, transformando eventuais limitações em oportunidades de aprendizagem e melhoria contínua.

A colaboração com outros profissionais da educação, professoras cooperantes, professores supervisores e colegas de estágio, constituiu um pilar fundamental do processo formativo. Os momentos de reflexão conjunta sobre dilemas pedagógicos, a discussão de estratégias e a construção coletiva de soluções revelaram-se essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais e para a superação das inevitáveis dificuldades inerentes à formação inicial. O projeto "Ciência em Voz Alta", desenvolvido em colaboração interdisciplinar com colegas de diferentes valências de formação, exemplifica como o trabalho cooperativo potencia respostas educativas mais ricas e significativas, demonstrando que os desafios contemporâneos exigem práticas que transcendem fronteiras disciplinares e níveis de ensino.

A PES permitiu também confrontar teoria e prática, reconhecendo que os fundamentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica ganham significado pleno quando mobilizados em contextos reais de ensino. Os contributos de autores como Estrela (1994), sobre a importância da observação, Barca (2004), acerca dos modelos pedagógicos no ensino da História, Morán (2019), sobre aprendizagens ativas e avaliação formativa ou Lopes e Silva (2022), relativamente à

aprendizagem cooperativa, constituíram referências essenciais para fundamentar escolhas pedagógicas e refletir criticamente sobre a prática desenvolvida.

As dificuldades enfrentadas, desde a gestão comportamental até aos desafios de planificação e gestão temporal, passando pela necessidade de harmonizar diferentes perspetivas pedagógicas em contextos colaborativos, constituíram oportunidades valiosas de aprendizagem. Revelaram ainda que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, complexo e multidimensional, que exige permanente reflexão, adaptação e disponibilidade para aprender com os erros e com os sucessos.

Em conclusão, a PES consolidou que a prática docente eficaz requer intencionalidade pedagógica, rigor científico, criatividade metodológica, flexibilidade estratégica e, sobretudo, uma postura de permanente questionamento e melhoria. Requer também a consciência de que o professor, embora responsável pela sua turma, integra uma comunidade profissional mais vasta, cujo trabalho coletivo e colaborativo potencia a qualidade educativa e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

## 4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

“Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”

(Alarcão, 2001b, p. 6)

O capítulo que aqui se principia apresenta e analisa o projeto de investigação desenvolvido no âmbito do presente RE, centrado na importância do trabalho sobre a correspondência fonema-grafema para o ensino e a aprendizagem da dimensão ortográfica da escrita. Esta investigação foi realizada no contexto de uma turma do 2.º ano de escolaridade e procurou responder à necessidade de compreender de que forma a consolidação das relações entre sons e grafemas pode contribuir para um desempenho mais eficaz e autónomo na escrita.

A formação inicial de professores não se pode limitar à aquisição de conhecimentos teóricos descontextualizados da realidade das escolas. É fundamental que os futuros docentes sejam envolvidos em processos de investigação sobre a sua própria prática, pois só assim poderão desenvolver uma postura crítica e reflexiva face aos desafios que encontrarão. Como refere Reis (2022), "a participação em processos investigativos sobre a prática docente constitui um aspeto central da formação inicial de educadores/professores de todos os níveis de ensino" (p. 3). Esta abordagem investigativa permite que o conhecimento profissional seja construído de forma situada e significativa, capacitando os professores para responderem de forma fundamentada aos problemas concretos que emergem no contexto das suas salas de aula. Neste sentido, Reis (2022) salienta que estes processos favorecem "o conhecimento profissional contextualizado adequado à superação dos problemas com que deparam durante as suas práticas" (p. 3). A adoção desta postura reflexiva, que combina ação e questionamento sistemático, não beneficia apenas o desenvolvimento profissional do professor, mas reflete-se diretamente na qualidade das aprendizagens proporcionadas aos alunos, contribuindo para a "melhoria do desempenho profissional e, conseqüentemente, na promoção de mais e melhores aprendizagens pelos alunos" (Reis, 2022, p. 3).

No contexto desta investigação, esta perspetiva assume particular relevância, uma vez que a observação e a análise sistemática da prática permitiram não só identificar dificuldades concretas no domínio ortográfico, mas também explorar e testar estratégias ajustadas ao grupo. O projeto constituiu-se, assim, como um exercício de reflexão-ação, no qual as decisões pedagógicas foram sendo continuamente revistas e adaptadas, com o objetivo de promover aprendizagens mais sólidas e significativas.

O capítulo está estruturado em seis secções principais: inicia com a motivação e a fundamentação do projeto, a definição dos objetivos, a questão de investigação; segue-se a descrição da metodologia, das técnicas de recolha de dados e a caracterização dos participantes; apresenta-se o enquadramento científico e pedagógico, convocando contributos sobre o ensino da escrita, sobre a correspondência grafema-fonema, e sobre duas abordagens de ensino da gramática: a Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical; procede-se à análise e discussão dos dados, contemplando aprendizagens essenciais, intervenções educativas e fases de observação e avaliação; e, finalmente, são apresentadas as conclusões e considerações finais sobre limitações do projeto.

## **4.1. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO**

A motivação para a realização deste projeto acerca da importância do trabalho sobre a correspondência fonema-grafema para o ensino e a aprendizagem da dimensão ortográfica da escrita resultou da observação efetuada pela mestranda durante a PES no 1.º CEB e das interações estabelecidas com a professora cooperante. É de realçar que os alunos se encontravam no início do 2.º ano de escolaridade, fase em que a produção textual passou a ser promovida com maior regularidade e complexidade, traduzindo-se na elaboração de frases mais extensas e de textos com uma dimensão superior àquela a que estavam habituados no 1.º ano de escolaridade, começando aqui a surgir erros ortográficos com maior frequência.

Consciente desta realidade, foi realizado um levantamento inicial dos erros ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos, que permitiu traçar um diagnóstico das principais dificuldades da turma (Apêndice 7). A análise desses erros revelou que alguns alunos cometiam erros fonéticos perceptivos de adição (\*voua em vez de <voa>; \*andare em vez de <andar>), de

substituição (\*brucha em vez de <bruxa>; \*encoanto em vez de <enquanto>; \*morsego em vez de <morcego>), omissões (\*tasformou em vez de <transformou>; biblioteca\* em vez de <biblioteca>), inversão (\*terez em vez de <três>), caracterização seguida por Pinto (1997). Este diagnóstico foi fundamental para reconhecer áreas críticas a trabalhar no desenvolvimento da competência ortográfica e para fundamentar as opções didáticas tomadas ao longo da intervenção.

Nos primeiros anos de escolaridade, é crucial estabelecer as bases que permitirão aos alunos tornarem-se escritores competentes. A ortografia, embora muitas vezes vista como uma componente técnica da escrita, assume um papel estratégico neste processo. Neste sentido, "o 1.º CEB desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência ortográfica, uma vez que, quando esta se encontra automatizada, permite ao indivíduo concentrar-se em outros aspetos mais complexos da produção textual" (Macário & Sá, 2019, p. 236). Só quando os alunos escrevem corretamente sem esforço consciente é que podem dedicar a sua atenção à construção de textos com sentido e propósito comunicativo.

Existe, ainda, a necessidade de refletir sobre a importância da escrita no percurso educativo, não apenas como competência escolar, mas como instrumento fundamental de desenvolvimento pessoal e cognitivo. Nessa lógica, Macário e Sá (2019) defendem que a escrita assume um papel fulcral na formação do indivíduo, não apenas enquanto meio de comunicação, mas sobretudo como instrumento de aprendizagem e de construção de conhecimento. Por tudo isto, a docente em formação acredita que desenvolver competências de escrita é condição essencial para que os alunos possam participar de forma ativa e efetiva na sociedade.

As metodologias didáticas foram escolhidas numa lógica de abordagem integrada da Gramática. Recorrendo aos princípios da Pedagogia dos Discursos (PD) e do Laboratório Gramatical (LG), distanciamos-nos do método dedutivo, o mais tradicional, "que consiste na apresentação das regras ortográficas aos alunos, para que estes as memorizem e apliquem às situações concretas" (Macário & Sá, 2019, p. 228). Posto isto, as estratégias utilizadas ao longo do projeto de investigação foram de carácter indutivo, para que o aluno fosse capaz de "formular hipóteses sobre as regras ortográficas subjacentes a determinados conjuntos de palavras" (Macário & Sá, 2019, p. 228).

## 4.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Partindo das motivações apresentadas, estabeleceu-se a questão de investigação que se entende como “fundamental para se desenhar o caminho que se há de tomar em termos de metodologia de pesquisa” (Amado, 2017, p. 121): De que modo o trabalho sobre a correspondência fonema-grafema, mobilizando princípios do laboratório gramatical e da pedagogia dos discursos, contribui para o ensino e a aprendizagem da dimensão ortográfica da escrita, numa turma do 2.º ano de escolaridade?

Assim, para o projeto de investigação definiu-se como objetivo principal:

- (i) Relacionar o trabalho da correspondência fonema-grafema, em contexto de ocorrência e através da descoberta, com o desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita.

Em consonância com este objetivo geral, foram delineados objetivos mais específicos, designadamente:

- (i) Evidenciar a importância do trabalho sistemático da correspondência fonema-grafema para o ensino e a aprendizagem da escrita;
- (ii) Analisar, o quadro da análise dos documentos reguladores do ensino do Português e dos manuais escolares, estratégias promotoras do ensino e da aprendizagem da escrita;
- (iii) Planificar e implementar intervenções educativas que promovam o desenvolvimento da competência ortográfica, através do trabalho da correspondência fonema-grafema e da adoção de princípios do laboratório gramatical e da pedagogia dos discursos.

### 4.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na presente investigação, a metodologia adotada aproxima-se à Investigação-Ação (I-A), pensada por Kurt Lewin (1890-1947), a qual estabelece uma relação contínua entre investigação e intervenção, dimensões distintas, mas que se complementam (Amado, 2017). A seleção desta abordagem também se deveu ao facto de para autores como Traqueia et al. (2021), esta metodologia se ter revelado “muito adequada para ser trabalhada em várias áreas das Ciências Sociais, principalmente na área das Ciências da Educação” (p. 35).

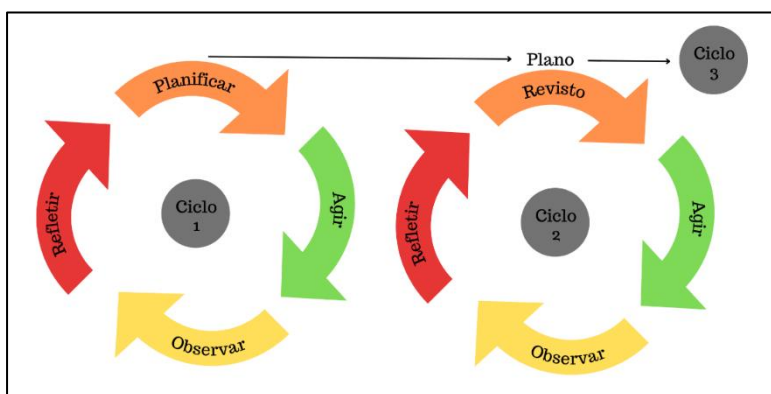
Inserida no paradigma sociocrítico, a I-A caracteriza-se pela recolha sistemática de informação com o propósito de promover transformações no contexto social, atribuindo ao investigador o papel de participante ativo que procura alcançar respostas aplicáveis à prática quotidiana (Traqueia et al., 2021).

A investigação, nestes moldes, desenvolve-se em diferentes momentos: uma fase inicial de análise e diagnóstico de um problema situado num contexto específico (carácter situacional); a intervenção educativa, orientada para a promoção de mudanças e a melhoria da prática; e, finalmente, a reflexão crítica, através da qual se produz conhecimento acerca das transformações operadas, favorecendo também o desenvolvimento profissional do docente (Amado, 2017).

Por outras palavras, a I-A pode ser descrita como um ciclo constituído por várias fases (planificação, ação, observação e reflexão) que se sucedem de forma contínua e em espiral, conforme representado por Coutinho et al. (2009) na Figura 14.

**Figura 14**

*Representação de um Modelo de I-A, Espiral de Ciclos (Adaptado de Coutinho et. al. 2009, p. 366)*



Em síntese, a I-A revelou-se a metodologia mais adequada ao presente estudo, não apenas pela sua natureza cíclica e reflexiva, mas também pela possibilidade de articular diagnóstico, intervenção e avaliação de forma integrada. Esta abordagem permitiu analisar a realidade concreta da turma, implementar estratégias de melhoria e refletir criticamente sobre os seus efeitos, numa lógica de aperfeiçoamento contínuo.

### **4.3.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Com o intuito de responder aos objetivos delineados para este projeto, tornou-se necessário selecionar e aplicar técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitissem uma compreensão aprofundada da realidade educativa, o que “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos” (Aires, 2011, p. 24).

Uma vez que, I-A se caracteriza pela sua flexibilidade e pela capacidade de se ajustar ao contexto da investigação, combinando perspetivas quantitativas e qualitativas, embora com predominância da vertente qualitativa, foram utilizadas duas categorias de técnicas: uma baseada na observação em que “o investigador observa o fenómeno estudado, centrado na sua perspetiva, observando-o presencialmente e diretamente” e outra na análise de documentos, que se traduz “na pesquisa e leitura de documentos escritos” (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008; Traqueia et. al., 2021, p. 44).

Esta metodologia visa fomentar a capacidade reflexiva dos docentes, revelando-se particularmente eficaz na transformação e na inovação das práticas educativas. Ao permitir uma análise sistemática e contínua da ação pedagógica, possibilita a identificação de dimensões a aperfeiçoar e o ajustamento de estratégias e métodos de ensino às necessidades reais dos contextos educativos (Máximo-Esteves, 2008, p. 19).

No que diz respeito à observação, esta foi direta e participante, o que resultou em registos no formato de notas de campo (Traqueia et. al., 2021). Numa fase inicial, as notas de campo serviram para detetar e registar as dificuldades dos alunos na escrita, o que mais tarde resultou na escolha do tema desta investigação. Além disso, a mestranda em formação, durante a implementação das

sessões, foi fazendo anotações de aspetos a serem melhorados entre cada sessão, uma vez que a I-A permitia esta abordagem.

Por sua vez, a utilização da fotografia, enquanto meio audiovisual, revelou-se um recurso eficaz na recolha de informação válida e rigorosa para o desenvolvimento da investigação (Traqueia et. al., 2021).

Por último, a análise documental serviu para estabelecer o enquadramento curricular e didático da investigação (Traqueia et. al., 2021). Procedeu-se, deste modo, à consulta dos documentos legais com vista a fundamentar as escolhas pedagógicas à luz das orientações oficiais e a garantir o alinhamento do projeto com as competências preconizadas para o 2.º ano de escolaridade. Adicionalmente, analisou-se o manual escolar adotado na turma, tanto para compreender a proposta didática existente como para identificar oportunidades de complementaridade e articulação com as atividades a implementar.

### **4.3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

A investigação decorreu no contexto de uma turma do 2.º ano de escolaridade, tendo como participantes os respetivos alunos, com os quais se desenvolveram as sessões planeadas. Como já foi referido no capítulo da caracterização dos contextos educativos da prática de ensino supervisionada, esta turma, de 18 alunos no total, apresentava três alunos que seguiam currículos diferentes da restante turma. Nessa medida, nem sempre foi possível que estes alunos acompanhassem as sessões de forma regular, ora por realizarem tarefas individualizadas com a professora cooperante ora por estarem ausentes da sala de aula a receber apoio especializado.

Desde a primeira sessão que o grupo assumiu com empenho e curiosidade o papel de detetive. Esta dinâmica revelou-se bastante motivadora, uma vez que lhes permitiu adotar uma postura ativa e indutiva na procura de pistas, no levantamento de hipóteses e na descoberta de soluções para os desafios propostos. A docente em formação registou nas suas notas de campo que os estudantes ao serem convidados a participar de forma lúdica e investigativa, se mostraram mais envolvidos nas atividades, tendo manifestado interesse em colaborar, em partilhar ideias e em construir conhecimento em conjunto.

## 4.4. ENQUADRAMENTO CIENTÍFICO E PEDAGÓGICO

A escrita, enquanto prática social e instrumento de construção do pensamento, exige um ensino que vá além da mera transmissão de regras, promovendo a compreensão da língua como um sistema vivo e em constante uso. Neste sentido, o presente subcapítulo procura refletir sobre os fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentam o projeto de investigação desenvolvido, articulando o conhecimento científico com a experiência prática da mestranda.

Com base em autores como Duarte (2002) e Faria (2021), é possível afirmar que o domínio da gramática “constitui uma das áreas de dificuldade mais sensíveis no atual quadro do ensino do Português”, primeiramente por estar centrado na transmissão de comportamentos linguísticos e de regras soltas, em seguida pela multiplicidade de conceitos e de termos gramaticais existentes e, para terminar, pela estagnação na inovação de novas metodologias de ensino, quando comparadas com outros domínios (Silvano & Rodrigues, p. 276).

Com esta investigação, a mestranda apresenta uma proposta para combater o ensino tradicional, predominante utilizado nas salas de aula do presente e visíveis até nos manuais escolares adotados pelas escolas, onde a gramática é trabalhada avulso.

Assim, independentemente do domínio a ser trabalhado em sala de aula, considera-se essencial que o trabalho desenvolvido sobre a língua assente em propostas sustentadas cientificamente e ajustadas ao contexto pedagógico (Viegas & Teixeira, 2019). Por isso, a professora em formação acredita que é da responsabilidade do professor orientar este processo de modo a promover nos alunos um conhecimento explícito sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Efetivamente, o domínio científico dos conteúdos de língua portuguesa constitui um pilar da competência profissional docente. Com efeito, a segurança e a clareza do professor relativamente aos conteúdos gramaticais refletem-se diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que as incertezas do professor podem vir a reproduzir-se nas dúvidas dos próprios estudantes. Esta relação direta entre o conhecimento do professor e a aprendizagem dos alunos evidencia que não basta ter uma formação pedagógica sólida se esta não estiver alicerçada num conhecimento científico robusto e atualizado. Um professor seguro dos conteúdos que ensina é capaz de

responder com confiança às questões dos alunos, de propor atividades desafiantes e de conduzir processos de reflexão metalinguística que promovam uma compreensão profunda da língua. A robustez da preparação científica do professor é, portanto, determinante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.4.1. O ENSINO DA ESCRITA: DIMENSÕES ORTOGRÁFICA, COMPOSITIVA E GRÁFICA**

Aprender a escrever é um processo que vai muito além do domínio do código alfabético. A escrita mobiliza, assim, três dimensões fundamentais que se articulam entre si: a dimensão ortográfica, a dimensão compositiva, e a dimensão gráfica. O desenvolvimento destas três dimensões é essencial para formar escritores competentes, capazes de utilizar a escrita como instrumento eficaz de comunicação e de aprendizagem.

##### **Dimensão Ortográfica**

O domínio da dimensão ortográfica da escrita assume, na atualidade, uma grande relevância social, na medida em que evidencia a capacidade do indivíduo para “operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada”, bem como o seu nível de instrução, de literacia e o grau de sucesso alcançado ao longo do percurso escolar (Baptista et al., 2011, p. 49; Morais, 2005). Aliás, um estudante que apresenta dificuldades nesta dimensão revela um entrave significativo ao seu desenvolvimento escolar, sobretudo no domínio da escrita (Baptista et al., 2011).

Embora o contacto inicial com a escrita aconteça na Educação Pré-Escolar, é no 1.º CEB que se inicia a sua aprendizagem formal. Neste ciclo, cabe ao professor observar atentamente as conceções que os alunos já possuem sobre esta e avaliar se dispõem de consciência fonológica, uma competência fundamental para a apropriação do sistema alfabético. Quanto mais cedo estas dificuldades forem ultrapassadas, mais rapidamente os alunos estarão aptos a iniciar processos de produção escrita (Baptista et al., 2011).

No caso dos sistemas alfabéticos, de que é exemplo o Português, naturalmente, esse processo é particularmente desafiante, pois o entendimento do princípio alfabético depende da “complexidade das relações som-grafema” e da “existência, por norma, de uma forma ortográfica única” (Baptista et al., 2011, p. 51). Para o primeiro, a criança tem de perceber que um determinado som pode ser representado por grafemas diferentes e alguns grafemas podem corresponder a mais do que um som, não existindo sempre uma correspondência unilateral entre fonemas e grafemas. Para o segundo, tem de se capacitar que, salvo raras exceções, apenas existe uma só forma de se escrever a palavra, independentemente das formas em que possa ser pronunciada (Baptista et. al, 2011; Morais, 2005).

A existência de uma forma ortográfica única apresenta vantagens importantes para a comunicação escrita. Como refere Morais (2005), quando lemos silenciosamente, o reconhecimento visual da palavra é imediato e universal, independentemente das variações de pronúncia que cada leitor possui. Esta uniformidade gráfica não anula a diversidade linguística oral, pelo contrário, preserva-a. Ao lermos em voz alta, mantemos naturalmente os nossos traços fonéticos regionais ou pessoais, sem que isso comprometa a compreensão mútua. Assim, a ortografia funciona como um denominador comum que unifica a língua escrita, mas que não impõe uma homogeneização da língua falada. Esta dualidade pode ser entendida como uma ponte entre falantes de diferentes variedades linguísticas, garantindo simultaneamente eficiência na leitura e respeito pela diversidade oral.

Tal como foi referido, este processo requer o desenvolvimento da consciência fonológica, que, de acordo com Gombert (1990), se traduz na capacidade de identificar, de isolar e de manipular sons da fala de forma deliberada, ou como referem Freitas, Alves e Costa (2017) é “a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (p. 8). Ou seja, perceber que a palavra é constituída por unidades sonoras e que estas encontram correspondência em sinais escritos é um passo essencial para o progresso na aprendizagem da escrita. A consciência fonológica pode ser dividida em três categorias: consciência silábica, através do isolamento de sílabas; a consciência intrassilábica quando se isola unidades dentro da sílaba; e a consciência fonémica ao isolar sons da fala (Freitas et. al., 2007).. Por esta razão, o domínio da consciência fonológica é decisivo para o sucesso ortográfico.

A aprendizagem da ortografia desempenha um papel fundamental no apoio às decisões que os alunos tomam durante a escrita. Essas escolhas podem resultar da ativação da via fonológica, através da qual a criança identifica os fonemas e aplica “regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos”, ou podem emergir da via lexical, que se apoia nas palavras presentes no léxico mental do aluno, nas palavras de Rego (2005), “de natureza limitada à memorização específica de palavras” (Baptista, et. al, 2011, p. 53; p. 42). Assim sendo, a escola tem um papel fundamental e duplo no ensino da ortografia: por um lado, precisa de sistematizar e explicitar as regularidades do sistema ortográfico e, por outro, deve ajudar os alunos a identificar e lidar com as suas irregularidades (Silva & Morais, 2007a).

Nos anos iniciais, os alunos tendem a apoiar-se mais na via fonológica, uma vez que já conhecem a forma fonológica de mais palavras, por isso é normal encontrar erros como \*sapu em vez de <sapo>. Uma das estratégias mais eficazes para ampliar o léxico dos alunos consiste precisamente na leitura. Quanto mais uma criança é exposta a diferentes textos, maior é o contacto que estabelece com novas palavras, o que favorece a sua memorização e a sua integração no léxico mental (Baptista, et. al, 2011).

No decorrer deste projeto de investigação, a análise dos registos escritos dos alunos (Apêndice 7) revelou que a via fonológica era a predominante na produção ortográfica. Paralelamente, a variante dialetal do norte do país foi também considerada, constituindo um fator relevante na interpretação dos dados iniciais recolhidos, pois os erros fonéticos podem manifestar-se em pessoas “facilmente influenciáveis pelos hábitos locais próprios de um determinado meio” (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994, p. 117). No estudo de Maria Pinto (1997), efetuado numa turma de 2.º ano e de 4.º ano, é referido que ao longo da escolaridade os erros fonéticos vão desaparecendo com a capacitação da consciência fonética (e linguística) essenciais à produção escrita, resultante de um amadurecimento no que diz respeito à dimensão ortográfica.

Outro aspeto considerado, nos registos escritos dos alunos, foi a extensão dos textos por eles produzidos. Como refere Barbeiro (2020), existe uma correlação natural entre o número de palavras escritas e a probabilidade de ocorrência de erros ortográficos: textos mais longos implicam mais escolhas lexicais, mais decisões e, conseqüentemente, mais oportunidades para que surjam dificuldades ortográficas.

Num breve apontamento, os erros ortográficos podem ter diferentes origens: dificuldades de percepção auditiva, problemas visuais, dificuldades motoras, ou resultar de uma exposição limitada à leitura, que, como já foi referido, compromete o desenvolvimento da competência ortográfica (Girolami-Boulinier & Pinto, 1994).

### Dimensão Compositiva

Escrever não é apenas uma tarefa linguística, mas também uma atividade cognitiva complexa que envolve planificação, seleção e organização de conteúdos. A produção de um texto carece da dimensão compositiva, quer isto dizer que os alunos devem ser capazes de "combinar expressões linguísticas para formar um texto" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). No entanto, não existe uma fórmula única para construir um texto: escrever é um processo criativo e dinâmico, uma vez que "cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). Esta natureza singular de cada situação de escrita torna essencial que os alunos sejam confrontados com propostas diversificadas, que os levem a experimentar diferentes géneros textuais e a refletir sobre as escolhas linguísticas mais adequadas a cada contexto.

A escrita pressupõe a mobilização de várias competências, desde recordar e selecionar ideias relevantes até articulá-las e expressá-las de forma clara, garantindo que o texto seja coeso e coerente. Isto é, "a competência compositiva constitui um campo aberto para a tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita", seja a nível global, que corresponde à macro-estrutura do texto, seja a nível específico, na combinação de expressões linguísticas, presentes na micro-estrutura (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

Deve-se, ainda, mencionar a planificação, a textualização e a revisão como atividades inerentes a este processo. Primeiramente, a planificação da escrita constitui o momento em que o autor define os objetivos comunicativos do texto, antecipa os efeitos pretendidos e organiza as ideias de forma coerente, estabelecendo a estrutura que orientará a produção textual. Seguidamente, a textualização "é dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto". Finalmente, chega-se à revisão do texto, em que a capacidade de reflexão dos alunos

serve para tomar decisões respeitantes à correção e à reformulação do material escrito, tendo em consideração os objetivos iniciais (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19).

### Dimensão Gráfica

Designa-se por competência gráfica a aptidão para produzir, num determinado suporte, os sinais que permitem materializar a escrita e torná-la legível (Barbeiro & Pereira, 2007).

A consciência gráfica não precisa de ser só adquirida através do desenho, esta pode também surgir da manipulação de materiais, como é o caso de caracteres esculpido em plasticina, caracteres recortados e/ou gravados em areia, entre outros.

No entanto, a dimensão gráfica apresenta duas características essenciais ao domínio da escrita: as intrínsecas e as extrínsecas. As particularidades intrínsecas podem ser, por exemplo o alfabeto dual, os estilos de letra, o espaçamento entre palavras, o tamanho, os sublinhados e a cor. Por sua vez, as particularidades extrínsecas têm que ver com listas, quadros, pontuação, configurações ramificadas e até mesmo uma linha interrompida (Baptista et al., 2011).

Para concluir, Baptista, Viana e Barbeiro (2011) alertam para a importância de um equilíbrio na utilização destes recursos. O uso excessivo pode transformar o texto num espaço visualmente sobrecarregado, dificultando a leitura, contudo, a ausência destes elementos, também, pode torná-lo pouco apelativo, reduzindo o interesse e o envolvimento do leitor.

## **4.4.2. A CORRESPONDÊNCIA GRAFEMA-FONEMA**

A escrita surgiu como resposta à necessidade de transformar a oralidade num sistema de registo escrito, assegurando a preservação e a transmissão das mensagens para além do momento imediato da comunicação. No interior desse sistema, a ortografia assume um papel central, na medida em que estabelece as convenções que permitem representar graficamente a língua. Mais do que um simples conjunto de regras, a ortografia traduz a evolução histórica da língua e constitui um reflexo da identidade cultural da comunidade que a utiliza (Barroso, 1996).

Paralelamente, importa considerar a forma como as regras estabelecem a correspondência entre a fala e a escrita. Neste âmbito, Downing (1973) distingue os sistemas “transparentes”, em que cada grafema corresponde a um único fonema; os sistemas “opacos”, em que a escrita não fornece indicações claras sobre a pronúncia; e, ainda, os sistemas “intermédios” (caso da maioria dos sistemas alfabéticos), caracterizados por alguma irregularidade, dado que um fonema pode ser representado por mais do que uma letra, uma mesma letra pode corresponder a diferentes sons ou, em certos casos, não existir representação fonológica para determinada letra, como sucede com o «h» (pp. 213-214).

Tendo em consideração a visão anterior, o português pertence ao sistema intermédio e, por isso, integra o grupo dos sistemas alfabéticos. Quer isto dizer, que no seu sistema de escrita existe uma correspondência imperfeita entre o “sistema fonemático” e o “sistema grafemático” (Barroso, 1996, p. 268).

Baptista et al. (2011) explicam que “a tarefa de representação dos sons de uma palavra por meio dos grafemas (escrita) é menos transparente do que a tarefa da sua conversão em fonemas (leitura), pelo que, quando escrevemos uma palavra, a diversidade de possibilidades é geralmente maior”, então, esta complexidade reforça a importância de um ensino explícito e sistemático das correspondências fonema-grafema, de modo a apoiar os alunos na consolidação das regras ortográficas (p. 53).

Na mesma linha, o trabalho de Downing (1973) salienta que a codificação alfabética exige um esforço de aprendizagem mais elevado do que a codificação silábica, presente no kana japonês, e ainda mais do que a codificação logográfica, usada no chinês. Esta dificuldade acrescida decorre sobretudo das maiores exigências de abstração e de reflexão sobre a relação entre a oralidade e a escrita (p. 213).

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, a presente investigação incidiu sobre um caso de correspondência irregular entre fonema e grafema, procurando conduzir os alunos à indução das regras que orientam a utilização dos grafemas <s>, <ss>, <c> e <ç> na representação do fonema /s/ (Morais, 2005).

Para concluir, aprender a escrever implica muito mais do que apenas memorizar símbolos gráficos; exige compreender de que forma a linguagem oral se relaciona com a linguagem escrita. Como salientam Martins e Niza (1998), esta aprendizagem só é possível quando as crianças desenvolvem uma reflexão consciente sobre ambos os sistemas e sobre as relações que os unem.

### 4.4.3. PEDAGOGIA DOS DISCURSOS

O ensino da língua tem sido frequentemente reduzido à transmissão de regras gramaticais e ao estudo de frases descontextualizadas, numa perspetiva que ignora a dimensão social e comunicativa da linguagem. Joaquim Fonseca (1992) propõe uma abordagem radicalmente diferente, defendendo que "a pedagogia da língua não é outra coisa que pedagogia dos discursos" (p. 236), ou seja, uma prática educativa centrada no trabalho com textos reais, produzidos em contextos comunicativos autênticos.

Ao defender a pedagogia dos discursos, Fonseca (1992) sublinha que a língua se objetiva na "pluralidade dos discursos", ou seja, textos concretos produzidos em situações comunicativas específicas. É nos discursos que se concretizam experiências do real, se estabelecem relações intersubjetivas, se avaliam e perpetuam identidades coletivas. Assim, trabalhar a língua implica necessariamente trabalhar com essa multiplicidade de produções verbais, visando "a que cada indivíduo tenha, tanto como produtor quanto como receptor-intérprete, acesso efectivo à palavra como raiz/instrumento da descoberta e fruição de si mesmo, dos outros e do mundo" (Fonseca, 1992, p. 236).

Um dos aspetos mais relevantes desta abordagem reside no reconhecimento da natureza social e interativa dos discursos. Fonseca (1992) critica veementemente o facto de, nas práticas escolares tradicionais, se valorizar "excessivamente o nível informativo dos produtos verbais" ignorando-se as dimensões interpessoais, argumentativas e estratégicas que atravessam toda a comunicação (p. 237). Por outras palavras, o ensino "decorre de uma visão redutora da comunicação, que ignora a sua natureza eminentemente interactiva" e esquece que todo o discurso é, antes de mais, um espaço de influência, persuasão e negociação de sentidos (Fonseca, 1992, p. 238).

Outro conceito central nesta pedagogia é o dialogismo. Todo o discurso é dialógico, não apenas porque estabelece uma interação entre locutores, mas também porque "cada discurso retoma outro(s)", inscrevendo nele múltiplas vozes, a do próprio locutor, a do destinatário imaginado, as de discursos anteriores e as de potenciais contra-discursos (Fonseca, 1992, p. 240). Esta polifonia revela que o discurso é sempre "lugar ou espaço de negociação/confronto", onde se encontram e se confrontam diferentes perspectivas, valores e visões do mundo (Fonseca 1992, p. 240).

Se a produção de discursos é um processo dinâmico e estratégico, também a compreensão exige uma atitude ativa por parte do recetor. Fonseca (1992) é claro ao afirmar que "ao receptor-intérprete está cometida a tarefa, não singelamente de reconhecer a intenção comunicativa do locutor, antes de assignar, de atribuir ao locutor essa intenção" (p. 241). Isto significa que compreender um texto não é apenas descodificar palavras, mas sim construir ativamente o seu sentido, mobilizando conhecimentos linguísticos, culturais e contextuais. A compreensão "envolve a consideração ou a reconstrução da situação interactiva mais ou menos complexa em que são ou foram produzidos, mas também a sua re-interpretação à luz do universo de saberes disponível e pertinente" o que remete, uma vez mais, para o dialogismo e para "a emergência de um sujeito", isto é um leitor ativo, crítico, capaz de avaliar, questionar e responder interiormente ao que lê ou ouve (Fonseca, 1992, p. 242).

Esta perspectiva tem implicações profundas para o ensino da gramática. Fonseca (1992) não defende o abandono da reflexão gramatical, mas propõe que esta seja integrada no trabalho sobre os discursos. Por exemplo, a frase deve ser estudada "não como unidade formal desinserida dos contextos em que é produzida, antes como segmento particular por que se realiza o discurso – logo, como unidade contextualizada" (Fonseca, 1992, pp. 243–244). Importa perceber não apenas o que significa uma frase isoladamente, mas que sentido adquire num determinado contexto, que efeitos produz, que instruções fornece sobre a sua enunciação e sobre o desenvolvimento do texto. Neste sentido, existe um distanciamento da utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática (Silvano & Rodrigues, 2010).

Embora reconheça a importância da literatura como "lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua", Fonseca (1992) alerta para a necessidade de "ocasionar a presença equilibrada na aula dos vários tipos de discurso", pois é essa diversidade que oferece aos alunos

uma imagem completa das práticas sociais da comunidade e que permite desenvolver uma competência comunicativa abrangente e situada (p. 246). Tal como Silvano e Rodrigues (2010) referem o importante é promover momentos de “reflexão, de sistematização e/ou de aprofundamento gramatical (p. 279) a partir das “realizações discursivas” (p. 179).

Assim sendo, a PD assenta na contextualização dos conteúdos gramaticais, propondo que a reflexão linguística se desenvolva a partir da análise de textos e não de frases ou palavras isoladas. Desta forma, garante-se que o ensino da gramática adquira significado para os alunos, na medida em que se observa a língua em situações reais de uso (Costa, 2016).

Para concluir, parte-se do princípio de que o texto ocupa um lugar central no ensino da língua, procurando desenvolver nos alunos uma consciência mais ampla sobre os múltiplos recursos que a língua oferece e incentivando-os a explorá-los de forma adequada às diferentes situações comunicativas e aos diversos tipos de discurso, existindo, assim, um afastamento deliberado da abordagem que envolve a utilização do texto como pretexto para o ensino da gramática (Silvano & Rodrigues, 2010).

#### **4.4.4. LABORATÓRIO GRAMATICAL**

O Laboratório Gramatical foi inicialmente introduzido em Portugal por Inês Duarte, em 1992, sob a designação de Oficina Gramatical, como resposta à necessidade de transformar o ensino da gramática numa prática mais investigativa e centrada no aluno, atribuindo ao professor o papel de mediador da aprendizagem (Costa et al., 2011; Silva, 2010). Esta proposta didática surgiu num contexto em que se reconhecia que os alunos concluíam a escolaridade secundária sem desenvolverem “consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de palavras, dos padrões da articulação entre frases” (Duarte, 1992, p. 165), revelando fragilidades no domínio metalinguístico que comprometiam uma utilização mais competente e reflexiva da língua.

A metodologia proposta por Duarte defendia que a reflexão linguística deveria fundamentar-se na exploração, na formulação de hipóteses e na descoberta orientada, rompendo com abordagens

transmissivas e descontextualizadas. Nesta mesma linha, Xavier (2012) reforça que o Laboratório Gramatical procura envolver ativamente o aluno em momentos de análise e observação que lhe permitam identificar e compreender os padrões que estruturam o funcionamento da língua. Desta forma, promove-se uma aprendizagem mais consciente, significativa e transferível para situações reais de uso da língua.

Outros autores, como Silvano e Rodrigues (2010), acrescentam que este conhecimento intuitivo da língua permite desenvolver as capacidades investigativas dos alunos. Nesta perspetiva, o ponto de partida assenta no conhecimento prévio que os alunos possuem sobre a língua e na sua consciência linguística. A partir daí, os estudantes são desafiados a assumir o papel de investigadores, observando, questionando e sistematizando regularidades linguísticas. Foi esta abordagem que orientou as intervenções dinamizadas pela mestranda, que serão detalhadas mais adiante neste relatório (secção 4.5.2).

Durante a elaboração do LG, a professora em formação teve em consideração as etapas definidas por Inês Duarte (2008):

- apresentação do problema aos investigadores;
- observação de dados para a identificação de regularidades;
- formulação de hipóteses por parte dos investigadores;
- testar as hipóteses;
- validação dessas hipóteses;
- exercitação do conhecimento adquirido, através da realização de exercícios.
- avaliação da aprendizagem realizada pelos investigadores.

Quando este processo termina, os alunos adquiriram ferramentas que os ajudarão a distinguir as “regras de devem usar espontaneamente” das “que devem usar em certos contextos” (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281). Sob uma perspetiva cognitiva, esta abordagem possibilita que os alunos desenvolvam uma postura de rigor na observação e adotem uma forma de pensar próxima do método científico, característica de outras áreas do saber. Estimula, também, uma consciência mais profunda sobre o funcionamento da língua, levando-os a compreender e organizar o seu próprio saber linguístico de forma refletida e intencional (Silvano & Rodrigues, 2010).

Tendo isto em consideração, as crianças desenvolvem, através do ensino pela descoberta, o pensamento científico, tomando a língua como objeto de estudo. Assim, aprendem a observá-la, a questioná-la e a refletir sobre os seus usos, identificando padrões que a caracterizam. Esta abordagem revela-se particularmente eficaz porque "os ganhos a longo prazo são inquestionáveis, uma vez que quem descobre dificilmente esquece" (Xavier, 2012, p. 477).

#### **4.4.5. CONTRIBUTOS DA ARTICULAÇÃO DO LABORATÓRIO GRAMATICAL E DA PEDAGOGIA DOS DISCURSOS**

A articulação entre o LG e a PD constitui uma oportunidade para repensar a forma como a gramática é trabalhada na sala de aula. Em vez de se recorrer a exercícios descontextualizados, centrados em frases inventadas para um determinado propósito ou palavras isoladas, esta combinação metodológica orienta o trabalho para uma dimensão mais significativa, partindo do texto como espaço natural de funcionamento da língua (Silvano & Rodrigues, 2010). Isto é, quando o ponto de partida é um texto, os alunos são levados a observar como um determinado fenómeno linguístico se manifesta em contexto real, antes de serem convidados a formular hipóteses, a testar regularidades e a construir explicações.

Silvano e Rodrigues (2010) identificam várias vantagens na articulação entre a PD e o LG, destacando, desde logo, que esta integração permite ao aluno mobilizar os conhecimentos construídos através da observação das regularidades linguísticas para compreender e produzir discursos em contextos reais. Em vez de um estudo gramatical isolado, o que se promove é a utilização prática desse conhecimento na leitura e na escrita, tornando-o funcional e consciente.

Os autores referem, também, que este trabalho conjunto contribui para o desenvolvimento de uma verdadeira consciência linguística, na medida em que o aluno não só aprende determinados conteúdos gramaticais, como também contacta com os processos de análise que conduzem à sua compreensão. Desta forma, constrói uma relação mais crítica e reflexiva com a língua, entendendo-a como objeto de estudo sistemático.

Ainda, salientam a importância de promover uma reflexão integrada sobre o funcionamento da língua e dos textos, articulando o conhecimento explícito das estruturas linguísticas com a sua aplicação discursiva. Assim, o texto surge simultaneamente como ponto de partida e como ponto de chegada: é através dele que se identifica a regularidade e é nele que se confirma a pertinência da regra. Esta circularidade reforça aprendizagens mais profundas e duradouras, sustentadas numa verdadeira articulação de saberes (Silvano & Rodrigues, 2010).

Xavier (2013) corrobora esta perspectiva circular ao afirmar que "o aluno deve ser capaz de produzir textos orais e/ou escritos, em que tenha de usar, em contexto, novamente, os conhecimentos apreendidos" (p. 142). Fecha-se, deste modo, o circuito pedagógico: da análise reflexiva de textos à sistematização de regras e, finalmente, à sua aplicação consciente em novas produções discursivas. É esta transferência efetiva de conhecimentos para contextos de uso real que garante a consolidação e a funcionalidade das aprendizagens gramaticais.

Na perspectiva de Leal, Silvano e Rodrigues (2017), outra vantagem desta articulação é o facto de os alunos trabalharem de forma colaborativa, desenvolvendo aspetos importantes do discurso, como é o caso da comunicação dos seus pensamentos, assim como a sua capacidade de argumentação.

Por tudo isto, pode-se afirmar que estas duas metodologias, por serem ativas, podem servir para potenciar resultados sobretudo por desafiarem o aluno a "desenvolver novas competências, se tornando o centro do processo de ensino-aprendizagem" (Borges & Alencar, 2014, citados por Lovato et al., 2018), entre as quais a iniciativa, a criatividade, o pensamento crítico-reflexivo, a autoavaliação, a cooperação para o trabalho colaborativo, a responsabilidade, a ética e a sensibilidade nas relações de ajuda (Mitre et al., 2008, citados por Lovato et al., 2018).

## 4.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.5.1. APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE PORTUGUÊS DO 1.º CEB E MANUAL ESCOLAR

Neste subcapítulo, realizou-se uma análise das Aprendizagens Essenciais (AE) de Português, referente ao 1.º CEB, mais concretamente relativa à dimensão ortográfica. Além disso, explorou-se o manual escolar do 2.º ano adotado pela instituição cooperante em que aconteceu o projeto de investigação.

Na tabela seguinte estão reunidos os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relevantes ao tema em estudo, de acordo com os domínios da Leitura, Escrita e Gramática, presentes nas AE.

**Tabela 6**

*A Dimensão Ortográfica nas Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º CEB (Fonte: Elaboração Própria)*

ano domínio	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Leitura	Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.	<b>Associar</b> a cada letra do alfabeto as respetivas <b>formas maiúscula e minúscula.</b>		

Escrita	<p><b>Representar</b> por escrito os <b>fonemas</b> através dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.</p> <p><b>Escrever</b> palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, <b>aplicando regras de correspondência fonema – grafema.</b></p> <p><b>Elaborar respostas escritas</b> a questionários e a instruções, escrever legivelmente <b>com correção (orto)gráfica</b> e com uma gestão correta do espaço da página.</p>	<p><b>Representar</b> por escrito os <b>fonemas</b> através dos respectivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.</p> <p><b>Indicar</b> as possibilidades de representar na escrita as <b>relações fonema– grafema e grafema– fonema mais frequentes.</b></p> <p><b>Escrever</b> corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, <b>com utilização correta dos acentos gráficos e do til.</b></p> <p>Utilizar o <b>ponto final</b> na delimitação de frases e a <b>vírgula</b> em enumerações e em mecanismos de coordenação.</p>	<p><b>Indicar</b> as diferentes possibilidades de representar graficamente os fonemas para as <b>relações fonema– grafema e grafema– fonema mais frequentes.</b></p> <p><b>Redigir textos</b> com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</p>	<p>Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</p> <p>Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</p>
Gramática	<p><b>Conhecer</b> regras de correspondência fonema– grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples).</p>	<p><b>Mobilizar</b> adequadamente as <b>regras de ortografia</b>, ao nível da correspondência grafema– fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação).</p>	<p><b>Mobilizar</b> adequadamente as <b>regras de ortografia.</b></p>	<p><b>Explicitar</b> regras de <b>ortografia.</b></p>

A análise da tabela permite compreender a forma como a ortografia é abordada de forma progressiva e articulada entre os domínios da leitura, da escrita e da gramática.

No 1.º ano, o foco recai sobre a identificação das letras do alfabeto e sobre a representação por escrito dos sons da fala, estabelecendo-se as primeiras correspondências entre fonemas e grafemas, ainda que de forma muito simples, como introdução ao princípio alfabético.

No 2.º ano, prevê-se uma continuação desse trabalho, mas os alunos começam a mobilizar regras básicas de ortografia de forma mais consciente, aplicando acentos gráficos assim como utilizam os sinais de pontuação.

Já no 3.º ano, existe um investimento no domínio da escrita, mais concretamente na produção de textos com correção ortográfica. Neste ano de escolaridade, os alunos são levados a refletir sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, aplicando o conhecimento adquirido em novos contextos linguísticos.

Por fim, no 4.º ano, os alunos devem demonstrar domínio das convenções e regras para a representação gráfica, mobilizando conhecimentos sobre “grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita” (Ministério da Educação, 2018h). Paralelamente, são incentivados a explicitar as regras de ortografia, promovendo uma atitude de reflexão consciente sobre o funcionamento da língua.

Em síntese, observa-se uma progressão gradual e intencional do ensino da ortografia, que evolui do reconhecimento das unidades gráficas e sonoras para a explicitação das regras que regulam o sistema ortográfico.

Relativamente ao manual utilizado pela turma do 2.º ano, este organiza-se em dez grandes unidades. Ao longo das 168 páginas que compõem este livro, no que diz respeito ao domínio da escrita, existe uma secção denominada “treina a ortografia” que surge 22 vezes e outra intitulada “aprende a escrever” que ocorre na mesma quantidade. Definitivamente, no índice, é o domínio com maior mancha textual, por exemplo na oralidade, a “Expressão Oral” surge apenas 9 vezes e a “Compreensão do Oral” 16 vezes. Esta discrepância sugere que o manual privilegia o trabalho sobre a escrita e sobre a ortografia em detrimento da prática oral e comunicativa, o que pode limitar o equilíbrio desejável entre as diferentes dimensões da aprendizagem da língua.

Na tabela seguinte a mestranda reuniu exercícios relativos ao treino da ortografia propostos no manual escolar dos alunos, mais concretamente os que se relacionam com o foco do projeto de investigação. A tabela está organizada segundo os critérios que Silva e Morais (2007a) e Adamante e Parise (2018) destacam como relevantes aquando da análise da abordagem da ortografia nos manuais didáticos, entre os quais: os conteúdos ortográficos, ou seja, os temas de ortografia que aparecem em cada unidade do manual escolar analisado; a ocorrência das tarefas, de modo a identificar se estas surgem de forma contextualizada, articuladas com textos ou atividades previamente exploradas, ou se aparecem isoladamente, sem ligação explícita a outros domínios da língua, o que permite avaliar o grau de integração da ortografia no percurso didático da unidade; por fim, a terceira dimensão analisa a tipologia de tarefas, isto é, observa que tipo de raciocínio linguístico é exigido ao aluno nas atividades propostas.

**Tabela 7**

*Análise dos Exercícios Propostos no Manual Escolar do 2.º Ano (Fonte: Elaboração Própria)*

<b>Unidade</b>	<b>Conteúdos ortográficos</b>	<b>Contexto de ocorrência dos exercícios</b>	<b>Tipologia de tarefas</b>
1	Formação de palavras com <ça>, <ce>, <ci>, <ço> e <çu>.	Tarefa surge na secção "Treina a ortografia" e encontra-se na sequência de um percurso de compreensão textual.	Tarefa de substituição. Ex. Instrução: "Substitui os símbolos pelas sílabas e forma palavras com ça, ce, ci, ço e çu. Escreve-as."
2	Distinção entre <s> e <ss> no início das palavras e entre vogais, tanto para o som/s/ como para o som /z/.	Tarefa surge na secção "Treina a ortografia" e encontra-se na sequência de um percurso de compreensão textual.	Tarefa de completamento de palavras. Ex. Instrução: "Lê as palavras e escreve-as no local correto do quadro" e "Completa as palavras com s ou ss."

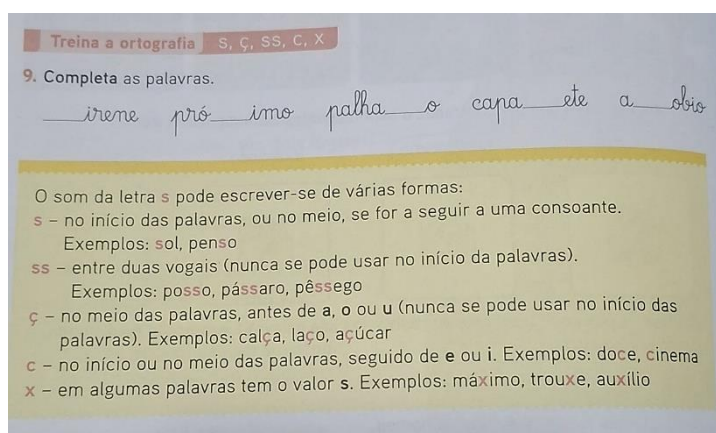
5	Distinção entre a escrita de palavras com <s>, <ss>, <ç>, <c> e <x>.	Tarefa surge na secção “Treina a ortografia” e encontra-se na sequência de um percurso de compreensão textual.	Ex.: “Completa as palavras”. Tarefa de complementação de sílabas.
	Distinção entre as sílabas <ça>, <ce>, <si> e <ssa>.	Tarefa surge na secção “Treina a ortografia” e encontra-se na sequência de um percurso de compreensão textual.	Tarefa de completamento. Ex. Instrução: “Descobre as sílabas que faltam: ça, ce, si ou ssa. Escreve as palavras.”
7	Distinção entre o fonema /s/ e os grafemas <s>, <ss>, <ç>, <c> e <x>.	Tarefa surge na secção “Treina a ortografia” e encontra-se na sequência de um percurso de compreensão textual.	Tarefa de completamento de palavras. Ex. Instrução “Completa as palavras com as diferentes grafias do som da letra s.”

Como é possível verificar, em termos do contexto de ocorrência, as tarefas surgem sempre em sequência de um percurso de compreensão textual, no entanto as palavras em estudo não estão presentes nos textos, mas encontram-se maioritariamente relacionadas com os temas dos mesmos.

No conjunto, considerando-se a natureza das tarefas propostas, recorre-se maioritariamente a exercícios de completamento e substituição, exigindo aos alunos operações linguísticas de identificação das grafias adequadas, discriminação entre diferentes representações gráficas do fonema /s/ e de aplicação de regras ortográficas específicas. Esta predominância de tarefas de reconhecimento e aplicação direta sugere um enfoque no treino das correspondências fonema-grafema. Tendo por base as categorias utilizadas por Silva (2006), reconhecimento, produção e explicitação, o manual opta por tarefas de reconhecimento e de produção, sendo que todas as atividades são acompanhadas de notas que remetem para as regras a serem aplicadas, como é possível verificar na Figura 15.

Figura 15

Exemplo de uma Atividade Seguida da Explicação da Regra (Fonte: Manual Escolar dos Alunos, p. 74)



Como é possível verificar pelo exemplo apresentado, representativo das restantes propostas do manual, não se observa um processo de descoberta e de reflexão que corresponda às etapas sugeridas por Inês Duarte (2008).

A análise dos exercícios evidencia que estes conduzem sobretudo a um “levantamento mecânico” de factos, sem permitir que se avancem para interpretações “mais complexas ou especulativas” (Carmo, 2013, p. 6). Além disso, as tarefas propostas apresentam uma extensão muito reduzida, limitando-se, em geral, a cinco ou a seis palavras (ver figura 15).

Partindo deste enquadramento, parece evidente que a ortografia é tratada como um produto finalizado, e não como um processo que exige exploração progressiva e fases sucessivas de experimentação até à formulação de uma regra ou generalização (Martins & Sá, 2010; Silva, 2009). Desta forma, esta abordagem metodológica afasta-se dos princípios teóricos que orientam o presente projeto de investigação.

A afirmação de que “analisar livros didáticos constitui uma das competências essenciais do trabalho docente” revela uma compreensão aprofundada do papel do professor enquanto agente ativo e crítico no processo educativo (Silva & Morais, 2007b, p. 126). A capacidade de examinar, de selecionar e de problematizar os manuais escolares é fundamental, uma vez que estes recursos, embora amplamente utilizados, não podem ser encarados como instrumentos neutros ou suficientes por si só. Compete ao docente avaliar a qualidade científica dos conteúdos, a

adequação pedagógica das propostas e a sua articulação com as necessidades reais dos alunos e com os objetivos definidos no currículo. Ao realizar essa análise, o professor exerce a sua autonomia profissional e assegura que o ensino não se reduz a uma mera reprodução das orientações presentes nos manuais. Pelo contrário, transforma-se num processo refletido, contextualizado e sustentado por critérios pedagógicos conscientes. Esta competência assume particular relevância num contexto em que os livros didáticos podem conter limitações, desatualizações ou abordagens que carecem de adaptação ao público-alvo.

## 4.5.2. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Integradas no projeto de investigação e tendo em consideração os objetivos delineados, as intervenções educativas incluíram uma observação inicial, o desenvolvimento de quatro sessões e uma observação final que permitiu avaliar a evolução dos alunos. Segue-se o cronograma das intervenções, assim como a duração prevista e o conteúdo a ser explorado.

**Tabela 8**

*Cronograma das Intervenções Educativas (Fonte: Elaboração Própria)*

Calendarização das sessões					
Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
Observação inicial	Análise do poema	O fonema /s/ e os grafemas <s> e <ss>	O fonema /s/ e os grafemas <c> e <ç>	O fonema /s/ e os grafemas <s>, <ss>, <c> e <ç>	Observação pós-ação
15'	40'	50'	50'	40'	15'
08/05/2025	08/05/2025	15/05/2025	22/05/2025	29/05/2025	29/05/2025

As intervenções foram planeadas com base nas principais dificuldades identificadas nos alunos durante os momentos de observação. Com estas sessões, pretendeu-se que os estudantes fossem capazes de estabelecer a correspondência fonema-grafema em contextos reais de ocorrência, recorrendo à descoberta como meio de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita. Para esse efeito, a professora estagiária

assumiu um papel de orientadora, guiando os alunos na construção do seu próprio conhecimento, com base nos princípios da Pedagogia dos Discursos e do Laboratório Gramatical. Assim, as sessões foram concebidas a partir de textos literários, nomeadamente poemas da obra *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles, destacando-se, entre eles, o poema que dá título à obra, por ter sido o mais explorado.

Os momentos de contacto com os alunos aconteceram numa fase em que a professora em formação já se encontrava a estagiar noutra ciclo de ensino. Por esse motivo, as sessões foram realizadas quase no final do ano letivo. Assim, com o intuito de rentabilizar o tempo disponibilizado pela professora cooperante, as sessões um e dois, bem como as sessões cinco e seis decorreram no mesmo dia.

Em cada sessão, os alunos foram desafiados a assumir o papel de detetives e, para realizarem as suas descobertas, recorreram a um dossiê individual (cf. Apêndice 8), entregue na primeira sessão, onde foram registando as suas descobertas. No final de cada encontro, a professora em formação recolheu os dossiês por dois motivos: acompanhar o progresso de cada aluno e acrescentar os materiais correspondentes à sessão seguinte.

Os conteúdos das sessões foram organizados segundo uma lógica de progressão. Numa fase inicial, procedeu-se a uma observação diagnóstica, indispensável para comparar os conhecimentos prévios dos alunos com as aprendizagens reveladas na observação final. Seguiu-se a análise do poema que serviu de ponto de partida para os ditados e para o conjunto das atividades propostas.

Posteriormente, deu-se início ao trabalho sobre a correspondência fonema–grafema, começando pelos grafemas <s> e <ss>, que constituem as representações mais regulares do fonema /s/ em posição intervocálica. Esta opção pedagógica revelou-se pertinente, pois permite que os alunos iniciem a aprendizagem a partir de relações fonema–grafema mais previsíveis e menos ambíguas, consolidando assim uma base sólida.

De seguida, a complexidade foi aumentada com a introdução dos grafemas <c> e <ç>, cuja representação depende do contexto fonológico, à semelhança dos grafemas anteriores, exigindo

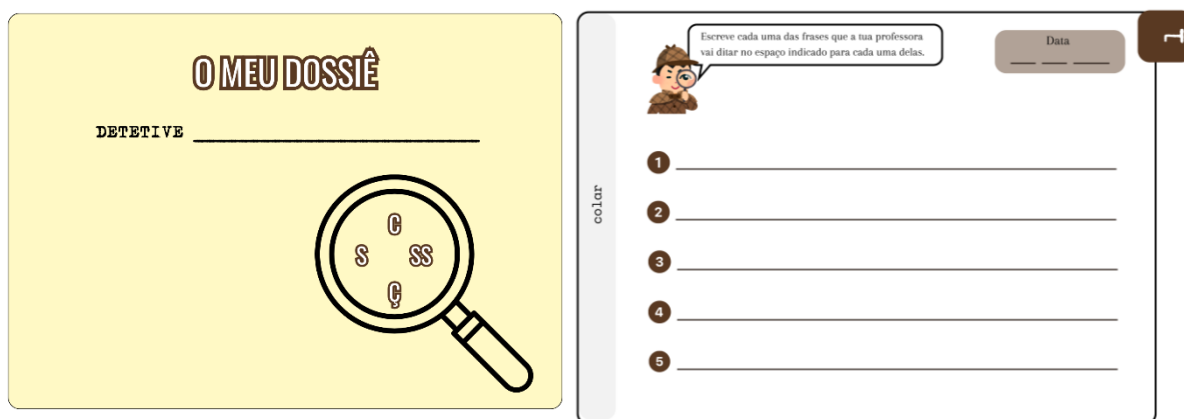
ao aluno que ultrapasse a mera identificação de posição na palavra. Por fim, todos os grafemas estudados foram reunidos e contrastados, permitindo aos alunos comparar, distinguir e aplicar as quatro representações, compreendendo que a ortografia do português, para além de regularidades, integra condicionamentos posicionais e contextuais que devem ser analisados caso a caso.

### Sessão 1 – Observação inicial

Para o momento de observação inicial, a professora em formação entregou aos alunos o dossiê com as folhas correspondentes à sessão. Rapidamente, e sem necessidade de grandes explicações, os alunos assumiram o papel de detetives, demonstrando entusiasmo e motivação perante os desafios que se seguiam. Em seguida, o enunciado foi lido em voz alta por um dos alunos, enquanto a professora apresentou o envelope que continha as frases destinadas ao ditado.

Figura 16

Folhas do Dossiê Correspondentes à Sessão 1 (Fonte: Arquivo Da Mestranda)



É importante referir que as cinco frases utilizadas foram inspiradas em três poemas de Cecília Meireles: "A Bailarina", "Para ir à Lua" e "Ou isto ou aquilo". Estes textos já haviam sido trabalhados numa das regências realizadas pela professora em formação, pelo que este não constituiu o primeiro contacto dos alunos com o texto. Note-se que as frases incluíam palavras que continham os grafemas <s>, <ss>, <c> e <ç> correspondentes ao fonema /s/, que serviram como ponto de referência para esta investigação.

**Figura 17**

*Frases Referentes ao Ditado Inicial (Fonte: Arquivo da Mestranda)*

<b>1</b>	A bailarina consegue ficar na ponta do pé.
<b>2</b>	A bailarina imagina que está a cair do céu.
<b>3</b>	As crianças andam de trotinete com muita velocidade.
<b>4</b>	Os meninos sonham em ir até à lua.
<b>5</b>	Não é possível estar ao mesmo tempo em dois lugares.

Para explorar plenamente as potencialidades do ditado tornar a atividade motivadora e produtiva respeitaram-se as etapas propostas por Cassany, Luna e Sanz (2000, citados por Macário & Sá, 2019). Entre estas, destacam-se: “explicar o tema e de onde foi retirado o texto, procurando situar o aluno”, de modo a permitir que os alunos compreendam e se envolvam melhor com o conteúdo; a primeira leitura, destinada a “ler o texto a um ritmo normal, sem que os alunos escrevam, para que estes compreendam o seu sentido global”; e, por fim, a leitura de segmentos do texto “a uma velocidade normal, um determinado número de vezes, com uma pausa intercalada”, garantindo que os alunos têm tempo suficiente para a escrita (Macário & Sá, 2019, p. 232).

Como veremos adiante, esta primeira sessão constituiu, assim, um momento fundamental para compreender o nível de partida dos alunos, identificar as suas dificuldades e planear as intervenções subsequentes de forma mais ajustada às necessidades individuais e coletivas da turma, à exceção da segunda ocorreu no mesmo dia que o ditado inicial e da sexta sessão que ocorreu no dia do ditado final.

## Sessão 2 – Análise do poema

Como a segunda sessão ocorreu no mesmo dia da primeira, os alunos já tinham em seu poder as folhas referentes à atividade seguinte. No entanto, e mostrando compreensão e respeito pelo planeamento das sessões, combinaram entre si que não iriam folheá-las de imediato, aguardando o momento apropriado para cada etapa.

O ponto de partida para a segunda intervenção consistiu na visualização de um vídeo criado pela mestranda, que fornecia pistas relevantes para a análise e interpretação do poema, em particular o realce da conjunção “ou” e a anulação do primeiro elemento quando o segundo é enunciado, como é possível verificar na figura seguinte. O recurso utilizado apresentava, ainda, a letra do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, interpretado por Lena d’Água, acompanhado por música de Luís Pedro Fonseca e alguns elementos visuais icónicos para otimizar a compreensão.

**Figura 18**

*Frames do Vídeo Referente à Sessão 2 (Fonte: Arquivo da Mestranda)*



Após a visualização do mesmo a professora em formação iniciou uma discussão em grande grupo com os alunos, abordando as seguintes questões:

- “Que tipo de texto é este aqui apresentado?”
- “Conseguem-me dizer quantas estrofes tem?”
- “E quantos versos compõem cada estrofe?”
- “Que palavra era destacada enquanto visualizavam o poema?”
- “O que mais acontecia?”

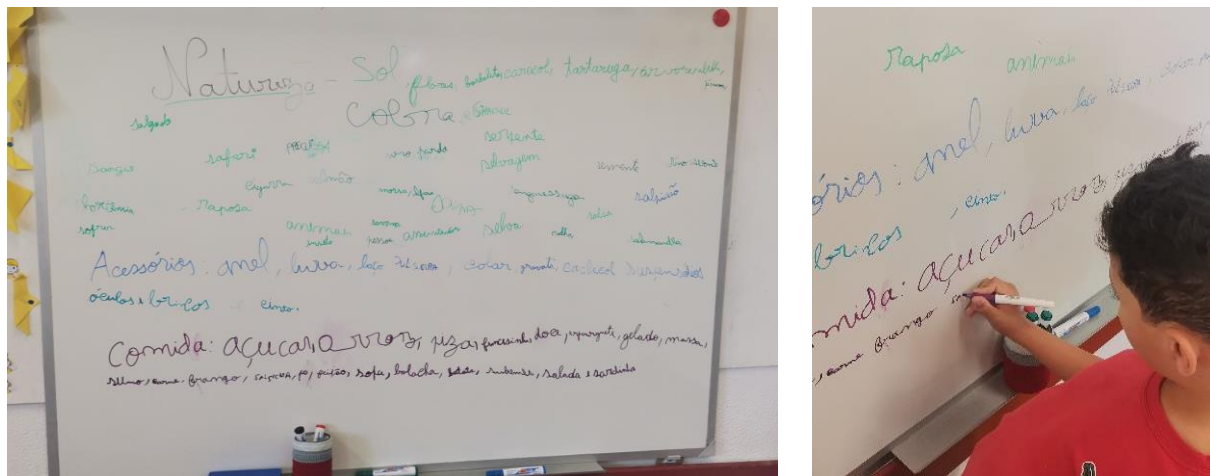
- “Isso mesmo, a primeira parte da estrofe era anulada. Mas porquê?”
- “Será que conseguimos construir estas frases de outra forma? Por exemplo, se a frase começar por “Se”?”
- “Então o que é que Cecília Meireles nos quis transmitir com este poema?”
- “Qual destas situações parece ser a mais difícil de escolher? Porquê?”

Esta abordagem permitiu explorar com os alunos a estrutura, o sentido e a interpretação do poema, promovendo a participação ativa, a reflexão sobre a linguagem e a compreensão global do texto.

De seguida, os alunos foram desafiados a identificar as três áreas lexicais presentes no poema: natureza, acessórios e comida. Posteriormente, foi solicitado que sugerissem outras palavras relacionadas com cada campo lexical, tendo a professora em formação fornecido o primeiro exemplo para cada categoria: “Sol” para Natureza, “anel” para Acessórios e “açúcar” para Comida.

**Figura 19**

*Registos Fotográficos do Quadro Relativos à Sessão 2 (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)*



Neste exercício de descoberta, os detetives puderam ir ao quadro escrever as palavras que iam partilhando, o que gerou momentos de aprendizagem em grande grupo, dado que alguns alunos escreveram as palavras com erros ortográficos e os colegas ajudaram a corrigir.

Esta experiência pedagógica contribuiu para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento da capacidade de associar palavras a campos semânticos específicos e permitiu, ainda, a recolha de palavras contendo o fonema /s/, que seriam posteriormente utilizadas nas sessões seguintes.

### Sessão 3 – O fonema /s/ e os grafemas <s> e <ss>

Como motivação para a sessão três, foi projetado o mesmo vídeo da sessão anterior, mas desta vez também se encontravam destacados a negrito os grafemas <s> e <ss> para o fonema /s/. Os detetives tinham a missão de descobrir a diferença entre os dois vídeos.

Figura 20

Frames do Vídeo Relativos à Sessão 3 (Fonte: Arquivo da Mestranda)



Em grande grupo, procedeu-se a uma análise mais aprofundada, discutindo com os alunos se todas as palavras que continham o grafema <s> estavam devidamente destacadas e se conseguiam recordar-se de alguma que não constasse da lista, explorando os motivos da sua ausência. Todas as palavras foram escritas no quadro, o que permitiu aos alunos perceberem que, nesta sessão, seriam trabalhadas apenas aquelas com os grafemas <s> e <ss>. Nesta fase da aula,

definiu-se uma das etapas mencionadas por Inês Duarte (2008) relativas ao LG: a apresentação do problema. Feita essa descoberta, foi momento de entregar o dossiê.

Com a leitura do enunciado em voz alta, efetuada pelos detetives, deu-se início à primeira atividade do LG, relativa à terceira sessão, que consistiu na produção oral, por parte da professora em formação, das palavras correspondentes às imagens apresentadas. Os detetives tinham como missão assinalar as imagens cujas palavras continham o fonema /s/. As palavras que não deviam ser rodeadas continham o grafema <s> mas com valor /z/, que foi uma das explorações efetuadas em grande grupo, de forma a incentivar a distinção entre o som e a escrita.

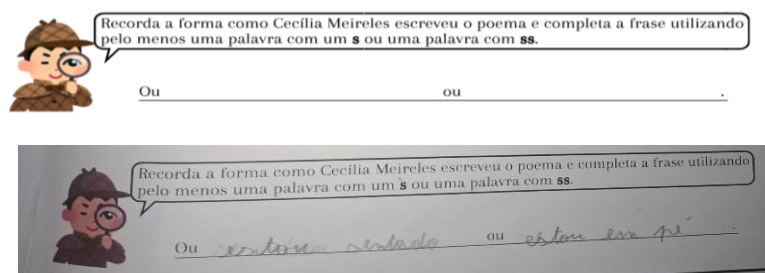
Depois da componente auditiva, passamos para a escrita de algumas palavras, numa primeira fase através do preenchimento de lacunas. Os alunos realizaram a atividade de forma autónoma e, posteriormente, procederam à correção em grande grupo. Nesta atividade e na seguinte, estão interligadas as fases de observação e de formulação de hipóteses, referidas por Duarte (2008).

A professora em formação reforçou que o erro fazia parte do processo de aprendizagem, salientando que o objetivo não era competir para ver quem errava menos, mas sim garantir que todos pudessem aprender e progredir. O comentário anterior fez com que os alunos mais tímidos e com mais dificuldades sentissem que a sala de aula é um espaço seguro, que respeita e sobretudo valoriza a sua intervenção.

A experiência de aprendizagem seguinte desafiava os alunos a encontrarem e a registarem outras palavras onde o fonema /s/ estivesse presente. De seguida, organizavam-nas numa tabela de acordo com o grafema correspondente. Tendo já analisado as palavras, chegou o momento de reunir as pistas recolhidas e formular as regras que os auxiliarão, no futuro, a tomar decisões informadas sempre que surgirem dúvidas quanto à forma correta de escrever uma palavra. Para esse efeito, foram criadas algumas frases com lacunas e uma questão de verdadeiro ou falso. No final da sessão, voltou-se ao poema "Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles e desafiou-se os estudantes a escreverem uma frase no estilo do poema, com a condição de terem de utilizar pelo menos uma palavra com um <s> ou uma palavra com <ss>, que tivessem o fonema /s/ presente.

Figura 21

Exemplo de uma Frase Escrita por um Aluno na Sessão 3 (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)



Aqui articulou-se a PD com o LB, uma vez que a compreensão do texto facilitava a escrita das frases.

#### Sessão 4 – O fonema /s/ e os grafemas <c> e <ç>

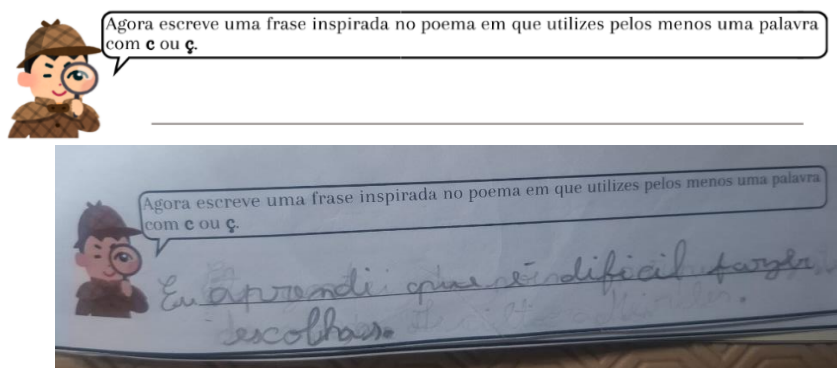
Na sessão seguinte, manteve-se a mesma metodologia de trabalho, direcionando a atenção dos alunos para os grafemas <c> e <ç>, igualmente correspondentes ao fonema /s/.

Num primeiro momento, através do vídeo ilustrativo do poema descobriram o assunto a ser abordado, depois através da audição destacaram as palavras que continham o fonema /s/, preencheram lacunas com os grafemas <c> e <ç> e identificaram regularidades.

No final, escreveram uma frase inspirada no poema “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, em que deviam de utilizar, pelo menos, uma palavra com o grafema <c> ou <ç>.

Figura 22

Exemplo de Frase Escrita por um Aluno na Sessão 4 (Fonte: Arquivo Fotográfico da Mestranda)



Sessão 5 – O fonema /s/ e os grafemas <s>, <ss>, <c> e <ç> (sistematização) e referência ao grafema <x> com valor de /s/

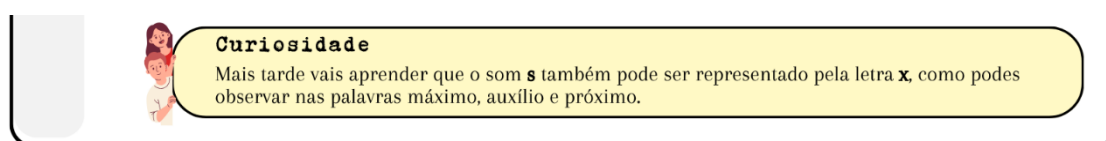
Na última intervenção, realizada antes da observação final, foram reunidos todos os grafemas já estudados ao longo das sessões anteriores, promovendo uma revisão global e integradora das aprendizagens. Através da realização de exercícios, os alunos puderam exercitar o conhecimento adquirido até ao momento, que corresponde a uma das etapas do LB.

A aula iniciou-se na mesma com um momento de descoberta, através da visualização do recurso audiovisual, utilizado nas sessões anteriores, em que os diferentes grafemas associados ao fonema /s/ surgiam em destaque. Em seguida, os alunos completaram lacunas e organizaram as palavras correspondentes numa tabela, o que lhes permitiu sistematizar o conhecimento e relembrar as regras ortográficas previamente desvendadas.

Como forma de encerrar a sessão de maneira motivadora, a professora em formação apresentou uma curiosidade: a existência de mais um grafema com o valor sonoro /s/, o <x>. Apesar de não ter sido explorado devido às limitações de tempo, este momento serviu para despertar o interesse dos alunos e evidenciar a complexidade e a riqueza da língua portuguesa.

### Figura 23

*Curiosidade apresentada na sessão 5 referente grafema <x> com valor sonoro /s/ (Fonte: Arquivo da Mestranda)*



Deste modo, esta última intervenção visou consolidar o conhecimento adquirido, aplicando-o a novos contextos e reforçando a compreensão das regularidades ortográficas.

### Sessão 6 – Observação final

Com o intuito de verificar a evolução dos alunos ao longo da investigação e de avaliar as suas aprendizagens (etapa fundamental do LB), recorreu-se ao mesmo procedimento utilizado na

observação inicial. Elaboraram-se novas frases inspiradas no poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, respeitando a especificidade encontrada na construção frásica característica deste texto literário. Além disso, foram propositadamente integradas as mesmas palavras com os grafemas <s>, <ss>, <c> e <ç> utilizadas no ditado inicial, de modo a garantir a comparabilidade dos resultados.

Figura 24

*Frases Referentes ao Ditado Final (Fonte: Arquivo da Mestranda)*

- 1 Se está a sol não é **possível** estar a nevar.
- 2 Não se **consegue** usar anéis com luvas volumosas.
- 3 As **crianças** ou andam de trotinete com muita **velocidade** ou andam lentamente.
- 4 Se os meninos **sonham** que estão na lua ou não estão acordados ou estão distraídos.
- 5 Quando se está no **céu** não se toca no chão.

### 4.5.3. FASES DE OBSERVAÇÃO E DE AVALIAÇÃO

Este capítulo incide sobre os momentos inicial e final do projeto de investigação. Através destes dois momentos, o primeiro de diagnóstico e o segundo de avaliação, foi possível identificar o ponto de partida dos alunos relativamente à dimensão ortográfica, bem como analisar a evolução verificada ao longo da intervenção.

Para efeitos de análise, foram considerados apenas 15 alunos, dado que três elementos da turma se encontravam em níveis de ensino distintos e participaram de forma pontual nas sessões. No momento da observação inicial estiveram presentes 14 alunos, enquanto na observação final participaram 15. Assim, não se torna possível estabelecer uma comparação direta dos resultados de um dos estudantes, o que será visível nos gráficos e tabelas apresentados adiante.

Como já foi mencionado, a estratégia adotada para estes momentos foi o ditado que pode ser interpretado “como o carro chefe das atividades de avaliação ortográfica, correspondendo

também um exercício de reflexão sobre os aspectos ortográficos” (Carvalho, 2009, p. 2237). Assim, a mestranda elaborou dois conjuntos de cinco frases, com palavras em comum.

A Tabela 9 apresenta uma visão global dos erros de cada aluno e as categorias utilizadas, tanto no momento de Observação Inicial como na fase de Observação Final. De forma a organizar os erros ortográficos em categorias utilizou-se a proposta apresentada por Girolami-Boulinier e Pinto (1994) que separa os erros de uso, os erros fonéticos e os erros linguísticos.

**Tabela 9**

*Visão Global dos Erros de Cada Aluno e as Categorias Utilizadas (Fonte: Elaboração Própria)*

	N.º de erros ortográficos		N.º de erros de uso		N.º de erros fonéticos		N.º de erros linguísticos	
	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final
A1	0	2	0	0	0	2	0	0
A2	2	2	1	0	1	2	0	0
A3	3	4	0	1	3	3	0	0
A4	1	2	1	0	0	2	0	0
A5	4	2	1	1	3	1	0	0
A6	0	1	0	1	0	0	0	0
A7	2	5	0	1	2	4	0	0
A8	0	5	0	3	0	2	0	0
A9	0	4	0	2	0	2	0	0
A10	1	2	0	0	1	2	0	0
A11	5	10	2	5	3	5	0	0
A12	1	1	0	0	1	1	0	0
A13	2	3	2	0	0	3	0	0
A14	6	8	1	4	5	4	0	0
A15	-	2	-	2	-	0	0	0
	27	53	8	20	19	33	0	0
	80		28		52		0	

Cada tipologia destacada será alvo de análise, no entanto começar-se-á por analisar as linhas referentes aos erros linguísticos que se mantiveram nulos em ambas as observações, sugerindo que as dificuldades dos alunos continuam a centrar-se nas dimensões fonética e de uso da ortografia, e não em questões morfossintáticas ou lexicais mais complexas. A ausência deste tipo

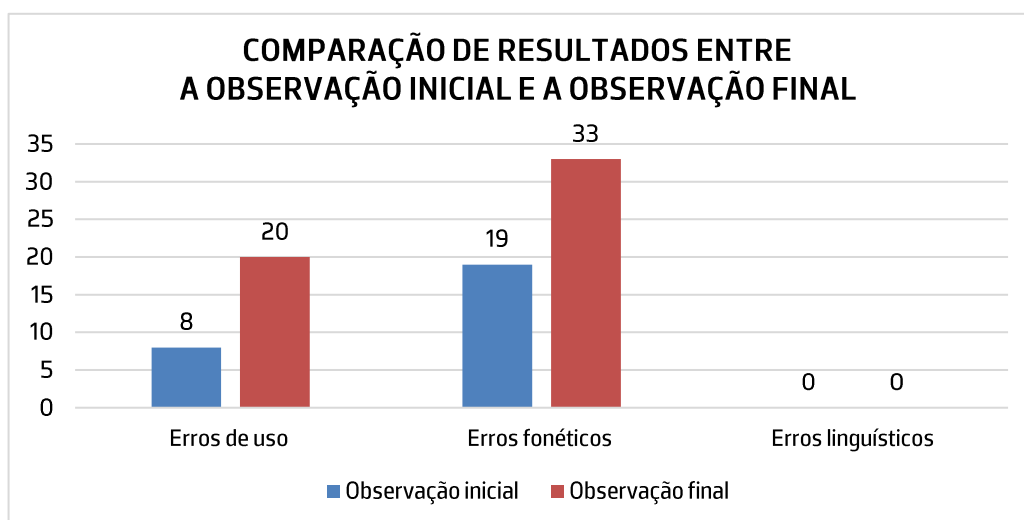
de erros pode também refletir a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram (2.º ano), em que a complexidade linguística das produções ainda não exige estruturas gramaticais ou lexicais que gerem este tipo de incorreções ortográficas.

A partir do Gráfico 1 é possível verificar que os erros de uso aumentaram, passando de oito ocorrências na Observação Inicial para 20 ocorrências na Observação Final. Os erros fonéticos também aumentaram, passando de 19 ocorrências no momento inicial para 33 na fase final.

Este acréscimo pode parecer, à primeira vista, contraditório face aos objetivos da intervenção.

### Gráfico 1

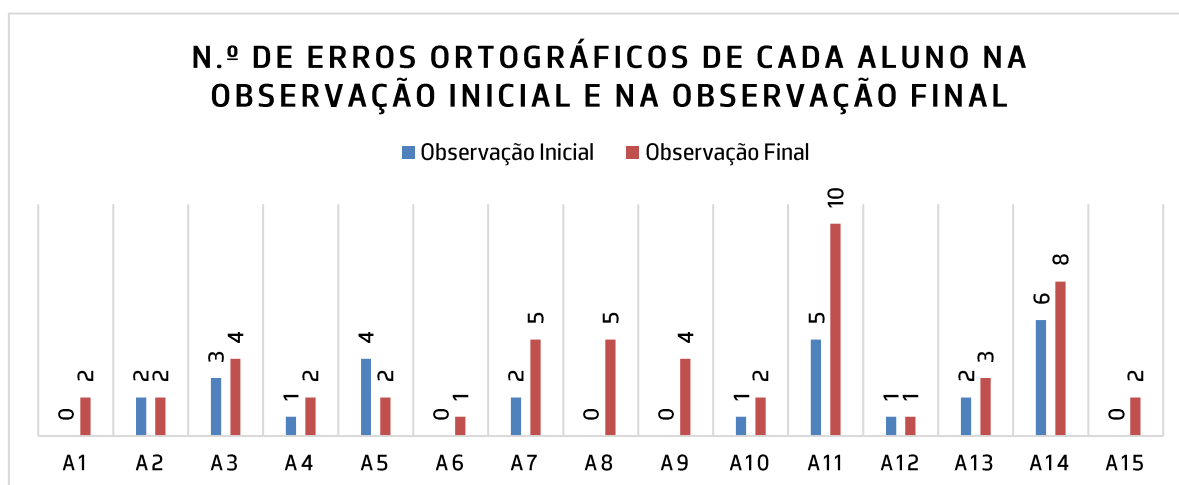
*Comparação de Resultados entre a Observação Inicial e a Observação Final (Fonte: Elaboração Própria)*



Para se compreender melhor estes dados o Gráfico 2 separa, por aluno, a quantidade de erros ortográficos registados em cada ditado.

## Gráfico 2

Número de Erros Ortográficos de Cada Aluno na Observação Inicial e na Observação Final (Fonte: Elaboração Própria)



A análise individual revelou uma heterogeneidade muito marcada nos percursos de aprendizagem dos alunos. De um universo de 15 alunos, apenas o A5 apresentou uma evolução positiva, reduzindo o número de erros de quatro para dois, o que sugeriu que conseguiu apropriar-se das estratégias trabalhadas e aplicá-las de forma eficaz. A situação do A15, que não realizou o ditado inicial, impediu uma avaliação rigorosa da sua evolução.

Os alunos A2 e A12 mantiveram o número de erros nas duas observações (dois e um, respetivamente), revelando estabilidade, mas ausência de ganhos visíveis. Um grupo de cinco alunos – A3, A4, A6, A10 e A13 – registou um aumento ligeiro de um erro. Embora numericamente reduzido, este acréscimo mereceu atenção, pois poderia refletir maior consciência das dificuldades ortográficas (levando a hesitações que não existiam anteriormente) ou, inversamente, indicar fragilidades que a intervenção não conseguiu colmatar.

Dois alunos, A1 e A14, apresentaram um aumento de dois erros. O caso de A1 foi particularmente intrigante, uma vez que partiu de um desempenho inicial sem erros, mas passou a cometer duas incorreções na observação final. Já o A14, que inicialmente apresentava seis erros, aumentou para oito, sugerindo que as suas dificuldades persistiam.

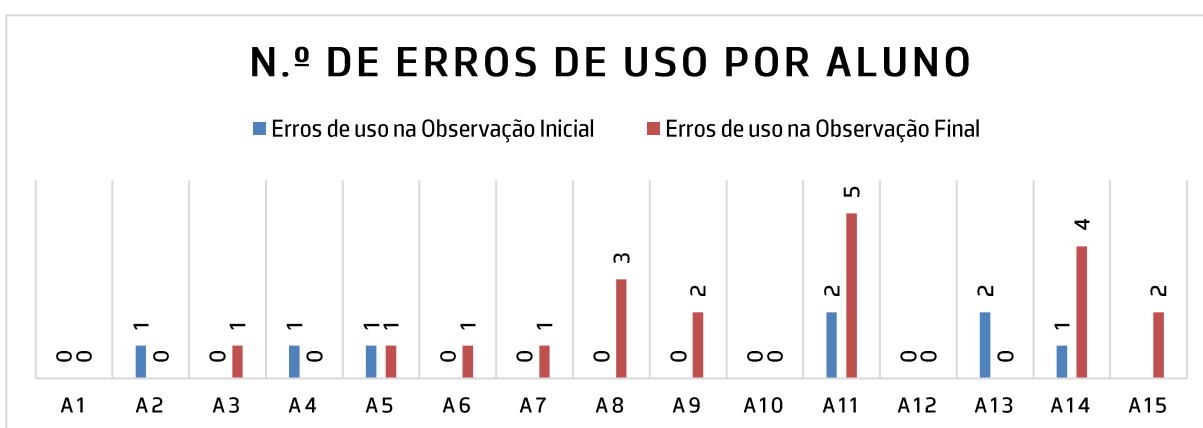
Os resultados mais preocupantes corresponderam aos alunos A7 (aumento de três erros), A9 (aumento de quatro erros), A8 (aumento de cinco erros) e A11 (aumento de cinco erros). Estes

casos evidenciaram que, para este subgrupo específico, a intervenção não foi eficaz, sendo imperativo compreender as razões subjacentes a estas evoluções negativas. Neste último caso, que incluiu os alunos A7, A8 e A9, também se verificou o mesmo que com o aluno A1, em que o ponto de partida não registava ocorrências.

Como os resultados obtidos não se encontraram dentro do esperado, a mestranda aprofundou esta reflexão, tendo isolado o número de erros de uso (v. Gráfico 3) e os erros fonéticos (v. Gráfico 4) de cada estudante.

### Gráfico 3

*Número de Erros de Uso por Aluno (Fonte: Elaboração Própria)*



Neste gráfico, destacam-se os alunos A2, A4 e A13, que apresentam uma diminuição no número de ocorrências de erro, evidenciando uma evolução positiva nesta categoria. Importa igualmente referir que A1, A10 e A12 não registam qualquer erro de uso em nenhum dos momentos de observação, mantendo um desempenho consistente.

Por outro lado, os alunos A8, A11 e A14 sobressaem pelo número mais elevado de erros, cada um contabilizando três ocorrências na observação final. Com apenas uns erros registados encontraram-se o A3, o A6 e o A7, enquanto A9 apresentaram duas ocorrências. No caso de A5, não se verificaram melhorias, uma vez que o número de erros se manteve inalterado entre as duas observações.

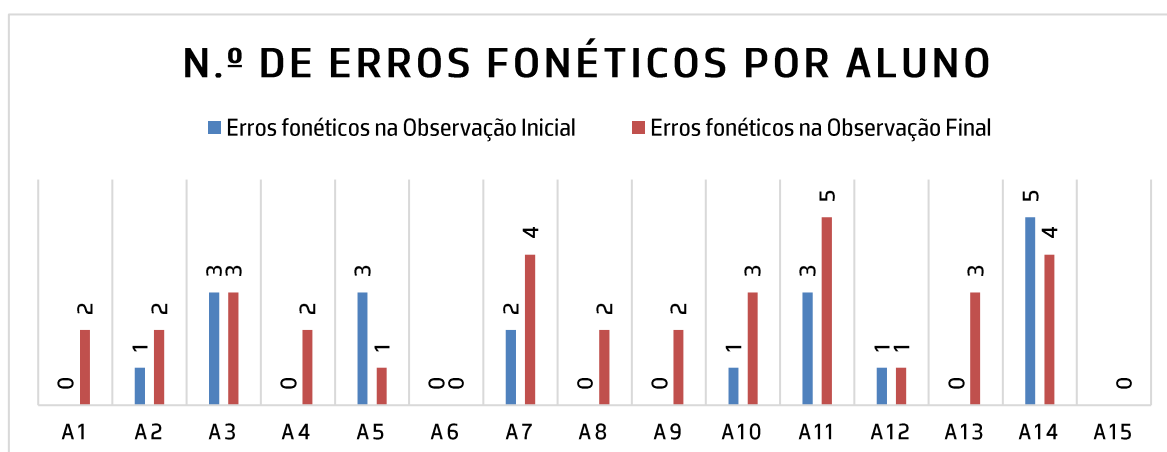
À medida que os alunos desenvolveram uma maior consciência metalinguística através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos, podem ter-se tornado mais atentos às

convenções ortográficas e, conseqüentemente, mais conscientes das suas dúvidas. Esta maior sensibilidade pode ter levado a tentativas de aplicação de regras em contextos onde predomina a arbitrariedade, resultando em hipercorreções ou hesitações.

Por fim, resta verificar os erros fonéticos de cada estudante, através do próximo gráfico.

#### Gráfico 4

Número de Erros Fonéticos por Aluno (Fonte: Elaboração Própria)



Nesta categoria, destacaram-se os alunos A5 e A14, que revelaram uma redução, ainda que pouco significativa no número de ocorrências. O aluno A6 manteve-se sem qualquer erro, enquanto A3 e A12 apresentaram a mesma contagem entre a observação inicial e a final. O caso que merece maior atenção é o do aluno A13, que registou três erros, constituindo o valor mais elevado do grupo. Todos os restantes alunos, com exceção de A1, que apresentou apenas um erro, registaram duas ocorrências nesta categoria.

É possível que, embora os alunos tenham desenvolvido conhecimentos sobre as regularidades ortográficas durante as atividades do Laboratório Gramatical, a transferência desses conhecimentos para situações de escrita autónoma ainda não esteja plenamente consolidada, uma vez que a automatização das correspondências fonema-grafema é um processo gradual que requer tempo e prática continuada.

Um dos motivos que a professora em formação apontou para o aumento de erros cometidos pelos alunos, mesmo após o desenvolvimento das sessões, estava relacionado com o número de palavras presentes em cada ditado, conforme é possível verificar na Tabela 10.

**Tabela 10**

*Comparação do Número de Palavras Entre o Ditado Inicial e o Ditado Final (Fonte: Elaboração Própria)*

	Número de palavras na Observação Inicial	Número de palavras na Observação Final
Frase 1	8	10
Frase 2	9	8
Frase 3	9	12
Frase 4	8	15
Frase 5	10	10
Total	44	55

A tabela revela que o ditado da observação final continha 55 palavras, enquanto o ditado inicial era composto por 44 palavras, o que representa um aumento de 11 palavras. Esta diferença na extensão dos dois instrumentos de avaliação tem implicações diretas na interpretação dos resultados e ajuda a contextualizar o aumento do número de erros registado na maioria dos alunos. No ditado final, procurou-se não acrescentar outras palavras relativas ao fonema trabalhado. Todavia, para preservar a coerência temática e estrutural inspirada no poema, foi necessário incluir as palavras "sol" e "se", sendo que para a primeira não se registaram ocorrências de erros; no entanto, a segunda palavra foi escrita de forma incorreta por seis estudantes, comprometendo os resultados, na medida em que podem ter tentado apoiar-se na regra da utilização do <c> antes do <e>.

Este aumento na extensão do ditado final significa que os alunos foram expostos a mais oportunidades de erro. Numa perspetiva puramente estatística, quanto maior o número de palavras a escrever, maior é a probabilidade de ocorrerem incorreções ortográficas, especialmente em alunos que ainda se encontram em processo de consolidação das competências de escrita. Assim, o facto de o número absoluto de erros ter aumentado em vários alunos não pode ser interpretado isoladamente sem considerar esta variável fundamental.

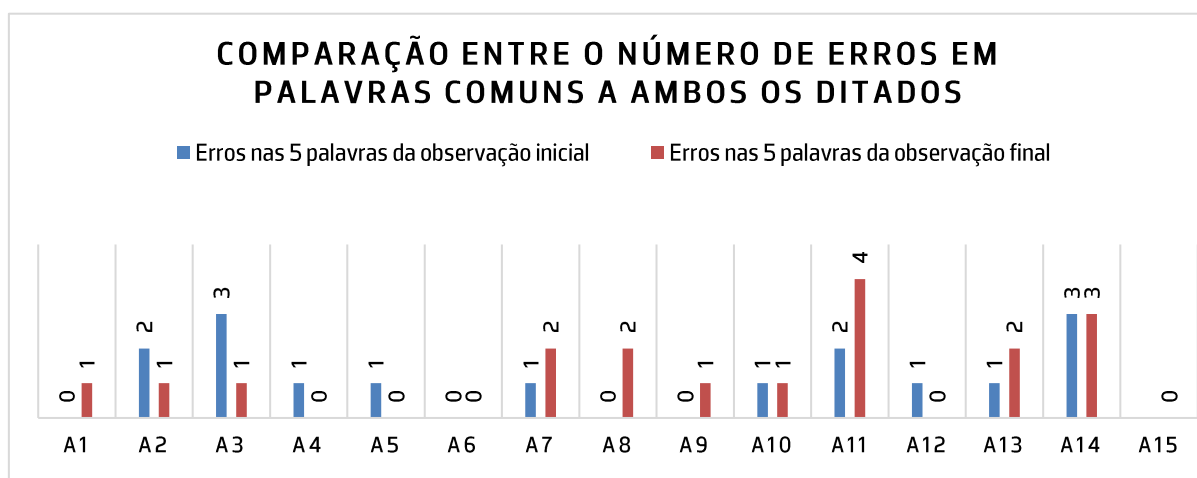
Importa, também, considerar a complexidade ortográfica das palavras incluídas em cada ditado. Não bastava ter mais palavras; era fundamental perceber se as palavras do ditado final eram ortograficamente mais desafiantes do que as do ditado inicial. Esta diferença verificou-se de forma evidente na palavra "volumosas", que foi escrita incorretamente por 12 alunos, apesar de não constituir objeto de estudo nas sessões desenvolvidas.

Por fim, a diferença na extensão dos ditados explica, pelo menos parcialmente, o aumento do número de erros registado na observação final, sublinhando a importância de analisar não apenas valores absolutos, mas também proporções e contextos de avaliação. Este dado reforça a necessidade de uma abordagem metodológica cuidadosa e criteriosa na conceção de instrumentos de avaliação em contextos de investigação educativa.

Por fim, os dados foram novamente filtrados, de modo a verificar se se registaram ou não resultados positivos após a implementação do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos. A análise dos resultados (v. Gráfico 5) referentes às cinco palavras que se mantiveram iguais entre a observação inicial e a observação final permite uma leitura mais fina do impacto da intervenção, eliminando a variável da novidade lexical e focando apenas a evolução na escrita de itens já conhecidos.

**Gráfico 5**

*Comparação Entre o Número de Erros em Palavras Comuns a Ambos os Ditados (Fonte: Elaboração Própria)*



Quando se analisa exclusivamente o desempenho dos alunos nas cinco palavras que se mantiveram idênticas em ambos os ditados, os resultados revelam-se substancialmente mais positivos do que a análise global sugeria. Esta comparação controlada, ao eliminar o efeito da diferença de extensão entre os dois ditados, permite avaliar de forma mais rigorosa a evolução real das competências ortográficas dos alunos.

Observa-se que cinco alunos reduziram o número de erros nestas palavras específicas, evidenciando progressos na consolidação de competências ortográficas. Particularmente notável é o caso de A3, que reduziu de três para um erro, demonstrando uma melhoria significativa. Os alunos A4, A5 e A12 conseguiram eliminar completamente os erros que haviam cometido no ditado inicial, alcançando a correção ortográfica total nestas palavras. O A2 também conseguiu diminuir uma ocorrência.

Cinco alunos mantiveram o desempenho, o que pode ser interpretado de forma diferenciada: o A6 manteve-se sem erros em ambas as observações, revelando um domínio consistente destas palavras específicas; o A10 manteve um erro, sugerindo dificuldades persistentes em palavras ou estruturas ortográficas específicas; e A14 manteve três erros, evidenciando fragilidades que a intervenção não conseguiu colmatar, pelo menos no que respeita a estas palavras particulares.

Apenas cinco alunos apresentaram um aumento de erros, sendo que quatro destes (A1, A7, A9, A13) registaram um acréscimo de apenas 1 erro, o que pode estar relacionado com hesitações pontuais ou com maior consciência das dificuldades ortográficas. Os casos mais preocupantes são o A8 e o A11, que duplicou o número de erros (de zero para dois e de dois para quatro, respetivamente), sugerindo que as dificuldades deste aluno se aprofundaram ou que não conseguiu beneficiar adequadamente da intervenção.

Esta análise focada nas palavras comuns revela que, quando se controla a variável da extensão do ditado, a maioria dos alunos manteve ou melhorou o seu desempenho, o que indica que a intervenção teve, afinal, um impacto mais positivo do que os dados globais inicialmente sugeriam. O aumento generalizado de erros observado na análise anterior parece estar, portanto, significativamente relacionado com o facto de o ditado final ser mais extenso e, possivelmente, incluir palavras de maior complexidade ortográfica nas frases adicionais.

## 4.6. CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO PROJETO

Neste subcapítulo, a professora em formação procura expor as principais conclusões e reflexões resultantes do projeto de investigação realizado no âmbito da PES. Paralelamente, propõe-se identificar e analisar algumas das limitações que condicionaram o desenvolvimento do estudo.

O presente projeto de investigação teve como propósito principal promover o desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita, através da exploração da correspondência fonema-grafema do som /s/, recorrendo à Pedagogia dos Discursos e ao Laboratório Gramatical como metodologias orientadoras. A partir destas abordagens, procurou-se criar experiências de aprendizagem significativas, que colocassem o aluno no centro do processo, incentivando a descoberta, a reflexão e a construção ativa do conhecimento linguístico.

A questão de investigação que orientou este projeto interrogava o modo como o trabalho sobre a correspondência fonema-grafema, mobilizando princípios do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos, poderia contribuir para o ensino e a aprendizagem da dimensão ortográfica da escrita numa turma do 2.º ano de escolaridade. A análise dos dados recolhidos permite avançar com uma resposta, que revela tanto potencialidades como limitações da intervenção realizada.

Os resultados globais explanados na **Tabela 9**, num primeiro olhar, registam um cenário aparentemente negativo: o número total de erros aumentou de 27 na observação inicial para 53 na observação final, registando-se um acréscimo tanto nos erros de uso (de oito para 20) como nos erros fonéticos (de 19 para 33). Individualmente, apenas um aluno (A5) reduziu o número de erros, dois alunos mantiveram o desempenho (A2 e A12), e 11 alunos apresentaram aumentos, alguns deles muito significativos. Estes dados, analisados isoladamente, poderiam sugerir que a intervenção foi ineficaz ou até contraproducente.

Contudo, uma análise mais aprofundada e contextualizada revela uma realidade substancialmente diferente. A identificação de que o ditado final continha 55 palavras, contra 44 do ditado inicial, constituiu um elemento determinante para a reinterpretação dos resultados. Este

aumento significativo na extensão do ditado significa que os alunos foram expostos a mais oportunidades de erro, tornando problemática a comparação direta dos valores absolutos.

Ao controlar a variável da extensão do ditado e analisar exclusivamente o desempenho dos alunos nas cinco palavras que se mantiveram idênticas em ambas as observações, os resultados revelaram-se substancialmente mais positivos. Nesta análise controlada, cinco alunos reduziram o número de erros (incluindo o A15, pois o erro que apresentava não insidiava nas palavras comuns), com destaque para A3, que passou de três para um erro, e para A2, A4, A5 e A12, que eliminaram completamente as incorreções iniciais. Cinco alunos mantiveram o desempenho, sendo que A6 manteve-se sem erros, demonstrando domínio consistente. Apenas cinco alunos aumentaram os erros, na sua maioria com acréscimos de apenas um erro, à exceção de A8 e A11, que apresentaram aumentos mais significativos.

Estes dados controlados revelam que, quando se elimina o efeito da extensão e da complexidade lexical adicional, dois terços dos alunos mantiveram ou melhoraram o seu desempenho ortográfico. Este é um indicador positivo do impacto real da intervenção e sugere que o trabalho desenvolvido através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos teve efetivamente contributos na consolidação de competências ortográficas.

A Pedagogia dos Discursos, ao contextualizar o trabalho ortográfico em situações reais de produção textual e ao partir de textos autênticos, conferiu significado e funcionalidade às aprendizagens, não esquecendo a contextualização dos exercícios. Esta dimensão da intervenção parece ter contribuído para desenvolver nos alunos uma atitude mais reflexiva perante a escrita, visível no facto de alguns terem demonstrado maior cuidado e atenção aos aspetos ortográficos durante as sessões, sobretudo nas fases de produção das sessões de exploração do LG.

Contudo, os dados sugerem que a transferência de conhecimentos do contexto de trabalho reflexivo e colaborativo para situações de avaliação individual como o ditado permanece um desafio. É possível que os alunos tenham compreendido regularidades ortográficas durante as atividades do Laboratório Gramatical, mas ainda não tenham automatizado essas aprendizagens ao ponto de as mobilizarem de forma consistente sob a pressão temporal e cognitiva de um ditado.

Por outro lado, o tempo de intervenção pode ter sido insuficiente para permitir a consolidação efetiva das aprendizagens. A automatização das correspondências fonema-grafema e a memorização das irregularidades ortográficas não se consolidam através de intervenções de duração limitada, exigindo continuidade e sistematicidade ao longo de toda a escolaridade. Os alunos podem ter compreendido as regularidades trabalhadas, mas ainda não ter tido tempo suficiente para as automatizar.

A análise do cumprimento dos objetivos revela que, globalmente, este projeto de investigação alcançou os desígnios a que se propôs, embora com graus diferenciados de sucesso e com aprendizagens importantes sobre os limites e as condições de eficácia das abordagens adotadas.

O objetivo principal, "Relacionar o trabalho da correspondência fonema-grafema, em contexto de ocorrência e através da descoberta, com o desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita" foi parcialmente alcançado porque, embora se tenha conseguido estabelecer uma relação entre o trabalho desenvolvido e melhorias ortográficas em vários alunos, essa relação revelou-se mais complexa, diferenciada e dependente de múltiplos fatores do que inicialmente se antecipava. Esta constatação, longe de constituir um fracasso, representa uma aprendizagem fundamental sobre a natureza complexa e não linear da aprendizagem ortográfica e sobre a necessidade de abordagens pedagógicas mais diferenciadas e prolongadas.

Os objetivos específicos foram alcançados de forma mais plena. Foi possível fundamentar teoricamente e demonstrar empiricamente a importância do trabalho sistemático sobre a correspondência fonema-grafema; analisar criticamente documentos reguladores e o manual escolar, identificando regularidades e lacunas. Neste sentido, planificaram-se e implementaram-se intervenções educativas coerentes e fundamentadas. Estes contributos, para além do seu valor no contexto específico desta investigação, constituem aprendizagens profissionais relevantes para o desenvolvimento da identidade docente e para a construção de competências de investigação e de reflexão sobre a prática.

Em síntese, os objetivos foram globalmente cumpridos, tendo sido possível relacionar teoria e prática, investigar empiricamente a eficácia de determinadas abordagens metodológicas e retirar conclusões fundamentadas que contribuem para uma compreensão mais aprofundada e

matizada do ensino da ortografia. As limitações e os resultados menos positivos identificados não invalidam o cumprimento dos objetivos, pelo contrário, constituem dados que enriquecem a reflexão, evidenciam a complexidade do objeto de estudo e apontam caminhos para investigações e intervenções futuras. O valor de uma investigação educativa não se mede apenas pelo sucesso dos resultados, mas também pela qualidade da reflexão que permite desenvolver e pelas aprendizagens profissionais que proporciona. Nesse sentido, este projeto cumpriu plenamente a sua missão formativa e investigativa.

Apesar de já se terem mencionado algumas limitações que condicionaram o desenvolvimento do estudo, considerou-se a limitação temporal um dos principais constrangimentos, uma vez que o projeto decorreu no final do ano letivo e a professora em formação se encontrava já a realizar o estágio noutra turma. Tal facto reduziu o número de sessões possíveis e impossibilitou o aprofundamento de alguns conteúdos, nomeadamente o estudo do grafema <x>. Além disso, o número restrito de participantes e o curto período de observação não permitiram uma generalização dos resultados, embora estes se revelem significativos no contexto da turma.

Em termos de perspetivas futuras, considera-se que este tipo de abordagem poderia ser ampliado e replicado noutras turmas e níveis de ensino, com o intuito de aprofundar o trabalho sobre as regularidades ortográficas e fortalecer a relação entre a gramática e o texto. O Laboratório Gramatical, em articulação com a Pedagogia dos Discursos, revelou-se um dispositivo didático eficaz, capaz de integrar a reflexão linguística e a prática textual de forma harmoniosa. Assim, este projeto contribuiu não apenas para o desenvolvimento das competências dos alunos, mas também para a formação de uma professora mais crítica, investigadora e consciente do impacto que uma prática pedagógica fundamentada pode ter no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

A principal conclusão desta investigação é que o Laboratório Gramatical e a Pedagogia dos Discursos constituem ferramentas valiosas mas não suficientes por si só. São mais eficazes quando integradas numa abordagem holística, sistemática e diferenciada do ensino da ortografia, que reconheça a complexidade e a não linearidade do processo de aprendizagem ortográfica e que responda às particularidades de cada aluno. Os resultados, embora mistos, confirmam o potencial destas metodologias e apontam caminhos para o seu aperfeiçoamento e para a sua

articulação com outras estratégias pedagógicas, sempre numa perspectiva de continuidade, diferenciação e atenção às singularidades de cada percurso de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste Relatório de Estágio representa o culminar de um percurso formativo profundamente marcante, no qual teoria e prática se entrelaçaram para construir uma identidade profissional mais consciente, crítica e fundamentada. A experiência vivida ao longo da PES permitiu confrontar concepções prévias, mobilizar saberes adquiridos e descobrir, na complexidade do quotidiano escolar, os desafios reais e as potencialidades da profissão docente.

Ao longo deste processo, ficou evidente que ensinar é muito mais do que planear aulas ou aplicar metodologias: é um exercício contínuo de reflexão, adaptação e intencionalidade pedagógica. Cada decisão tomada, desde a seleção das estratégias, à gestão da sala de aula, à forma de comunicar com os alunos, revelou-se um momento de construção profissional. A reflexão sistemática, durante e após a ação, mostrou-se essencial para compreender o impacto das práticas implementadas, reconhecer limitações e identificar caminhos de melhoria.

A análise crítica realizada ao longo do estágio permitiu compreender que a docência exige um equilíbrio permanente entre rigor científico, sensibilidade pedagógica e capacidade de resposta a contextos diversos. Trabalhar com alunos reais, com ritmos, histórias e necessidades distintas, evidenciou a importância de práticas diferenciadas, de uma avaliação formativa consistente e do compromisso com uma escola inclusiva que acolhe todos e cada um.

Além disso, este percurso reforçou a convicção de que o trabalho colaborativo é uma dimensão estruturante da profissão. O diálogo com os professores cooperantes, os professores supervisores e o restante pessoal docente e não docente da escola revelou o valor do apoio mútuo, da partilha de práticas e da construção conjunta de soluções. Foi neste ambiente de cooperação que a aprendizagem se tornou mais sólida e significativa.

O projeto de investigação constituiu uma oportunidade para explorar abordagens inovadoras e compreender, através da análise dos dados recolhidos, que os processos de aprendizagem são complexos, exigindo tempo, continuidade e aprofundamento. Embora nem todos os resultados tenham sido positivos, esta constatação contribuiu para desenvolver uma postura mais crítica e

realista sobre a intervenção pedagógica, reforçando a necessidade de uma ação docente flexível, contextualizada e apoiada em evidências.

Olhando para o futuro, encaro os primeiros anos de docência com uma mistura de entusiasmo e de consciência dos desafios que se avizinham. Desejo integrar uma comunidade educativa onde possa continuar a crescer profissionalmente, apoiar-me em colegas mais experientes e contribuir para projetos que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Sei que haverá momentos de incerteza e de dificuldade, mas levo comigo a convicção de que é precisamente na capacidade de questionar, refletir e adaptar que reside a essência da profissão docente.

Por tudo o que fui enunciando, esta experiência transformou profundamente a forma como me vejo enquanto profissional. Aprendi que cada turma é um universo único e que os laços criados com os alunos são, muitas vezes, tão formativos para o professor quanto para os próprios alunos. Termina-se esta etapa não com a ilusão de que se domina todos os saberes necessários, mas com a certeza de que se quer continuar a aprender, a questionar e a colocar a educação ao serviço de uma sociedade mais justa e humana.

Em síntese, este relatório não apenas documenta um percurso formativo, mas testemunha uma transformação pessoal e profissional. Encerro esta etapa com um olhar mais maduro sobre a docência e com o compromisso renovado de me manter em constante evolução, de questionar práticas, de procurar novos saberes e de acreditar, sempre, na educação como espaço de mudança.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamante, D., & Parise, L. (2018). Ortografia no livro didático: objeto de conhecimento ensino. *Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos*, 2(1), pp. 111-133. [https://www.academia.edu/109976960/Ortografia\\_no\\_livro\\_did%C3%A1tico\\_objeto\\_de\\_conhecimento\\_e\\_ensino?source=swp\\_share](https://www.academia.edu/109976960/Ortografia_no_livro_did%C3%A1tico_objeto_de_conhecimento_e_ensino?source=swp_share)
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001a). *A Escola Reflexiva. Escola reflexiva e nova racionalidade*, pp. 15-29.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Edições Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia* (1ª ed.). Texto Editores, LDA.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. (1.ª ed.). Ministério da Educação.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. (1.ª ed.). Ministério da Educação.

- Barbeiro, L. F. (2020). Domínio ortográfico e consciência metalinguística: Conceções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa. *Linguística: Revista De Estudos Linguísticos Da Universidade Do Porto*, 1, pp. 357–371. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/10111>
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barroso, H. (1996). Os sistemas fonemático e grafemático do português actual ou das relações fone - fonema - grafema - letra. *Diacrítica*, 11, páginas 265–293. <https://hdl.handle.net/1822/25038>
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Busarello, R., Ulbricht, V., & Fadel, L. (2014). A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In L. Fadel, V. Ulbricht, C. Batista & T. Vanzin (Eds.), *Gamificação na educação* (pp. 11–37). Pimenta Cultural [https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2261/3/Gamificacao\\_na\\_Educacao%20%281%29.pdf](https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2261/3/Gamificacao_na_Educacao%20%281%29.pdf)
- Carmo, C. (2013). Como os manuais de português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias – Quociente de Inteligência*, 74, pp. 8–12.
- Carvalho, J. (2009). O ensino da ortografia: um estudo comparativo. *Cadernos do CNFL*, 13(4), pp. 2236–2244.
- Carvalho, M., & Zampa, V. (2017). O Arquivo Nacional na "sala de aula": fontes históricas na construção do conhecimento. *Revista História Hoje*. 6(12), pp. 35–54.

- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino aprendizagem do género em PE. *Anais do IV SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, 3 (1), pp. 1-10.  
[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page\\_id=4603](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603)
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação: Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/87642>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-379.
- Dias, A., Santos, F., Figueiredo, I., Santos, J., Carreto, N., Silva, R., & Passos, S. (2019). *Referencial de Educação do Consumidor: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direção-Geral da Educação.
- Dias, M. (2006). *Como abordar ... A Escrita Expressiva e Lúdica. Técnicas e propostas didáticas*. Areal Editores.
- Downing, J. (1973). *Comparative Reading*. Macmillan.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista & I. Duarte (Orgs.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.

- Duarte, I. (2002). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consência Linguística*. (1.ª ed.). Ministério da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Faria, R. (2021) O ensino da gramática: paradigmas e desafios, *Da Investigação às Práticas*, 11(1), pp. 44 -58.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 15(4), pp. 563-572.
- Fernandes, J. (2020). Gamificação. In E. Alcantara (org.), *Inovação e Renovação Acadêmica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 42- 47). Editora FERP.
- Flores, M. A. (2010). Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. *Educação*, 33(3).
- Fonseca, F. (1997). Competência Narrativa e Ensino da Língua Materna. *Palavras*, 9, pp. 6- 10.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. (1.ª ed.). Ministério da Educação.
- Fonseca, S. (2005). *Didática e prática de ensino de História*. Papyrus.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciências fonológica*. (1.ª ed.). Ministério da Educação.
- Girolami-Boulinier, A., & Pinto, M. (1994). Ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 11, pp. 115-129. <https://hdl.handle.net/10216/62485>
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Gonçalves, D., & Silva, C. (2018). Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores – um binómio formação/investigação. *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, pp. 193-199. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2764>
- Gonçalves, E. (2020). Portugal Family Involvement and Participation in Schools in Portugal: the Difficulty in Sharing Responsibilities. In A. Paseka & D. Byrne (Eds.), *Parental Involvement Across European Education Systems: Critical Perspectives* (pp 90-103). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), páginas 365-379.
- Leal, A., Silvano, O., & Rodrigues, S. (2017, setembro 7-8). *O modelo integrado Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical numa aprendizagem baseada em projetos [comunicação]*. 3.º Encontro A Linguística na Formação do Professor- das teorias às práticas educativas, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [https://3encontrolinguistica.wordpress.com/wpcontent/uploads/2017/07/ltt3\\_pape\\_r\\_34.pdf](https://3encontrolinguistica.wordpress.com/wpcontent/uploads/2017/07/ltt3_pape_r_34.pdf)
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática*. Cortez.

- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula*. (2.<sup>a</sup> ed.). PACTOR.
- Lovato, F., Michelotti, A., Silva, C., & Loretto, E. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: Uma breve revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), pp. 154-171.  
<https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>
- Macário, M., & Sá, C. (2019). Propostas didáticas de abordagem da ortografia no 1.<sup>o</sup> CEB: algumas tendências. *Indagatio Didactica*, vol. 11 (4), pp. 223-239.  
<https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10637>
- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto Editora.
- Maia-Lima, C., & Couto, A. (2014). Conjeturar com o GeoGebra. *Sensos-e*, 1(1).  
<http://sensose.esse.ipp.pt/?p=5518>
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- 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.
- Mateus, M., & Mesquita, C. (2016). Didática da história e da geografia no 2.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds.), *1.<sup>o</sup> Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. Instituto Politécnico de Bragança.  
<http://hdl.handle.net/10198/17278>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Menegolla, M., & Sant'Anna, I. M. (2014). *Por que planejar? Como planejar?: Currículo, área, aula*. (22.<sup>a</sup> ed.). Vozes.

- Morais, A. (2005). 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*, pp. 11-27. Autêntica.
- Morán, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. In *Pátio Ensino Médio*, 39, pp. 10-13.
- Moreira, A., Sousa, M., & 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), pp. 1-30. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0106>
- Morgado, J., & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. Morgado, I. Viana, J. Pacheco (orgs.) *Currículo, Inovação e Flexibilização*, pp. 129-148. De Facto Editores. <https://hdl.handle.net/1822/68031>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2004). Currículo E Docência: A Pessoa, A Partilha, A Prudência. Em E. Gonçalves, M. Pereira & M. Carvalho (Org.), *Currículo E Contemporaneidade: Questões Emergentes*. Alínea. <http://hdl.handle.net/10451/4816>
- Pereira, N., & Seffrer, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, 15(28), pp. 113-118. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>
- 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 da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, 14, pp. 7-58.
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de professores e o Processo de Bolonha*. Relatório realizado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior. <http://hdl.handle.net/10451/3407>

- Rego, L. (2005). O aprendizado da norma ortográfica. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (org.), *Ortografia na sala de aula*, pp. 29–44. Autêntica.
- Reis, P. (2022). Prefácio. In M. Cardona & E. Linhares (coord.), *A investigação na formação inicial de professores* (pp. 3–4). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/4015>
- Ribeiro, C., Vieira, H., Barca, I., Alves, L., Pinto, M., & Gago, M. (2017). *Epistemologias e Ensino da História*. CITCEM.
- Rodrigues, S. V., Silva, M. F., Carvalho, Â., Fardilha, L., & Santos, P. (2019). O potencial formativo das fundamentações pedagógico-didáticas nas práticas reflexivas dos professores em formação inicial: Contributo para o seu estudo. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S. Rodrigues (orgd.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 163–180). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga10>
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Coord.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13–25). Edições Almedina.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), pp. 138–177. <http://hdl.handle.net/10400.21/2900>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-23.
- Silva, A. C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/8125>
- Silva, A., & Morais, A. (2007a). Ensinando ortografia na escola. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (org.), *Ortografia na sala de aula*, pp. 61-76. Autêntica. [https://www.academia.edu/37291289/Livro\\_Ortografia\\_na\\_sala\\_de\\_aula?source=sw\\_p\\_share](https://www.academia.edu/37291289/Livro_Ortografia_na_sala_de_aula?source=sw_p_share)
- Silva, A., & Morais, A. (2007b). O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In A. Silva, A. Morais & K. Melo (org.), *Ortografia na sala de aula*, pp. 125-141. Autêntica. [https://www.academia.edu/37291289/Livro\\_Ortografia\\_na\\_sala\\_de\\_aula?source=sw\\_p\\_share](https://www.academia.edu/37291289/Livro_Ortografia_na_sala_de_aula?source=sw_p_share)
- Silva, C. (2009). Aprender ortografia: o caso das regras contextuais. *Análise Psicológica*, 4(27), páginas 553-561.
- Silva, A. C. (2011). Autonomia e aprendizagem pela descoberta: O caso das gramáticas escolares da TLEBS. In *Actas do Congresso Ibérico / 5.º Encontro do GT-PA – Pedagogia para a Autonomia* (pp. 523-533). Universidade do Minho, CIEEd.
- Silva, M. C. (2010). Para uma didática da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In A. M. Brito, F. Silva, J. Veloso, & A. Fiéis (orgs.), *Textos seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa Linguística* (pp. 717-732). APL. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2372>
- Silva, M., Mendes, B., & Nicolini, C. (2020). A aula-oficina e suas possibilidades: Vinte anos depois, 1999-2019. *Revista de História das Ideias*, 41(2), pp. 101-122. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18604.pdf>

- Silvano, M., & Rodrigues, S. (2010). *A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática*. <https://hdl.handle.net/10216/136567>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica Sobre Métodos E Técnicas De Recolha De Dados: Investigação-Ação. In P. Moreira, & p. Costa (coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*, 1, pp. 33-50. UA Editora.
- Viegas, F., & Teixeira, M. (2019). Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática – experiência(s) de trabalho oficial, *ENAPP*, 13, pp. 1-21. <http://hdl.handle.net/10400.15/3324>
- Vieira, A., & Fernandes, C. (2010). O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In A. Paiva, F. Maciel, & R. Cosson (Coords.), *Literatura: Ensino fundamental* (Coleção Explorando o Ensino, pp. 107-126). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Vieira, C. (2014). A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Coord.). *As artes na educação* (pp. 233-236). Intervenção.
- Vieira, F. (1993). Observação e Supervisão de Professores. In F. Sequeira (org.), *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Universidade do Minho.
- Xavier, L. (2012). Ensinar gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra: Revista Científica ESEC* (número temático), pp. 468-478.
- Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas: Abordagens Possíveis. *Educação e Formação*, 7, pp. 138-148.

## Documentos Legais, Curriculares e Normativos

Costa, J. A., Ribeiro, C., Moreira, S., Oliveira, I., Lopes, A. & Maia, C. (2024). Documento Orientador da PES no mestrado de ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 201/2001, Série I-A, páginas 5572–5575, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 92/2014, Série I, páginas 2819–2828, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2918–2928, estabelece o regime jurídico da educação inclusiva (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 129/2018, Série I, páginas 2928–2943 (disponível para consulta em: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)).

Direção-Geral da Educação. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf>

Direção Geral de Educação – MEC (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018c). Aprendizagens Essenciais: Expressão Dramática/Teatro. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018d). Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 5.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018e). Aprendizagens Essenciais: História e Geografia de Portugal no 6.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018f). Aprendizagens Essenciais: Matemática no 2.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018g). Aprendizagens Essenciais: Português no 2.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Direção Geral de Educação – MEC (2018h). Aprendizagens Essenciais: Português no 4.º ano de escolaridade. Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, emitido pela Presidência do Conselho de Ministros, publicado no Diário da República n.º 237/1986, Série I.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Oliveira-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.

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas Cooperante.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Cooperante.



# APÊNDICES

## Apêndice 1 – Grelha de Observação Direta 1.ºCEB

### Grelha de observação direta

1.º CEB

Organização dos espaços da escola	Espaços	Edifícios	<p>A escola abrange o Ensino Pré-Escolar e 1.º CEB; foi adaptada de uma antiga casa habitacional doada para evitar que os alunos cruzassem com a linha de comboio, minimizando acidentes. Tem dois edifícios e um ambiente acolhedor.</p> <p>Possui dois pisos: no inferior está a sala do Pré-Escolar, e no superior, as salas do 1.º CEB e a sala dos professores. Com apenas um piso, inclui a cantina (usada para a CAF de manhã), casas de banho, e espaço de armazenamento de materiais para Educação Física e limpeza.</p>
		Acessibilidade	<p>A escola não é acessível para os alunos com mobilidade reduzida, pois não há rampas e o acesso às salas de aula exige subir escadas.</p>
		Espaço exterior	<p>Área ampla com campo de futebol de relva artificial e um parque infantil bem equipado. Há um pequeno coberto na parte da frente, mas é insuficiente para todos os alunos em dias de chuva.</p> <p>A utilização do espaço exterior é desfasada do pré-escolar.</p>
		Decoração e ambiente	<p>A entrada possui um painel com trabalhos dos alunos e este é alterado consoante os projetos ou épocas festivas. Os corredores e outros locais também são decorados.</p>

	Caracterização da sala	Sala do 1.º CEB	<p>Organizada tradicionalmente em filas e colunas. A sala é iluminada por três janelas grandes, ajustadas com estores. As decorações da sala de aula incluem trabalhos dos alunos e materiais de editoras.</p> <p>Regras da sala de aula e direitos das crianças.</p> <p>Inclui uma bancada com uma banca, armários, biblioteca móvel com livros doados pelos pais, materiais recicláveis para as AEC, e um projetor que substitui o quadro interativo avariado.</p>
Caracterização da turma	Turma do 2.º ano		Composta por 18 alunos (9 rapazes e 9 raparigas). Inclui dois alunos com NEE (um com RTP-medidas seletivas) e outro aluno com dificuldades de aprendizagem. Também, tem dois professores de Ensino Especial que apoiam pontualmente.
	Diversidade e contexto familiar		Dois alunos brasileiros e os restantes portugueses. Um aluno com situação de carência. Os restantes com nível socioeconómico médio ou elevado, com pais de habilitações superiores.
	Organização do tempo e rotinas		As aulas começam às 9h e terminam às 15h30. De manhã, os alunos leem livros para acalmar. A rotina segue com as Áreas do Saber (Português e Matemática de manhã e Estudo do meio de tarde), mas com flexibilidade. O lanche é facultado pela escola e é comido no intervalo. A mochila fica sempre na escola.
	Comportamento e aprendizagem		Os alunos são curiosos, participativos, competitivos e com bom aproveitamento. Pouca experiência em trabalho a pares ou em grupos. Observou-se entreaduda nos momentos cooperativos.
	Responsabilidades dos alunos		Algumas tarefas semanais aleatórias: arrumar a biblioteca, distribuir o lanche, organizar a sala, fazer recados e ser o líder.

	Recursos humanos	D. Amélia (auxiliar). 2 professores de apoio.
	Caracterização das interações pedagógicas	A professora cooperante acompanha a turma desde o 1.º ano. Utiliza estratégias eficazes, adapta métodos para os alunos com dificuldades e promove um ambiente de respeito e cooperação na turma.  Estratégia: mandar os alunos à casa de banho lavar as mãos, por exemplo, quando é necessário que estes se acalmem e que mudem o foco.  A professora não contacta com os professores das AEC, apenas se existirem algumas situações para resolver, a professora termina o seu horário e depois entram as AEC.
	Tecnologia para os alunos	Não tem computadores (ao contrário dos alunos da outra turma).
Atividades e projetos	Caravana do Pai Natal – carta S. Martinho Halloween Poema para o agrupamento Desliga-me	

Apêndice 2 – Grelha de Observação Direta 2.ºCEB

**Grelha de observação direta**

2.ºCEB

Organização dos espaços da escola	Espaços	Edifícios	A escola é composta essencialmente por dois edifícios. A primeira infraestrutura é composta por 17 salas de aula, 2 laboratórios (um para Ciências da Natureza e outro para Físico-Química), 1 sala Multimédia e 1 auditório. A segunda infraestrutura é o Pavilhão Desportivo, destinado à prática de exercício físico.
		Acessibilidade	A escola é acessível a alunos com mobilidade reduzida, estando equipado com rampas e elevadores.
		Espaço exterior	Área ampla e com 1 espaço desportivo ao ar livre.
		Decoração e ambiente	A entrada possui um painel com trabalhos dos alunos e este é alterado consoante os projetos ou épocas festivas. Os corredores e outros locais também são decorados.
	Caracterização das salas	<p>As salas de aula são equipadas com quadros brancos e projetores.</p> <p>Nas paredes, por vezes, surgem alguns posters das editoras referentes aos conteúdos lecionados.</p> <p>As mesas estão organizadas de forma tradicional, isto é, em filas e colunas.</p> <p>Existe bastante iluminação natural, sendo que é necessário ajustar as persianas quando faz reflexos nos quadros ou existe demasiada iluminação.</p> <p>As salas apresentam alguns cabides, onde os alunos penduram os casacos.</p> <p>Em todas as salas, existem ecopontos e lixo comum.</p>	

		As salas não têm computadores e em algumas não existe conexão à internet.
Caracterização da turma	Turma do 2.º ano	Composta por 21 alunos (7 raparigas e 14 rapazes). Esta turma apresenta vários alunos abrangidos pelo Decreto-Lei número 54/2018, com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, nomeadamente Medidas Universais e Medidas Seletivas. Inclui dois alunos abrangidos pelo PEI (com medidas adicionais). Outros alunos, são diagnosticados com hiperatividade e vão medicados para a escola, e ainda há alunos com défice de atenção. Ainda existe um aluno que faz ensino articulado.
	Diversidade e contexto familiar	Relativamente às nacionalidades a turma tem um aluno Libanês e outro Brasileiro. O contexto familiar da maioria dos alunos é estável, mas existem casos de pais divorciados.
	Comportamento e aprendizagem	É uma turma com alguns alunos interessados e motivados para a aprendizagem, no entanto os alunos que não estão atentos acabam por criar ruído sonoro e alguma movimentação, o que gera desconcentração geral. Na sua maioria, não apresentam um vocabulário apropriado ao contexto.
	Responsabilidades dos alunos	A turma tem dois representantes de turma, o delegado e o subdelegado. Existe ainda o projeto Eco escolas, em que existem dois responsáveis por verificar os comportamentos dos colegas no que diz respeito a esse tema.
	Recursos humanos	2 professores de apoio (vêm em dias diferentes).
	Caracterização das interações pedagógicas	A professora cooperante é a diretora de turma. acompanha a turma desde o 1.º ano. Trata os alunos por “você”.
	Tecnologia para os alunos	Os alunos têm telemóvel, mas nem todos o trazem para a escola. Alguns alunos têm computador.

Atividades e projetos	Semana da leitura Semana Cultural
-----------------------	--------------------------------------

**Apêndice 3 – Planificação Aula Articulação de Saberes**

<b>PLANO DE AULA</b>				
<b>Aula n.º 6</b>		<b>Ano escolar: 2.º ano</b>		
<b>Sumário:</b> Percurso de compreensão e exploração do livro <i>Figuras Figuronas</i> , de Maria Alberta Menéres, intercalando a planificação de sólidos geométricos para a construção de “Figuronas”.				
<b>Disciplinas:</b> Português e Matemática.				
<b>Conteúdos</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>	<b>Experiência De Aprendizagem</b>	<b>Recursos</b>	<b>Áreas de Competência</b>
Matemática no quotidiano;	<p style="text-align: center;"><b>Português</b></p> <p style="text-align: center;"><u>Oralidade</u></p> <p>“Falar com clareza e articular de modo</p>	<p><u>Rotina:</u> 10’ de leitura.</p> <p><u>Motivação (10’):</u></p> <p>Distribuir a cada par imagens de objetos do dia a dia que lembrem sólidos geométricos, os mesmos identificam os sólidos envolvidos e depois em grande grupo vão partilhar as suas descobertas. (Anexo 1 e <i>PowerPoint</i>)</p>	- Imagens de objetos;	

<p>Face, aresta e vértices;</p> <p>Poliedros e não poliedros;</p> <p>Elementos paratextuais;</p>	<p>adequado as palavras.”</p> <p><u>Leitura-Escrita</u></p> <p>Leitura:</p> <p>“Identificar informação explícita no texto.”</p> <p>“Identificar e referir o essencial de textos lidos.”</p> <p><u>Gramática</u></p>	<p>É de notar que cada par é representado por um nome e logótipo, escolhido e criado na aula anterior.</p> <p>As respostas de cada par vão sendo registadas no quadro da sala de acordo com a seguinte pontuação: resposta correta – 10 pontos; resposta quase correta – 5 pontos; resposta parcialmente certa – 2 pontos.</p> <p><u>Desenvolvimento (155’):</u></p> <p>Posto isto, em grande grupo identificam as figuras que compõem os sólidos geométricos, lembrando qual a composição dos mesmos (face, aresta e vértice). (5’)</p> <p>Por sua vez, para o conceito de poliedros ou não poliedros, as duplas vão jogar um <i>Quiz</i> onde podem aumentar a sua pontuação, sendo que cada resposta correta garante ao par 5 pontos. (10’)</p> <p>Para introduzir a obra “Figuras Figuronas”, de Maria Alberta Menéres, é projetada a capa do livro seguida do de um diálogo sobre os elementos paratextuais e as seguintes questões:</p> <p>“Já sabem o que são as figuras, mas o que é uma figurona?”</p>	<p>- <i>PowerPoint</i></p> <p>link</p> <p><a href="http://surl.li/khfcfs">http://surl.li/khfcfs</a></p>	<p>Relacionamento interpessoal;</p>
--	---	---	---	-------------------------------------

	<p>“Reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes ...”</p> <p>“Reconhecer a flexão nominal (...) quanto ao número.”</p> <p><u>Educação literária:</u></p> <p>“Ler (...) poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem;”</p>	<p>“Existe alguma palavra dentro desta que conheçam?” (Figur*)</p> <p>“O que é que lhe foi acrescentado?” (-ona)</p> <p>“Que palavras conhecem que terminem desta forma?” (brincalhona, comilona, saltitona, chorona, sabichona).</p> <p>De modo a auxiliar os alunos para que estes digam palavras com a mesma terminação, colocamos algumas questões, como:</p> <p>“Que nome se dá a uma pessoa que brinca muito?”</p> <p>“Que nome se dá a alguém que come muito?”</p> <p>“Como podemos chamar a uma pessoa que chora muito?” (10’)</p> <p>Para continuar a exploração do que é uma “Figurona” serão projetadas ilustrações do livro, onde se fará uma relação com as características físicas observáveis, através de questões como:</p> <p>“O que se destaca na primeira/segunda/terceira figurona?” (uma cabeça bem maior que o corpo, figuras de pernas para o ar, uma boca gigante e umas pernas muito longas);</p> <p>“A cabeça da primeira figurona lembra-vos algo?” (2 triângulos ou 1 losango).</p>	<p>- Livro “Figuras Figuronas”;</p>	<p>Linguagem e textos;</p>
--	--	---	-------------------------------------	----------------------------

<p>Interpretação e Compreensão do texto;</p> <p>Reescrever o texto modificando o género e número das palavras;</p> <p>Expressões idiomáticas;</p> <p>Leitura dramatizada;</p>	<p>“Compreender narrativas literárias (temas...);”</p> <p><b>Matemática</b></p> <p><u>Sólidos</u></p> <p>Características dos sólidos:</p> <p>“Descrever as características de sólidos comuns (cone, cilindro,</p>	<p>É entregue a cada par um <i>Post-it</i>, no qual devem registar a resposta à questão seguinte:</p> <p>“Agora que já sabemos o que são figuras e o que são figuronas, o que esperam ver neste livro?”.</p> <p>No quadro da sala de aula vamos elaborar um pictograma com as respostas e perceber qual é o tema mais antecipado pelos alunos. (20’)</p> <p>De seguida, serão lidos pela professora alguns poemas e, posteriormente, os alunos associam a cada texto à ilustração correta. “Que tipo de texto é este?” “Que nome se dá a cada linha do poema?” e “E cada conjunto de linhas que nome tem?” (10’)</p> <p>No momento seguinte, os alunos vão fazer a leitura dramatizada dos poemas de acordo com as orientações que estão no <i>PowerPoint</i>, seguida da interpretação e compreensão de cada um. (25’)</p> <p>Continuamos a trabalhar a relação do poema com a matemática através de uma adivinha. O par que responder corretamente tem mais 5 pontos. (5’)</p> <p>Posto isto, entramos no momento das planificações dos sólidos geométricos, onde numa primeira fase abordamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que entendem sobre “planificação”, seguida de uma questão de verdadeiro ou falso sobre uma possível definição. Um porta-voz do par levanta o braço para responder à questão. O professor desconstrói uma caixa de cereais, realçando as</p>	<p>- <i>Post-its</i>;</p>	<p>Relacionamento interpessoal;</p>
---	---	--	---------------------------	-------------------------------------

<p>Planificação de alguns sólidos geométricos;</p> <p>Construção de sólidos geométricos;</p>	<p>esfera, cubo, pirâmide, prisma).”</p> <p>“Distinguir poliedros de outros sólidos.”</p>	<p>figuras geométricas que a compõem, a caixa vai circular pela turma (se possível 3 caixas). (10’)</p> <p>Através do <i>Geogebra</i> vai ser mostrado como os sólidos são construídos e desconstruídos. Após essa observação, os alunos fazem a correspondência entre cada planificação e o sólido geométrico. (15’)</p> <p>De seguida, vai ser sorteada pela roleta a planificação que cada aluno construirá. (anexo 2) (15’)</p> <p>Agora é a vez dos alunos criarem as suas figuronas, uma das faces vai estar colada numa folha e os alunos desenharam à volta e no próprio sólido. Os alunos dão um nome à sua figurona e descrevem-na (Anexo 3). (15’)</p> <p>Apresentação oral das criações à turma. Aqui os alunos devem proferir o nome das suas figuronas e a sua descrição, especificando o sólido que usaram para a construção da mesma. (15’)</p> <p>Consolidação (5’):</p> <p>Preenchimento da autoavaliação onde os alunos devem refletir nas competências adquiridas na sala de aula relativamente aos conteúdos abordados e o seu relacionamento com o par. Por fim, segue-se a colagem da autoavaliação no caderno diário (anexo 4).</p>	<p>- 3 caixas de cereais;</p> <p>- Folhas das planificações dos sólidos;</p> <p>- Links no <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- Folhas da criação das figuronas;</p> <p>- Folha de autoavaliação;</p>	<p>Pensamento Crítico e pensamento criativo;</p> <p>Sensibilidade estética e artística.</p>
--	---	---	--	---

## Apêndice 4 – Planificação de Português

PLANO DE AULA – Português			
Turma: 5ºD		Lição n.º	Duração: 100'
Domínio	Leitura e Gramática	Sumário: Processos de formação de palavras: derivação e composição.	
Aprendizagens Essenciais	Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades (deduzir significados, integrar na classe gramatical, formar famílias de palavras). Compreender a composição como processo de formação de palavras.		
Conteúdos	Indicadores de desempenho	Experiências de Aprendizagem	Recursos
<b>Gramática</b> - Processo de formação de palavras: derivação e composição.	Interliga os afixos às bases correspondentes.	<b>Concurso <i>Taskmaster</i>:</b>  A aula está organizada em formato de concurso, inspirado no programa televisivo <i>Taskmaster</i> .  A estrutura da aula é desenvolvida com recurso ao <i>Genially</i> (apêndice 1). O início do concurso inicia com a abertura de um envelope virtual que contém a apresentação do mesmo e das suas regras.	Genially (apêndice 1)
	Divide as palavras formadas pelas suas partes constituintes.		
	Identifica conceitos como prefixo, sufixo e base.	Os alunos, divididos em cinco grupos de quatro elementos, devem ter consigo o caderno diário, onde realizam a maioria das tarefas propostas ao longo do concurso. A pontuação é atribuída através de um site (anexo 1).	Site pontuação (anexo 1)
	Descobre a estratégia utilizada na formação de novas palavras por sufixação.		
	Descobre a estratégia utilizada na formação de novas palavras por prefixação.	Durante a aula, são apresentados três “Superdesafios”, entregues em envelopes físicos. Estes desafios alcançam a pontuação máxima de cinco pontos.	Folhas de registo (apêndice 2)
	Aplica corretamente prefixos diferentes à base.		
	Identifica a classe gramatical de palavras derivadas.	As restantes tarefas variam entre atividades realizadas no caderno diário e o preenchimento de folhas de registo entregues aos alunos (apêndice 2). Estas tarefas são pontuadas com uma classificação de 1 a 10 pontos, de acordo com o número de respostas corretas. Só é atribuída a pontuação de zero pontos se o grupo não cumprir a tarefa.	
Identifica a derivação enquanto processo de formação de novas palavras.			
Compreende o processo de formação de palavras por composição.	Em cada mesa haverá um copo, que servirá como identificação do grupo. Em algumas tarefas, o copo poderá ter outras funções específicas, que estão explicadas ao longo das tarefas.		
Áreas de Competência	Linguagem e textos; Pensamento crítico e pensamento criativo; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia.		
Avaliação	Grelha de observação direta		



<p>Características do texto dramático</p> <p>Leitura silenciosa</p> <p>Leitura em voz alta</p>	<p>“Que elementos é que encontramos na capa?” (uma mão, que segura possíveis personagens da obra, simbologia do teatro através dos fios que ligam as personagens aos dedos que indicam movimento)</p> <p>“A que local podem pertencer estas personagens?” (à realeza).</p> <p>“Será que alguma destas figuras pode ser o Príncipe Nabo?”</p> <p>“Conseguimos identificar mais personagens que possam pertencer à obra?” (princesa/ rainha, por causa da coroa; bobo da corte, tendo em conta o chapéu) (10’)</p> <p><b>Leitura</b> Realização da leitura das duas primeiras cenas, em voz alta, por parte das professoras (pp.5-8). Aproveitar para destacar alguns elementos como: didascálias e mudanças de cenas. (5’)</p> <p>A professora entrega aos alunos o excerto que vai ser trabalhado na aula, cada aluno tem nas folhas um destaque relativo às falas que vão ler (apêndice 8). Os alunos vão preparar a leitura das suas falas de forma silenciosa, sendo que devem ler a cena completa para conseguirem perceber melhor o contexto em que está a sua personagem. A professora alerta para o facto de a Mademoiselle ler carregando nos rr, para que todos tenham conhecimento dessa particularidade, uma vez que essa indicação apenas aparece na sua primeira fala. Leitura em voz alta, por parte dos alunos, das 11 cenas selecionadas. (20’)</p>	<p>Excerto da obra (apêndice 8)</p>
<p>Áreas de Competência</p>	<p>Linguagens e textos; Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia.</p>	
<p>Avaliação</p>	<p>Grelha de observação direta para a leitura.</p>	

Apêndice 6 – UD “Todos a bordo: *Por mares nunca dantes navegados*”.

Plano de aula
<b>Todos a bordo: <i>Por mares nunca dantes navegados</i></b>
<b>Sumário:</b> A Expansão marítima: embarcação, instrumentos e técnicas de navegação. Realização de um diário de bordo.
<b>Duração:</b> 150 minutos (3 aulas de 50 minutos)
<b>Área disciplinar:</b> História e Geografia de Portugal
<b>Domínio:</b> Portugal nos séculos XV e XVI
<b>Metodologias:</b> Aprendizagem baseada na Descoberta.

<p><b>Aprendizagens Essenciais</b></p> <p><u>História e Geografia de Portugal:</u>            “Identificar os principais navios e instrumentos náuticos utilizados pelos portugueses na expansão marítima”.            “Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas (...)”.</p> <p><u>Português</u>            Escrita:            “Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.”            “Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.”            “Aperfeiçoar o texto depois de redigido.”            “Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão (...)”</p>
---

Conteúdos	Experiências de Aprendizagem	Recursos
Navegações portuguesas	<p><b>Motivação (10 minutos):</b></p> <p>Distribuição de um bilhete (apêndice 1) para uma viagem de barco a cada aluno com a frase:            “Todos a bordo por mares nunca dantes navegados!”.</p>	Canva – slide 1

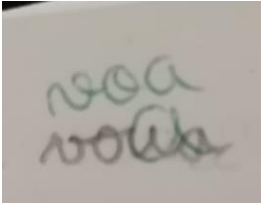
<p>Instrumentos e técnicas de navegação</p> <p>Dificuldades vividas nas viagens</p> <p>O papel do escrivão nas viagens marítimas</p>	<p>Discussão, em grande grupo, sobre o objeto distribuído:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que representa esse objeto?”</li> <li>• “Para que serve?”</li> </ul> <p>No verso do bilhete está um excerto de <i>Os Lusíadas</i>. O excerto é lido em voz alta por um aluno e, após este momento são exploradas algumas questões, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O que diz esta estrofe?”</li> <li>• “Onde se localizava a Ocidental Praia Lusitana?”</li> <li>• “Que mares seriam estes <i>nunca dantes navegados</i>?”</li> <li>• “Seria difícil navegá-los? Porquê?”</li> </ul> <p>Registo do sumário no caderno da disciplina.</p> <p><b>Desenvolvimento (75 minutos):</b></p> <p>Entrega de uma folha de registo (apêndice 2) com questões norteadoras, acerca da vida a bordo nas caravelas. As questões são lidas em voz alta pela professora. Visualização de um vídeo (anexo 1) que explora os instrumentos e técnicas de navegação, tal como os desafios enfrentados nas viagens. Os alunos preenchem a folha de registo, de forma individual, adequando as respostas às informações disponibilizadas no vídeo. A correção é feita em grande grupo e, de seguida, os estudantes colam a folha de registo no caderno da disciplina. (10’)</p> <p>Distribuição da letra da música <i>Canção de Marinhão</i>, de Rui Veloso (apêndice 3). Os alunos ouvem a canção e devem sublinhar os momentos que mostram como os navegadores escreviam e guardavam as informações das suas viagens, realçando aqui a importância do Diário de bordo. (5’)</p>	<p>Bilhete (apêndice 1)</p> <p>Caderno da disciplina</p> <p>Canva – slide 6 Folha de registo (apêndice 2)</p> <p>Canva – slide 5 Vídeo (anexo 1)</p> <p><i>Canção de Marinhão</i> (Apêndice 3)</p> <p>Canva – slide 11 (apêndice 4)</p>
--	--	---

<p>Leitura e análise de um texto</p>	<p>Visualização de um vídeo criado por Inteligência Artificial (apêndice 4), que simula um escrivão que partilha com os alunos as responsabilidades do mesmo durante as viagens, tal como a importância do diário de bordo. (5´)</p> <p>A professora escolhe um aluno para ler uma carta (elaborada pela mesma) escrita pelo Infante D. Henrique (apêndice 5). No final da carta, é proposto aos alunos que assumam o papel de um escrivão.</p> <p>Apresentação de diferentes personagens de escrivães fictícios, cada um com características e estilos distintos de escrita. Divisão da turma em cinco grupos. Utilização da roleta online (apêndice 6) para distribuir aleatoriamente cada uma das personagens pelos grupos. Para que os alunos tenham informação suficiente, para a escrita do diário de bordo, será entregue um bilhete de identidade, a cada grupo, com características referentes ao escrivão sorteado (apêndice 7). Cada grupo será responsável por uma viagem, já abordada em aulas anteriores. Assim, é entregue a cada grupo fontes historiográficas referentes à viagem, de modo a auxiliar na escrita (apêndice 8). (10´)</p>	<p>Canva – slide 12 Carta (apêndice 5)</p> <p>Canva – slide 13-16 Roleta (apêndice 6)</p> <p>Bilhete de identidade (apêndice 7) Fontes historiográficas (apêndice 8)</p>
<p>Planeamento da escrita</p>	<p><u>Pré-escrita</u> Apresentação das instruções para a escrita, por um escrivão (apêndice 9). Os alunos assumem o papel de escrivães e, numa fase inicial é entregue a cada aluno um roteiro de escrita do Diário de Bordo (apêndice 10), com os principais elementos que constituem um diário de bordo, de modo a ajudar na organização das ideias. Os alunos devem pensar e responder às questões em grupo, de acordo com as características do escrivão que vão assumir. (10´)</p>	<p>Canva – slide 18 (apêndice 9)</p> <p>Planificação (apêndice 10)</p>
<p>Estrutura do diário de bordo</p>		
<p>Escrita de um texto</p>	<p><u>Escrita</u> Recorrer à folha de registo (apêndice 10) onde os alunos, iniciam a redação do texto. (15´)</p>	<p>Apêndice 10</p>
<p>Revisão do texto</p>	<p><u>Revisão da escrita</u> Entrega de uma lista de verificação (apêndice 11) para que os alunos façam uma revisão do texto escrito, nomeadamente regras de ortografia e pontuação, se seguirem todas as indicações</p>	<p>Lista de verificação (apêndice 11)</p>

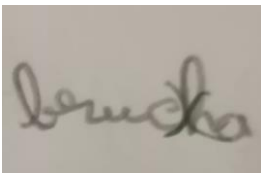
<p>Apresentação oral dos textos</p>	<p>fornecidas durante o momento de pré-escrita (respeitar as características de cada escrivão e verificar se utilizaram as informações disponibilizadas no bilhete de identidade). (10')</p> <p><u>Reescrita</u> O texto final vai ser copiado para uma folha com aparência de um papiro (apêndice 12), distribuída pela professora. (10')</p> <p><b>Consolidação - momento da partilha (15 minutos):</b></p> <p>Os alunos apresentam oralmente, à turma, as suas criações. (15')</p> <p>No pós-aula, a professora vai compilar os textos dos alunos e formar um Diário de Bordo.</p>	<p>Folha com aparência de um papiro (apêndice 12)</p>
<p><b>Áreas de Competência</b></p>	<p>Linguagem e textos; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade Estética e Artística.</p>	
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Autoavaliação</p>	

## Apêndice 7 – Coletânea de Erros Ortográficos

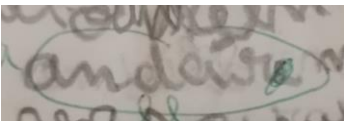
<Voua> - voa



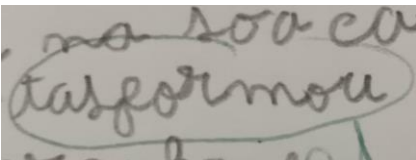
<brucha> - bruxa



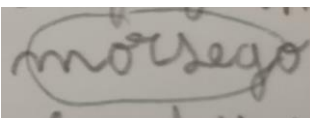
<andare> - andar



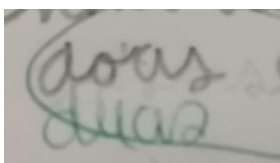
<tasformou>- transformou



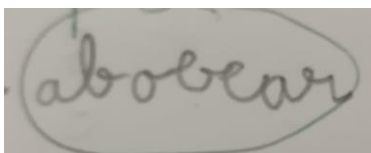
<morsego> - morcego



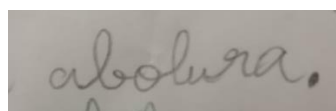
<doas> – duas



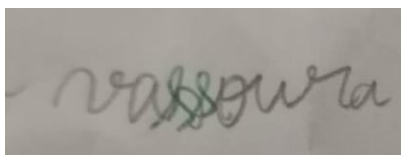
<abobear> – abóbora



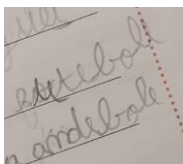
<abobura> – abóbora



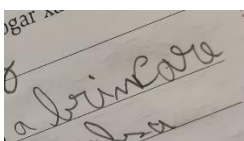
<vassoura> – vassoura



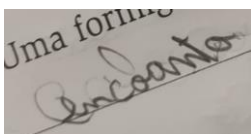
<futebol> – futebol | <andebol> – andebol



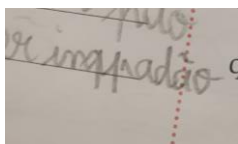
<brincare> – brincar



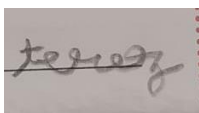
<encoanto> – enquanto



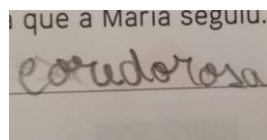
<impadão> – empadão



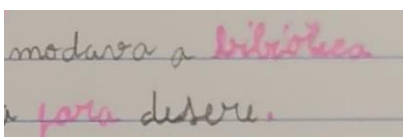
<terez> – três



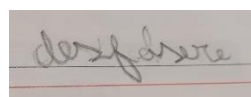
<coredrosa> – cor-de-rosa



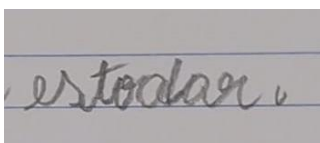
<modava> – mudava | <biblioteca> – biblioteca | <disere> – dizer



<desfasere> – desfazer



<estodar> – estudar



## Apêndice 8 – Dossier Individual



Escreve cada uma das frases que a tua professora vai ditar no espaço indicado para cada uma delas.

Data \_\_\_\_\_

colar

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

**Ou isto ou aquilo**

Data

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles



2

Ouve as palavras que a tua professora vai dizer e  
rodeia as imagens onde oiças o som **s**.

Data



3

Completa as palavras com a letra **s** ou **ss**.



pá\_\_ aros    mor\_\_ a    pe\_\_ oas    \_\_ ofrer    a\_\_ustador  
 \_\_ afari    \_\_ opa    pul\_\_ eira    \_\_obremesa    \_\_apo  
 gira\_\_ol    suspen\_\_órios    \_\_umo    ma\_\_a    \_\_erpente

Conheces outras palavras onde o som **s** esteja presente? Regista-as no quadro!



Agrupa as palavras no local correto.



Escreve-se com <b>s</b>	Escreve-se com <b>ss</b>

Será que já reunimos as pistas necessárias para completar os espaços em branco?



O som **s** pode aparecer no início da palavra e/ou no seu interior e pode surgir sozinho ou em dupla (ss), por isso:

- ➊ no \_\_\_\_\_ das palavras, quando usamos a letra **s** para representar o som **s**, só podemos usá-la \_\_\_\_ vez;
- ➋ para se obter o som \_\_\_\_ no interior das palavras, entre vogais, é necessário escrever \_\_\_\_\_, como podemos observar na palavra \_\_\_\_\_;
- ➌ Para se obter o som **s** no \_\_\_\_\_ das palavras, quando antes existe uma consoante, escreve-se o **s** sozinho, como podemos observar na palavra \_\_\_\_\_.



Pinta a resposta correta!

**Os ss só podem ser escritos no interior das palavras.**

Verdadeiro

Falso

Recorda a forma como Cecília Meireles escreveu o poema e completa a frase utilizando pelo menos uma palavra com um **s** ou uma palavra com **ss**.




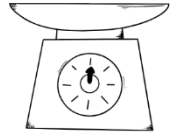

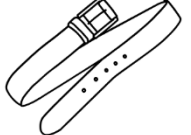





Ou \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_.

colar

ouve as palavras que a tua professora vai dizer e rodeia as imagens onde oiças o som **s**.

Data \_\_\_\_\_

4

colar

Completa as palavras com a letra **c** ou **ç**.

\_\_\_igarra      rino\_\_\_eronte      \_\_\_into      fran\_\_\_esinha  
 alfa\_\_\_e      la\_\_\_o      a \_\_\_úcar      do\_\_\_e

Conheces outras palavras onde o som **s** esteja presente e se escreva com **c** ou **ç**? Regista-as no quadro!

Agrupar as palavras no local correto.

Escreve-se com <b>c</b>	Escreve-se com <b>ç</b>



Será que já reunimos as pistas necessárias para completar os espaços em branco?

A letra \_\_\_\_ tem o som **s** quando se encontra antes da vogal:

- Ⓜ e, como podes observar na palavra \_\_\_\_\_;
- Ⓜ \_\_\_\_\_, como podes observar na palavra circo.

Para as restantes vogais (**a, o e u**), para se obter o som **s**, escreve-se a letra \_\_\_\_\_, como podes observar nas palavras balança, \_\_\_\_\_ e açúcar.

Ⓜ A letra **ç** só é \_\_\_\_\_ no interior das palavras.  
A letra **c** só é utilizada no \_\_\_\_\_ e no \_\_\_\_\_ das palavras.



Agora escreve uma frase inspirada no poema em que utilizes pelos menos uma palavra com **c** ou **ç**.

\_\_\_\_\_



Completa as palavras com a letra **s, ss, c** ou **ç**.

ma \_\_\_\_ã \_\_\_\_idade man\_\_\_\_o anoite\_\_\_\_er  
pê \_\_\_\_égo ob\_\_\_\_ervar a \_\_\_\_unto espa \_\_\_\_o

Data  
\_\_\_\_



Agrupar as palavras no local correto.

Escreve-se com <b>s</b>	Escreve-se com <b>ss</b>	Escreve-se com <b>c</b>	Escreve-se com <b>ç</b>



Será que já reunimos as pistas necessárias para completar os espaços em branco?

Até agora aprendeste que o som **s** pode ser representado pelas letras:

- Ⓜ \_\_\_\_\_, como na palavra sapo;
- Ⓜ ss, como na palavra \_\_\_\_\_;
- Ⓜ \_\_\_\_\_, como na palavra Açores;
- Ⓜ c, como na palavra \_\_\_\_\_.



**Curiosidade**

Mais tarde vais aprender que o som **s** também pode ser representado pela letra **x**, como podes observar nas palavras máximo, auxílio e próximo.

colar



O que será que está dentro do envelope? Só o podes abrir quando a tua professora autorizar.

Data  
\_\_\_\_ \_



6





**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

## **Entre Aprender e Ensinar: O Ensino da Correspondência Fonema-Grafema através do Laboratório Gramatical e da Pedagogia dos Discursos**

Mafalda Raquel dos Santos Machado

