

M

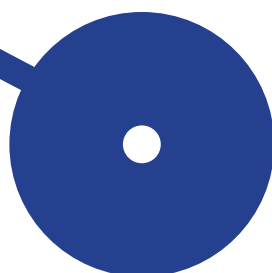
MESTRADO

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

Do erro à aprendizagem: os contributos do ditado para o desenvolvimento da competência ortográfica

Ana Beatriz Gonçalves Faria

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Beatriz Gonçalves Faria

**Do erro à aprendizagem: os contributos do ditado para o
desenvolvimento da competência ortográfica**

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: Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Professora Doutora Elisama Soraia Sousa de Oliveira

Porto, setembro de 2025

COORDENAÇÃO DO CURSO:

Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

COMISSÃO DE CURSO:

Professora Doutora Carla Patrícia da Silva Ribeiro

Professor Doutor José António Ribeiro da Costa

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

EQUIPA DE SUPERVISÃO:

Professora Doutora Cristina Maria Ferreira da Costa Ribeiro Maia

Professora Doutora Inês da Conceição Pinto de Oliveira

Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

DEDICATÓRIA

À minha família.

O meu caminho é reflexo do vosso exemplo, feito de força, coragem e resiliência.

AGRADECIMENTOS

*«Levantar voo é sair da rota mais previsível,
é sonhar e vibrar por mais.
Mais histórias, paragens e estações
É arriscar o quase certo.
Mas só assim é que se sonha.» (Monteiro, 2021, p. 53)*

Foi do sonho que nasceu a coragem de iniciar esta viagem pelo mundo do ensino. Uma viagem que implicou sair do conforto de casa e abraçar o desconhecido, mas que fez cada passo valer a pena, graças à presença de quem caminhou ao meu lado. A todas elas deixo o meu mais profundo agradecimento.

Ao Professor Doutor José António Costa e à Professora Doutora Elisama Oliveira, agradeço pela orientação e disponibilidade ao longo deste percurso. Para além do papel de orientadores, tive o privilégio de aprender e crescer com dois profissionais cuja sabedoria e paixão pelo ensino se refletem em cada ensinamento que partilham com os estudantes que, como eu, sonham seguir esta profissão.

À equipa de supervisão, Professora Doutora Inês Oliveira, Professora Doutora Cristina Maia e Professora Doutora Sónia Moreira, agradeço por todo o apoio, incentivo e pelas sugestões que contribuíram significativamente para a minha evolução. Um agradecimento especial à Professora Doutora Inês Oliveira pela presença constante, pelo tempo generosamente disponibilizado em reuniões semanais e por toda a confiança depositada no meu trabalho.

Às professoras cooperantes, aos alunos e a toda a comunidade educativa que me acolheu, agradeço pela oportunidade de aprender e crescer no terreno. Cada experiência vivida foi essencial para a construção da minha identidade profissional e para o desenvolvimento da minha prática docente.

À Margarida, meu par pedagógico, agradeço por ter estado ao meu lado em cada passo desta caminhada, com dedicação e empenho. Pelas longas reuniões, com momentos de desespero e risos à mistura — tão característicos da nossa personalidade — e, sobretudo, pela cumplicidade que nos uniu tanto nos momentos bons como nos mais desafiantes.

Às minhas amigas, Helena e Leonor, agradeço por estarem sempre presentes, mesmo à distância. Senti a vossa companhia em cada momento, em cada mensagem e em cada gesto, tornando esta fase mais leve e suportável. Obrigada pela vossa amizade, que atravessa anos e diferentes fases das nossas vidas, desde a infância até ao presente, e que se tornou família.

Ao Pedro, o meu Pepi, agradeço por todo o carinho, pela paciência infinita e pelo apoio incondicional. Ao longo deste último ano, tornaste os meus dias mais felizes, trazendo cor até nos dias cinzentos e chuvosos do Porto. Foste quem partilhou comigo cada momento, quem tantas vezes me enxugou as lágrimas e, ao mesmo tempo, encheu os meus dias de sorrisos. Foste também quem, comigo, enfrentou as pequenas exigências da vida de estudantes deslocados, desde a preparação de refeições até às idas ao supermercado. Eras a pessoa que mais ansiava reencontrar ao final de cada dia, o abraço de que precisava nos momentos de maior cansaço. Mesmo estando ambos longe da nossa ilha, fomos casa um para o outro. Obrigada por seres a força de que tantas vezes precisei e por trazeres equilíbrio à minha vida. Agradeço a Deus por te ter ao meu lado e por sentir, todos os dias, o teu amor e a tua companhia, que me dão confiança para enfrentar qualquer desafio.

À minha irmã, minha melhor amiga, agradeço por estar sempre ao meu lado. Pelos conselhos, que tantas vezes me ajudaram a encontrar o caminho certo; pelo cuidado atento; e pela forma única como ouve e compreende, mesmo quando as palavras são poucas. És a minha força nos momentos mais difíceis e a minha inspiração diária, lembrando-me sempre da importância de seguir em frente com coragem e confiança. Levo-te comigo em cada decisão, em cada conquista e em tudo o que faço, sabendo que posso sempre contar contigo. Aproveito também para agradecer ao João, meu cunhado, que ao longo dos anos se tornou como um irmão para mim; sempre presente, com apoio e amizade, fez parte desta caminhada e esteve ao meu lado nos momentos mais importantes.

Por último, aos meus pais, agradeço por serem o meu maior exemplo de dedicação e resiliência. Aprendi convosco a não desistir, a lutar pelos meus objetivos e, acima de tudo, a acreditar nas minhas próprias capacidades. Obrigada pelo apoio, pela paciência e por toda a ajuda que tornou possível concretizar este sonho. A vossa confiança permitiu-me explorar novos caminhos e alcançar metas que, sem o vosso suporte, seriam inatingíveis. O amor com que sempre me envolveram moldou a pessoa que sou hoje e continua a ser a base e a inspiração que orienta a minha vida e a minha carreira.

Termino este capítulo de coração cheio e com um grande sentimento de gratidão. A todas as pessoas que, de alguma forma, caminharam comigo: obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada 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, constituindo um requisito para a obtenção do grau de Mestre e para a admissão à prova pública. O seu principal objetivo é apresentar uma análise reflexiva e fundamentada das experiências vivenciadas durante a formação inicial, evidenciando a construção do conhecimento científico e científico-pedagógico. Deste modo, enfatiza-se a relação entre teoria e prática, destacando o papel essencial da observação e da reflexão no desenvolvimento profissional docente. Realça-se, igualmente, a importância da supervisão pedagógica e da planificação, considerando os desafios impostos pelas constantes transformações do contexto educativo atual. A análise das experiências educativas vividas permite, assim, a discussão de aspetos fundamentais da prática pedagógica, baseados em fundamentos teóricos pertinentes. Num processo contínuo de construção profissional, a mestranda assume uma postura reflexiva, analisando os desafios, as potencialidades e as competências desenvolvidas ao longo do estágio.

Além disso, este relatório integra uma componente investigativa que reforça a necessidade de o docente assumir também o papel de investigador, promovendo a articulação entre teoria e prática por meio da metodologia de investigação-ação. Neste contexto, exploram-se os contributos do ditado para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, destacando a importância da reflexão (meta)linguística no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Supervisão pedagógica; Investigação-ação; Competência ortográfica; Ditado; Reflexão (meta)linguística.

ABSTRACT

This Internship Report is part of the curricular unit Supervised Teaching Practice, included in the study plan of the second year of the Master's Degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and in Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. It constitutes a requirement for obtaining the Master's degree and for admission to the public defence. Its main objective is to present a reflective and substantiated analysis of the experiences lived during initial teacher education, highlighting the construction of scientific and pedagogical-scientific knowledge. In this way, the report emphasizes the relationship between theory and practice, underlining the essential role of observation and reflection in professional teaching development. It also stresses the importance of pedagogical supervision and planning, taking into account the challenges posed by the constant transformations of the current educational context. The analysis of the educational experiences makes it possible to discuss fundamental aspects of pedagogical practice, grounded in relevant theoretical frameworks. Within a continuous process of professional development, the trainee adopts a reflective stance, analysing the challenges, potentials, and competencies developed throughout the internship.

Furthermore, this report includes a research component that reinforces the necessity for teachers to also take on the role of researchers, promoting the articulation between theory and practice through the action-research methodology. In this context, the report explores the contributions of dictation to the development of students' orthographic competence in the 2nd Cycle of Basic Education, highlighting the importance of (meta)linguistic reflection in the teaching and learning process.

Keywords: Supervised teaching practice; Pedagogical supervision; Action research; Orthographic competence; Dictation; (Meta)linguistic reflection.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Calendarização ação educativa	52
Tabela 2. Regências a cumprir por cada estudante, em cada área disciplinar	53
Tabela 3. Sessões do projeto de investigação	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição percentual dos tipos de erro na recolha inicial	139
Gráfico 2. Distribuição percentual dos tipos de erro no ditado a pares	139
Gráfico 3. Distribuição percentual dos tipos de erro no ditado cantado.....	140
Gráfico 4. Distribuição percentual dos tipos de erro no ditado tradicional	140
Gráfico 5. Evolução global do número de erros ortográficos.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Registos fotográficos do reconto oral.....	57
Figura 2. Registos fotográficos do exercício de grafia da letra G com recurso à plasticina	67
Figura 3. Registos fotográficos da experiência sobre a decomposição de resíduos	72
Figura 4. Registos fotográficos do trabalho em grupo	74
Figura 5. Registos fotográficos do Dia Mundial das Abelhas	80
Figura 6. Dia do Agrupamento.....	97
Figura 7. Dia da Família	97
Figura 8. Registos fotográficos do mapa-mundo.....	100
Figura 9. Registos fotográficos do mural coletivo	102

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1. UD "Histórias que se constroem: um tesouro em cada lado" (29 de abril de 2025)	159
Apêndice 2. Aula de Português (1 de abril de 2025)	162
Apêndice 3. Aula de Português (2 de abril de 2025)	164
Apêndice 4. Aula de Estudo do Meio (23 de abril de 2025)	166
Apêndice 5. UD "Cuidador de animais por um dia" (24 de março de 2025)	169
Apêndice 6. UD "Juntos pela colmeia: saber, sentir e agir!" (20 de maio de 2025)	176
Apêndice 7. UD "Correr o mundo: entre contos e conquistas" (3 de dezembro de 2024)	178
Apêndice 8. UD "De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata" (7 de janeiro de 2025)	181
Apêndice 9. UD "À procura do ouro: da exploração mineira à exploração dos demonstrativos" (12 de novembro de 2024)	184
Apêndice 10. UD "De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata" (6 de janeiro de 2025)	187
Apêndice 11. Recolha inicial de dados	193
Apêndice 12. Recolha de dados da primeira intervenção educativa	194
Apêndice 13. Recolha de dados da segunda intervenção educativa	195
Apêndice 14. Recolha de dados da terceira intervenção educativa	196

ÍNDICE DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DGE – Direção-Geral da Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

IA – Inteligência Artificial

LP – Língua Portuguesa

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UD – Unidade(s) Didática(s)

ÍNDICE

Introdução.....	16
1. Enquadramento curricular e profissional	18
1.1. Ser professor no século XXI: entre desafios e exigências de um sistema em mudança.....	18
1.2. A planificação como apoio da prática de ensino	24
1.3. Prática de Ensino Supervisionada e formação de professores	28
2. Caracterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada.....	33
2.1. O Agrupamento de Escolas	33
2.2. Caracterização do contexto educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
2.2.1. A turma do 1.º ano de escolaridade.....	38
2.3. Caracterização do contexto educativo no 2.º Ciclo do Ensino Básico	45
2.3.1. A turma do 5.º ano de escolaridade.....	47
3. Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	51
3.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	54
3.1.1. Português.....	54
3.1.2. Estudo do Meio	68
3.1.3. Articulação de Saberes.....	76
3.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico	81
3.2.1. Português.....	81
3.2.2. História e Geografia de Portugal.....	89
3.3. Projetos e outras atividades	96
3.3.1. Colaboração em dinâmicas escolares no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	96
3.3.2. Dinamização de projetos e outras atividades no 2.º Ciclo do Ensino Básico	98
3.4. Reflexão: um olhar retrospectivo.....	103
4. Dimensão investigativa	107
4.1. O ensino da norma ortográfica e o desenvolvimento da competência ortográfica.....	107
4.1.1. Da oralidade à escrita: desafios e transições	107
4.1.2. Critérios subjacentes à norma ortográfica.....	111

4.1.3. O erro ortográfico como oportunidade pedagógica	114
4.1.4. Tipologias do erro ortográfico	116
4.2. O ditado como estratégia pedagógica e reflexiva no desenvolvimento da competência ortográfica	119
4.2.1. O papel do ditado na aprendizagem da ortografia	120
4.2.2. Os tipos de ditado e as suas aplicações pedagógicas	122
4.3. Questão de investigação e objetivos	125
4.4. Metodologia da investigação	126
4.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	128
4.6. Caracterização dos participantes	131
4.7. Apresentação dos dados	132
4.7.1. Intervenções educativas	132
4.8. Análise e discussão dos dados	138
4.9. Reflexões finais	142
Considerações finais	145
Referências bibliográficas	147
Apêndices	159

Introdução

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada 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. Este relatório constitui um requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre e para admissão à prova pública, reunindo evidências de natureza científica, pedagógica e reflexiva acerca do percurso formativo desenvolvido ao longo do estágio.

Assumindo uma perspetiva crítica e investigativa, este documento visa apresentar uma análise fundamentada das experiências vivenciadas nos contextos reais de ensino, relevando o papel da PES na construção da identidade profissional docente. Neste sentido, procura-se evidenciar o modo como a observação, a planificação, a intervenção educativa e a reflexão se articulam na consolidação de saberes profissionais, valorizando a relação entre teoria e prática, bem como o contributo da supervisão e da investigação para o desenvolvimento profissional.

Paralelamente à dimensão experiencial da prática, este relatório contempla uma vertente investigativa que reforça a importância da função investigadora do professor. O estudo realizado incidiu sobre o contributo do ditado para o desenvolvimento da competência ortográfica no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo mobilizada a metodologia de investigação-ação, no sentido de promover uma abordagem reflexiva, participada e situada, orientada para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem da ortografia.

A estrutura do documento organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo, de natureza teórica, apresenta o enquadramento curricular e profissional da prática docente, abordando, nomeadamente, os desafios do professor no século XXI, a planificação como apoio da prática de ensino e o papel da PES na formação de professores. O segundo capítulo procede à caracterização dos contextos educativos onde decorreu o estágio, designadamente os agrupamentos, escolas e turmas envolvidos. O terceiro capítulo centra-se na descrição e análise reflexiva da intervenção educativa nos 1.º e 2.º CEB, considerando os objetivos delineados, as opções didáticas adotadas e os resultados obtidos. Por fim, o quarto capítulo é dedicado à dimensão investigativa do

relatório, apresentando a fundamentação, a metodologia, o processo de intervenção, os dados recolhidos e a análise dos resultados da investigação desenvolvida.

Deste modo, o presente relatório propõe-se documentar o percurso de formação inicial e refletir sobre os contributos da PES e da investigação para a construção de uma identidade docente crítica, ética e transformadora.

1. Enquadramento curricular e profissional

Este primeiro capítulo tem como finalidade fundamentar teoricamente alguns dos aspetos centrais da prática docente, à luz dos desafios contemporâneos da profissão. Para tal, inicia-se com uma reflexão crítica sobre as exigências que caracterizam o exercício da docência no século XXI, nomeadamente no que diz respeito à diversidade presente nas salas de aula e à necessidade de uma prática pedagógica ética, inclusiva e responsiva. Em seguida, aborda-se a importância da planificação no processo de ensino e aprendizagem, sublinhando o seu papel estruturante e intencional na ação pedagógica. O capítulo prossegue com uma análise do contributo da PES para a construção da identidade profissional docente, relacionando o papel da supervisão pedagógica. Ao longo do capítulo, são estabelecidas articulações entre o enquadramento teórico e as experiências vivenciadas em contexto de estágio, numa perspetiva crítica e fundamentada.

1.1. Ser professor no século XXI: entre desafios e exigências de um sistema em mudança

A profissão docente enfrenta, no contexto atual, uma multiplicidade de desafios e exigências que emergem das transformações sociais, tecnológicas e educativas do mundo contemporâneo. Considerando esta realidade, pretende-se refletir sobre alguns dos principais desafios que se colocam atualmente aos professores, nomeadamente a diversidade crescente nas salas de aula, o imperativo de promover uma educação inclusiva e equitativa, assim como a importância da formação contínua e da construção da identidade profissional.

De facto, ser professor no século XXI é assumir uma profissão exigente, multifacetada e em constante evolução, cuja complexidade vai muito além da transmissão de conhecimentos. Ensinar implica acolher a diversidade, compreender os desafios que emergem dos contextos sociais e culturais dos alunos e agir com intencionalidade pedagógica, aliada a um compromisso ético. Neste cenário, as profundas mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea, em particular no plano social, cultural e tecnológico, repercutem-se inevitavelmente no quotidiano escolar, renovando os modos de ensinar, de aprender e de estar na escola. A este respeito, Isabel

Alarcão (2001) sublinha que a transição para a era do conhecimento e da informação, ainda que tenha ampliado o acesso global à informação, veio também acentuar desigualdades, sobretudo no domínio das tecnologias. Esta constatação evidencia a urgência de uma escola que, para além de garantir o acesso ao saber, se comprometa com a promoção da equidade e da justiça educativa. Neste sentido, a escola deve assumir-se como um espaço de formação integral, onde a aprendizagem se constrói em articulação com as realidades sociais e culturais dos alunos, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos (Alarcão, 2001).

Face a estas exigências, a profissão docente requer um compromisso contínuo com a formação e a reflexão, assumindo a aprendizagem ao longo da vida como um imperativo ético e profissional. Esta necessidade advém, em grande medida, da consciência de que o conhecimento não é estático, sendo constantemente interpelado pelas rápidas transformações sociais, culturais, tecnológicas e políticas da contemporaneidade. A formação contínua emerge, assim, como resposta à caducidade de determinados saberes e práticas e às limitações dos sistemas educativos em acompanhar tais mudanças (Cunha, 2008). Neste contexto, importa reconhecer que a formação ao longo da carreira não se reduz à aquisição de competências técnicas, mas assume uma dimensão mais ampla, ligada à promoção de um desenvolvimento profissional e social sustentado, numa lógica de constante adaptação e reconfiguração identitária. Como defende António Cunha (2008), a formação contínua deve permitir ao professor não só fazer, mas também ser, contribuindo para o fortalecimento da sua identidade profissional e para a sua valorização no espaço público.

Acresce ainda que a formação contínua deve manter uma relação estreita com a formação inicial, sendo ambas partes de um mesmo processo. A formação inicial oferece os fundamentos teóricos e pedagógicos, enquanto a formação contínua permite aprofundar, atualizar e adaptar esses saberes às exigências reais e quotidianas do exercício profissional. Neste sentido, a prática profissional não deve ser vista como um ponto de chegada, mas como uma oportunidade permanente de aprendizagem, que desafia o professor a refletir criticamente sobre o que faz, como faz e porquê. A articulação entre ambas as dimensões formativas (inicial e contínua)

garante, assim, que a formação se mantenha ligada com a realidade das escolas e com as necessidades concretas dos alunos (Cunha, 2008).

Esta articulação é particularmente visível no contexto do estágio, que representa uma oportunidade privilegiada para experienciar, em situações reais, a complexidade da docência e a necessidade permanente de aprender a ensinar. Neste âmbito, a PES evidenciou a importância do desenvolvimento de uma postura profissional assente na flexibilidade, na escuta ativa e na capacidade de adaptação às dinâmicas singulares de cada turma. Com efeito, tanto no contexto do 1.º como do 2.º CEB, a diversidade de perfis, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos exigiu o constante ajustamento das estratégias delineadas, bem como a reformulação de decisões pedagógicas face, por exemplo, à instabilidade emocional ou a variações no nível de concentração. Tais experiências vieram reforçar a ideia de que o conhecimento teórico, embora indispensável, só ganha verdadeiro valor quando integrado com discernimento e espírito crítico, em articulação com uma prática reflexiva que permita responder, de forma ética e intencional, aos desafios emergentes do quotidiano escolar.

A construção da identidade profissional docente está intrinsecamente ligada aos enquadramentos normativos e orientações políticas que regulam o exercício da docência. Em Portugal, este processo encontra respaldo nos Decretos-Leis n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que definem, respetivamente, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, e o perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Estes documentos estabelecem os domínios de competência que orientam a formação inicial e contínua dos docentes, conferindo coerência e intencionalidade ao processo de profissionalização.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, o Decreto-Lei n.º 240/2001 destaca a importância da formação como parte integrante da prática docente, valorizando a reflexão sistemática sobre a ação pedagógica, a problematização da experiência e o recurso à investigação educativa. Nesta perspetiva, o professor é desafiado a rever continuamente as suas práticas, a incorporar princípios éticos na tomada de decisão e a privilegiar o trabalho colaborativo, enquanto estratégia de crescimento pessoal e profissional. A formação

contínua é, assim, entendida como um processo dinâmico, assente na análise crítica e na partilha de saberes com outros profissionais, com impacto tanto em contextos locais como no espaço europeu.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 241/2001 sublinha a centralidade da ação pedagógica no 1.º CEB, reconhecendo a complexidade do trabalho docente nesse nível de ensino. Compete ao professor articular os saberes científicos e pedagógicos das diferentes áreas com as necessidades específicas dos seus alunos, adotando práticas que respeitem a diversidade e promovam aprendizagens significativas. Este papel implica uma participação ativa na conceção e avaliação dos projetos curriculares, tanto ao nível da escola como da turma, bem como a colaboração com os colegas na construção de respostas educativas integradas e contextualizadas. A planificação, desenvolvimento e avaliação das aprendizagens requerem, assim, uma abordagem reflexiva e ajustada às múltiplas dimensões que interferem nos percursos escolares dos alunos.

Neste enquadramento, a identidade profissional concretiza-se também na forma como o professor se posiciona face às orientações curriculares em vigor, sendo desafiado a interpretar e operacionalizar os referenciais normativos à luz dos desafios contemporâneos da educação. É precisamente neste contexto que ganha relevo a atual política de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), instituída pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Esta política propõe um novo paradigma para o currículo escolar, centrada no contexto específico de cada escola, nas necessidades dos alunos e nos objetivos definidos pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Como defende Antonio Bolívar (2019), a AFC desempenha um papel central na resposta aos desafios que emergem das dinâmicas sociais e educativas locais, surgindo como um elemento essencial num sistema educativo em constante transformação. Ao promover estruturas mais flexíveis, nomeadamente na gestão curricular, na organização de tempos e espaços letivos e no trabalho colaborativo entre docentes, possibilita uma adaptação contextualizada do currículo. Desta forma, as escolas tornam-se mais ágeis e inovadoras, capazes de responder às especificidades das comunidades e de se afirmar como agentes de mudança alinhados com as exigências de uma sociedade em constante mutação.

Porém, a implementação da política de AFC não está isenta de desafios. Adriana Santos e Carlinda Leite (2018) sublinham que esta autonomia exige das escolas o desenvolvimento de práticas curriculares mais inclusivas, centradas nos alunos, o que implica muitas vezes mudanças profundas na cultura institucional e nas concepções pedagógicas. A sua concretização revela-se mais facilitada em escolas onde já existe uma tradição de trabalho colaborativo e de valorização da autonomia pedagógica, sendo, por outro lado, mais desafiante em contextos marcados por práticas mais tradicionais e fragmentadas. As autoras chamam a atenção para o modo como a estrutura organizacional do ensino influencia este processo: nos primeiros anos de escolaridade, marcados pela monodocência, a gestão curricular integrada facilita a adoção de projetos interdisciplinares e de práticas mais flexíveis e diferenciadas. Já nos ciclos de ensino em que prevalece a organização por disciplinas, como no 2.º CEB, a coordenação entre docentes e a articulação curricular revelam-se mais complexas e exigem uma cultura de trabalho colaborativo mais consolidada.

Por outro lado, importa considerar o papel dos docentes mais experientes neste processo. Segundo Ana Torres, Ana Mouraz e Angélica Monteiro (2022), os professores com mais experiência – geralmente com mais de vinte anos de serviço – enfrentam o desafio de reconfigurar as suas práticas à luz das novas exigências curriculares. O seu conhecimento constitui uma mais-valia inegável para as instituições educativas, mas, simultaneamente, pode representar uma resistência à mudança, quando as abordagens tradicionais colidem com a necessidade de inovação e de adaptação às novas orientações pedagógicas. A transição de um modelo centrado na transmissão de conhecimentos para um paradigma que valoriza o desenvolvimento de competências, a cidadania e a participação ativa dos alunos exige destes docentes uma reinterpretação das suas práticas e da sua identidade profissional, o que nem sempre se revela um processo simples ou imediato.

A par destes desafios pedagógicos, a implementação da AFC é condicionada por fatores de ordem política e organizacional. Filinto Lima (2019) destaca que nem todas as escolas públicas adotam plenamente a matriz curricular, mantendo o currículo prescrito, mas ainda assim alcançando bons resultados, o que sugere que a eficácia educativa depende tanto dos esforços diários dos professores como da autonomia concedida. O autor destaca também a falta de consenso político

e os constrangimentos associados ao modelo de acesso ao ensino superior e aos concursos de professores, que influenciam a consolidação de uma cultura de autonomia curricular efetiva.

À luz do exposto, pode concluir-se que a AFC é um instrumento valioso; no entanto, a sua eficácia depende da capacidade das instituições educativas e dos docentes de ultrapassarem desafios. A prossecução de práticas inclusivas, o equilíbrio entre a flexibilidade e os quadros regulamentares, a adaptação dos professores de carreira e o imperativo do consenso político assumem-se como fatores determinantes para o sucesso da sua implementação no panorama educativo português. Embora a AFC ofereça às escolas a possibilidade de ajustarem as abordagens pedagógicas às especificidades do seu corpo discente, a concretização desse potencial exige uma compreensão aprofundada das diferenças individuais, bem como a procura de um equilíbrio constante entre inovação pedagógica e respeito pelas normas legais em vigor.

Neste contexto, torna-se essencial recentrar o olhar sobre o professor enquanto agente de mudança, cuja ação pedagógica é determinante para a construção de uma escola mais humanista, inovadora e alinhada com os desafios do século XXI. A verdade é que a docência exige, hoje, uma postura ativa, crítica e ética. Como lembra Lola Xavier (2015), o modelo escolar que herdamos, inspirado numa lógica industrial e uniformizadora, já não responde às necessidades do presente. É urgente criar ambientes de aprendizagem que desenvolvam competências críticas, criativas e socioemocionais, capazes de preparar os alunos para um mundo em constante mudança. E como afirma António Nóvoa (2006, citado por Serrano & Seabra, 2021, p.659), “Temos de reinventar a Escola se quisermos que ela cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI” (p.659). É nesse esforço de reinvenção que a AFC se pode tornar uma verdadeira oportunidade: promovendo metodologias ativas, projetos interdisciplinares e uma aproximação do currículo à vida real dos alunos. A qualidade do ensino está intimamente ligada à qualidade do professor — e esta qualidade constrói-se com formação, reflexão, apoio mútuo e paixão pela educação (Lopes & Silva, 2011; Trindade & Cosme, 2010).

Assim, ser professor no século XXI implica muito mais do que dominar conteúdos ou aplicar metodologias: é assumir um compromisso contínuo com a educação enquanto processo humano, dinâmico e contextualizado. A diversidade das salas de aula, os desafios impostos pelas

transformações sociais e as exigências da AFC exigem do docente uma postura crítica, reflexiva e colaborativa. Neste contexto, a construção da identidade profissional docente torna-se um processo contínuo, alimentado pela formação, pela supervisão e pela partilha entre pares. A valorização da profissão passa, então, pela criação de condições que permitam aos professores inovar, investigar e crescer profissionalmente. A escola do século XXI exige professores que saibam aprender com a experiência, reinventar as suas práticas e, sobretudo, acreditar no poder transformador da educação.

1.2. A planificação como apoio da prática de ensino

A complexidade da prática docente no século XXI requer que a planificação seja compreendida como uma ação profissional estratégica, situada e reflexiva, essencial à construção de uma prática pedagógica crítica e coerente (Duarte & Moreira, 2019; Vaz, 2011). Mais do que antecipar conteúdos e atividades, a planificação constitui um exercício de intencionalidade educativa, no qual se definem objetivos, estratégias e modos de ação, sempre em articulação com os contextos concretos de atuação. Funciona como um eixo estruturante do desenvolvimento curricular, mediando entre o currículo prescrito e o vivido, e promovendo a interpretação, adaptação e concretização pedagógica do projeto educativo (Duarte & Moreira, 2019).

De facto, a planificação tem-se afastado, progressivamente, de uma lógica normativa e prescritiva, adotando uma abordagem flexível, deliberativa e adaptativa, que valoriza a dimensão ética e reflexiva da ação pedagógica (Duarte & Moreira, 2019). Esta mudança de paradigma reflete um reposicionamento epistemológico que rompe com a tradição tecnicista da racionalidade instrumental, passando a valorizar a dimensão reflexiva, situada e ética da ação pedagógica. A planificação é, então, concebida como um espaço-tempo de problematização e de construção profissional, no qual o professor mobiliza o seu conhecimento e experiência para tomar decisões que façam sentido no contexto específico onde atua. Trata-se, portanto, de uma prática eminentemente profissional, onde o docente articula os referenciais curriculares com as características dos alunos, os recursos disponíveis e os desafios educativos, em coerência com um projeto político e pedagógico mais amplo (Vaz, 2011).

Neste sentido, importa reconhecer que o conhecimento docente necessário à sua concretização envolve diversos saberes, que se interligam e se adaptam às circunstâncias e necessidades de cada contexto educativo. Tal como defende Lees Shulman (1987, cit. por Duarte & Moreira, 2019), a ação docente integra dimensões pedagógicas, didáticas, curriculares e contextuais, exigindo uma articulação coerente entre estas para sustentar decisões pedagógicas conscientes e fundamentadas. Assim, o papel do professor ultrapassa o domínio dos conteúdos disciplinares, exigindo também a compreensão dos propósitos educativos, o conhecimento aprofundado dos alunos, a análise crítica do contexto e a mobilização de estratégias diversificadas. Esta perspetiva reforça uma conceção reflexiva e ética da planificação, entendida como um momento de antecipação intencional da prática, orientada por finalidades educativas claras e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos (Duarte & Moreira, 2019; Lopes, 2018).

Nesta linha de pensamento, a planificação deixa de ser desenhada como um instrumento técnico-administrativo, passando a assumir uma natureza formativa, quer no plano inicial da profissionalização docente quer no âmbito da formação contínua. É, por isso, uma oportunidade para o desenvolvimento profissional, permitindo aos professores refletir sobre a sua prática, experimentar novas estratégias e construir aprendizagens significativas sobre o ensino e a aprendizagem (Duarte & Moreira, 2019). Ao estruturar a sua prática, o professor toma decisões pedagógicas conscientes, atribuindo sentido à sua ação e garantindo a coerência entre objetivos, métodos e avaliação (Vaz, 2011). Este exercício de planificação consciente contribui, assim, para o fortalecimento da identidade profissional e para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz e responsiva.

Importa, no entanto, esclarecer que esta flexibilidade não implica ausência de rigor ou de critérios orientadores. Como alertam Pedro Duarte e Ana Isabel Moreira (2019), apesar da superação dos modelos prescritivos e normativos, a planificação deve manter elementos estruturantes que assegurem a coerência da ação educativa. Entre esses elementos destacam-se as finalidades, as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos mobilizados, a organização temporal e a definição de critérios e momentos de avaliação (Diogo, 2010, cit. por Duarte & Moreira, 2019). Estes componentes, embora não funcionem como moldes fechados, são essenciais para garantir que a ação pedagógica responde de forma articulada e intencional às necessidades educativas

dos alunos, promovendo a sua participação ativa e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Para além disso, a planificação deve também contemplar uma dimensão de flexibilidade, possibilitando reajustes contínuos por parte do professor, de forma a responder adequadamente às dinâmicas imprevisíveis que emergem no quotidiano da sala de aula. Como sublinha Leonilde Cardoso (2010), o rigor na planificação não deve anular a sensibilidade do professor às interações com os alunos e aos interesses que estes manifestam durante as atividades letivas. Assim, o docente deve ser capaz de escutar, interpretar e integrar essas manifestações no seu plano de ação, mantendo a direção educativa delineada, mas adaptando as estratégias de modo a potenciar o envolvimento e a aprendizagem. Esta capacidade de adaptação e replanificação, que se manifesta durante e após a implementação das atividades, reflete uma prática docente madura e um compromisso com uma pedagogia que coloca o aluno no centro do processo educativo.

Exemplos concretos desta postura foram vivenciados em ambos os ciclos de ensino ao longo da PES. No 1.º CEB, por exemplo, a interrupção do fornecimento de eletricidade num dia que ficou conhecido como o “apagão europeu” implicou a reformulação imediata das estratégias inicialmente previstas, sendo necessário recorrer aos materiais físicos disponíveis na sala de aula. Já no 2.º CEB, as falhas técnicas recorrentes, desde a instabilidade da ligação à internet até à inoperacionalidade do quadro interativo, evidenciaram a importância de uma planificação com margem de manobra, o que se traduziu na preparação sistemática de alternativas em suporte físico. Acrescem ainda situações imprevistas de natureza comportamental ou emocional, como episódios de mal-estar entre alunos, que exigiram a suspensão ou reorientação das atividades. Estes episódios ilustram o caráter dinâmico da prática docente e a necessidade de uma planificação que, sendo estruturada e intencional, se mantenha aberta à realidade concreta da sala de aula.

A integração da avaliação no processo educativo é outro aspeto fundamental da planificação, devendo ser entendida como um elemento contínuo, formativo e regulador que orienta e acompanha as aprendizagens dos alunos ao longo de todo o percurso. Neste sentido, a planificação deve prever momentos, instrumentos e critérios específicos de avaliação, permitindo

monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas sempre que necessário (Duarte & Moreira, 2019; Lopes, 2018). Esta estreita articulação entre planificação e avaliação, enquanto dimensões complementares e interdependentes do processo de ensino-aprendizagem, é reconhecida no quadro legislativo português, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que regula a organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como a avaliação das aprendizagens. Assim, a planificação, para além de estruturar os conteúdos e metodologias a aplicar, deve prever estratégias de avaliação que garantam a coerência e a continuidade do processo educativo, ajustando a prática pedagógica à realidade e às necessidades dos alunos.

O mesmo diploma define três modalidades de avaliação interna das aprendizagens: diagnóstica, formativa e sumativa (artigo 24.º, n.º 1). A avaliação diagnóstica assume um papel fundamental na fase inicial da planificação, uma vez que permite conhecer os saberes prévios dos alunos, contribuindo para a definição de estratégias de diferenciação pedagógica (artigo 24.º-A, n.º 1). A avaliação formativa, definida por um carácter contínuo e sistemático, deve ser integrada ao longo de todo o processo de ensino, possibilitando a realização de ajustes nas práticas educativas e promovendo a autorregulação das aprendizagens (artigo 24.º-A, n.º 2). Por sua vez, a avaliação sumativa, embora ocorra no final de um determinado período, também deve ser programada no momento da planificação, visto que orienta a definição de metas e permite uma verificação global da eficácia do percurso formativo delineado. Assim, a planificação deve prever momentos específicos para a recolha de evidências que sustentem decisões relacionadas com a progressão, retenção ou reorientação do percurso escolar (artigo 24.º-A, n.º 3; artigos 25.º e 26.º-A). Desta forma, a planificação não deve ser vista como um exercício isolado, mas como um processo dinâmico e reflexivo, no qual a avaliação desempenha um papel fundamental de regulação pedagógica. Ao integrar a avaliação na planificação, o professor garante a coerência e a eficácia do processo educativo, promovendo práticas inclusivas, diferenciadas e centradas nas aprendizagens significativas dos alunos, em consonância com os princípios pedagógicos e legislativos que orientam a educação no século XXI.

No âmbito da avaliação formativa integrada na planificação, experienciou-se, no decorrer da PES, a necessidade de reconhecer e acomodar as diferenças no ritmo de aprendizagem dos alunos. A

necessidade suprarreferida adveio do facto de, no 1.º ano, se ter constatado a presença de alunos com níveis de desenvolvimento distintos, exigindo uma observação atenta para identificar aqueles com maior facilidade de aprendizagem e outros que necessitavam de mais apoio. Assim, para os alunos com maior autonomia, foi necessário preparar tarefas complementares que lhes proporcionassem desafios adicionais, evitando a dispersão e promovendo o foco; ao passo que os colegas que ainda se encontravam a consolidar conhecimentos beneficiaram de um acompanhamento mais individualizado. Esta estratégia de diferenciação baseada na avaliação contínua das aprendizagens permitiu responder de forma mais eficaz às necessidades específicas de cada criança, promovendo um ambiente inclusivo e propício à aprendizagem coletiva.

Por fim, importa sublinhar que planificar é também um ato político e ético. Ao selecionar conteúdos, estratégias e modos de organização da aprendizagem, o professor faz escolhas que refletem valores, concepções de ensino e finalidades educativas. Como sublinha Marlene Vaz (2011), ao planificar, o docente exerce a sua autonomia profissional, transformando o currículo prescrito num currículo vivido, que se concretiza na interação pedagógica e nas experiências educativas proporcionadas aos alunos. A planificação deve, assim, permitir a construção de práticas educativas inclusivas, democráticas e promotoras de equidade, que reconheçam a diversidade dos alunos e potenciem a sua participação e envolvimento no processo de aprendizagem (Duarte & Moreira, 2019).

1.3. Prática de Ensino Supervisionada e formação de professores

A docência no século XXI exige, como anteriormente analisado, uma ação pedagógica crítica e reflexiva, capaz de responder às exigências de uma sociedade em constante mutação. Neste contexto, a supervisão pedagógica assume um papel determinante na formação inicial de professores, funcionando como uma instância mediadora entre a teoria e a prática. Esta mediação não se limita a um acompanhamento técnico da prática pedagógica, mas configura-se num

processo dinâmico e reflexivo, orientado para a promoção do desenvolvimento profissional do futuro docente de forma progressiva e autónoma (Alarcão, 1996).

Neste enquadramento, importa sublinhar que a PES representa um momento inaugural de um percurso de autoformação contínua, em que se procura fomentar nos futuros professores uma atitude de responsabilização pelo seu próprio crescimento profissional. Cabe à supervisão propiciar condições para que o professor em formação se torne progressivamente autónomo, tanto do ponto de vista técnico como ético, sendo capaz de construir e reconstruir o seu conhecimento profissional a partir da reflexão sobre a prática (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Como tal, o processo de supervisão não se esgota na intervenção do supervisor, mas deve antes incentivar o estagiário a desenvolver competências de auto-observação, autoavaliação e meta-reflexão (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

De acordo com Deolinda Ribeiro (2001), o supervisor desempenha um papel fundamental ao acompanhar as primeiras experiências de prática pedagógica do futuro professor, sendo a forma como orienta e intervém, quer nas dimensões práticas, quer nas reflexivas, determinante para o desenvolvimento das capacidades e atitudes do estagiário. Esta perspetiva é corroborada por Isabel Alarcão e José Tavares (1987, cit. por Ribeiro, 2001), que defendem uma conceção dialógica da supervisão, na qual o crescimento do professor em formação se articula com o desenvolvimento do próprio supervisor, numa lógica de formação recíproca e interdependente. Nesta linha, Maria Amaral, Maria Moreira e Deolinda Ribeiro (1996) recorrem à metáfora do treinador de atletas para ilustrar a complexidade do papel do supervisor, que não se limita a ensinar ou corrigir, mas implica acompanhar, estimular e adaptar estratégias à singularidade de cada formando. Tal acompanhamento deve assentar na escuta, na observação crítica e na criação de oportunidades de autorreflexão e experimentação pedagógica.

A supervisão pedagógica deve, assim, concretizar-se enquanto processo interativo, colaborativo e reflexivo, onde se destacam momentos estruturantes como a observação, a análise crítica e o comentário construtivo. No âmbito da PES, foi adotada uma metodologia que se aproxima do modelo de supervisão clínica desenvolvido por Goldhammer (1969) e Cogan (1973), centrado na prática docente e orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.

Este modelo, tal como descrito por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), propõe uma estrutura que integra encontros de pré e pós-observação, observação direta da prática e avaliação do ciclo de supervisão, promovendo uma intervenção sistemática, dialogada e intencional sobre a ação educativa.

Neste processo, destaca-se a importância das diferentes modalidades de reflexão propostas por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) enunciadas de seguida: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão (ou meta-reflexão). Estes níveis de pensamento reflexivo potenciam a capacidade do professor para interpretar e reconfigurar a sua prática em função dos contextos e das necessidades dos seus alunos. A meta-reflexão, em particular, revela-se fundamental na construção da identidade profissional, ao permitir que o futuro professor analise os seus próprios processos reflexivos, identifique os pressupostos que orientam as suas escolhas pedagógicas e desenvolva formas mais conscientes e intencionais de agir (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Ao promover esta autorregulação crítica, a supervisão pedagógica contribui para a formação de profissionais autónomos e comprometidos com a transformação da escola, tanto no plano individual como no coletivo e institucional. Assim, a reflexão, em todas as suas modalidades, constitui o eixo estruturante da profissionalidade docente, abrangendo não só os aspetos técnicos do ensino, mas também as suas dimensões aspetos éticos, políticas e epistemológicas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

O objeto da reflexão, tal como enunciado pelas autoras supramencionadas, é amplo e abarca todos os elementos implicados no ato educativo: desde os conteúdos e métodos de ensino até às finalidades da ação pedagógica aos fatores que dificultam a aprendizagem e à função do professor enquanto agente educativo. Tal visão holística da prática requer uma postura de permanente interrogação sobre o agir docente e os seus efeitos nos contextos reais de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o conceito de ensino reflexivo, fortemente influenciado por Kenneth Zeichner (1993), introduz a necessidade de realizar uma ponderação crítica que transcenda a

mera análise técnica da prática. A reflexão torna-se, assim, um ato político, implicando tomada de posição face às condições estruturais e ideológicas da escola e da sociedade (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). O professor reflexivo não se limita a resolver problemas do quotidiano letivo, mas procura compreender e transformar os contextos em que atua, adotando uma postura investigativa e comprometida com a justiça educativa.

Este entendimento da docência e da supervisão como processos reflexivos ganha particular relevância no contexto da PES, concebida como espaço de articulação entre teoria e prática. A observação, o diálogo com os pares e com os professores cooperantes, bem como a análise crítica das decisões pedagógicas, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de saberes profissionais e de uma consciência crítica sobre a ação docente. A partilha de experiências e a problematização colaborativa permitiram, ainda, reconhecer a escola como lugar de formação contínua, onde o conhecimento se constrói de forma situada e dialógica.

Como tal, a adoção de estratégias que promovam a autonomia, a meta-reflexão e o crescimento profissional do futuro professor é crucial. Entre estas, a utilização das narrativas assume particular relevância enquanto dispositivo formativo, permitindo aceder à complexidade da prática pedagógica através de um registo pessoal, introspetivo e analítico (Holly, 1991, cit. por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). A escrita reflexiva, sobretudo quando realizada de forma sistemática após a prática, facilita a reconstrução mental dos momentos vividos e a análise holística do ato educativo (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Os diferentes tipos de narrativa podem ser utilizados de modo complementar, conferindo profundidade à reflexão e integrando os aspetos técnicos da prática com os dilemas éticos, as conceções pedagógicas e os posicionamentos pessoais do professor em formação. Neste sentido, o papel do supervisor é duplo: por um lado, deve orientar tecnicamente a produção destas narrativas, ajudando os estagiários a estruturarem os seus relatos e a formularem questões pedagógicas que desencadeiem processos reflexivos cada vez mais profundos; por outro, deve promover um ambiente de confiança que favoreça a partilha e a aprendizagem colaborativa (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996)

Assim, a supervisão pedagógica deixa de ser apenas um acompanhamento técnico da prática, assumindo-se como um processo formativo fundamental para a construção de uma profissionalidade docente autónoma, reflexiva e eticamente comprometida. Através da observação, do diálogo, da escrita e da partilha, o professor em formação é convidado a atribuir sentido à sua prática, preparando-se para uma atuação sustentada, crítica e transformadora.

2. Caracterização dos contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada

Neste capítulo, procede-se à caracterização dos contextos onde teve lugar a PES, nomeadamente o Agrupamento de Escolas que acolheu a mestranda, as escolas do 1.º e do 2.º CEB onde esta interveio, bem como as turmas com as quais desenvolveu a sua prática pedagógica. Esta caracterização visa contextualizar o percurso formativo realizado ao longo do estágio, evidenciando as condições concretas que moldaram a planificação, a ação e a reflexão docente.

A recolha de informações foi realizada através da análise de documentos estruturantes da escola, da colaboração com as professoras cooperantes e da observação direta dos espaços e das práticas. Esta abordagem permitiu construir uma visão integrada e crítica dos contextos educativos, reconhecendo tanto os seus recursos como os desafios colocados à ação docente.

2.1. O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas onde decorreu a PES situa-se na área metropolitana do Porto e engloba dez estabelecimentos de ensino, abrangendo níveis de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Neste contexto, a ação educativa do Agrupamento é orientada por um conjunto de documentos estratégicos, entre os quais se destaca o Projeto Educativo (PE), que estabelece as linhas orientadoras da intervenção pedagógica e organizacional. Segundo João Formosinho (1991, cit. por Vieira, 2013), este documento constitui uma expressão concreta da vontade coletiva da comunidade educativa e uma materialização da sua autonomia, assumindo um papel estruturante na definição das prioridades e estratégias de intervenção. Ao promover uma visão comum e partilhada, o PE contribui para consolidar uma cultura de corresponsabilização e de melhoria contínua no seio da escola.

Como é próprio de um documento desta natureza, também neste Agrupamento a concretização dos princípios definidos no PE se articula com o Plano Plurianual de Melhoria, que desempenha um papel central na concretização das prioridades do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e na execução das metas educativas do Agrupamento. Ambos os documentos procuram responder às exigências colocadas pelo quadro legislativo em vigor, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, promovendo práticas inclusivas, currículos flexíveis e aprendizagens significativas.

A Estratégia de Educação para a Cidadania integra-se no conjunto de práticas educativas implementadas no Agrupamento, assumindo um papel transversal que decorre em todas as áreas curriculares e atividades desenvolvidas. Esta estratégia, construída a partir de uma abordagem integrada e participada, encontrava alinhamento nos princípios orientadores da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e do PASEO, contribuindo de forma significativa para a promoção da formação integral dos alunos, bem como para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, crítica e responsável.

No ano letivo em foco, o Agrupamento acolheu um total de 2018 alunos, ainda que esse número estivesse sujeito a variações decorrentes da elevada mobilidade estudantil, especialmente devido à entrada de alunos estrangeiros. A distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino apresentava-se da seguinte forma: 294 alunos na educação pré-escolar, 702 no 1.º CEB, 294 no 2.º CEB, 487 no 3.º CEB, 179 no ensino secundário científico-humanístico e sessenta e dois no ensino secundário profissional. Deste total, cerca de 349 alunos possuíam nacionalidade estrangeira, dos quais cinquenta e três frequentavam a disciplina de Língua Portuguesa Não Materna.

No que concerne ao apoio socioeducativo, 884 alunos beneficiavam de medidas da ação social escolar, com 451 enquadrados no escalão A e 311 no escalão B. Em função destas características demográficas e socioeconómicas, o Agrupamento passou a integrar, a partir do ano letivo 2024/2025, o Programa TEIP.

Nos termos do Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, o Programa TEIP estabelece uma estratégia de política educativa destinada a agrupamentos e escolas localizados em territórios socialmente vulneráveis, com o propósito de promover a inclusão, a equidade e o sucesso educativo de todos os alunos. Este programa assume uma abordagem de discriminação positiva, conferindo maior autonomia às comunidades educativas para a conceção e implementação de planos de ação adaptados às necessidades específicas dos seus contextos locais, favorecendo intervenções flexíveis, inovadoras e sustentadas na evidência científica. Na sequência das fases anteriores do programa, a quarta geração (TEIP4) enfatiza a importância da cooperação entre a escola, as famílias e os agentes locais, promovendo redes de apoio que visam a aprendizagem, a integração social e cultural, bem como o combate ao abandono escolar.

No Agrupamento de Escolas em questão, o Plano de Ação TEIP estrutura-se em torno de um conjunto de áreas prioritárias de intervenção que refletem os principais desafios identificados no contexto educativo. Entre essas áreas destacam-se o sucesso escolar e a sua qualidade, as práticas pedagógicas e avaliativas orientadas para o desenvolvimento de competências, a articulação interdisciplinar e vertical entre ciclos, as práticas inclusivas, o impacto dos fluxos migratórios, o absentismo, o abandono escolar, a indisciplina, o envolvimento dos alunos nos processos de avaliação e decisão, o envolvimento da comunidade, a promoção de estilos de vida saudáveis, assim como a monitorização e autoavaliação da implementação das medidas previstas e dos seus resultados em termos de sucesso educativo. Estas áreas desdobram-se em objetivos gerais que visam assegurar a inclusão de todos os alunos, garantir o sucesso educativo, melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens, prevenir o abandono e o absentismo escolar, fomentar o desenvolvimento integral das competências previstas no PASEO, bem como promover uma cidadania ativa e a formação ao longo da vida. Assim, a integração do Agrupamento no Programa TEIP4 concretiza-se numa intervenção educativa estruturada, que valoriza a adaptação dos processos pedagógicos às especificidades da comunidade escolar, reconhecendo a diversidade cultural e linguística dos seus alunos e promovendo a mobilização de recursos endógenos para a inovação e transformação educativa. Esta realidade condicionou e orientou a prática pedagógica desenvolvida durante a PES, potenciando uma ação mais

contextualizada, inclusiva e alinhada com as prioridades estratégicas definidas no Plano de Ação TEIP do Agrupamento.

Por fim, no que diz respeito aos recursos humanos, o Agrupamento dispunha de um corpo docente composto por 200 professores e educadores, acompanhados por noventa assistentes operacionais e técnicos, conforme referido no PE. Este conjunto de profissionais, apesar dos constrangimentos provocados pela mobilidade habitual e pela atual fase de transição decorrente das aposentações iminentes ou já concretizadas, assegurava a estabilidade necessária ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

2.2. Caracterização do contexto educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção pedagógica no âmbito do 1.º CEB decorreu, entre fevereiro e maio de 2025, numa das sete escolas deste ciclo pertencentes ao Agrupamento de Escolas. A escola em questão é composta por três edifícios, cuja descrição se apresenta de seguida.

No primeiro edifício, situado junto à entrada principal, encontram-se as salas do Jardim de Infância, situadas no piso térreo, enquanto o piso superior dispunha de duas salas destinadas ao apoio familiar, onde as crianças permaneciam antes e após o horário escolar. Para além das salas, existia no segundo piso deste edifício uma pequena biblioteca. Esta, apesar da sua dimensão reduzida, tinha potencial para ser um espaço dinamizador do gosto pela leitura e do desenvolvimento do pensamento crítico, através de sessões de leitura orientada ou projetos interdisciplinares. Contudo, na prática, a biblioteca encontrava-se subaproveitada, em grande medida devido ao estado de degradação do acervo existente, que apresentava manchas de humidade e sinais de deterioração, tornando-o inadequado e inseguro para utilização pelas crianças. Este problema acabou por inviabilizar um projeto de requalificação que estava a ser preparado pelos pares pedagógicos, que previa a renovação e dinamização do espaço, incluindo a integração de novos livros oferecidos por diversas editoras. Apesar do entusiasmo e do apoio

inicial, a necessidade de uma intervenção profunda de higienização e conservação acabou por ditar o cancelamento do projeto.

O segundo edifício possui dois pisos: o piso inferior era ocupado pelas turmas dos 3.º e 4.º anos, ao passo que o piso superior acolhia as salas dos 1.º e 2.º anos. Estas salas, bem equipadas e funcionais, permitiam alguma flexibilidade na organização do espaço, o que poderia facilitar a diversificação metodológica, nomeadamente a realização de dinâmicas de grupo ou a adaptação dos ambientes às diferentes necessidades de aprendizagem.

O terceiro edifício integra o ginásio, a cantina, as instalações sanitárias, a sala dos professores, a sala de apoio e a reprografia. As duas últimas disponibilizavam diversos recursos pedagógicos para uso dos docentes, como materiais de desenho e escrita.

O ginásio, embora equipado com diversos materiais, como bolas, arcos, cones, cordas, tapetes e cadeiras, apresentava dimensões bastante reduzidas, o que limitava consideravelmente a mobilidade e a realização de exercícios mais exigentes. Esta limitação refletia, em certa medida, uma desvalorização da Educação Física, contrariando a relevância atribuída ao movimento e ao desenvolvimento motor no crescimento integral da criança. Tal circunstância impunha desafios à planificação de atividades e exigia, conseqüentemente, uma maior criatividade na adaptação das propostas pedagógicas ao espaço disponível, de modo a garantir a promoção do desenvolvimento motor, da cooperação e do bem-estar físico.

Por seu turno, o espaço exterior da escola é amplo, incluindo um parque infantil e cestos de basquetebol, oferecendo, assim, oportunidades significativas para atividades ao ar livre que favorecessem o convívio, o desenvolvimento motor e a exploração livre. Contudo, destaca-se a limitação de áreas interiores cobertas para as crianças, o que, em dias com condições meteorológicas adversas, restringe as possibilidades de recreação durante os intervalos e o período de almoço.

Quanto às condições de higiene, verificava-se que os espaços comuns, nomeadamente as casas de banho e a cantina, beneficiavam de uma manutenção regular e adequada, assegurada pelos assistentes operacionais, garantindo um ambiente limpo e cuidado.

2.2.1. A turma do 1.º ano de escolaridade

A turma do 1.º ano de escolaridade que a mestranda acompanhou no âmbito da PES era composta por vinte e dois alunos, dos quais catorze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Tratando-se de uma turma em início de percurso no 1.º CEB, observava-se uma acentuada heterogeneidade ao nível dos ritmos de aprendizagem, da capacidade de concentração e do desempenho nas diferentes áreas curriculares. A maioria dos alunos encontrava-se numa fase inicial de construção da autonomia, o que se refletia na prevalência do trabalho individual e em competências leitoras ainda incipientes. Este contexto justificava a utilização frequente de recursos visuais acessíveis, com o intuito de facilitar a compreensão das instruções e promover a participação ativa nas atividades letivas.

No que diz respeito às especificidades individuais, destacava-se a presença de uma aluna com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), de um aluno com necessidades de intervenção ao nível da linguagem, acompanhado por um Terapeuta da Fala, e de cinco crianças de nacionalidade estrangeira, cuja variante linguística correspondia ao português do Brasil. Relativamente a estas últimas, constatou-se que não estavam a ser implementadas estratégias pedagógicas diferenciadas que tivessem em consideração as suas particularidades linguísticas e culturais.

Embora nenhum aluno estivesse formalmente referenciado com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI) no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, importa salientar que três alunos beneficiavam de apoio especializado em contextos de intervenção individualizada, realizados fora da sala de aula. Dois destes alunos eram acompanhados por uma professora de Educação Especial, com intervenções centradas no reforço das competências em Língua Portuguesa (LP), sobretudo ao nível da leitura, mas também da escrita. O terceiro aluno, por sua

vez, frequentava sessões com um Terapeuta da Fala, destinadas a intervir nas dificuldades identificadas no que diz respeito à linguagem oral.

A aluna com PEA dispunha, adicionalmente, de acompanhamento semanal por uma educadora com formação especializada em Educação Especial, cuja intervenção se desenvolvia em articulação com a professora titular da turma e se estendia ao longo de todo o período letivo desse dia. A presença desta profissional revelava-se essencial para o bem-estar da criança, uma vez que apenas na sua proximidade manifestava sinais de segurança emocional. Apesar das dificuldades evidenciadas ao nível da socialização e da interação com os pares, a aluna era continuamente encorajada a participar nas atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo-lhe proposto um envolvimento gradual nas dinâmicas pedagógicas, sempre com respeito pelo seu ritmo e pelas suas necessidades. Este incentivo era acompanhado de uma escuta atenta e da salvaguarda da sua vontade, assegurando-se, em todos os momentos, o seu direito à não participação. Deste modo, procurava-se promover a sua presença ativa no contexto educativo, favorecendo uma integração progressiva nas rotinas da turma.

As dificuldades evidentes de socialização e de interação com os pares reforçavam a importância de um apoio individualizado consistente, bem como da continuidade na implementação de estratégias educativas promotoras de inclusão.

No que se refere ao horário da turma, a componente letiva com a professora titular decorria entre as 9h e as 16h. O intervalo da manhã realizava-se entre as 10h30 e as 11h, o almoço entre as 12h e as 14h, e o intervalo da tarde entre as 16h e as 16h30. Em termos de distribuição das áreas curriculares, a manhã era habitualmente dedicada ao trabalho em torno da disciplina de Português, enquanto, no período da tarde, predominavam as áreas de Matemática e Estudo do Meio. Ainda assim, era frequente a realização de atividades de reforço de Português também neste segundo momento do dia. Desta forma, observava-se uma predominância desta área na organização do trabalho letivo, ficando as restantes, por vezes, em segundo plano. Embora o horário da turma seguisse uma lógica disciplinar, não foram observadas práticas recorrentes de articulação entre áreas, o que poderá ter limitado o desenvolvimento de aprendizagens mais integradas e contextualizadas, tal como preconizado nas orientações curriculares para o 1.º CEB.

De um modo geral, a turma demonstrava um bom nível de assiduidade e pontualidade, o que contribuía para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, observava-se, com frequência, que vários alunos solicitavam para se ausentar da sala logo após o início da aula, por não terem ido previamente à casa de banho, o que gerava pequenos atrasos no arranque das atividades letivas. No que toca ao envolvimento nas tarefas, os alunos mostravam-se, na sua maioria, interessados e participativos. No entanto, essa participação nem sempre era regulada, evidenciando-se comportamentos como a tomada de palavra sem respeitar os turnos, intervenções simultâneas e deslocações pela sala sem autorização, o que, por vezes, comprometia o clima favorável à concentração e ao trabalho. Em atividades que exigiam maior esforço cognitivo, como as de expressão e produção escrita, observava-se uma diminuição do empenho e da motivação. Ainda assim, estes momentos revelavam-se relevantes, uma vez que, apesar das dificuldades, favoreciam a concentração e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Não obstante o interesse geral e a participação ativa da maioria dos alunos, a organização espacial da sala, composta por seis mesas redondas que agrupavam três a quatro crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, nem sempre se mostrava adequada às necessidades concretas do grupo. Embora este tipo de disposição, em termos teóricos, favoreça a cooperação e a aprendizagem entre pares, no contexto concreto desta turma, ainda em fase de consolidação de rotinas e de interiorização de normas de funcionamento em sala, esta configuração acabava por potenciar ocorrências de conversas paralelas, deslocações frequentes e dificuldades na gestão da atenção e do comportamento. As tarefas que implicavam trabalho colaborativo, nomeadamente em pequeno grupo ou a pares, viam-se frequentemente comprometidas devido à reduzida capacidade de articulação entre os alunos e à dificuldade em respeitar os princípios da escuta ativa e da alternância de participação.

Na prática, a maioria das tarefas propostas centrava-se em dinâmicas de trabalho individual, nas quais a disposição em mesas redondas perdia a sua função pedagógica essencial. A este respeito, Madalena Teixeira e Maria Reis (2012) referem que o modelo de ensino expositivo e as atividades individuais exigem ambientes mais estruturados, sendo, por isso, a organização da sala em filas e colunas frequentemente considerada a mais adequada, uma vez que favorece a concentração no

professor, no quadro e nas tarefas propostas. Também Richard Arends (1999, citado por Teixeira, 2016) sublinha que a forma como o espaço é organizado pode ter efeitos cognitivos e emocionais nos alunos, e que, embora o professor não controle a quantidade de espaço disponível, deve geri-lo de forma estratégica, ajustando-o ao estilo de ensino e às necessidades do grupo. Assim, tendo em conta o tipo de atividades maioritariamente realizadas e as características concretas da turma, uma disposição alternativa, com mesas em filas e colunas, poderia facilitar a gestão da sala, promovendo um ambiente mais regulado e propício à aprendizagem, sem desvalorizar a potencial introdução de metodologias da aprendizagem cooperativa de forma estruturada e eficaz.

A relação pedagógica entre a professora cooperante e os alunos caracterizava-se por um equilíbrio entre firmeza e proximidade. Apesar de adotar, regra geral, uma postura mais reservada na gestão da sala de aula, a professora estabelecia uma relação de confiança e respeito com os alunos, assegurando-lhes um espaço seguro onde também havia lugar para manifestações de afeto e partilha. Esta abordagem, pautada por um controlo firme, mas justo, revelava-se particularmente adequada face às características da turma, que exigia uma presença adulta reguladora e claramente demarcadora de limites e expectativas comportamentais. A autoridade da professora era aceite pelos alunos, o que favorecia a criação de um ambiente estruturado — essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Embora os momentos de diálogo sobre questões emocionais ou conflitos fossem menos frequentes e mais orientados pela professora, havia uma preocupação visível em manter a estabilidade do grupo e reforçar comportamentos positivos, contribuindo para a construção de um clima de respeito e de responsabilidade coletiva.

Ainda a propósito da relação professor-aluno, a criação de um ambiente educativo positivo é essencial para promover o bem-estar, o desenvolvimento integral e o sucesso escolar dos alunos. No contexto do 1.º CEB, em que as relações interpessoais assumem uma importância particular, o clima social da sala de aula e a qualidade da relação pedagógica entre professor e alunos constituem fatores decisivos na construção de uma experiência escolar significativa. Neste sentido, a afetividade e a autoridade surgem como dimensões fundamentais, cuja articulação

equilibrada contribui para a regulação do comportamento, a motivação para a aprendizagem e a formação integral das crianças.

Diversos autores (Dantas, 1994; Barth, 1987; Sarnoski, 2014; Portugal, 2012; Brazelton & Sparrow, 2014; Davis & Luna, 1991), citados por Sara Valadas (2019), defendem que a afetividade e a autoridade são dimensões essenciais na sala de aula, dado o seu papel determinante no desenvolvimento integral e na aprendizagem das crianças. Para Henri Wallon (1968), a afetividade é uma das primeiras características a emergir no ser humano, sendo vital à sua sobrevivência. Inicialmente ligada às necessidades básicas, vai-se tornando mais complexa ao longo do desenvolvimento, manifestando-se através da linguagem e de outras formas de expressão (Alexandroff, 2012). No contexto educativo, a afetividade assume uma função estruturante nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento e promovendo relações interpessoais positivas. O professor, como agente preponderante neste processo, deve apresentar metas claras e realistas, incentivando os alunos a superarem-se e a conquistarem novas aprendizagens (Sarnoski, 2014). A afetividade manifesta-se de múltiplas formas: na comunicação verbal, escutando os alunos, dialogando e valorizando os seus interesses; na comunicação não verbal, através de gestos, expressões faciais, contacto visual ou sorrisos; e no uso de reforços positivos, como elogios, que contribuem para o fortalecimento da autoestima e da motivação dos alunos.

A par da afetividade, a autoridade constitui igualmente um pilar estruturante do clima social da sala de aula. De acordo com Valadas (2019), com base em diversos autores (Furlani, 1991; Arendt, 2005; Aquino, 1999; Weber, 1983), a autoridade pode ser entendida como um poder atribuído a alguém, seja pela sua posição hierárquica, seja pelas suas competências pessoais, que o identificam como líder do grupo. Cabe ao professor exercer essa autoridade com clareza, transmitindo valores e estabelecendo regras e limites bem definidos, de modo a orientar os comportamentos dos alunos. Estratégias como advertências, pedidos de silêncio, pausas, retirada de privilégios ou mesmo a condução ao pedido de desculpas, podem ser eficazes quando aplicadas com ponderação (Brazelton & Sparrow, 2004, citados por Valadas, 2019). Segundo Helena Silva e José Lopes (2015), a punição simbólica, como a atribuição de pontos negativos, pode também ser utilizada, desde que respeite a integridade física e psicológica dos alunos.

Importa frisar que o uso de punições deve ser sempre cauteloso, rejeitando qualquer forma de violência ou humilhação. A educação evoluiu significativamente neste domínio, abandonando práticas outrora normalizadas, como os castigos físicos. Sabe-se, atualmente, que tais abordagens comprometem o bem-estar emocional dos alunos e criam visões negativas sobre a escola. O objetivo fundamental é que os alunos sintam prazer em aprender, curiosidade pelo conhecimento e segurança no ambiente escolar, condições indispensáveis para um percurso educativo saudável.

Assim, afetividade e autoridade devem coexistir harmoniosamente, assegurando um clima educativo que favoreça tanto a aprendizagem como o desenvolvimento pessoal. O equilíbrio entre ambas permite que os alunos se sintam valorizados e protegidos, enquanto reconhecem a importância das regras e da responsabilidade. Os reforços positivos promovem a autoconfiança e fortalecem a relação pedagógica, enquanto as medidas corretivas, quando aplicadas de forma justa e pedagógica, ajudam os alunos a compreender as consequências das suas ações, incentivando a autorregulação e o respeito pelo outro.

No que toca à planificação dos conteúdos, a professora cooperante adotava uma abordagem flexível, permitindo ajustes em função das necessidades do grupo. As atividades eram, na sua maioria, estruturadas a partir das propostas presentes nos manuais escolares, que assumiam um papel central nas rotinas da sala de aula.

Embora esta prática seja comum, importa refletir criticamente sobre os limites de uma utilização excessiva do manual como principal recurso didático. A sua natureza sequencial e estruturada pode, por vezes, condicionar a flexibilidade pedagógica e dificultar a adaptação dos conteúdos às especificidades de cada turma. Ao privilegiar exclusivamente este recurso, corre-se o risco de transformar o processo de ensino e aprendizagem num exercício repetitivo e pouco estimulante, tanto para os alunos como para o professor. A este propósito, Bruno Vaz (2014) defende que o manual escolar não deve ser entendido como uma fonte absoluta de conhecimento, mas, sim, como um recurso de apoio que orienta e organiza os conteúdos. Compete ao professor fazer uma leitura crítica das propostas apresentadas, integrando-as na sua prática pedagógica de modo reflexivo e fundamentado, evitando, assim, uma utilização mecânica ou meramente reprodutiva

do material proposto. Neste sentido, o manual pode constituir um ponto de partida para o desenvolvimento de propostas mais dinâmicas, desde que seja utilizado de forma estratégica, complementado com recursos que promovam metodologias diversificadas e ativas.

Entre esses recursos, assumem particular relevância aqueles que circulam nos meios digitais e que têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante nas dinâmicas educativas, acompanhando a evolução tecnológica das últimas décadas. Como refere Vaz (2014), o desenvolvimento tecnológico e a crescente presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sociedade conferem ao professor o papel de integrar essas ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a tornar a experiência educativa mais significativa, atual e motivadora para os alunos. Assim, a articulação entre o manual escolar e os recursos digitais, bem como a inclusão de atividades práticas, jogos educativos e momentos de debate, pode contribuir para a valorização da participação ativa dos alunos e para a construção significativa do conhecimento.

Para além da seleção e diversificação dos recursos didáticos, o espaço físico da sala de aula também desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento das atividades pedagógicas. A organização do espaço funcionalmente estruturada, contemplando diversos elementos que contribuíam para a valorização das aprendizagens e para o envolvimento dos alunos. Nas paredes, estavam expostos trabalhos realizados pelas crianças, bem como cartazes com conteúdos essenciais, como o alfabeto, os números e as regras de convivência. Estes materiais não só reforçavam conteúdos já abordados, funcionando como apoio visual constante, como também promoviam o sentimento de pertença e valorização individual.

A iluminação natural era assegurada por três janelas amplas, que permitiam a entrada de luz solar, criando um ambiente agradável e propício à aprendizagem. As condições acústicas mostravam-se, de forma geral, adequadas à dinâmica do espaço. Em termos de recursos tecnológicos, a sala estava equipada com um quadro digital interativo, colocado na parte frontal, que era utilizado com regularidade pela professora para projetar conteúdos e realizar atividades com recurso à caneta digital. Existiam ainda outros dois quadros, um de giz e outro branco, sendo que apenas este

último era utilizado, servindo para registrar os nomes dos alunos cujo comportamento não respeitava as normas estabelecidas para o bom funcionamento das aulas.

Relativamente aos dispositivos tecnológicos disponíveis, a sala dispunha de tablets e de um armário próprio para o seu armazenamento. No entanto, durante o período de estágio, estes equipamentos não foram utilizados pelos alunos, uma vez que ainda não se encontravam operacionais.

Um dos constrangimentos identificados no ambiente físico da sala de aula prendia-se com o funcionamento do sistema de aquecimento. Em diversos momentos, mesmo com temperaturas elevadas no exterior, o aquecedor permanecia ligado de forma automática, intensificando a sensação de calor num espaço já marcado por uma considerável humidade. Esta situação comprometia o conforto térmico, afetando o bem-estar e a concentração dos alunos. Em contrapartida, durante os meses de inverno, verificava-se o fenómeno inverso: apesar da presença do aquecedor, as temperaturas na sala mantinham-se frequentemente baixas, dificultando a criação de um ambiente acolhedor e favorável às aprendizagens.

Em suma, a turma do 1.º ano, apesar da sua marcada heterogeneidade ao nível das competências, ritmos de aprendizagem e experiências prévias, revelou-se, de um modo geral, interessada, participativa e motivada para aprender. Estas características constituíram-se como facilitadoras do trabalho desenvolvido ao longo da PES. Não obstante, tratava-se também de um grupo desafiante, sobretudo no que respeita à gestão comportamental, o que exigiu uma constante adaptação das estratégias pedagógicas e das dinâmicas de sala. A combinação entre a curiosidade e energia dos alunos e a necessidade de desenvolverem competências como o respeito pelas regras, a escuta e a autorregulação tornou esta experiência exigente, mas também muito enriquecedora e significativa para a formação da mestranda.

2.3. Caracterização do contexto educativo no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A intervenção pedagógica no âmbito do 2.º CEB teve lugar na escola sede do Agrupamento, entre os meses de outubro de 2024 e janeiro de 2025. Esta escola acolhia turmas dos 2.º e 3.º CEB, bem como do ensino secundário, funcionando num edifício principal complementado por um pavilhão gimnodesportivo, onde decorriam não só as aulas de Educação Física, como também outras iniciativas ligadas à prática desportiva.

No que diz respeito às instalações, o edifício principal organiza-se em dois pisos. No rés-do-chão, encontra-se os serviços administrativos, a secretaria, a reprografia, o PBX, o bar, a cantina, a sala dos professores – equipada com computadores e impressora –, assim como as instalações sanitárias destinadas a alunos e docentes. Estes espaços revelavam-se, de um modo geral, funcionais e adequados às necessidades quotidianas da escola, permitindo o funcionamento normal das atividades administrativas, pedagógicas e de apoio à comunidade educativa. A sala dos professores, em particular, constituía um espaço de encontro e de colaboração, que poderia potenciar a partilha de estratégias e o trabalho articulado entre docentes, contribuindo para a coerência das práticas educativas e o acompanhamento mais eficaz dos alunos.

As salas de aula distribuíam-se pelos dois pisos do edifício e apresentavam, em alguns casos, sinais visíveis de desgaste, particularmente relacionados com problemas de humidade e de infiltrações significativas. Em dias de chuva, registava-se a entrada de água em algumas salas, o que comprometia de forma evidente o conforto e a normalidade das atividades letivas, afetando o ambiente de ensino e aprendizagem. Relativamente aos recursos tecnológicos, é importante referir que as salas estavam equipadas com computador e projetor, embora estes se encontrassem desatualizados, o que restringia o uso efetivo de ferramentas digitais e a utilização de algumas metodologias ativas. A ausência de dispositivos eletrónicos individuais, como *tablets* ou computadores portáteis para os alunos, limitava ainda mais a integração significativa das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Esta realidade poderia ter representado um desafio à implementação de atividades diferenciadas e ao desenvolvimento de competências digitais essenciais nos contextos educativos atuais. Para colmatar algumas destas lacunas e facilitar a organização pessoal dos alunos, existiam cacifos destinados ao armazenamento dos materiais e pertences, favorecendo a autonomia e responsabilização dos alunos.

Em termos de higiene e manutenção, foi possível constatar que os espaços comuns, designadamente as casas de banho e a cantina, se encontravam em bom estado de conservação e eram limpos com regularidade pelos assistentes operacionais.

A biblioteca assumia um papel central na dinâmica escolar, sendo muito valorizada e frequentemente utilizada pelos alunos durante os intervalos, quer para a leitura quer para o estudo autónomo ou para o trabalho em grupo. Para além de disponibilizar recursos digitais, este espaço facultava a requisição de livros, promovendo o desenvolvimento da literacia e o gosto pela leitura. No entanto, constatou-se alguma demora na emissão dos cartões de utilizador, o que limitou, durante algum tempo, o acesso dos alunos a esse serviço.

Relativamente ao espaço exterior, a escola dispunha de um campo de futebol, zonas de basquetebol e áreas verdes que proporcionavam um ambiente agradável para momentos de lazer e convívio. Estes espaços poderiam ter sido aproveitados para dinamizar atividades interdisciplinares ou promover aprendizagens em contexto não formal, incentivando a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais. Porém, a curta duração dos intervalos restringia significativamente o usufruto pleno destas áreas, levando muitos alunos a permanecer no interior dos edifícios, o que limitava o seu potencial educativo e relacional.

Apesar das limitações identificadas, nomeadamente ao nível infraestrutural e tecnológico, a escola demonstrava um esforço contínuo em manter um ambiente organizado, seguro e funcional. A existência de espaços diversificados, a preocupação com a higiene e a aposta em iniciativas culturais revelavam uma intenção clara de promover um contexto educativo enriquecedor, ainda que se reconheça a necessidade de melhorias em áreas que favoreçam o bem-estar e o sucesso educativo dos alunos.

2.3.1. A turma do 5.º ano de escolaridade

A turma do 5.º ano de escolaridade que acolheu a mestranda durante a PES, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal (HGP), era composta por dezassete alunos: dez do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos,

incluindo três alunos de nacionalidade brasileira. Inicialmente, a turma integrava dezoito elementos, mas, durante esse período, um dos alunos foi transferido para outra turma, estabilizando-se, assim, o número de alunos com os quais a mestranda desenvolveu a sua intervenção.

No que concerne às especificidades individuais, verificou-se que uma aluna beneficiava de MSAI, nomeadamente de medidas seletivas, devidamente formalizadas através do Relatório Técnico-Pedagógico, em virtude de dificuldades de aprendizagem identificadas. Esta aluna recebia apoio direto na área de Português por parte de uma docente coadjuvante da mesma disciplina, bem como de uma professora de educação especial. Para além desta situação, sete alunos encontravam-se sinalizados com medidas universais, orientadas para a promoção da inclusão e do sucesso escolar. Contudo, apesar do seu enquadramento formal, não se observaram ajustamentos na prática pedagógica que respondessem às necessidades específicas destes alunos. Também no caso de um aluno em processo de avaliação para eventual integração no Projeto "Investir na Capacidade", orientado para a diferenciação pedagógica de alunos com capacidades cognitivas elevadas em áreas específicas, não foram implementadas medidas que acompanhassem o seu ritmo ou nível de desempenho, apesar de evidenciar domínio dos conteúdos e antecipação relativamente aos colegas.

De um modo geral, o comportamento da turma evidenciava um desempenho positivo e adequado ao contexto escolar, refletindo um ambiente relativamente equilibrado e propício à aprendizagem. No entanto, alguns alunos, sobretudo os que beneficiavam de medidas de apoio, necessitavam de acompanhamento mais individualizado devido a dificuldades comportamentais específicas. Face a este contexto, o trabalho colaborativo entre os professores revelou-se fundamental para a implementação de estratégias ajustadas, permitindo a partilha de práticas pedagógicas eficazes e a coordenação das intervenções.

Apesar da estabilidade observada, o trabalho em grupo e em pares raramente era incentivado, comprometendo o desenvolvimento das competências relacionais e cooperativas dos alunos. Esta limitação revelou-se particularmente significativa numa turma que evidenciava ainda fragilidades ao nível da comunicação interpessoal, da escuta ativa e da capacidade de

colaboração. Consequentemente, a ausência frequente de dinâmicas colaborativas constituía um entrave ao desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem social e ao exercício efetivo de competências inscritas no domínio do “relacionamento interpessoal”, conforme definido no PASEO (Martins *et al.*, 2017). De acordo com este referencial, o desenvolvimento de competências como o reconhecimento, a expressão e a gestão de emoções, a construção de relações positivas, a definição de objetivos e a resposta a necessidades pessoais e sociais pode ser promovido, entre outras estratégias, através do trabalho em grupo, no qual “os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, [...] lado a lado” (p. 25). Assim, práticas mais regulares de aprendizagem cooperativa poderiam ter representado um contributo relevante para a formação integral dos alunos e para a construção conjunta do conhecimento. Ainda assim, a predominância de atividades individuais permitiu uma adaptação mais eficaz às necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, contribuindo para uma maior equidade no processo educativo. Contudo, tal abordagem, ainda que vantajosa, beneficiaria da complementaridade com práticas que estimulassem a interação entre pares, criando espaços para o desenvolvimento integral e colaborativo dos alunos.

A organização do tempo apresentava uma estrutura planificada e orientada para uma distribuição equilibrada dos momentos letivos das diferentes áreas curriculares, incluindo períodos de articulação entre disciplinas que procuravam favorecer uma abordagem integrada dos conteúdos. Todavia, a gestão do tempo revelou-se um dos principais desafios sentidos ao longo da PES, para existir uma adequação ao ritmo dos alunos e às condições técnicas. Apesar das dificuldades, verificou-se, com o decorrer do tempo, uma melhoria gradual na organização das atividades e na gestão do tempo disponível, o que permitiu um aproveitamento mais eficaz das sessões letivas.

Relativamente à intervenção dos alunos na organização das atividades, verificou-se, em ambas as disciplinas, a existência de momentos estruturados de reflexão e debate, durante os quais os alunos eram incentivados a expressar as suas opiniões e a participar ativamente nas discussões. As professoras cooperantes proporcionavam um ambiente favorável ao diálogo, valorizando a pluralidade de perspetivas e estimulando o desenvolvimento do “pensamento crítico e criativo”, conforme delineado no PASEO (Martins *et al.*, 2017). Neste domínio, os alunos são convidados a

observar, analisar e discutir ideias e processos, a fundamentar as suas posições com base em evidências, a conceptualizar cenários e a testar a exequibilidade das suas soluções, promovendo, assim, a avaliação crítica e a inovação (Martins *et al.*, 2017).

Não obstante, observou-se que as interações entre alguns alunos se revelavam, por vezes, desordenadas, manifestando-se através de interrupções frequentes, sobreposição de vozes e utilização de linguagem inadequada. Tais situações evidenciavam a necessidade de reforçar normas claras de convivência e de fomentar competências sociais e comunicativas no âmbito da sala de aula. A implementação gradual dessas regras contribuiu para a consolidação de um ambiente mais equilibrado e respeitador, no qual as interações, tanto entre pares como entre alunos e docentes, melhoraram qualitativamente, potenciando o desenvolvimento das competências sociais, comunicativas e afetivas. Paralelamente, a gestão dos conflitos, embora nem sempre visível de forma imediata, constituiu um processo contínuo ao longo do ano letivo, no qual todos os professores desempenharam um papel ativo. Através de uma abordagem centrada no diálogo, na mediação e na reflexão conjunta com os alunos, a equipa docente contribuiu para a resolução progressiva das situações de tensão, promovendo um clima de respeito, responsabilidade e cooperação na turma.

Por fim, a turma do 5.º ano apresentou uma diversidade significativa em termos de ritmos e estilos de aprendizagem, aliada a uma base sólida de conhecimentos prévios que facilitou o desenvolvimento das atividades letivas. Os alunos demonstraram particular interesse nas aulas de HGP, embora tenham apresentado algumas dificuldades ao nível da expressão escrita, em Português, que exigiram uma intervenção pedagógica diferenciada e adequada. Apesar dos desafios inerentes à gestão comportamental e à resolução de conflitos, a turma manteve uma postura colaborativa e aberta ao trabalho conjunto com a mestrandia, permitindo o desenvolvimento de estratégias educativas ajustadas e a construção progressiva de um ambiente de aprendizagem mais equilibrado e participativo. Esta experiência proporcionou um contexto enriquecedor para a formação da mestrandia, evidenciando a importância da flexibilidade, da cooperação entre docentes e da atenção personalizada para a promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento integral dos alunos.

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

A PES, tal como definida no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, integra-se no âmbito do estágio profissional exigido para a obtenção do grau de Mestre e para a habilitação profissional ao exercício da docência no 1.º e no 2.º CEB, nas disciplinas de Português e de HGP. Além de representar a etapa final da formação inicial, a PES assume uma função determinante na consolidação das competências científicas, pedagógicas e didáticas adquiridas ao longo do percurso académico, permitindo articular, de forma integrada, teoria e prática. Esta componente prática, com uma carga horária de 360 horas, distribuiu-se por dois semestres, correspondendo a doze semanas letivas em cada um, decorrendo entre 7 de outubro de 2024 e 28 de maio de 2025.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a intervenção educativa desenvolvida nos dois ciclos de ensino, evidenciando as dinâmicas implementadas, as estratégias didáticas adotadas e as reflexões que acompanharam o processo formativo. A articulação entre a prática e a fundamentação teórica foi essencial para sustentar as decisões pedagógicas, refletindo uma formação assente em princípios críticos, reflexivos e investigativos. Toda a documentação associada à PES, incluindo planificações, materiais didáticos, registos fotográficos, reflexões e outros documentos de apoio, encontra-se organizada em arquivo próprio, disponível para eventual consulta¹.

A estrutura do estágio contemplou dois momentos distintos: o primeiro decorreu no 2.º CEB e o segundo no 1.º CEB. Após a atribuição do par pedagógico, dos agrupamentos de escolas, dos horários e das turmas a acompanhar, tornou-se necessário planificar detalhadamente o percurso formativo, procedendo à elaboração de um cronograma de regências que considerasse os momentos de intervenção de cada estudante em cada área disciplinar e em cada ciclo de ensino.

¹ O arquivo da mestranda encontra-se disponível para consulta em:
<https://padlet.com/beatrizgoncalvesfaria/professora-em-constru-o-s176p199dzc15qn0> (1.º CEB)
<https://padlet.com/beatrizgoncalvesfaria/mural-de-aprendizagens-da-pes-h2x8jai6fbv1t8k5> (2.º CEB)

Este cronograma, posteriormente sistematizado na tabela 1, organizou-se em três fases: a fase de observação participante, destinada à análise das dinâmicas de turma, à identificação de necessidades específicas dos alunos e à compreensão dos contextos educativos; a fase de cooperação, que consistiu na colaboração ativa com os professores cooperantes, permitindo a familiarização com as práticas e metodologias em vigor; e, por fim, a fase de regência, que teve início na semana de 21 a 25 de outubro de 2024, no 1.º semestre, e na semana de 3 a 7 de março de 2025, no 2.º semestre, assinalando o começo da intervenção direta da mestranda em contexto de sala de aula.

Tabela 1. Calendarização ação educativa (Fonte: Documento orientador da PES, 2024)

MÊS	SEMANAS				
OUT 24	7-11 O	14-18 OC	21-25 R	28-1nov R	
NOV 24	4-8 R	11-15 R	18-22 R	25-29 R	
DEZ 24	2-6 R	9-13 R	NATAL	NATAL	
JAN 25	6-10 R	13-17 R	INTERRUPÇÃO LETIVA	INTERRUPÇÃO LETIVA	
FEV 25	INTERRUPÇÃO LETIVA		17-21 O	24-28 OC	
MAR 25	3-7 R	10-14 R	17-21 R	24-28 R	
ABR 25	31mar-4 R	PÁSCOA	PÁSCOA	22-25 R	
MAI 25	28abr-2 R	5-9 (R)	12-16 R	19-23 R	26-30 R

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

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

O: Observação 1 semana em cada semestre

OC: Observação/cooperação 1 semana em cada semestre

R: Regências 10 semanas em cada semestre

Nesta última fase, a responsabilidade pela condução das aulas foi assumida de forma gradual, articulando momentos em par pedagógico com experiências de prática individual. No 1.º CEB, a progressão iniciou-se com regências partilhadas nas áreas de Português e Estudo do Meio, passando posteriormente para sessões integradas em Unidades Didáticas (UD), até culminar em dias de regência integral assegurados individualmente. No 2.º CEB, a prática começou com regências conjuntas em Português e em HGP, evoluindo para aulas individuais integradas em UD, fomentando a interdisciplinaridade e aprofundando as competências específicas de cada área disciplinar.

A distribuição detalhada das regências a cumprir por cada estudante em cada área disciplinar encontra-se sistematizada na tabela 2, o que permitiu assegurar um equilíbrio entre as áreas e consolidar as competências específicas de cada disciplina.

Tabela 2. Regências a cumprir por cada estudante, em cada área disciplinar (Fonte: Registo próprio)

	1.º CEB			2.º CEB	
	Dimensão	Componente		Áreas	
	Articulação de Saberes	Português	Estudo do Meio	Português	HGP
N.º total de regências	6	4	3	9	6
N.º mínimo de supervisões	2	1	1	2	2
Duração/Modelo	Áreas curriculares ou modelo integrado			50'+50'	50'+50'

Durante a PES foram planeadas e implementadas seis UD no 1.º CEB, intituladas: i) “Uma árvore para todos”; ii) “Cuidador de animais por um dia”; iii) “Histórias que se constroem: um tesouro em cada lado”; iv) “Vamos até à Lua... com o paladar!”; v) “Juntos pela colmeia: saber, sentir e agir!”; e vi) “Dia do Brincar: entre a alegria e o saber”.

No 2.º CEB, foram desenvolvidas cinco UD, a saber: i) “A Península Ibérica: Relevo, Clima e Fatores Naturais” (UD por área); ii) “A entrevista: do conceito à prática” (UD por área); iii) “À procura do ouro: da exploração mineira à exploração dos demonstrativos” (UD comum); iv) “Correr o mundo: entre contos e conquistas” (UD comum); e v) “De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata” (UD comum).

A elaboração e implementação destas UD procuraram garantir a articulação curricular, promover uma abordagem integrada das aprendizagens e favorecer o desenvolvimento de competências transversais e mobilizáveis em diferentes contextos. Paralelamente, privilegiaram-se metodologias que estimularam a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, com vista à construção de aprendizagens significativas e duradouras.

Nos subcapítulos que se seguem, procede-se à descrição e análise pormenorizada dos diferentes momentos da intervenção educativa nos dois ciclos de ensino, apresentando de forma estruturada as atividades desenvolvidas, as opções metodológicas seguidas e as aprendizagens que emergiram ao longo da PES.

3.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1.1. Português

A disciplina de Português no 1.º CEB assume um papel estruturante na formação integral dos alunos, sendo a base para o desenvolvimento de competências essenciais à participação ativa e consciente na sociedade. A aprendizagem da LP, ao longo da escolaridade obrigatória, é concebida como um processo dinâmico e complexo, que se baseia nos princípios delineados no PASEO e visa a realização pessoal e social dos alunos, bem como o exercício de uma cidadania crítica e interventiva (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018b).

Segundo as Aprendizagens Essenciais (AE) de Português, a abordagem ao ensino da língua estrutura-se em torno de cinco domínios fundamentais: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. Estes domínios articulam-se entre si, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa e da literacia em todas as suas dimensões. A oralidade é trabalhada desde o início, com o objetivo de desenvolver as capacidades de compreensão e de expressão adequadas a diferentes contextos comunicativos. A leitura assume um papel central na construção de leitores autónomos e críticos, sendo promovida de forma sistemática e integrada, com recurso a textos diversificados e literariamente significativos. A escrita é progressivamente desenvolvida, privilegiando-se a produção de textos com diferentes finalidades comunicativas, numa perspetiva funcional e criativa. A educação literária visa fomentar o gosto pela leitura e pela literatura, permitindo o contacto regular com obras de referência. Por fim, a gramática promove a consciência linguística dos alunos, permitindo-lhes compreender e refletir sobre o funcionamento da língua nas suas múltiplas dimensões (DGE, 2018b).

Durante o 1.º e o 2.º anos, os processos de iniciação, desenvolvimento e consolidação da leitura e da escrita decorrem de forma articulada com as competências de oralidade, sendo valorizada a experimentação e a vivência da linguagem através de atividades expressivas e criativas, como dramatizações, recontos ou produções textuais. Simultaneamente, promove-se o domínio

progressivo da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita, assim como o alargamento do vocabulário e a aquisição de terminologia elementar relacionada com o funcionamento da língua (DGE, 2018b).

Partindo deste enquadramento, foram planificadas e dinamizadas atividades com o objetivo de promover um desenvolvimento equilibrado e progressivo das competências previstas para cada domínio. Em seguida, apresenta-se, analisa-se e reflete-se sobre algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PES no 1.º CEB, organizadas de acordo com os domínios definidos nas AE de Português.

Domínio da Oralidade

A oralidade, apesar de ser a forma mais imediata e intuitiva de comunicação, nem sempre recebeu o destaque que merece no ensino do Português. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que, por ser adquirida naturalmente no ambiente familiar ou social, o domínio da língua falada estaria já assegurado à entrada na escola (Amor, 1993). Tal conceção originou uma menor valorização do trabalho sistemático sobre a oralidade, reduzindo-a a um simples instrumento para outras aprendizagens, em detrimento do seu reconhecimento enquanto área de desenvolvimento autónomo e essencial.

De facto, a oralidade é essencial para o desenvolvimento global da linguagem e para a construção de competências comunicativas. Como salientam Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007), falar bem não é apenas uma questão de espontaneidade ou de fluência natural. Pelo contrário, exige um trabalho intencional que permite à criança organizar o pensamento, adequar o discurso ao contexto e aos interlocutores, articular ideias e desenvolver a argumentação. As mesmas autoras afirmam que a oralidade e a escrita não devem ser vistas como competências isoladas, mas como modos de expressão que se relacionam e se reforçam mutuamente. Por essa razão, para que a criança aprenda a ler e a escrever de forma eficaz, precisa primeiro de refletir sobre o funcionamento da linguagem oral, segmentando o discurso em unidades menores e tomando consciência dos sons e das estruturas que o compõem.

Neste sentido, a oralidade não se deve limitar a momentos informais ou improvisados. Requer, pelo contrário, uma planificação cuidada, com atividades regulares e diversificadas que proporcionem oportunidades para o uso da língua em situações reais e significativas. A DGE (2015) defende que, desde o 1.º ano, deve existir um espaço dedicado à comunicação oral, onde os alunos possam apresentar ideias, debater, relatar acontecimentos ou expor projetos, de forma progressivamente mais estruturada. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento da expressão verbal, mas também para a promoção de competências como a escuta ativa, o respeito pelas opiniões dos outros e a capacidade de síntese.

A aula realizada no dia 29 de abril de 2025, integrada na UD “Histórias que se constroem: um tesouro em cada lado” (Apêndice 1), oferece um exemplo claro de como a oralidade pode ser trabalhada de forma intencional e articulada com outras áreas. Nesta sessão, além do trabalho de leitura e compreensão da obra *A Arca do Tesouro*, de Alice Vieira (2008), foi desenvolvida uma atividade de reconto oral, que procurou explorar a capacidade dos alunos de reorganizar e apresentar uma narrativa com as suas próprias palavras.

O reconto oral, como refere Jocelyne Giasson (1993, cit. por Gama, 2013), representa uma estratégia pedagógica particularmente eficaz, permitindo aos alunos reorganizar a informação, selecionar o essencial e criar um discurso coeso. Esta prática vai muito além de uma reprodução literal do texto, configurando-se antes como um exercício de recriação, onde se desenvolvem competências de síntese, de estruturação temporal e causal, bem como a expressão pessoal. Para Ana Gama (2013), o reconto oral potencia ainda o desenvolvimento da competência textual, na medida em que desafia os alunos a reconhecerem as macroestruturas narrativas e a organizarem logicamente as informações.

O momento do reconto (Figura 1), apoiado em imagens sequenciais, revelou-se um dos pontos mais enriquecedores da aula, proporcionando aos alunos a oportunidade de reconstruir a narrativa em grupo, incentivando a colaboração, a responsabilidade partilhada e a prática de uma oralidade planeada. A utilização da grelha de heteroavaliação entre pares foi igualmente relevante, uma vez que promoveu a escuta atenta e desenvolveu a consciência crítica, favorecendo competências metalinguísticas fundamentais. Tratando-se o reconto oral de uma

atividade de leitura, contribui contudo também para o desenvolvimento de competências da oralidade.

Figura 1. Registos fotográficos do reconto oral



No entanto, apesar dos aspetos positivos, a análise reflexiva da prática permitiu identificar alguns pontos a melhorar. Verificou-se que nem sempre foi suficientemente enfatizada a correção da ordenação das imagens, nem plenamente valorizada a mensagem central do texto, nomeadamente a relação entre as emoções e os diferentes estados do tempo. Esta limitação dificultou um maior aprofundamento da dimensão simbólica e emocional da narrativa, precisamente aquela que se pretendia destacar como “tesouro” a ser descoberto. De facto, o desenvolvimento emocional dos alunos, aliado ao cognitivo, assume um papel central na aprendizagem. É, por isso, fundamental integrar estas dimensões nas atividades escolares, uma vez que as crianças se envolvem mais profundamente em aprendizagens que despertam emoções positivas (Lima, 2019). Além disso, a atenção às emoções, através do reconhecimento e da resposta adequada por parte do professor, contribui para criar um ambiente de aprendizagem mais seguro, estável e favorável ao desenvolvimento global, tanto ao nível emocional como social (Lima, 2019). Assim, torna-se evidente a importância de um planeamento didático que vá além da aquisição de competências linguísticas e literárias, promovendo também a sensibilidade estética e emocional, formando leitores e falantes críticos, empáticos e capazes de dialogar com os textos e com o mundo.

Outro aspeto que poderia ser melhorado relaciona-se com a criação de momentos mais espontâneos de reflexão oral sobre as apresentações dos colegas. Embora a avaliação pelos pares tenha sido uma estratégia pertinente, criar um espaço de partilha aberta, onde os alunos

comentassem de forma livre e construtiva as apresentações, poderia ter ampliado a participação, reforçado o pensamento crítico e estimulado uma maior interação oral.

Este olhar crítico sobre a prática docente articula-se diretamente com a reflexão de Emília Amor (1993), que destaca que, apesar de o oral ser o suporte principal da comunicação humana, continua a ser tratado de forma pouco diferenciada nas salas de aula, predominando uma comunicação unidirecional, centrada no professor. Esta abordagem reduz a participação efetiva dos alunos e limita as possibilidades de desenvolvimento das suas competências discursivas. Para contrariar esta tendência, é fundamental promover uma oralidade que vá além da resposta a perguntas pontuais, criando situações em que os alunos sejam desafiados a planejar, organizar e apresentar o seu discurso de forma autónoma e confiante.

Por outro lado, trabalhar a oralidade implica também ajudar as crianças a perceberem as diferenças entre o oral e o escrito, promovendo uma consciência metalinguística que lhes permita compreender as especificidades de cada modalidade. Enquanto a oralidade informal privilegia a espontaneidade, a expressividade e a interação imediata, a escrita formal exige maior planeamento, organização e atenção à norma ortográfica. Esta distinção é essencial para que os alunos consigam transferir aos poucos as competências adquiridas na fala para o registo escrito, desenvolvendo uma escrita mais eficaz e adequada (Freitas, Alves & Costa, 2007).

É importante salientar que a valorização da oralidade não significa abdicar do rigor ou aceitar qualquer produção como suficiente. Pelo contrário, implica um trabalho exigente, que visa tornar o discurso mais claro, coeso e ajustado às diferentes situações comunicativas. O papel do professor, neste processo, é essencial: deve criar ambientes seguros, onde os alunos se sintam motivados a participar, mas também ser capaz de orientar, corrigir e incentivar uma melhoria contínua, estimulando o pensamento crítico e a criatividade (Amor, 1993).

Assim, promover a oralidade desde os primeiros anos da escolaridade não se reduz apenas à preparação para a leitura e escrita, mas visa sobretudo formar cidadãos capazes de comunicar eficazmente, de argumentar com clareza e de participar ativamente em diferentes contextos sociais e académicos. A oralidade deve, por isso, ser entendida como uma prioridade pedagógica

essencial ao desenvolvimento integral dos alunos e à sua formação enquanto falantes críticos e reflexivos.

Domínio da Leitura-Escrita

No contexto do 1.º CEB, o domínio das competências de leitura e escrita assume um papel central e indissociável, estabelecendo um dos pilares fundamentais da formação inicial dos alunos. Ao contrário da linguagem oral, adquirida de forma espontânea no ambiente familiar, a aprendizagem da leitura e da escrita implica um processo complexo, intencional e sistemático, mediado intencionalmente pelo professor e apoiado na motivação e no esforço consciente do aluno (Sim-Sim, 2007). Esta diferença entre as duas modalidades atribui ao ensino da leitura-escrita uma relevância singular no início da escolaridade obrigatória, tornando-o numa prioridade transversal a todas as áreas do currículo, especialmente durante os primeiros anos de escolaridade.

A estreita ligação entre leitura e escrita está fortemente enfatizada nas orientações curriculares, nomeadamente nas AE, reconhecendo que ambas as competências, embora distintas, se influenciam mutuamente. De facto, aprender a escrever reforça a consolidação de representações ortográficas e a consciência fonológica, favorecendo, por sua vez, uma leitura mais fluente e segura. O mesmo acontece com a leitura frequente que, quando realizada com compreensão, contribui para enriquecer o vocabulário, aperfeiçoar a ortografia e estimular a criatividade na produção textual. Esta complementaridade traduz-se na prática pedagógica em atividades conjuntas que associem a leitura e a escrita, como a produção de resumos, a reescrita criativa ou a elaboração de novas versões de textos lidos, estratégias que, além de promoverem a compreensão leitora, incentivam o pensamento crítico e a capacidade de expressão escrita (DGE, 2015).

De acordo com as AE, espera-se que os alunos, no final do 1.º ano, sejam capazes de: identificar e nomear as letras do alfabeto; articular corretamente os sons correspondentes a grafemas e dígrafos; ler palavras isoladas e pequenos textos com entoação e prosódia apropriadas; e, ainda, inferir o tema principal dos textos e resumir ideias essenciais, demonstrando progressos ao nível da compreensão global. Na vertente escrita, salienta-se a capacidade de: representar

graficamente os fonemas; escrever palavras com diferentes estruturas silábicas; gerir o espaço gráfico; utilizar os principais sinais de pontuação; e estimular a planificação, produção e revisão de textos curtos, mesmo que com apoio docente, desenvolvendo desde cedo uma atitude autónoma e reflexiva em relação ao texto escrito (DGE, 2018b).

Além disso, as AE destacam a importância de estratégias metodológicas diversificadas e intencionalmente planeadas. Entre estas, destacam-se atividades que promovam a manipulação de unidades linguísticas (segmentação de frases, palavras, sílabas e fonemas), leitura em voz alta com variações de entoação, jogos fonológicos, bem como a produção e apreciação de pequenos textos (DGE, 2018b). Estas práticas visam fortalecer a consciência fonológica, consolidar o princípio alfabético, desenvolver a fluência leitora e fomentar a confiança e o prazer pela escrita, preparando os alunos para um uso funcional e criativo da linguagem.

Neste enquadramento, a aula de Português realizada no dia 1 de abril de 2025, dedicada ao reforço da letra B, exemplifica uma prática pedagógica integrada e alinhada com os pressupostos das AE (Apêndice 2). Esta sessão teve como objetivos principais, no domínio da escrita, incentivar a produção de palavras com diferentes níveis de complexidade silábica, respeitando as correspondências fonema-grafema, e, no domínio da leitura, estimular a leitura de palavras isoladas e pequenos textos com entoação e articulação corretas (DGE, 2018b).

A aula iniciou-se com uma ativação de conhecimentos prévios, explorando um conjunto de palavras iniciadas pela letra , criando um ambiente motivador e favorecendo o envolvimento dos alunos. Seguiu-se a leitura expressiva do poema “A dança do B”, de Maria Alberta Menéres (2024), que, para além de trabalhar a entoação e a expressividade, serviu de base para questões de compreensão oral e inferência, fomentando a relação entre leitura e compreensão crítica.

Posteriormente, as atividades de identificação de animais, classificação em categorias e contagem de sílabas permitiram articular a oralidade, a leitura e a escrita, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica e ortográfica de forma lúdica e significativa. Na etapa final, os alunos foram desafiados a criar um possível final para a história, através da ilustração e apresentar para a turma. Embora não tenham produzido textos longos por se encontrarem no 1.º

ano, os alunos foram encorajados a registar palavras associadas às suas criações, desenvolvendo o contacto inicial com a escrita autónoma. A planificação coletiva, o registo de ideias no quadro e a partilha oral das propostas estimularam a criatividade, a autonomia e o sentido crítico, culminando na votação do final preferido, momento que valorizou a argumentação e a participação democrática.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º CEB deve ser entendida como um processo complexo, que integra dimensões cognitivas, linguísticas e motoras, exigindo um ensino sistemático, intencional e diferenciado. O desenvolvimento destas competências, por meio de atividades intencionalmente planeadas e diferenciadas, potencia a construção de conhecimentos sólidos e contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios futuros de forma autónoma e crítica (Sim-Sim, 2007; Baptista, Viana & Barbeiro, 2011; DGE, 2015; DGE, 2018b).

Domínio da Educação Literária

A educação literária no 1.º CEB assume um papel determinante no desenvolvimento global dos alunos, promovendo competências linguísticas, emocionais, sociais e cognitivas. De acordo com José António Gomes e Ana Cristina Macedo (2013), um dos principais objetivos do ensino do Português neste ciclo é aproximar a criança do universo literário, fomentando uma relação afetiva e duradoura com os livros. Tal implica gerir de forma equilibrada a exigência do ensino formal da leitura e a promoção do gosto pela leitura, criando condições que simultaneamente desenvolvam competências de leitura e cultivem o prazer estético e emocional associado ao ato de ler.

A educação literária estrutura-se em torno de duas dimensões fundamentais: a leitura orientada e a leitura autónoma ou recreativa. A primeira, explicitamente mediada pelo professor, visa desenvolver competências de compreensão, permitindo à criança atribuir significados, inferir, interpretar e dialogar criticamente com o texto. Já a segunda corresponde a uma leitura voluntária e prazerosa, muitas vezes realizada em casa ou em espaços como bibliotecas, assumindo um valor inestimável na consolidação de hábitos leitores (Gomes & Macedo, 2015). É, por isso, fundamental a articulação destas dimensões para a formação de leitores literários autónomos,

capazes de transitar entre diferentes modos de leitura e de se relacionar de forma crítica e sensível com os textos.

Neste sentido, o desenvolvimento da competência literária não pode ignorar o capital de experiências prévias que cada criança traz para o contexto escolar. Estas experiências são profundamente influenciadas por fatores socioeconômicos, culturais e familiares, como a maior ou menor exposição a livros, a qualidade das interações verbais no ambiente doméstico ou o incentivo à curiosidade linguística (Gomes & Macedo, 2015). Assim, ao professor cabe o papel de reconhecer, valorizar e potencializar este repertório individual, promovendo práticas diferenciadas que respondam à heterogeneidade das turmas.

No âmbito da PES, a educação literária constituiu o domínio que mais marcou as diferentes intervenções pedagógicas, estando presente em praticamente todas as sessões, quer em aulas de Português, quer em momentos de articulação de saberes. Este destaque resultou, por um lado, do entusiasmo manifestado pelos alunos perante a escuta e exploração de histórias, e, por outro, da facilidade sentida pela mestrandia em integrar os conteúdos a partir de textos literários.

A aula de Português realizada no dia 2 de abril de 2025 ilustra esta abordagem, combinando os domínios da oralidade, da leitura-escrita e da educação literária (Apêndice 3). O objetivo principal, no que respeita à educação literária, consistiu em “reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos” (DGE, 2018b, p. 9). Para tal, foi selecionado o poema “Os nomes”, da obra *Conversas com Versos*, de Maria Alberta Menéres (2024), cuja musicalidade e estrutura rimada facilitaram a exploração das repetições sonoras e o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos.

Na fase de pré-leitura, a proposta de imaginar a escolha de um novo nome, acompanhada pela construção de uma nuvem de palavras no quadro interativo, constituiu uma estratégia particularmente eficaz para ativar conhecimentos prévios, mobilizar experiências pessoais e despertar a curiosidade dos alunos. Este momento inicial, ao favorecer a expressão individual e promover o envolvimento afetivo, criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e centrado no aluno. Ao valorizar as vivências singulares de cada criança e estimular o pensamento criativo, esta

abordagem facilitou uma aproximação mais significativa ao texto literário, potenciando a motivação e a disponibilidade para a exploração estética e linguística, em consonância com os princípios preconizados nas AE e no PASEO.

A leitura do poema foi realizada de forma intercalada pelas professoras em formação, estratégia que, segundo José António Gomes e Ana Cristina Macedo (2013), reforça a mediação leitora, tornando o ato de leitura numa experiência partilhada e dialogante. Seguidamente, as questões de compreensão conduziram os alunos à exploração do conteúdo e da forma do poema, incentivando a reflexão crítica sobre a linguagem e a função das rimas. Este diálogo permitiu o reforço da compreensão literal, assim como o desenvolvimento de competências metalinguísticas, promovendo uma consciência mais apurada sobre o funcionamento estético e sonoro da linguagem. Por sua vez, a audição da música “Gosto de Rimar”, de Alda Casqueira Fernandes, introduziu uma dimensão multimodal e lúdica que se revelou particularmente eficaz no reforço do reconhecimento auditivo das rimas, consolidando os conhecimentos de forma envolvente e motivadora.

Na fase de pós-leitura, as atividades propostas, nomeadamente a identificação e marcação das rimas no texto projetado, o jogo “Caça-rima” e a continuação criativa do poema, proporcionaram um espaço privilegiado para o aprofundamento da consciência fonológica, bem como para a promoção da criatividade individual e coletiva. Ao desafiar os alunos a manter a estrutura rimática e a inventar soluções expressivas, estas tarefas fomentaram uma relação ativa, lúdica e crítica com o texto literário, reforçando o gosto pela experimentação verbal.

Entre os aspetos positivos destacou-se, em primeiro lugar, o elevado grau de participação e entusiasmo dos alunos ao longo de toda a aula, reflexo da eficácia das estratégias implementadas. O recurso a diferentes modalidades, em especial a oralidade, a escrita, a música e o jogo, foi determinante para manter o envolvimento e facilitar a aprendizagem. A integração da música, pela sua musicalidade e repetição rítmica, favoreceu uma apropriação espontânea do conteúdo, permitindo aos alunos memorizar e interiorizar rapidamente a letra de forma natural. Esta estratégia não só reforçou o reconhecimento das rimas, como favoreceu uma ligação

emocional ao texto, que se traduziu numa continuidade da experiência para além do contexto imediato da aula.

Para além disso, a articulação entre os diferentes domínios favoreceu a transversalidade das competências e promoveu uma abordagem holística do desenvolvimento linguístico. A exploração lúdica e criativa do conteúdo contribuiu, assim, para consolidar aprendizagens essenciais, e aproximar os alunos do universo literário de forma prazerosa e significativa, valorizando o contacto com a linguagem poética como experiência estética e afetiva (Gomes & Macedo, 2013).

Porém, foram identificados aspetos passíveis de melhoria. No jogo “Caça-rima”, a autonomia dos alunos ficou condicionada, uma vez que a atividade foi conduzida em grande grupo para evitar dificuldades de compreensão. Embora esta escolha se justifique por se tratar de uma tarefa nova, verificou-se que os alunos rapidamente compreenderam o seu funcionamento e manifestaram grande entusiasmo em participar. Assim, numa futura aplicação, seria recomendável atribuir maior autonomia aos pares, distribuindo cartões diferentes para que pudessem explorar a atividade de forma independente. Esta alteração aumentaria o desafio da tarefa, o que, de acordo com Gomes e Macedo (2013), reforçaria a motivação intrínseca, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências criativas e colaborativas.

Importa ainda assegurar uma seleção criteriosa dos textos literários utilizados, atendendo não só à adequação etária, mas também à diversidade temática, à qualidade estética e à capacidade de suscitar emoção e reflexão. Para Gomes e Macedo (2013), o texto literário deve oferecer desafios interpretativos ajustados, evitando, por um lado, a simplificação excessiva que possa desmotivar os alunos, e, por outro, a complexidade desnecessária que se traduza em barreiras à compreensão. O poema escolhido revelou-se, neste sentido, apropriado, equilibrando humor, musicalidade e acessibilidade lexical.

Em suma, a educação literária no 1.º CEB deve estabelecer-se como um espaço de encontro entre a linguagem, a emoção e a imaginação, desenvolvendo nos alunos uma relação crítica, sensível e prazerosa com o texto.

Domínio da Gramática

No contexto do ensino da LP no 1.º CEB, o domínio da gramática assume um papel decisivo na formação linguística das crianças. Ao iniciarem o percurso escolar, os alunos já dispõem de um conhecimento intuitivo da língua materna, adquirido através de interações familiares e sociais informais (Duarte, 2008). No entanto, este conhecimento não é suficiente para responder às exigências dos usos formais e académicos da língua, surgindo, por isso, a necessidade de promover um trabalho pedagógico que transforme essa intuição num conhecimento explícito, capaz de sustentar práticas comunicativas eficazes, tanto na oralidade formal como na leitura e escrita.

Esta transição, como Inês Duarte (2008) sublinha, é fundamental para que os alunos possam utilizar a língua de forma proficiente em contextos formais, como na escola, e apropriar-se gradualmente dos géneros orais e escritos, desenvolvendo uma maior autonomia e precisão. Assim, o conhecimento explícito da língua assume um papel central na aquisição de competências linguísticas mais avançadas, permitindo, por um lado, nomear, analisar e aplicar regras que regulam a organização das palavras, sílabas, fonemas e frases; e, por outro, selecionar conscientemente as formas linguísticas mais adequadas a cada situação comunicativa. Neste enquadramento, a gramática deve ser entendida como uma ferramenta que possibilita a expressão clara, rigorosa e eficaz do pensamento e das emoções, ultrapassando a visão de um conjunto de normas a memorizar.

Importa, contudo, salientar que este processo não implica negar ou uniformizar as variedades linguísticas regionais ou sociais que os alunos trazem consigo. Pelo contrário, deve promover a diversidade e potenciar a competência comunicativa, possibilitando a cada criança desenvolver a capacidade de adequar o uso da língua a diferentes contextos e interlocutores. De acordo com Duarte (2008), o ensino da gramática deve assegurar o acesso ao português padrão sem desvalorizar as variantes linguísticas familiares, promovendo, assim, uma competência comunicativa ampla e flexível.

A aula de 23 de abril de 2025, dedicada à iniciação à letra <g> (ga, go, gu), inseriu-se nos domínios da leitura-escrita e da gramática. No caso deste último, o seu principal objetivo, segundo as AE, dizia respeito à identificação das unidades da língua (palavras, sílabas e fonemas).

Estruturada em torno de desafios sucessivos, esta aula apresentou uma abordagem metodológica centrada na ludicidade, com o recurso a um avatar de Inteligência Artificial (IA), o “Leão Guga”, que orientava a descoberta da nova letra e promovia uma narrativa envolvente. De facto, este formato pedagógico contribuiu para a criação de um contexto de aprendizagem dinâmico, em que o entusiasmo e a curiosidade dos alunos foram continuamente estimulados. Assim, ao integrar tecnologia e características da gamificação, fomentou-se o interesse e a participação ativa, que são aspetos fundamentais para a consolidação de aprendizagens no 1.º CEB.

As atividades propostas, desde a adivinha inicial às atividades de identificação auditiva do fonema /g/, permitiram, respetivamente, ativar o conhecimento prévio e desenvolver a perceção fonológica e a consciência das regularidades sonoras da língua. No caso em particular do desafio “Descobre onde poderá estar”, em que os alunos distinguiram palavras que continham ou não o fonema /g/ com base em imagens, potenciou a discriminação auditiva num contexto funcional e colaborativo. Esta atividade está em sintonia com o princípio de que o conhecimento explícito da língua deve assentar em práticas contextualizadas e significativas, articulando a gramática com a compreensão e produção de sentido (Duarte, 2008).

Outro momento relevante foi a sequência de tarefas que visaram a apropriação da grafia da letra G: a manipulação com plasticina, seguida do traçado com lápis, promoveu uma aprendizagem multissensorial, reforçando a ligação entre a perceção visual, o gesto gráfico e a representação mental da letra (Figura 2). Segundo Adriana Baptista, Fernanda Viana e Luís Barbeiro (2011), esta abordagem, além de consolidar o reconhecimento da forma gráfica, contribui para o desenvolvimento da destreza motora fina e da literacia visual, que são essenciais numa fase inicial da aprendizagem formal da escrita.

De acordo com os mesmos autores, ao envolver atividades que integram diferentes canais sensoriais, como o tato e a visão, e o movimento, possibilita-se à criança compreender a forma das letras de modo mais profundo e funcional, favorecendo a sua capacidade de reproduzir o grafema com precisão e proporção. Neste sentido, dominar a grafia não se resume a uma tarefa mecânica, mas constitui um passo crucial para a autonomia no uso da língua escrita, reduzindo o esforço físico durante a escrita manual e prevenindo a desmotivação resultante do cansaço ou de hábitos motores inadequados (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Figura 2. Registos fotográficos do exercício de grafia da letra G com recurso à plasticina



Além disso, a promoção de hábitos corretos na utilização do lápis e no posicionamento da mão deve ser explicitamente orientada desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que práticas incorretas podem comprometer a caligrafia futura e dificultar a aprendizagem contínua (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Assim, a realização de atividades gráficas cuidadosas desde o início potencia uma maior independência do aluno face às restrições tecnológicas, ao mesmo tempo que o capacita para escrever de forma clara, cumprindo a principal finalidade da escrita: ser lida e compreendida.

A exploração das sílabas ga, go e gu, mediada pelo quadro interativo e pelo coro fonológico, permitiu consolidar a articulação entre consoante e vogal, num trabalho sistemático de construção silábica. Ao pronunciarem em uníssono as sílabas e associarem os sons a grafias, os alunos reforçaram a consciência fonológica e a automatização de padrões silábicos, o que evidencia a importância de abordagens multissensoriais.

Apesar dos aspetos positivos referidos, poderia ser potenciado um aprofundamento da dimensão metalinguística, não como lacuna, mas como oportunidade de consolidar a consciência explícita

sobre a língua. Ou seja, para além da identificação e manipulação prática das palavras com o som /g/, poderia ser incentivada uma maior verbalização das observações feitas, solicitando, por exemplo, que os alunos explicitem oralmente por que selecionaram determinada imagem, em que posição se encontra o som /g/, quantas sílabas compõem a palavra ou qual a vogal que acompanha a consoante.

Do mesmo modo, embora a aula já tenha integrado momentos de participação individual, como a soletração durante a correção das atividades, seria pertinente incluir, no final da sequência, uma breve atividade de síntese individual (por exemplo, um pequeno registo escrito ou desenho com palavras contendo o G), de modo a promover a reflexão e permitir à professora em formação uma avaliação mais detalhada do grau de apropriação individual dos conteúdos.

Por fim, merece destaque o cariz lúdico e motivador da aula, visível tanto nos desafios sucessivos como na atribuição do “selo de Detetive do Alfabeto”, que reforçou o reconhecimento do esforço e a valorização da participação. Este tipo de incentivo é especialmente importante nos primeiros anos de escolaridade, pois contribui para a construção de uma atitude positiva perante a língua e o seu estudo.

3.1.2. Estudo do Meio

As AE de Estudo do Meio no 1.º CEB procuram promover um conjunto de competências que abrange diversos domínios do saber, incluindo as ciências naturais, sociais e tecnológicas. A disciplina integra conceitos e metodologias provenientes de áreas como a Biologia, Geologia, Química, Física, História, Geografia e Tecnologia, com o intuito de possibilitar aos alunos uma compreensão cada vez mais aprofundada da sociedade, da natureza e da tecnologia, bem como das relações existentes entre estes domínios. Esta abordagem interdisciplinar encontra-se estruturada segundo a perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), servindo de orientação para a organização curricular (DGE, 2018a).

O documento orientador das AE estrutura os conteúdos a partir de domínios específicos, identificando, em cada um deles, “os conhecimentos a adquirir, as capacidades e as atitudes a

desenvolver indispensáveis, relevantes e significativos” (DGE, 2018a, p. 2). Simultaneamente, são propostas ações pedagógicas exemplificativas que visam apoiar o desenvolvimento das competências descritas no PASEO (DGE, 2018a).

Ao longo do 1.º CEB, espera-se que os alunos desenvolvam um conhecimento aprofundado de si mesmos, promovendo a autoestima e a autoconfiança. Pretende-se, igualmente, que valorizem a sua identidade e as suas origens, cultivem o respeito pelo território e pelas diferentes culturas, reconhecendo a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento pessoal e coletivo. Paralelamente, os alunos devem ser capazes de identificar e compreender elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente, estabelecendo relações entre acontecimentos do seu percurso pessoal, familiar, local e nacional, situando-os no tempo e no espaço com recurso a diferentes formas de representação. Outro objetivo central passa pela utilização de procedimentos científicos simples em atividades práticas, reforçando a importância da ciência para o desenvolvimento tecnológico e para a melhoria da qualidade de vida. De igual modo, procura-se que os alunos sejam capazes de explorar, imaginar e construir objetos, aplicar conhecimentos para resolver problemas do quotidiano, e adotar comportamentos responsáveis, solidários e críticos. Além disso, valoriza-se o uso das TIC na realização de pesquisas e na apresentação de trabalhos, assim como o desenvolvimento da capacidade de comunicar as suas ideias de forma clara e fundamentada, recorrendo a diferentes linguagens e argumentando de forma construtiva face às ideias dos colegas (DGE, 2018a).

A entrada no 1.º CEB ocorre num momento em que as crianças já trazem consigo experiências e conhecimentos adquiridos em diversos contextos sociais e familiares, resultantes das interações com adultos e pares, bem como da exploração do meio envolvente. Cabe à escola valorizar e organizar essas representações iniciais, aprofundando-as e estruturando-as de forma sistemática (DGE, 2018a).

Neste sentido, o Estudo do Meio exige uma contextualização cuidadosa dos conteúdos, o que implica um conhecimento aprofundado do contexto local e a capacidade de identificar situações do quotidiano que sirvam de base a aprendizagens significativas. Pela sua natureza abrangente,

esta área curricular assume uma vocação interdisciplinar, sendo essencial a articulação com outras áreas para promover aprendizagens integradas e contextualizadas (DGE, 2018a).

Do ponto de vista metodológico, as estratégias devem centrar-se no aluno, valorizando o seu conhecimento prévio, interesses e necessidades, e estimulando a participação ativa na construção do saber. As atividades práticas, por sua vez, desempenham um papel essencial, facilitando a compreensão dos fenómenos naturais, sociais e tecnológicos numa perspetiva integrada de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Por fim, destaca-se a importância de cultivar o pensamento científico, incentivando a observação, a experimentação e a reflexão crítica sobre o mundo que os rodeia (DGE, 2018a).

Tendo em consideração a natureza transversal e integradora do Estudo do Meio, optou-se por organizar a análise e reflexão sobre a PES em torno de dois eixos: a importância do ensino das Ciências e a Aprendizagem Cooperativa (AC). Esta última é entendida não como um conteúdo, mas como uma estratégia metodológica com especial aplicabilidade nesta área curricular (bem como em outras áreas), na medida em que potencia a exploração conjunta do meio, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção coletiva de saberes.

A reflexão que se segue será, por isso, organizada com base em aulas concretas realizadas ao longo do estágio, procurando articular a fundamentação teórica com a prática pedagógica, de forma a evidenciar os contributos destas dimensões para a construção de aprendizagens significativas.

A importância do ensino das Ciências

É certo que sabemos que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da criança. É durante este período que se inicia a sua curiosidade natural pelo mundo, através da observação, do questionamento e da exploração ativa do meio envolvente. Neste contexto, o ensino das ciências assume um papel essencial, na medida em que estimula o desenvolvimento de competências cognitivas fundamentais, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade reflexiva. Como refere Maria Ferreira (2018), a criança possui uma predisposição inata

para explorar e experimentar, utilizando o brincar como forma privilegiada de aprendizagem e de descoberta do mundo.

O ensino experimental das ciências, neste sentido, contribui para tornar o ambiente escolar mais motivador, proporcionando experiências que despertam o interesse e o prazer em aprender (Pires, 2017). A introdução das ciências desde os primeiros anos de escolaridade visa precisamente favorecer a construção de conhecimentos que articulem saberes disciplinares, experiências vividas fora do contexto escolar e aprendizagens globais, preparando os alunos para uma compreensão integrada da realidade (Veiga, 2003, cit. por Pires, 2017).

De acordo com Eshach (cit. por Pires, 2017), a educação científica no ensino básico deve assentar em alguns princípios fundamentais, tais como: despertar o interesse das crianças pelos fenómenos naturais do quotidiano; fomentar uma atitude positiva em relação à ciência; proporcionar experiências prévias facilitadoras da aprendizagem; utilizar uma linguagem científica adaptada à idade; promover a capacidade de interpretar e compreender conceitos científicos; e, por fim, desenvolver o pensamento científico.

Assim, reconhece-se que todas as crianças chegam à escola munidas de experiências e saberes adquiridos nas interações com o meio. Compete ao contexto escolar valorizar, ampliar e sistematizar esses conhecimentos, criando condições para aprendizagens cada vez mais complexas e significativas (Caraça, 2007, cit. por Pires, 2017).

Foi neste enquadramento que se desenvolveu a aula de Estudo do Meio realizada a 23 de abril de 2025 (Apêndice 4), cujo tema central foi a preservação da Terra e do ambiente. A aula visou explorar os domínios da Natureza e Sociedade/Natureza/Tecnologia, em consonância com as AE. Entre os objetivos destacaram-se a identificação de comportamentos de risco e de proteção em diferentes contextos, a realização de experiências em segurança, o desenvolvimento da capacidade de questionar, formular hipóteses, testar e comunicar resultados, bem como a promoção de atitudes responsáveis e sustentáveis, em particular nos princípios dos três "R" (reduzir, reutilizar e reciclar).

A sequência didática, organizada em desafios, mobilizou estratégias diversificadas, favorecendo o envolvimento ativo dos alunos. Destaca-se, em especial, a experiência sobre a decomposição de resíduos, que permitiu explorar de forma concreta o impacto ambiental de diferentes materiais. Ao enterrar diversos materiais (casca de banana, pacote de leite e guardanapo de papel) e monitorizar a sua decomposição, os alunos foram incentivados a observar e a refletir sobre o impacto dos resíduos no ambiente (Figura 3). Esta abordagem possibilitou uma aprendizagem ativa e concreta, incentivando os alunos a refletir criticamente sobre as suas escolhas diárias e o papel individual na preservação ambiental. No entanto, apesar de ser uma proposta pertinente, a experiência de decomposição implicaria um acompanhamento extenso, essencial para que os alunos pudessem efetivamente confrontar as suas hipóteses com os resultados. A realização de observações periódicas e o registo sistemático ao longo do tempo seriam estratégias complementares fundamentais, permitindo consolidar competências de análise, interpretação de dados e reflexão crítica sobre os fenómenos observados.

Figura 3. Registos fotográficos da experiência sobre a decomposição de resíduos



Do ponto de vista da educação ambiental, esta aula constituiu um contributo para a formação de hábitos sustentáveis. De acordo com Graça Carvalho e Maria Luísa Freitas (2010), as Ciências da Natureza oferecem uma oportunidade para as crianças adquirirem um conhecimento mais sistematizado sobre fenómenos físicos, químicos e biológicos, incentivando-as a questionar e a validar as suas ideias através de evidências, aproximando-se de um entendimento mais rigoroso. Assim, ao adotarem comportamentos conscientes e responsáveis, as crianças tornam-se não só mais capacitadas para cuidar do ambiente, mas também agentes de mudança junto das suas famílias e comunidades (Uzzell *et al*, 1998, cit. por Carvalho & Freitas, 2010).

Finalmente, importa referir que a interdisciplinaridade foi uma dimensão bastante explorada, ao articular conteúdos científicos com valores de cidadania e competências tecnológicas, indo ao encontro da perspetiva CTSA.

Aprendizagem Cooperativa

A AC destaca-se como uma metodologia que valoriza a interação social e a partilha de saberes entre os alunos, promovendo uma construção conjunta do conhecimento. Segundo José Lopes e Helena Silva (2009), trata-se de uma abordagem em que os alunos se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem, atuando como parceiros ativos entre si e com o professor, visando a aquisição de conhecimentos de forma partilhada. Esta perspetiva distancia-se do ensino tradicional, centrado no trabalho individual e competitivo, para colocar em destaque a entreajuda e a responsabilidade partilhada no grupo.

De acordo com Graça Carvalho e Maria Luísa Freitas (2010), a organização das aulas pode assumir diferentes formas, como a cooperativa, competitiva ou individualizada, tendo cada uma finalidades próprias. No entanto, a AC destaca-se pelo seu potencial transformador, sendo reconhecida como uma estratégia eficaz para promover aprendizagens mais profundas e preparar os alunos para a vida em sociedade. Desde os primeiros anos de escolaridade, torna-se essencial cultivar a competência de trabalhar em grupo, equiparando-a à importância das competências matemáticas, linguísticas ou científicas (Carvalho & Freitas, 2010). Esta perspetiva é reforçada por John Dewey (1916 cit. por Lopes & Silva, 2009, p.9), para quem a escola deveria ser concebida como um espaço de vida partilhada, no qual os professores e alunos colaboram, aprendendo e ensinando simultaneamente. A cooperação em sala de aula surge, assim, como uma resposta pedagógica aos desafios de uma sociedade que valoriza a participação ativa, o respeito pela diversidade de opiniões e o pensamento crítico.

A teoria de Lev Vygotsky (1978) fornece igualmente um suporte teórico robusto à AC, ao salientar a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. A sua noção de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que as crianças conseguem realizar determinadas tarefas apenas com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes, progredindo assim para níveis

superiores de desenvolvimento (Fino, 2001). Em consonância, Isabel Madureira e Teresa Leite (2003) destacam que o trabalho cooperativo potencia a participação efetiva dos alunos, promovendo um ambiente de interajuda no qual todos colaboram para alcançar objetivos curriculares comuns. Esta dinâmica assume particular relevância no apoio aos alunos com maiores dificuldades, permitindo-lhes desenvolver competências em colaboração com os colegas que dominam melhor os conteúdos (Madureira & Leite, 2003).

No caso da UD "Cuidador de animais por um dia", realizada no dia 24 de março de 2025 (Apêndice 5), a AC foi intencionalmente privilegiada ao longo das diferentes etapas da sequência didática. A organização em pequenos grupos, a discussão coletiva para tomada de decisões e a necessidade de colaboração constante para superar os desafios propostos são exemplos claros do potencial desta abordagem em Estudo do Meio. O envolvimento ativo dos alunos foi potenciado, permitindo-lhes vivenciar a importância da cooperação para alcançar um objetivo comum (neste caso, "cuidar" dos animais e contribuir para a preservação da natureza).

Os desafios planeados, como a identificação de habitats ou a seleção de ações que protegem ou ameaçam os animais, exigiram que os alunos dialogassem, argumentassem e chegassem a consensos (Figura 4). Embora esta dinâmica tenha potencial para fortalecer a participação e promover o desenvolvimento de competências sociais, como a comunicação assertiva, o respeito pelas opiniões dos colegas e a capacidade de resolver problemas em conjunto, a prática revelou fragilidades nesse domínio. De facto, foram frequentes os desentendimentos entre elementos do mesmo grupo, evidenciando dificuldades em ouvir o outro, respeitar tempos de fala, partilhar materiais e colaborar de forma equilibrada. Tais obstáculos sugerem que os alunos ainda não estavam habituados a trabalhar em grupo de forma estruturada, o que comprometeu, consequentemente, a eficácia da AC.

Figura 4. Registos fotográficos do trabalho em grupo



Porém, importa sublinhar que a AC não se resume a atividades pontuais ou esporádicas. Para que esta se revele verdadeiramente eficaz, necessita de ser implementada de forma consistente e sistemática, garantindo que os alunos desenvolvem, de modo progressivo, competências interpessoais e de trabalho em grupo (Carvalho & Freitas, 2010). A organização em mesas redondas, existente nesta turma, poderia teoricamente potenciar o trabalho cooperativo, ao promover o contacto visual, o diálogo e a interação constante. No entanto, como referem Carvalho e Freitas (2010), esta organização espacial deve estar alinhada com as práticas pedagógicas efetivas. Se o trabalho cooperativo não for utilizado com frequência, tal disposição perde o seu sentido pedagógico e torna-se apenas numa mera configuração estética.

Segundo os mesmos autores, a frequência das atividades cooperativas deve ser suficiente para permitir o desenvolvimento gradual de competências sociais e de grupo. Caso contrário, os alunos não consolidam as aprendizagens nem desenvolvem plenamente as capacidades de cooperação, empatia e corresponsabilidade. A organização física do espaço, por si só, não é suficiente; é necessário assegurar uma intencionalidade pedagógica clara e persistente, que reforce o trabalho coletivo como prática regular, e não como exceção (Carvalho & Freitas, 2010).

No contexto específico desta turma, a permanência de mesas redondas, ainda que potencialmente facilitadora, não correspondia a um uso regular do trabalho cooperativo, o que pode comprometer a eficácia pedagógica e dificultar a apropriação do espaço pelos alunos, prejudicando o desenvolvimento de competências sociais essenciais.

Neste enquadramento, importa referir que, antes da realização da referida aula, se procurou introduzir de forma gradual a atribuição de papéis nos grupos cooperativos, inspirados no modelo proposto pelo Projeto Coopera Escola+, como forma de familiarizar os alunos com esta dinâmica. A título experimental, foram distribuídas três funções: gestor de silêncio, porta-voz e guardião do material (este último, já conhecido na turma como chefe de mesa). Segundo Vanessa Mendes (2024), a atribuição de papéis em contexto cooperativo visa clarificar responsabilidades, fomentar a participação ativa de todos os elementos do grupo e prevenir comportamentos passivos ou dominantes, contribuindo, assim, para uma interdependência positiva. Quando bem implementada, esta estratégia contribui significativamente para que todos os alunos

desempenhem um papel produtivo no seio do grupo. Ainda que a atribuição de funções possa, numa fase inicial, atender às características individuais dos alunos, é fundamental que todos tenham oportunidade de experimentar os diferentes papéis ao longo do tempo, de forma a desenvolverem competências diversificadas (Mendes, 2024).

Contudo, apesar de os alunos demonstrarem alguma memória relativamente às funções atribuídas, foi necessário realizar reforços constantes ao longo da aula. Tal necessidade parece indicar que a turma se encontrava ainda numa fase inicial de desenvolvimento das competências exigidas por um trabalho cooperativo estruturado. A ausência de rotinas previamente consolidadas nesta abordagem poderá ter condicionado a eficácia da metodologia, uma vez que o sucesso da AC exige não apenas alterações pontuais, mas sim uma mudança cultural e processual na dinâmica da sala de aula (Mendes, 2024). Refletindo sobre esta experiência, é possível considerar que a aquisição de competências cooperativas poderá depender, em grande medida, da consolidação prévia de capacidades de autorregulação, de escuta ativa e de cumprimento consistente das regras de funcionamento da sala. A perceção de que estas dimensões permaneciam instáveis ou pouco consolidadas ajuda a compreender as dificuldades sentidas na implementação da AC, reforçando a ideia de que a gestão cooperativa da aprendizagem exige condições estruturais e relacionais que não se constroem de forma imediata. Neste contexto, torna-se evidente a tensão entre a intenção de promover uma metodologia centrada na cooperação e as exigências concretas de gestão comportamental, que reclamavam ainda uma atenção constante por parte do professor.

De forma geral, a reflexão sobre esta prática evidencia que a AC, quando integrada de forma sistemática e intencional, se revela uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e inclusivas, fortalecendo simultaneamente as dimensões social, cognitiva e afetiva. Contudo, exige do professor uma planificação cuidada, uma gestão ativa das interações em sala e a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento progressivo de competências interpessoais e de cidadania ativa.

3.1.3. Articulação de Saberes

A organização e desenvolvimento do currículo no 1.º CEB deve procurar superar uma lógica compartimentada dos saberes, promovendo abordagens que valorizem a integração dos conteúdos, quer no interior de uma mesma área disciplinar, quer entre domínios distintos. Neste sentido, a articulação curricular surge como uma estratégia que visa facilitar a construção de aprendizagens mais significativas, bem como reforçar a ligação da escola à vida dos alunos, aos seus contextos culturais e às realidades sociais em que estão inseridos (Leite, 2012).

Esta articulação pode assumir diferentes níveis de complexidade, como a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade. No caso da multidisciplinaridade, as disciplinas mantêm as suas fronteiras, estabelecendo pontes pontuais; na interdisciplinaridade, há uma relação mais próxima entre conteúdos de diferentes áreas; e, na transdisciplinaridade, procura-se uma superação das divisões disciplinares, favorecendo uma compreensão mais holística dos fenómenos (Leite, 2012). Seja de forma intra ou interdisciplinar, o objetivo é criar condições para que os alunos mobilizem os seus conhecimentos prévios e estabeleçam relações com novas aprendizagens (Leite, 2012).

Esta abordagem implica uma conceção do currículo como um projeto coletivo, construído em articulação entre os diferentes agentes educativos e sustentado num trabalho colaborativo e contextualizado. Tal perspetiva exige a criação de percursos educativos coerentes, que relacionem os saberes atuais com os anteriores e preparem os subsequentes (Aniceto, 2010).

Contudo, a operacionalização desta lógica integradora apresenta desafios. A organização dos programas curriculares, frequentemente centrada na distribuição disciplinar dos conteúdos, e o próprio modelo de formação docente dificultam a concretização deste princípio. Como referem Daniela Gonçalves e Filipa Martins (2018), a atenção dos professores tende a recair sobre aspetos metodológicos e avaliativos, relegando para segundo plano a criação de momentos que cruzem saberes científicos com valores éticos, sociais e culturais.

A articulação curricular deve, assim, ser pensada à luz das necessidades dos alunos, dos contextos em que se inserem e das potencialidades de relação entre os conteúdos. Como sublinham as autoras supramencionadas, “este encontro e cooperação entre duas disciplinas

deve ser pensado e planejado com base nos conteúdos de aprendizagem do ano em que se aplicam”, atendendo às motivações, dificuldades e ritmos dos alunos (Gonçalves & Martins, 2018, p. 608). Também Maria Coelho (2013) destaca a importância de processos colaborativos entre profissionais, com vista à continuidade e coerência dos percursos educativos.

No contexto da PES no 1.º CEB, a articulação de saberes concretizou-se através da construção e implementação de UD, entendidas como uma estrutura metodológica coerente que organiza o ensino em torno de um tema integrador, articulando conteúdos, competências e estratégias de forma sequenciada e intencional. Esta opção metodológica sustenta-se numa abordagem que valoriza a coerência interna das aprendizagens, a contextualização dos conteúdos e a mobilização articulada de saberes diversos em torno de projetos ou temas significativos. A organização em UD permite alinhar o tempo de ensino com o tempo de aprendizagem, promovendo percursos pedagógicos significativos (Pais, 2013).

A articulação de saberes constitui, pois, uma dimensão essencial da prática docente, permitindo construir aprendizagens integradas, mobilizadoras e próximas da realidade dos alunos. Em seguida, será analisada uma aula desenvolvida no âmbito da PES que exemplifica a concretização deste princípio, evidenciando os seus contributos e os desafios associados à sua implementação.

UD “Juntos pela colmeia: saber, sentir e agir!”

A UD intitulada “Juntos pela colmeia: saber, sentir e agir!”, realizada a 20 de maio de 2025, foi desenvolvida no âmbito de um dia temático assinalado em torno do Dia Mundial das Abelhas (Apêndice 6). A planificação desta aula teve como principal propósito sensibilizar os alunos para a importância das abelhas nos ecossistemas, explorando em simultâneo diferentes áreas curriculares, nomeadamente, Português, Matemática, Estudo do Meio, Cidadania e Desenvolvimento, Dança e Expressão Dramática. A proposta assentou, portanto, numa lógica de articulação curricular intencional, procurando promover aprendizagens significativas a partir de uma temática agregadora.

A escolha do tema surgiu do reconhecimento do seu potencial integrador, permitindo abordar conteúdos das diferentes áreas de forma contextualizada, através de atividades diversificadas e interligadas. Através da escuta ativa, da dramatização, da resolução de desafios matemáticos, da produção de cartazes e da exploração corporal da música, procurou-se mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes que, em conjunto, contribuíssem para a construção de uma consciência ecológica e cidadã. Esta abordagem integrada procurou, assim, valorizar o envolvimento ativo dos alunos, a articulação entre saberes e o desenvolvimento de competências transversais, promovendo a aprendizagem de forma mais global e próxima da realidade.

A aula iniciou-se com uma atividade motivacional que consistiu na montagem de puzzles com imagens de abelhas, cuja revelação dependia da resolução de operações de adição e subtração. Esta proposta de Matemática procurou mobilizar o raciocínio lógico-matemático, associando os números à resolução de um enigma visual com potencial de despertar a curiosidade. O envolvimento dos alunos foi notório, tendo-se verificado participação ativa de todos, favorecida tanto pela natureza cooperativa da tarefa como pela presença de diversas oportunidades de intervenção.

No seguimento, a articulação entre Estudo do Meio e Português foi explorada através da visualização de um vídeo explicativo sobre o ciclo de vida das abelhas, antecipando a leitura do livro *A abelha*, de Kirsten Hall (2020). O vídeo, apesar de não responder diretamente à questão sobre a importância das abelhas, despertou grande interesse, suscitando curiosidades que sustentaram a escuta atenta durante a leitura orientada da obra. As questões de compreensão associadas à narrativa permitiram aceder a diferentes níveis de interpretação, promovendo a construção de sentidos e a verbalização de emoções e opiniões, em consonância com os objetivos previstos nos domínios da oralidade e da educação literária.

Ainda no domínio da literacia, foi proposto um jogo de tabuleiro que combinou desafios de interpretação textual, cálculo matemático e expressão dramática, estando todos eles contextualizados na narrativa explorada. Esta atividade, apesar de ter sido encurtada devido à proximidade do intervalo, revelou-se eficaz na manutenção do envolvimento da turma e na consolidação dos conteúdos, reforçando a articulação curricular. A diversidade de desafios

propostos permitiu respeitar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo a participação equitativa.

No regresso do intervalo, a transição para conteúdos de Estudo do Meio e Cidadania e Desenvolvimento deu-se de forma natural. O vídeo sobre o Dia Mundial das Abelhas, focado na polinização e nas ameaças que as abelhas enfrentam, constituiu um suporte relevante para o desenvolvimento de uma roda de conversa. Nesta fase, foi possível observar um amadurecimento das ideias partilhadas pelos alunos, refletindo uma compreensão crescente da interdependência entre os seres vivos e a responsabilidade humana na preservação da biodiversidade. A elaboração do cartaz coletivo, no qual cada aluno registou uma mensagem num *post-it*, traduziu a apropriação do conteúdo e revelou-se um momento particularmente expressivo da aula. Apesar das limitações de escrita que ainda persistiam, todos os alunos demonstraram vontade de participar, recorrendo, quando necessário, ao apoio das professoras estagiárias (Figura 5).

Figura 5. Registos fotográficos do Dia Mundial das Abelhas



A parte final da aula introduziu a área da Dança, através da exploração da canção “Sou uma abelha”, de João Pascoal. Após uma audição da música, os alunos foram convidados a aprender e reproduzir uma coreografia, utilizando coroas de abelha já preparadas pelo par pedagógico. A expressividade e o entusiasmo revelados nesse momento foram marcantes, demonstrando que a dimensão performativa da aprendizagem pode reforçar tanto a memória afetiva como a compreensão do conteúdo. A atividade revelou-se especialmente bem-sucedida, tendo deixado um impacto duradouro na turma, evidenciado pelo interesse persistente demonstrado nos dias seguintes.

Em síntese, a aula permitiu concretizar uma vivência integrada do currículo, evidenciando o potencial da articulação entre áreas para promover aprendizagens mais ativas, contextualizadas

e alinhadas com os interesses e experiências dos alunos. A transição articulada entre atividades e domínios, aliada à alternância equilibrada de momentos de escuta, exploração, criação e reflexão, contribuiu para reforçar o envolvimento dos alunos e a construção de significados. No entanto, esta experiência evidenciou também que a articulação curricular é um processo exigente, que implica uma planificação intencional, uma gestão flexível do tempo e uma capacidade de adaptação constante às dinâmicas do grupo. Ao integrar saberes de diferentes áreas em torno de temas significativos, desafia-se o aluno a olhar o mundo de forma mais interligada, desenvolvendo competências transversais essenciais à construção de uma cidadania crítica e informada.

3.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino

Básico

3.2.1. Português

O ensino da disciplina de Português no 2.º CEB estrutura-se a partir de uma compreensão abrangente da língua como um instrumento fundamental de realização pessoal e social, estando profundamente associado ao exercício de uma cidadania crítica, ética e participativa (DGE, 2018f). Neste ciclo de ensino, a aprendizagem da língua articula-se com diversas dimensões do saber, abarcando a produção e receção de diferentes tipos de texto (orais, escritos e multimodais), a educação literária e o conhecimento explícito da língua, cuja complementaridade visa o desenvolvimento de uma literacia ampla, crítica e inclusiva (DGE, 2018f).

No 5.º ano, o trabalho didático em Português orienta-se para o aprofundamento progressivo de competências em cinco domínios fundamentais: oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática. A oralidade envolve a compreensão e a expressão adequadas em situações de comunicação formal, a leitura incide sobre textos com propósitos informativos e narrativos, e a educação literária procura desenvolver a apreciação estética e o gosto pela leitura. Por sua vez, a escrita promove a produção de textos com objetivos comunicativos diversos, com atenção à

coerência discursiva, correção linguística e ortográfica, enquanto a gramática visa a consolidação de saberes estruturantes sobre o funcionamento da língua (DGE, 2018f).

Serão, em seguida, apresentadas duas aulas desenvolvidas no âmbito da PES, ambas supervisionadas, com o objetivo de refletir sobre as opções pedagógicas adotadas e os seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos.

UD “Correr o mundo: entre contos e conquistas”

A aula de Português realizada a 3 de dezembro de 2024 integrou-se na UD “Correr o mundo: entre contos e conquistas” (Apêndice 7), desenvolvida em par pedagógico. Esta UD visava articular aprendizagens das disciplinas de Português e HGP, tendo a sua concretização ocorrido em três momentos: a primeira aula de Português (26 de novembro de 2024), conduzida pelo par pedagógico; a segunda aula de Português (3 de dezembro de 2024), da responsabilidade da professora estagiária; e a aula de HGP, também realizada no dia 3 de dezembro, lecionada pelo par.

A aula aqui analisada centrou-se no domínio da escrita, tendo os objetivos sido delineados a partir das AE. Procurou-se, assim, que os alunos fossem capazes de elaborar descrições contextualizadas de pessoas, lugares e objetos, de acordo com diferentes propósitos e géneros textuais. Foi igualmente trabalhada a capacidade de organizar o pensamento através do registo estruturado de ideias, apoiando a produção textual. Paralelamente, incentivou-se a construção de textos narrativos organizados em parágrafos coerentes, com atenção à clareza da estrutura, à correção ortográfica e ao uso adequado da pontuação. A escrita de narrativas implicou ainda a integração progressiva dos elementos fundamentais da organização textual, nomeadamente personagens, enquadramento espacial e temporal, sequência de ações e articuladores lógicos de coesão (DGE, 2018f).

A proposta desta aula teve como principal objetivo estimular a escrita criativa e narrativa dos alunos, partindo da leitura e análise prévia do texto “A Bela Adormecida”, de Alice Vieira (in *A que sabe esta história?*, 2007), e desafiando-os a construir as suas próprias histórias. A proposta de

criação de um texto sobre uma viagem inventada visou mobilizar a imaginação e, simultaneamente, promover competências de organização textual, coerência, coesão e enriquecimento da expressão escrita. A planificação das atividades teve em conta a heterogeneidade da turma, que apresentava níveis diferenciados de competência em leitura e escrita. Com efeito, tornou-se essencial a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que permitissem apoiar os alunos menos autónomos, garantindo simultaneamente desafios adequados àqueles com um domínio mais consolidado das competências visadas, assegurando, assim, uma experiência de aprendizagem inclusiva e significativa.

A aula iniciou-se com um momento de contextualização e recapitulação do texto anteriormente trabalhado, cumprindo a função de reativar os conhecimentos prévios dos alunos e de estabelecer uma ponte com a nova proposta de escrita. Neste âmbito, Inês Sim-Sim (2007) salienta que a ativação dos conhecimentos prévios é uma estratégia crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite que os alunos articulem o novo conhecimento com estruturas cognitivas já existentes, facilitando a compreensão e a apropriação do conteúdo. Assim, a mestranda iniciou a aula promovendo um breve diálogo orientado com os alunos, mediante questões que os levaram a recordar os principais acontecimentos da narrativa e as características da personagem Óquelindo. Esta recapitulação, além de descritiva, procurou mobilizar o pensamento crítico, convidando os alunos a refletir sobre as motivações das personagens e a interpretar os significados subjacentes às suas ações.

Seguidamente, a mestranda apresentou o tema da aula: a produção de um texto sobre uma viagem fictícia ou inspirada numa experiência real. Estabeleceu-se uma analogia entre a viagem do príncipe Óquelindo e as histórias que os alunos iriam criar, o que contribuiu para reforçar o envolvimento e a pertinência da proposta. Além disso, foram também explicadas as três etapas da aula: planificação, textualização e revisão, garantindo a previsibilidade da atividade e a compreensão dos objetivos a alcançar.

A primeira etapa, a planificação, assentou na utilização do *storyboard*, uma ferramenta que permite organizar graficamente as ideias principais da história. Esta opção metodológica baseou-se na proposta de Luís Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007), que defendem a existência de três

fases essenciais no processo de escrita: planificação, textualização e revisão. Na fase de planificação, os alunos são incentivados a refletir sobre os objetivos comunicativos, a organizar as suas ideias e a definir a estrutura da narrativa, o que favorece a produção de textos coesos e coerentes. O uso do *storyboard* enquadra-se nesta lógica, pois permite uma organização sequencial da ação narrativa, apoiando-se em representações visuais que facilitam a estruturação do texto, especialmente para alunos com dificuldades de expressão escrita. Neste sentido, José Figueiredo (2014) sublinha que o *storyboard* favorece uma construção lógica da história e pode ser adaptado às necessidades específicas dos alunos, incluindo os que enfrentam barreiras linguísticas.

A professora iniciou esta etapa projetando um exemplo preenchido no quadro interativo, explicando cada componente e esclarecendo dúvidas. Posteriormente, distribuiu aos alunos um modelo de *storyboard* com os seguintes tópicos: situação inicial, surgimento de um problema, consequências do problema, surgimento de uma solução e resolução do problema. Esta estrutura visou apoiar os alunos na organização da história, assegurando a inclusão dos elementos essenciais da estrutura interna do texto narrativo. No entanto, apesar das orientações fornecidas, a realização desta tarefa revelou-se desafiante para parte da turma, sobretudo no que diz respeito à seleção e formulação das ideias por tópicos. Verificou-se uma tendência generalizada para a escrita de segmentos extensos e detalhados, mais adequados à fase de textualização, o que indicava uma dificuldade em distinguir entre a planificação e a redação propriamente dita. Esta situação sugere a necessidade de um trabalho mais aprofundado sobre o conceito de síntese e sobre a função específica de cada etapa do processo de escrita, de modo a promover uma progressiva autonomização dos alunos na gestão do seu percurso de produção textual.

Concluída a planificação, deu-se início à segunda etapa da aula: a textualização. Nesta fase, os alunos passaram à redação do texto propriamente dito, com base no *storyboard* construído. Luís Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007) referem que esta etapa implica três desafios: a explicitação de conteúdos, a formulação linguística e a articulação textual. Os alunos foram incentivados a dar um tom pessoal e criativo às suas histórias, explorando recursos como a descrição e o diálogo. A criatividade, neste contexto, assume um papel fundamental, uma vez que permite aos alunos dar vida às suas ideias de forma significativa. Maria Carnaz (2015) destaca que

a imaginação das crianças deve ser continuamente estimulada, pois é a partir dela que surgem histórias originais e expressivas, ampliando o repertório linguístico e desenvolvendo competências cognitivas como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Durante a textualização, a professora em formação circulou pela sala, prestando apoio individualizado e esclarecendo dúvidas, numa lógica de acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Esta postura ativa por parte do professor é essencial para assegurar o envolvimento dos alunos e para garantir que cada um consegue ultrapassar os obstáculos que surgem durante a produção escrita.

A terceira etapa prevista para a aula era a revisão colaborativa, através da adaptação da dinâmica “Viajantes e Fiscais de Fronteira”, proposta pela DGE (2021). Esta dinâmica consistia na leitura do texto por parte do “viajante” a um colega, o “fiscal”, que utilizaria uma grelha de revisão para avaliar aspetos como a clareza, a organização textual e a correção linguística. Posteriormente, os papéis seriam trocados, assegurando que todos os alunos desempenhassem ambos os papéis. Esta metodologia de revisão a pares permite o desenvolvimento de competências sociais e metacognitivas, promovendo a responsabilidade pelo processo de escrita e o espírito colaborativo. Contudo, dada a limitação do tempo da aula (cerca de cinquenta minutos), a fase de revisão acabou por não ser realizada como inicialmente previsto. Assim, foi ativado o plano B, previamente delineado, que consistiu na apresentação oral do *storyboard* por parte dos alunos. Esta solução permitiu, ainda que de forma mais breve, que os alunos refletissem sobre as suas histórias e partilhassem ideias com os colegas, garantindo uma componente de comunicação oral que reforçou o envolvimento na atividade. Importa referir que, ao longo do estágio, não foi possível realizar qualquer aula num bloco de noventa minutos. Esta limitação condicionou a realização completa das três etapas do processo de escrita numa única sessão. Assim, um bloco mais alargado teria permitido uma gestão mais equilibrada do tempo, favorecendo um trabalho mais aprofundado, contínuo e coerente em torno da produção textual.

De forma geral, a aula assentou numa abordagem didática que articulou criatividade, técnica e reflexão, promovendo não só o desenvolvimento das competências em escrita, como também um conjunto de competências transversais previstas no PASEO, como as referentes às áreas

“linguagens e textos”, “desenvolvimento pessoal e autonomia”, “raciocínio e resolução de problemas” e “pensamento crítico e criativo” (Martins *et al.*, 2017). Por outro lado, a estruturação da aula em dois momentos (planificação e textualização) permitiu orientar o processo de escrita de forma clara e apoiada, tendo a utilização do *storyboard* desempenhado um papel fundamental na organização sequencial das ideias e na clarificação da estrutura narrativa. Esta estratégia, aliada à valorização da imaginação dos alunos, favoreceu a produção de textos mais expressivos e com maior coerência. Embora a limitação do tempo tenha inviabilizado a realização da etapa de revisão colaborativa, a adaptação da proposta, através da partilha oral da planificação, permitiu manter uma dimensão reflexiva e comunicativa, funcionando também como momento de consolidação da aprendizagem. Esta partilha final contribuiu para conferir unidade à aula e evitar um encerramento repentino após a textualização, reforçando a apropriação dos conteúdos e assegurando, assim, uma experiência positiva e adequada às necessidades da turma.

UD “De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata”

A UD intitulada "De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata" foi desenvolvida entre os dias 6 e 8 de janeiro de 2025, integrando as áreas curriculares de HGP e Português. A aula em análise, realizada a 7 de janeiro (Apêndice 8), utilizou como fio condutor um jogo de tabuleiro interativo, concebido na plataforma *Genially*, que articulou os conteúdos e as atividades entre as duas áreas. Nesta sessão, foram trabalhados os domínios da compreensão oral, da leitura e da educação literária, com objetivos centrados na seleção e registo de informação pertinente face a propósitos comunicativos específicos; na leitura de textos narrativos e expositivos com finalidades lúdicas e informativas; na identificação de temas, ideias principais e perspetivas; e na interpretação do texto tendo em conta o seu género literário (DGE, 2018f).

O formato adotado para esta aula, a partir de um jogo de tabuleiro interativo, procurou criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, motivador e centrado no aluno, assumindo-se como uma proposta metodológica coerente com os pressupostos defendidos por autores como Dewey e Piaget. Dewey defende que, para aprender, é preciso fazer (Marques, 2016, cit. por Fernandes,

2017), enquanto Piaget sublinha a importância das atividades que envolvem a interação direta dos alunos com o conhecimento (Moreira, 1999).

Assim, o recurso ao jogo interativo, enquanto estratégia lúdica e motivadora, procurou responder a estas orientações, permitindo a mobilização de saberes em contextos desafiantes e apelativos. Tal como referem Luciane Fadel *et al.* (2014), os jogos possuem um potencial significativo para o processo de ensino-aprendizagem, dado que conseguem simular universos ficcionais ricos em imagens, sons e narrativas, criando contextos imersivos que favorecem o envolvimento e a aprendizagem.

O jogo iniciou-se com uma atividade de escuta ativa, centrada num vídeo sobre o Museu Nacional de Arte Antiga, em Lisboa, local onde decorre a ação do excerto literário a ser posteriormente explorado. Esta atividade visou desenvolver a competência de compreensão oral, sendo estruturada em três momentos. Numa fase inicial (pré-escuta), a professora em formação apresentou o objetivo da visualização, ajudando os alunos a mobilizar os seus conhecimentos prévios e a orientar a atenção. Seguiu-se a fase de escuta, dividida em dois momentos distintos: primeiro, os alunos assistiram ao vídeo de forma livre, tomando notas sobre os aspetos que consideraram mais relevantes; depois, com o apoio de um guião de escuta, foram convidados a visualizar novamente o vídeo, desta vez com o foco nas questões propostas. Por fim, numa fase de pós-escuta, as respostas foram corrigidas e discutidas em grande grupo. Esta organização da escuta em três momentos distintos encontra respaldo na literatura da didática das línguas, sendo apontada por autores como Lehto (2017), que destaca a escuta como uma prática ativa, essencial não só à comunicação, mas também à aprendizagem.

A segunda parte da aula foi dedicada à leitura orientada de um excerto da obra *Olho de Lince*, de Álvaro Magalhães, sendo igualmente organizada em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esta estrutura pedagógica, amplamente defendida por Alexandrina Morim (2013), sustenta-se na ideia de que a compreensão leitora deve ser apoiada por estratégias específicas em cada fase do processo, desde a ativação de conhecimentos prévios até à análise e reorganização da informação.

Na fase de pré-leitura, foi apresentado um vídeo promocional da obra, que serviu de estímulo à curiosidade e ao envolvimento dos alunos, promovendo a antecipação do conteúdo e a formulação de hipóteses sobre o enredo. Este momento foi acompanhado por um diálogo orientador, ancorado em questões que incentivaram a participação dos alunos e a ativação dos seus esquemas mentais, contribuindo, deste modo, para uma leitura mais significativa. Segundo Olívia Figueiredo (2004, cit. por Morim, 2013), a antecipação oferece vantagens evidentes, na medida em que permite preparar os alunos para interpretar o texto e criar expectativas que, sendo confirmadas ou refutadas, favorecem o ajustamento da compreensão.

Durante a leitura, realizada pela professora em formação, os alunos foram encorajados a acompanhar o texto, recorrendo a estratégias que facilitaram a dedução de significados e a construção de sentido, em linha com o que defende Isabel Solé (2009, cit. por Morim, 2013), para quem a leitura compreensiva implica uma monitorização ativa por parte do leitor, com o objetivo de validar ou corrigir hipóteses interpretativas.

Concluída a leitura, foi promovida uma discussão orientada, através de questões que incidiram sobre o conteúdo do texto, incentivando os alunos a analisá-lo criticamente. A partir deste momento, passou-se à realização de uma atividade de compreensão reorganizativa, que consistiu na identificação e organização de seis momentos-chave do excerto. Esta tarefa implicava que os alunos localizassem, no texto, as passagens correspondentes, marcando-as com as letras indicadas, o que requeria uma leitura atenta e reflexiva. Contudo, a abordagem adotada revelou-se passível de melhoria, uma vez que se verificou que alguns alunos não recorreram ativamente ao texto para fundamentar as suas escolhas. Face a essa constatação, foi necessário reforçar, durante a aula, a importância da procura direta da informação no texto. Ter incentivado os alunos a sublinhar os momentos-chave e a reescrevê-los teria, muito provavelmente, favorecido uma maior interiorização e consolidação das aprendizagens. Ainda assim, esta prática revelou-se eficaz no desenvolvimento da competência de compreensão, ao promover a mobilização de estratégias de localização, comparação e justificação textual. Como observa Morim (2013), este tipo de atividade é essencial para a consolidação das aprendizagens, uma vez que permite reorganizar a informação e integrar os conhecimentos adquiridos numa perspetiva de profundidade e sistematização.

A aula terminou com um desafio final, sob a forma de um quiz de verdadeiro ou falso, com o propósito de consolidar os conhecimentos adquiridos, verificar a compreensão global do texto e reforçar, de forma lúdica, os aspetos centrais da narrativa. Este momento final de avaliação formativa permitiu aferir o grau de alcance dos objetivos definidos, enquanto encerrou a aula de forma dinâmica e motivadora.

Esta abordagem articulada ao nível disciplinar e metodológico revelou-se particularmente eficaz na promoção das competências inscritas no PASEO, nomeadamente o “pensamento crítico e criativo”, o “raciocínio e resolução de problemas”, bem como a competência de “linguagem e textos” (Martins *et al.*, 2017). Através do jogo de tabuleiro interativo, os alunos foram desafiados a envolver-se ativamente nas diferentes fases da aula, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia, da sua capacidade de interpretar e relacionar informações, e da sua expressão oral e escrita. O recurso a estratégias diversificadas, como a escuta ativa, a antecipação de conteúdos, a leitura orientada e a reorganização da informação textual, permitiu consolidar aprendizagens significativas e promover uma postura reflexiva em relação aos textos trabalhados. Além disso, a natureza lúdica e interativa das atividades favoreceu um ambiente de aprendizagem motivador, no qual os alunos participaram de forma empenhada, cooperativa e crítica. Assim, a aula constituiu uma oportunidade de aprendizagem, que aliou o desenvolvimento das competências específicas da disciplina às competências transversais previstas no PASEO, valorizando uma educação que se quer simultaneamente cognitiva, comunicativa e humana.

3.2.2. História e Geografia de Portugal

Com base nas AE, a disciplina de HGP organiza-se a partir da integração de dois domínios do saber, a História e a Geografia, promovendo uma abordagem articulada que valoriza a mobilização de conhecimentos adquiridos no 1.º CEB e a construção de aprendizagens significativas, com destaque na compreensão evolutiva do território e da história de Portugal. A articulação entre estas áreas implica o recurso a metodologias próprias de cada campo disciplinar, fomentando a continuidade entre ciclos e preparando os alunos para a sua autonomização no 3.º CEB (DGE, 2018e).

Pretende-se, assim, que os alunos reconheçam a importância da História e da Geografia para o conhecimento do país, tanto no que diz respeito às suas características naturais e humanas, como à sua evolução no tempo, promovendo simultaneamente valores como o respeito pela diversidade, a valorização dos direitos humanos, a cooperação e a consciência ambiental. No 5.º ano de escolaridade, o programa incide sobre o estudo da Península Ibérica, nomeadamente a sua localização, quadro natural e primeiros povos, bem como sobre a formação e consolidação de Portugal até ao período da Restauração (DGE, 2018e).

Em seguida, procede-se à análise de uma aula desenvolvida no âmbito da PES, sob supervisão, procurando refletir sobre as opções pedagógicas adotadas e os seus efeitos no processo de aprendizagem dos alunos.

UD “À procura do ouro: da exploração mineira à exploração dos demonstrativos”

A UD em análise foi implementada nos dias 12, 18 e 19 de novembro de 2024, integrando conteúdos de HGP e Português. A aula de HGP, realizada no dia 12 de novembro (Apêndice 9), teve como principal objetivo a caracterização e distinção dos povos iberos e celtas, conduzindo à compreensão da sua fusão cultural e da formação dos celtiberos. Para tal, recorreu-se à análise de recursos visuais e textuais, apoiada pelo preenchimento de tabelas síntese, estratégia que visou facilitar a organização e compreensão da informação, assim como responder às necessidades de gestão do tempo, considerando que alguns alunos ainda evidenciavam lentidão na escrita. Esta temática integra-se no domínio “A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal” (DGE, 2018e), no qual se prevê que os alunos sejam capazes de distinguir os modos de vida das comunidades recoletoras e agropastoris e de “identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais” (DGE, 2018e, p.6).

A aula teve início com a ativação de conhecimentos prévios, retomando os conteúdos já abordados sobre o sedentarismo e os modos de vida das primeiras comunidades. Esta abordagem procurou promover aprendizagens significativas, valorizando os conhecimentos anteriores dos alunos e estabelecendo pontes entre estes e os novos conteúdos, em consonância

com a teoria proposta por Jorge Valadares e Marco Moreira (2009, cit. por Gouveia, 2012), que defende a importância da utilização de conceitos amplos, capazes de se articular com o quotidiano dos alunos e de diferenciar progressivamente as suas estruturas cognitivas. Tal pressupõe uma atuação docente sensível ao contexto cultural dos alunos e atenta à valorização das suas experiências, como condição para a construção de saberes com verdadeiro sentido. Por outro lado, esta construção ativa do conhecimento permite aos alunos desenvolver ferramentas para enfrentar problemas do mundo real, formulando explicações sustentadas e complexas acerca da realidade (Trindade & Cosme, 2010), o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica assente na problematização e na ligação entre conteúdos prévios e novos.

No seguimento da revisão inicial, procedeu-se a um momento de motivação, com a leitura expressiva de um texto elaborado pela professora estagiária sobre os iberos e os celtas. Esta estratégia procurou não só introduzir o tema, como também captar o interesse dos alunos, promovendo o envolvimento emocional e cognitivo com os conteúdos. Como sublinha Patrícia Gomes (2020), o recurso à narrativa, quando orientado com sensibilidade, permite que os alunos se envolvam com os elementos da história de forma autónoma, ativando reações e emoções próprias e favorecendo a construção de significados pessoais. Desta forma, o texto narrativo estabeleceu-se como veículo de conhecimento e de reflexão, aproximando os alunos dos conteúdos históricos de maneira acessível e envolvente.

Durante o desenvolvimento da aula, os alunos foram convidados a analisar diferentes tipos de fontes históricas, como imagens, mapas, textos e vídeos, numa dinâmica que procurou fomentar a leitura crítica e a construção progressiva do conhecimento. A diversidade de suportes permitiu uma abordagem mais abrangente e crítica dos conteúdos, favorecendo a literacia histórica e a capacidade de interpretação dos contextos do passado. Como defende Daniela Rodrigues (2020), o contacto sistemático com fontes históricas promove uma compreensão mais densa e contextualizada dos conceitos históricos, cabendo ao professor a responsabilidade de criar oportunidades para a sua análise crítica, discussão e reflexão. Neste contexto, a exploração das fontes foi acompanhada pelo preenchimento de tabelas síntese relativas aos iberos, celtas e celtiberos, organizadas em torno de critérios como localização geográfica, atividades económicas, instrumentos utilizados, escrita e moeda. Esta organização estruturada da

informação possibilitou aos alunos desenvolver competências de síntese, pensamento analítico e sistematização.

Relativamente à metodologia utilizada no preenchimento das tabelas, foi inicialmente planeado que este momento decorresse com registo coletivo no quadro, mas a professora estagiária optou por ditar as informações, completando-as oralmente com os alunos. No entanto, a reflexão posterior levou ao reconhecimento de que esta não foi a estratégia mais adequada. Considerando a fase de transição em que os alunos se encontravam, uma abordagem mais orientada e coletiva teria permitido um acompanhamento mais eficaz, reduzindo a dispersão e promovendo o foco.

Quanto aos recursos utilizados, a principal dificuldade sentida prendeu-se com a escassez de materiais acessíveis e adequados sobre os iberos. Perante os constrangimentos técnicos que inviabilizaram o uso do manual interativo da Escola Virtual, optou-se por projetar excertos do manual como apoio ao preenchimento das tabelas. Embora esta solução tenha permitido poupar tempo e manter o ritmo da aula, a reflexão posterior indicou que os textos projetados não acrescentaram valor significativo à atividade, sobretudo no caso dos celtas, cujo vídeo explicativo já fornecia informação suficiente. A decisão de recorrer aos textos foi influenciada por uma preocupação em garantir clareza e estrutura, provavelmente associada a alguma insegurança, mas acabou por limitar o tempo disponível para outras estratégias mais envolventes, como a exploração de conteúdos digitais sobre citânias e castros. Acresce ainda que, embora tenha sido referida oralmente a origem dos textos, o facto de não constar essa indicação no material apresentado representa uma lacuna a corrigir, resultante da improvisação feita em resposta à falha técnica. A análise posterior da prática permitiu identificar o potencial da criação de materiais próprios como fontes complementares, numa lógica de maior intencionalidade didática. Esta opção permitiria não só uma seleção mais criteriosa da informação, adaptada às características da turma, como também uma abordagem mais criativa e pessoal, capaz de enriquecer a mediação pedagógica.

Para consolidar as aprendizagens, a aula incluiu um quiz interativo, estratégia que se revelou eficaz para reforçar os conhecimentos adquiridos e facilitar a retenção dos conteúdos. De acordo com Maria Margarido (2022), atividades deste tipo promovem a organização mental da

informação e favorecem a sua assimilação, permitindo aos alunos transferir os conhecimentos para novas situações. Ao estabelecer ligações entre conceitos e identificar relações entre os conteúdos, os alunos aprofundam a compreensão dos temas e desenvolvem o pensamento crítico. A atividade, apesar de bem acolhida, decorreu no final da aula, momento em que alguns alunos já revelavam sinais de fadiga e distração. Perante essa situação, a professora estagiária procurou manter o envolvimento selecionando aleatoriamente alunos para responder e valorizando as intervenções dos que se mostravam mais motivados. Ainda assim, reconheceu-se que a participação poderia ter sido mais ativa se se tivesse incentivado os alunos a deslocarem-se ao quadro, tornando a dinâmica mais envolvente.

Em geral, esta aula contribuiu para o desenvolvimento de várias competências inscritas no PASEO, nomeadamente o “pensamento crítico e criativo”, na medida em que a análise das interações entre iberos e celtas exigiu reflexão sobre processos históricos e formulação de juízos; o “saber científico, técnico e tecnológico”, através do trabalho com fontes e da construção de conhecimento histórico fundamentado; e o “desenvolvimento pessoal e autonomia”, uma vez que os alunos foram desafiados a organizar a informação, a selecionar recursos e a aplicar estratégias próprias de estudo e pesquisa (Martins *et al.*, 2017).

Por fim, importa referir que a concretização destas competências foi potenciada por um percurso de aprendizagem que mobilizou conhecimentos prévios, promoveu o contacto com diferentes tipos de fontes e incentivou o desenvolvimento de capacidades de análise e sistematização. A estruturação da informação em tabelas e o recurso a estratégias lúdicas contribuíram para uma maior clareza e envolvimento dos alunos. Apesar de algumas limitações identificadas, a reflexão posterior possibilitou o reconhecimento de ajustamentos necessários e de alternativas mais adequadas, reforçando a importância de uma planificação intencional e adaptada ao contexto específico da turma.

UD “De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata”

A aula de HGP realizada a 6 de janeiro de 2025, inserida na UD “De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata”, foi estruturada em torno de um jogo de

tabuleiro interativo, realizado na plataforma *Genially* (Apêndice 10). A sessão decorreu em grande grupo, numa sequência planeada que procurou articular momentos de motivação, desenvolvimento e consolidação relativos à romanização da Península Ibérica, de acordo com os objetivos definidos para o domínio A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (DGE, 2018e).

Antes de iniciar o jogo, a professora em formação apresentou um conjunto de regras de funcionamento, sobretudo relativas ao comportamento e à dinâmica esperados durante a aula. Esta estratégia face às fragilidades nas relações interpessoais da turma, frequentemente marcadas por interrupções e linguagem inadequada, permitindo estabelecer um ambiente propício à aprendizagem, baseado na autorregulação e no respeito mútuo.

O momento inicial de motivação consistiu na visualização de um vídeo sobre a chegada dos romanos à Península Ibérica. Para além de captar a atenção dos alunos e despertar a sua curiosidade, este recurso funcionou como estratégia de reativação dos conhecimentos previamente adquiridos, nomeadamente antes da interrupção letiva do Natal. Ainda assim, a reflexão realizada posteriormente permitiu reconhecer que a extensão do vídeo poderá ter comprometido parcialmente o seu propósito, antecipando algumas informações que se pretendia explorar de forma mais participada ao longo da aula.

O desenvolvimento da sessão seguiu o percurso do jogo, no qual cada jogada, ditada pelo lançamento de um dado, correspondia a desafios que introduziam ou aprofundavam os conteúdos curriculares. A estrutura seguiu uma progressão lógica: apresentação do conceito de romanização; identificação dos agentes envolvidos no processo (soldados, colonos, mercadores, funcionários administrativos); e exploração dos fatores facilitadores da romanização, como as vias de comunicação, a organização territorial e as obras públicas. Embora estivesse previsto um desafio final de consolidação, este não foi realizado devido à extensão dos conteúdos abordados e à limitação temporal da sessão.

No decurso da aula, foram mobilizados diversos recursos multimodais, como imagens, animações e mapas, alguns dos quais apoiados por ferramentas de IA, o que contribuiu para a clarificação dos

conceitos e para a dinamização das interações em sala de aula. A definição de romanização foi apresentada no quadro e registada pelos alunos numa folha de registo, promovendo a construção partilhada do conhecimento. Destacou-se, ainda, a análise comparativa entre mapas das províncias romanas e a atual divisão administrativa de Portugal, que incentivou o raciocínio geográfico e a interpretação crítica de fontes visuais.

A vertente lúdica da aula integrou atividades como a identificação de provérbios incompletos e a resolução de uma sopa de letras sobre elementos da economia romana. Estas tarefas, para além de diversificarem as propostas de trabalho, permitiram reforçar a atenção, a concentração e a memorização dos conteúdos, através de uma abordagem mais leve e envolvente.

Esta proposta inscreve-se nas metodologias ativas, que assentam numa visão construtivista da aprendizagem, segundo a qual o conhecimento é construído de forma significativa quando o aluno é colocado no centro do processo educativo. Nesta perspetiva, o papel do professor transforma-se: de transmissor de saberes passa a mediador da aprendizagem, criando condições para que os alunos experimentem, reflitam e construam significados a partir da sua experiência (Moreira, 1999). A estrutura da aula, baseada em desafios progressivos, incentivou o pensamento crítico, a autonomia e a cooperação, assumindo-se como uma resposta às necessidades concretas da turma.

A estratégia de gamificação, concretizada através do jogo de tabuleiro, revelou-se especialmente pertinente, ao aliar os objetivos curriculares a uma abordagem motivadora e desafiante. A presença de regras, objetivos definidos e uma narrativa coesa conferiu coerência à experiência de aprendizagem, favorecendo o envolvimento cognitivo e emocional dos alunos (Fadel *et al.*, 2014). Para além disso, o jogo criou um espaço seguro de socialização, em que os alunos puderam desenvolver competências sociais e emocionais, como a gestão de conflitos, a empatia e o respeito pelas diferenças, aspeto particularmente relevante tendo em conta as fragilidades relacionais previamente identificadas.

Por outro lado, o uso de ferramentas digitais, como a plataforma *Genially*, reforçou a dimensão multimodal da aprendizagem, facilitando o acesso à informação e respondendo a diferentes

estilos e ritmos de aprendizagem. Tal como defendido por Stella Vosniadou (2001), ambientes de aprendizagem desafiadores e intencionalmente estruturados potenciam a construção ativa do conhecimento, desde que promovam a atenção, o envolvimento e a responsabilidade por parte dos alunos.

Em síntese, apesar de não ter sido possível concretizar todas as etapas inicialmente previstas, a aula evidenciou o potencial das metodologias ativas e da gamificação na promoção de aprendizagens significativas. A proposta desenvolvida contribuiu para o fortalecimento da ligação dos alunos aos conteúdos, favorecendo tanto a aquisição de saberes históricos e geográficos, como o desenvolvimento de competências transversais essenciais à formação integral dos alunos.

3.3. Projetos e outras atividades

3.3.1. Colaboração em dinâmicas escolares no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo da PES no 1.º CEB, a professora em formação integrou diferentes dinâmicas promovidas pela escola e pelo agrupamento, colaborando ativamente na sua preparação e implementação. A participação nestas iniciativas proporcionou uma aproximação à realidade organizacional e sociocultural do contexto educativo, permitindo uma compreensão alargada das diversas dimensões que integram o quotidiano escolar e que o transcendem, nomeadamente através do envolvimento da comunidade educativa.

Nas últimas décadas, a relação entre escola e comunidade educativa tem vindo a assumir um lugar central nos debates e nas práticas educacionais, refletindo uma mudança de paradigma que reconhece a escola como um sistema aberto e interdependente. Esta mudança é visível na emergência de discursos que valorizam a autonomia, a participação e a articulação com instituições e serviços do território (Ferreira, 2003, cit. por Alves & Varela, 2012). Como defendem os mesmos autores, a escola não pode ser compreendida como uma entidade isolada, devendo

antes assumir a sua pertença a uma rede de relações com a comunidade envolvente, perante a qual deve responder, com transparência, pelos seus objetivos e resultados (Branco, 2007, cit. por Alves & Varela, 2012). Neste sentido, o envolvimento dos diferentes atores educativos, incluindo as famílias, estabelece uma dimensão essencial de uma ação pedagógica coerente, situada e partilhada.

Foi neste enquadramento que se inseriu a participação da professora em formação em duas atividades de relevo no calendário escolar: o Dia do Agrupamento, celebrado a 24 de abril de 2025, e o Dia da Família, realizado a 15 de maio do mesmo ano. O primeiro evento mobilizou toda a comunidade educativa, reunindo alunos, docentes e não docentes de todos os estabelecimentos do agrupamento num momento de celebração coletiva, pautado pela realização de atividades lúdicas, culturais e pedagógicas (Figura 6). A colaboração neste evento permitiu à professora em formação desenvolver competências de organização, comunicação e trabalho em equipa, num contexto de partilha interinstitucional.

Figura 6. Dia do Agrupamento



O Dia da Família, por seu turno, promoveu o encontro entre a escola e os encarregados de educação, proporcionando um espaço de valorização da função educativa das famílias e de reforço do vínculo escola-família (Figura 7). Estas dinâmicas revelaram-se particularmente significativas no reforço do sentimento de pertença, na construção de uma identidade escolar partilhada e na valorização dos saberes experienciais que cada elemento da comunidade traz consigo.

Figura 7. Dia da Família



A relevância pedagógica destas iniciativas encontra respaldo nas orientações curriculares e nas evidências da investigação científica, que sublinham a importância de envolver a comunidade no processo educativo. Como refere a *Community of Research on Excellence for All* (CREA, 2017), a aprendizagem constrói-se a partir da pluralidade de interações que ocorrem dentro e fora da sala de aula, sendo por isso essencial valorizar a diversidade de agentes que integram a comunidade educativa. Neste sentido, não é possível alcançar aprendizagens significativas e sustentadas sem a participação ativa das famílias e da comunidade local, cuja colaboração tem demonstrado efeitos positivos no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos (Mata & Pedro, 2021). Tal como sintetiza a expressão “envolver para desenvolver” (Marques, 2003, cit. por Alves & Varela, 2012, p.38), a construção de um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e participativo requer o investimento concertado de todos os intervenientes, numa lógica de corresponsabilização e compromisso com a missão educativa da escola.

3.3.2. Dinamização de projetos e outras atividades no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Projeto “Histórias que nos unem”

O projeto “Histórias que nos unem” desenvolveu-se ao longo de três momentos distintos, integrando diversas dimensões da prática educativa e promovendo a valorização da identidade, da diversidade cultural e da partilha de experiências. Concebido no âmbito do 2.º CEB, este projeto teve como principal objetivo fomentar o sentimento de pertença à comunidade escolar,

reconhecendo as diferentes origens geográficas e culturais dos seus membros e promovendo, simultaneamente, o diálogo intercultural e o respeito pela diferença.

A primeira etapa, intitulada “Origem geográfica dos docentes do Agrupamento”, consistiu na criação de um placard coletivo com um mapa de Portugal, colocado numa zona comum da escola. Cada docente foi convidado a assinalar, com um piónés, a sua região de origem, e, se assim o desejasse, a partilhar algumas informações adicionais através de um *post-it*, nomeadamente o seu nome, tempo de serviço, naturalidade e uma curiosidade sobre essa região. A atividade procurou promover a interação informal entre os professores, criando um espaço visual de partilha identitária que, além de destacar a diversidade geográfica do corpo docente, contribuiu para o reforço dos laços interpessoais e para a criação de um ambiente mais próximo e colaborativo. Esta estratégia revelou-se particularmente significativa num contexto educativo marcado por ritmos intensos e por vezes individualizantes, proporcionando um momento de aproximação, reconhecimento mútuo e valorização da experiência pessoal de cada docente.

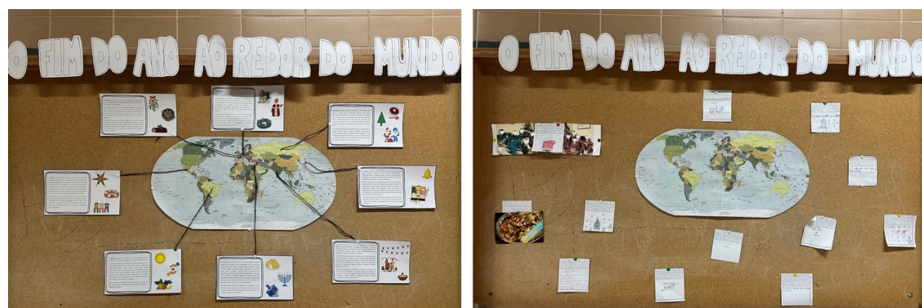
O segundo momento do projeto, “Lanche de histórias para contar!”, consistiu numa lógica de convivialidade e partilha cultural, através da organização de um lanche coletivo com a comunidade docente. Cada participante foi incentivado a contribuir com uma iguaria típica da sua região, acompanhada de uma breve história ou memória associada. Este momento informal foi pensado como continuidade da atividade anterior, reforçando os laços entre os docentes e oferecendo um espaço simbólico de celebração da diversidade cultural. Os professores em formação naturais da Região Autónoma da Madeira participaram com as tradicionais Broas de Mel de Cana, típicas da época natalícia, cuja preparação e degustação suscitaram o interesse dos colegas e despertaram memórias e histórias sobre tradições regionais. Esta atividade, para além do seu caráter afetivo e integrador, promoveu a construção de um ambiente de maior coesão no seio da comunidade escolar, valorizando a cultura como elemento estruturante da identidade profissional e pessoal dos docentes.

A terceira e última etapa do projeto, “O fim do ano ao redor do mundo: festividades e tradições”, foi dirigida aos alunos do 2.º CEB, com foco na diversidade de celebrações associadas ao final do ano em diferentes países e culturas. Esta fase desenvolveu-se em dois momentos complementares.

Numa primeira fase, foi organizada uma exposição visual, centrada num mapa-mundo, ao qual os alunos ligaram diferentes países através de fios e etiquetas contendo informações sobre as tradições festivas associadas a cada local. A atividade teve como propósito ampliar o conhecimento dos alunos sobre práticas culturais distintas, promovendo o respeito pela diversidade e despertando a curiosidade sobre o património imaterial de diferentes comunidades.

Na segunda fase, os alunos foram convidados a refletir sobre as suas próprias tradições familiares de fim de ano, incluindo, mas não se limitando ao Natal, produzindo textos, desenhos, poemas ou fotografias representativos das suas vivências. Estas produções, posteriormente afixadas junto ao mapa-mundo (Figura 8), proporcionaram um espaço de expressão pessoal e de afirmação identitária, enquanto estimularam a consciência intercultural e o diálogo entre diferentes formas de celebrar. Esta abordagem, simultaneamente informativa e afetiva, permitiu aos alunos reconhecer elementos comuns entre tradições aparentemente distintas, como a valorização da união familiar, da partilha, da reflexão ou da espiritualidade, promovendo, assim, uma perspetiva integradora sobre a diversidade cultural.

Figura 8. Registos fotográficos do mapa-mundo



Em suma, a implementação deste projeto demonstrou o potencial da escola enquanto espaço de encontro, partilha e valorização das identidades individuais e coletivas. Através de dinâmicas simples, mas intencionalmente concebidas, foi possível criar momentos de aproximação entre docentes e alunos, promovendo o diálogo intercultural, o respeito pela diversidade e o fortalecimento do sentimento de pertença à comunidade educativa. Este projeto evidenciou, assim, como a valorização das histórias pessoais pode estabelecer um ponto de partida fecundo para a construção de relações mais significativas no contexto escolar, contribuindo para um clima educativo mais humanizado, inclusivo e coeso.

Projeto “Infância livre: um sonho que se tornou direito”

A valorização crescente da infância, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, traduziu-se num reconhecimento cada vez mais firme da necessidade de proteger os direitos das crianças e de garantir condições que favoreçam o seu pleno desenvolvimento. Este reconhecimento, como salienta Ana Sani (2013), permitiu que a infância fosse entendida como uma etapa fundamental da vida, cuja especificidade exige respostas sociais e jurídicas adequadas. Contudo, a forma como a sociedade adulta encara a infância permanece marcada por contradições, nomeadamente no plano jurídico. Jens Qvortrup (1991, cit. por Sani, 2013) destaca que, apesar de a legislação procurar eliminar desigualdades entre crianças, fá-lo muitas vezes à custa da sua individualidade, evidenciando uma visão adultocêntrica que tende a homogeneizar a infância enquanto categoria legal.

Neste contexto, a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, pelas Nações Unidas, constituiu um marco fundamental na consagração dos direitos da infância. Tal como sublinha Catarina Albuquerque (2000), este foi o primeiro instrumento internacional com força jurídica obrigatória a reconhecer as crianças como sujeitos plenos de direitos, distinguindo-se das declarações anteriores, de natureza apenas declarativa. A Convenção impôs, assim, aos Estados Parte, obrigações concretas em domínios como a educação, a saúde, a proteção contra a exploração e a promoção da participação ativa das crianças na sociedade. No entanto, este avanço implicou também a necessidade de adaptar os sistemas legislativos nacionais. Em Portugal, a ratificação da Convenção, em 1990, reforçou o compromisso com uma abordagem integrada dos direitos da infância, exigindo políticas públicas efetivas e uma contínua harmonização legal (Tomás, 2011, cit. por Sani, 2013). De acordo com Albuquerque (2000), a Convenção assenta em quatro princípios estruturantes: a não discriminação; o interesse superior da criança; o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento; e o respeito pelas suas opiniões. Estes princípios atravessam transversalmente o texto legal e constituem uma base para o desenvolvimento de políticas educativas mais inclusivas e humanizadoras.

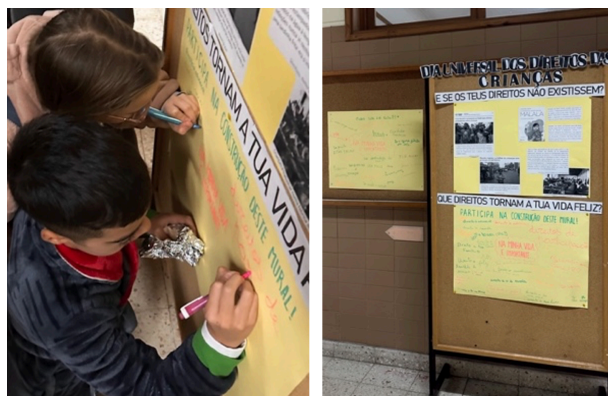
Com o propósito de promover a consciência cívica e os valores democráticos no contexto escolar, foi concebido o projeto interdisciplinar “Infância Livre: um sonho que se tornou direito”,

implementado no âmbito da disciplina de HGP e articulado com a disciplina de Português, tendo como horizonte o Dia Universal dos Direitos das Crianças, que se celebra anualmente no dia 20 de novembro. O principal objetivo consistiu em consciencializar a comunidade escolar para a importância dos direitos das crianças, promovendo uma reflexão crítica sobre a sua evolução histórica e a sua aplicação no mundo atual. Este projeto visou, ainda, sensibilizar os alunos para as desigualdades existentes em diferentes contextos geográficos e temporais, bem como valorizar os direitos fundamentais que moldam as suas próprias vivências.

A proposta pedagógica desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, intitulada “E se os teus direitos não existissem?”, os alunos foram convidados a visitar uma exposição composta por diferentes tipos de fontes: notícias atuais relativas a situações de violação dos direitos das crianças, um livro biográfico sobre Malala Yousafzai e a sua luta pelo direito à educação, e documentos históricos do século XIX que retratavam o trabalho infantil. Esta seleção intencional de fontes visou estabelecer uma ponte entre o passado e o presente, permitindo aos alunos reconhecer continuidades e mudanças nas condições de vida das crianças, em diferentes partes do mundo. A atividade decorreu de forma autónoma, com orientação das professoras em formação, sendo acompanhada por questões orientadoras que promoveram a observação atenta e a reflexão individual.

Na segunda etapa, realizou-se uma reflexão coletiva, que pretendia consolidar os conhecimentos adquiridos, promovendo o confronto de ideias, o pensamento crítico e o diálogo argumentativo entre pares. A terceira e última etapa consistiu na construção do mural coletivo “Que direitos fazem a tua vida mais feliz?”, em que cada aluno escreveu ou desenhou a sua resposta, destacando os direitos que considerava essenciais para o seu bem-estar (Figura 9).

Figura 9. Registos fotográficos do mural coletivo



Para além da sensibilização em torno dos direitos da criança, o projeto promoveu aprendizagens significativas em HGP, ao permitir o contacto com fontes históricas e a análise de mudanças sociais ao longo do tempo, bem como em Português, através da leitura de textos narrativos, informativos e argumentativos. A articulação disciplinar revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências previstas no PASEO, nomeadamente o “pensamento crítico e criativo”, a “informação e comunicação” e o “desenvolvimento pessoal e autonomia” (Martins *et al.*, 2017). Através da análise de fontes, da reflexão coletiva e da produção de um mural expressivo, os alunos foram convidados a mobilizar saberes, a desenvolver empatia e a tomar consciência do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para além dos projetos descritos, a professora em formação integrou outras atividades significativas no contexto do 2.º CEB. No âmbito da direção de turma, participou no processo de eleição do delegado e subdelegado da turma do 5.º ano, contribuindo para o exercício da cidadania democrática pelos alunos, através do preenchimento da ata correspondente. Na disciplina de HGP, colaborou na avaliação dos cadernos diários, perspetivando este instrumento como uma ferramenta de acompanhamento formativo, promotora da autorregulação das aprendizagens e da valorização do percurso individual de cada aluno. Participou ainda na visita de estudo ao Museu de História e Etnologia da Terra da Maia, atividade que possibilitou o contacto direto com o património local, promovendo aprendizagens significativas através da observação, análise e interpretação de fontes materiais e culturais.

3.4. Reflexão: um olhar retrospectivo

A PES representa uma etapa decisiva na formação inicial de professores, ao proporcionar um espaço privilegiado de integração entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado e os desafios concretos da ação educativa. Neste processo formativo, marcado pela alternância entre momentos de planificação, intervenção e reflexão, assume um papel estruturante no desenvolvimento de uma identidade docente progressivamente mais autónoma, crítica e consciente. A observação, o envolvimento ativo nas dinâmicas escolares e a participação na construção de experiências pedagógicas significativas permitiram vivenciar a complexidade da docência, exigindo uma mobilização constante de saberes, capacidades e atitudes.

Tal como defende Kenneth Zeichner (1993), a profissionalização docente pressupõe a construção de um olhar crítico e investigativo sobre a prática, que rejeite uma conceção técnica do ensino e valorize o professor enquanto intelectual reflexivo. Neste enquadramento, refletir sobre o vivido, os dilemas enfrentados, as decisões tomadas e os seus efeitos na aprendizagem dos alunos, constitui simultaneamente um exercício de autorregulação e um imperativo ético. Ao longo da PES, esse processo foi particularmente promovido nos momentos de pré-observação, observação e pós-observação, que permitiu, de forma estruturada, clarificar intenções, escutar o contexto educativo e analisar criticamente a ação pedagógica. A pré-observação revelou-se essencial para a definição de objetivos claros e fundamentados; a observação, por sua vez, exigiu escuta ativa, atenção plena ao ambiente educativo e abertura à aprendizagem; a pós-observação, finalmente, possibilitou a síntese, a problematização das decisões tomadas e a delineação de estratégias de melhoria.

De acordo com Dewey (cit. Zeichner, 1993), a reflexão implica considerar ativamente as próprias ações e crenças, à luz das suas justificações e consequências, mobilizando não apenas a razão, mas também a intuição e a dimensão ética. Esta conceção remete para uma ideia de prática docente que não se esgota na aplicação de técnicas, mas que exige, pelo contrário, consciência crítica, sensibilidade e compromisso. Refletir é, assim, um ato profundamente humano, que se inscreve numa ética do cuidado e da responsabilidade.

Neste processo, a supervisão pedagógica surge como um instrumento formativo essencial, na medida em que favorece o questionamento da prática e potencia o crescimento profissional. Tal

como defendem Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira (2011), quando concebida numa perspetiva emancipatória e colaborativa, a supervisão rompe com lógicas hierárquicas e promove uma cultura de escuta, diálogo e construção partilhada de saberes. Neste âmbito, a avaliação, inseparável da supervisão, adquire também um sentido formativo, funcionando como dispositivo de regulação e não de mera verificação, e exigindo, por isso, um equilíbrio cuidadoso entre exigência, apoio e valorização do percurso de aprendizagem do professor em formação.

Importa ainda salientar que a construção da identidade profissional não se desenvolve de forma isolada, mas acontece em articulação com os contextos, os pares e a comunidade educativa. Como sublinha António Nóvoa (2003), a docência deve ser pensada como uma prática coletiva e situada, que se alimenta da partilha de experiências, da análise conjunta das dificuldades e da construção colaborativa de saberes. Esta perspetiva pressupõe o reconhecimento da escola como espaço de formação permanente, onde se criam condições para uma cultura profissional aprendente.

Face à crescente diversidade de contextos, perfis e ritmos de aprendizagem, torna-se imprescindível que os professores saibam observar, ouvir e interpretar as realidades escolares com lucidez crítica, mas sem ceder ao desencanto. De acordo com Nóvoa (2003), a resposta educativa à heterogeneidade exige um olhar pedagógico mais sensível, flexível e humanizador, ancorado numa ética da responsabilidade e da esperança. Neste sentido, a reflexão sobre a prática docente adquire uma dimensão política, na medida em que desafia o professor a interrogar a escola tal como ela é e a lutar por aquilo que ela pode ser. Como refere o mesmo autor,

Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico. Esta resposta é útil, mas não chega. Ela deve ser completada por uma terceira injunção: Tudo o que torna a vida mais decente (Nóvoa, 2003, p. 9)

Esta afirmação remete para a necessidade de uma pedagogia comprometida com os valores da justiça, da dignidade, da liberdade e da ética, capaz de articular razão e emoção, conhecimento e afetividade, técnica e humanidade. A escola, enquanto espaço de encontro e de transformação,

deve acolher esta complexidade e fazer dela o motor de um ensino verdadeiramente significativo (Nóvoa, 2003).

A PES, ao proporcionar uma imersão progressiva e orientada na realidade educativa, representou, por isso, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Através da vivência situada dos diversos papéis que constituem a função docente, foi possível construir uma visão mais ampla, crítica e informada da profissão. Neste percurso, consolidou-se a convicção de que ensinar é um ato profundamente humano e transformador, que exige escuta, reflexão e compromisso com os alunos, com o saber e com uma escola que se quer cada vez mais justa, inclusiva e democrática.

4. Dimensão investigativa

O presente capítulo integra a dimensão investigativa do relatório, procurando articular o enquadramento teórico, a definição da problemática e os procedimentos metodológicos que orientaram a intervenção. Para tal, inicia-se com uma reflexão sobre o ensino da norma ortográfica e o desenvolvimento da competência ortográfica (4.1), que abrange a transição da oralidade para a escrita (4.1.1), os critérios subjacentes à norma (4.1.2), a valorização do erro como oportunidade pedagógica (4.1.3) e a tipologia dos erros ortográficos (4.1.4). Segue-se a análise do ditado enquanto estratégia pedagógica e reflexiva para a aprendizagem da ortografia (4.2), destacando o papel desta prática no ensino da língua (4.2.1) e as suas diferentes modalidades e aplicações (4.2.2).

Com base neste enquadramento, apresentam-se a questão de investigação e os objetivos (4.3), bem como a metodologia adotada (4.4), as técnicas e instrumentos de recolha de dados (4.5) e a caracterização dos participantes (4.6). Posteriormente, procede-se à apresentação dos dados (4.7), nomeadamente das intervenções educativas (4.7.1), à sua análise e discussão crítica (4.8) e, por fim, às reflexões finais (4.9). A opção por iniciar o capítulo pelo enquadramento conceptual, antes da apresentação da questão, dos objetivos e da metodologia, justifica-se pela necessidade de fundamentar teoricamente as escolhas da investigação e assegurar uma compreensão clara da problemática em estudo.

4.1. O ensino da norma ortográfica e o desenvolvimento da competência ortográfica

4.1.1. Da oralidade à escrita: desafios e transições

As crianças, nos primeiros anos de vida, aprendem a comunicar através e de acordo com a oralidade. É apenas com a entrada na escola que ocorre o primeiro contacto formal com o alfabeto. Na verdade, aprender a ler e a escrever pode revelar-se um caminho cheio de obstáculos, visto que as relações de complexidade entre a oralidade e a escrita têm impactos na aprendizagem e

fazem com que as crianças cometam erros ortográficos (Simões, 2012). Isto acontece porque o código alfabético apresenta à criança novas informações que entram em conflito com as propriedades fónicas da palavra.

Através da audição e da fala, a criança tem conhecimento dos diversos formatos fonéticos existentes. Terá depois de aprender que esses formatos sonoros são representados por letras e que, por vezes, uma única letra, ou grafema, pode corresponder a realizações fonéticas distintas. Por exemplo, na oralidade existem catorze vogais que, na escrita, são representadas por apenas cinco grafemas (<a e i o u>) (Freitas, Alves & Costa, 2007). Como afirma Simões (2012), “a criança precisa de compreender que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, ou que a mesma letra pode representar diferentes sons” (p. 24). Veja-se o caso das consoantes <z>, <s> e <x>, que, apesar de serem letras distintas, podem representar o som [z]: zebra, casa, exame.

Esta complexidade tende a originar erros na escrita da criança, uma vez que ela transpõe o seu conhecimento da oralidade para a escrita. O facto de diferentes letras representarem o mesmo som faz com que o aluno troque, muitas vezes, por exemplo, o <o> pelo <u>; o <s> pelo <z>; ou o <i> pelo <e>, conduzindo a erros como: *preduado ≠ perdoado; *frigurifico ≠ frigorífico; *dezaromada ≠ desarrumada; *descotir ≠ discutir; ou *enteira ≠ inteira. Neste sentido, é pertinente que se efetuem exercícios sobre a identificação da palavra, da sílaba e do fonema em contexto letivo, ou seja, é importante que se trabalhe a consciência fonológica (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Uma dificuldade notória que se pode encontrar na escrita das crianças diz respeito às vogais nasais. Erros como *aumetava para o alvo aumentava mostram que a criança sente dificuldade em fazer corresponder um único som (da vogal nasal) a dois grafemas.

É possível ainda encontrar erros que têm origem na dificuldade em identificar as fronteiras das palavras, ou seja, numa frase, as crianças mostram algumas dificuldades em saber onde termina uma palavra e onde começa outra (Freitas, Alves & Costa, 2007). Esta dificuldade reflete-se na escrita, pois manifesta-se na tendência de unir palavras (fazer a junção de uma forma verbal com o pronome que o sucede: deu-lhe ≠ *deulhe, viu-nos ≠ *viunos; unir as preposições com a palavra que vem a seguir: de repente ≠ *derepente, por isso ≠ *poriso, com que ≠ *conque) ou, pelo contrário,

fazer a disjunção de uma palavra (provocando erros de segmentação como: aqui ≠ *a qui, depois ≠ *de pois).

Perante este tipo de dificuldades, é fundamental que o professor promova atividades sistemáticas que ajudem os alunos a refletir sobre a estrutura das palavras e a segmentação do enunciado. Assim, são diversas as estratégias que o professor pode realizar com os seus alunos para corrigir ou, pelo menos, diminuir alguns destes erros ortográficos provocados pela complexidade que existe na relação entre sons e grafemas.

Os erros que advêm da segmentação das palavras resultam, tal como foi referido anteriormente, da dificuldade que as crianças apresentam em reconhecer as fronteiras das palavras. Seguindo esta linha de pensamento, revela-se fundamental trabalhar o desenvolvimento da consciência de palavra, com exercícios que orientem o aluno no sentido de ser capaz de ouvir uma frase e segmentá-la nas diferentes palavras que a compõem. Igualmente importante é exercitar a capacidade de manipular as palavras, como, por exemplo, substituir <o menino> por <o cão> ou por <um menino>. Paralelamente, é fundamental promover o desenvolvimento da consciência silábica destas crianças, para que sejam capazes de identificar e manipular as sílabas de uma palavra entre outras características das unidades linguísticas. Para tal, existem diferentes exercícios que visam trabalhar esta componente, tais como: “contagem de sílabas, batimentos para segmentar as palavras, supressão de sílabas no início, no meio ou no fim de palavras, categorizar palavras segundo um critério silábico, recompor as componentes silábicas em palavras dadas, manipular sílabas, etc.” (Simões, 2012, p. 16).

A par da importância do desenvolvimento da consciência silábica está o desenvolvimento da consciência fonémica, que nos permite identificar, manipular e refletir sobre os sons da fala (Simões, 2012). Esta consciência, por ser mais complexa, envolve um processo mais lento de aquisição e desenvolvimento. O professor deve incentivar os alunos a realizarem exercícios que visam melhorar a perceção sobre a relação da oralidade e da escrita, para que aprendam a separar e a compreender os diversos sons que compõem as palavras. “Assim, é fundamental que o treino da consciência fonológica seja gradual, sendo apresentadas aos alunos diversas etapas em que se vai aumentando o grau de complexidade” (Simões, 2012, p. 20).

Para que as dificuldades e os erros referidos anteriormente não se agravem, o documento das AE de Português estabelece um conjunto de estratégias e medidas a tomar, com o objetivo de minimizar essas mesmas complexidades. Neste âmbito, os domínios da leitura e da escrita envolvem abordagens didáticas que permitem trabalhar a relação entre os sons e as letras, favorecendo a aquisição e o aperfeiçoamento das competências de escrita. Importa, contudo, sublinhar que, no 1.º e no 2.º ano, estes domínios são trabalhados de forma integrada, uma vez que, nesta fase, a consolidação do sistema alfabético exige que os processos de descodificação e de codificação avancem lado a lado. Como refere Rui Alves (2020), o ensino da leitura potencia a aprendizagem da escrita e, de igual modo, o ensino da escrita reforça o desenvolvimento da leitura, funcionando como duas dimensões complementares da linguagem escrita.

Porém, a partir do 3.º ano, os domínios passam a ser apresentados autonomamente, dado que se pressupõe que os alunos já tenham adquirido as bases da correspondência fonema-grafema. Nesta etapa, o foco pedagógico desloca-se para a consolidação da fluência leitora, para o alargamento do repertório textual e para o aprofundamento das regras ortográficas e morfológicas: o que justifica a separação entre a leitura e a escrita (Alves, 2020).

Quanto ao domínio da leitura, é necessário promover a execução de diversos tipos de leitura em voz alta e em voz silenciosa, bem como criar experiências de leitura, como ler e ouvir ler. De facto, é importante que o aluno tenha hábitos de leitura, pois está não só a alargar o seu vocabulário, o seu conhecimento e a sua opinião, como também está a melhorar aos poucos a forma como fala e como escreve (DGE, 2018b).

No que diz respeito ao domínio da escrita, as atividades a realizar têm de promover o desenvolvimento da compreensão relacionada com o alfabeto e com as regras de ortografia, no que se refere à ligação grafema-fonema e do uso dos sinais de escrita (sinais de pontuação, acentos, entre outros). Por isso, devem ser feitos exercícios como os ditados, uma vez que esta prática, se desenvolvida de forma contextualizada, exige a transformação de receção de informação oral para a escrita, o que ajuda a treinar a correspondência fonema-grafema e, simultaneamente, a perceber algumas dificuldades dos alunos (DGE, 2018b).

Relativamente ao domínio da gramática, e em particular ao desenvolvimento da consciência linguística, valoriza-se, nos primeiros anos de escolaridade, a promoção da consciência fonológica como base para a apropriação do sistema da língua. Deste modo, espera-se que os alunos do 1.º ano sejam capazes de identificar palavras, sílabas e fonemas; que, no 2.º ano, consigam classificar palavras de acordo com o número de sílabas; e que, no 3.º ano, possam distinguir entre sílaba tónica e átona, bem como entre acento prosódico e acento gráfico (DGE, 2018c; DGE, 2018d).

Através da realização de aprendizagens específicas e de exercícios devidamente orientados, é expectável que os obstáculos anteriormente identificados sejam progressivamente ultrapassados. Com a prática sistemática, o aluno começa a reconhecer que existem distinções relevantes entre a oralidade e a escrita, compreendendo, por exemplo, que uma mesma letra pode corresponder a diferentes sons e que sons idênticos podem ser representados por letras distintas, o que contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, pode afirmar-se que o desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita está intrinsecamente associado à competência oral de cada sujeito. Em termos gerais, um desempenho oral fragilizado tende a refletir-se em maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007). Por este motivo, é fundamental que, desde os primeiros anos de escolaridade, se promova o domínio da oralidade, uma vez que esta surge de forma prévia à aprendizagem da leitura e da escrita e constitui a base sobre a qual assentam as aprendizagens subsequentes nestas competências.

4.1.2. Critérios subjacentes à norma ortográfica

Como foi abordado no ponto anterior, a transição da oralidade para a escrita é um processo complexo, devido à relação nem sempre clara entre os sons da língua falada e a forma como são representados graficamente. Esta descontinuidade entre os domínios oral e escrito está na origem de muitas dificuldades que os alunos enfrentam na aprendizagem da escrita, exigindo, por isso, uma abordagem didática que vá além da simples correspondência fonema-grafema.

Para além do exposto, José António Costa (2010) esclarece, ainda, que a ortografia não se limita a reproduzir os sons da língua, configurando-se antes como um sistema normativo estruturado, regulado por critérios que orientam as escolhas gráficas. Trata-se, pois, de um sistema construído a partir de um equilíbrio entre o plano fonológico e outras dimensões linguísticas, como a morfologia, a sintaxe e o léxico, bem como de fatores extralinguísticos, como as representações sociais sobre a escrita. A norma ortográfica reflete, assim, um compromisso entre diversas exigências linguísticas e culturais, o que explica a sua complexidade e o seu caráter não inteiramente fonético.

De acordo com o mesmo autor, esta norma não é universal nem intemporal, variando em função do espaço geográfico e da evolução histórica das línguas. Esta variabilidade sustenta a ideia de que a ortografia é, simultaneamente, um produto social e uma construção histórica, sujeita a convenções e reformulações. Neste contexto, Costa (2010) propõe a análise dos três critérios linguísticos principais que fundamentam as decisões ortográficas: o fonológico, o morfológico e o etimológico.

O critério fonológico diz respeito à correspondência entre os sons da oralidade e a sua representação gráfica, sendo aplicado apenas quando existe uma relação biunívoca entre grafema e fonema. Segundo Costa (2010), em português, essa correspondência estrita verifica-se em situações específicas. A título de exemplo vejam-se os grafemas <p>, , <f>, <v>, <t>, <d>, <l> e os dígrafos <nh> e <lh> que correspondem sempre, respetivamente, aos fonemas /p/, /b/, /f/, /v/, /t/, /d/, /l/, /ɲ/ e /λ/, e vice-versa. No entanto, esta relação exclusiva não constitui a regra geral, dado que muitos fonemas podem ser grafados de formas variadas, aumentando a complexidade do sistema ortográfico. José António Costa (2010) acrescenta que, em variantes do português, como a brasileira, o grafema <a> mantém invariavelmente o som /a/, ao contrário do português europeu, onde se observa a elevação vocálica em posição átona. Historicamente, no galego-português do século XIV, a correspondência entre sons e letras apresentava maior regularidade, sobretudo nas consoantes predorsodentais, mas com a evolução do sistema fonético e a simplificação das sibilantes, essa correspondência tornou-se menos rigorosa, contribuindo para as dificuldades na aprendizagem da ortografia. Além disso, o mesmo autor

destaca que a norma ortográfica não reflete totalmente a norma padrão oral, que é variável e não está rigidamente fixada; assim, a ortografia representa apenas as propriedades fonológicas relevantes para distinguir significados, ignorando as variações idioletais e fonéticas presentes no uso real da língua (Costa, 2010).

Por seu turno, o critério morfológico relaciona-se com a correspondência entre grafemas e morfemas, ou seja, unidades mínimas de significado na língua, e é fundamental para explicar algumas regularidades na ortografia. Conforme sublinha Costa (2010), este critério é especialmente produtivo na construção da norma ortográfica, pois reflete a influência da gramática na forma escrita. Um exemplo claro do que se referiu encontra-se na marcação do plural pelo grafema <s>, que, independentemente das variações fonéticas que possa apresentar ([z], [ʃ] ou [ʒ]), mantém a sua função morfemática de indicar pluralidade. Também na flexão verbal se verifica esta regularidade, mesmo perante alterações fonéticas, como no caso do ditongo [ãõ] que, quando tónico, é representado por <ão> e, quando átono, por <am> (como em falarão/falaram). Este princípio, ainda que observado em outras línguas, como o inglês, em que o sufixo verbal do passado nos verbos regulares é sempre grafado por <-ed>, apesar das diferentes pronúncias (/ed/, /t/, /d/), evidencia a relevância do critério morfológico na compreensão do sistema ortográfico e na sua estabilidade face às variações fonéticas (Costa, 2010).

Por último, o critério etimológico prende-se com a origem histórica das palavras e influencia a forma como estas são representadas graficamente, mesmo quando a correspondência entre som e letra não é direta. Este princípio explica, por exemplo, a manutenção do grafema <h> em posição inicial em vocábulos como hábito, apesar de este não representar qualquer som no português europeu. Segundo Costa (2010), a ortografia conserva certos traços da tradição gráfica por razões etimológicas, o que permite, em muitos casos, preservar a ligação com a língua de origem e com outras palavras da mesma família. Este critério aplica-se também à escolha de grafemas como <s>, <ss>, <c>, <ç>, <z>, <ch> ou <x>, cuja utilização pode ser justificada pelo conhecimento da história lexical e da formação das palavras. Assim, trabalhar com famílias de palavras pode ajudar os alunos a reconhecer regularidades na escrita e a compreender melhor determinadas escolhas ortográficas, contribuindo para uma aprendizagem mais consciente e fundamentada da norma escrita (Costa, 2010).

Assim, a compreensão destes critérios permite aos alunos desenvolver uma maior consciência sobre o funcionamento da ortografia, deixando de estar dependentes exclusivamente da memorização de regras. Para que essa aprendizagem seja significativa, o professor deve dominar estes princípios e mobilizá-los de forma progressiva e sistemática, criando oportunidades para que os alunos observem, analisem e interiorizem os padrões que regulam a escrita da língua.

4.1.3. O erro ortográfico como oportunidade pedagógica

Tendo em conta a complexidade da norma ortográfica e a diversidade de critérios que a sustentam, torna-se inevitável que os alunos, no processo de aprendizagem da escrita, revelem dificuldades e produzam erros. Importa, por isso, repensar o lugar do erro ortográfico em sala de aula, não como falha a corrigir mecanicamente, mas como expressão de hipóteses linguísticas e oportunidade pedagógica a explorar.

O erro, frequentemente interpretado como sinal de insuficiência ou de fracasso na aprendizagem, pode e deve ser compreendido como parte integrante do desenvolvimento do conhecimento linguístico. Graça Pinto (1998 cit. por Barbeiro, 2007) descreve duas perspetivas sobre o erro ortográfico: uma, de carácter mais tradicional, que o entende como desvio censurável face à norma estabelecida; outra, mais construtiva, que reconhece o erro como reflexo de um processo cognitivo em curso, evidenciando o modo como os alunos estão a construir a sua representação do sistema escrito da língua. Nesta última perspetiva, o erro não mostra apenas aquilo que o aluno ainda não aprendeu, mas também permite perceber o que ele já sabe ou está a começar a compreender, ajudando o professor a entender o seu modo de pensar.

Luís Barbeiro (2007) salienta, ainda, que esta abordagem não anula a existência de uma norma ortográfica nem relativiza a sua importância, mas propõe que o erro seja utilizado como ponto de partida para intervenções didáticas mais eficazes, que valorizem os conhecimentos já mobilizados pelo aluno e ativem estratégias adequadas à superação das dificuldades e ao desenvolvimento da consciência metalinguística. Esta visão exige do professor um olhar analítico e interpretativo sobre os desvios ortográficos, na medida em que estes podem ter origem tanto na relação complexa entre a forma fónica e a forma gráfica, como em fatores cognitivos mais

profundos, como dificuldades de percepção auditiva ou visual, ou perturbações da lateralidade (Pereira, 1995, cit. por Barbeiro, 2007). Assim, ao invés de simplesmente corrigir o erro, importa compreendê-lo, contextualizá-lo e transformá-lo em ocasião de aprendizagem significativa.

Esta conceção do erro ortográfico como um processo cognitivo reflete-se noutras áreas do saber, nomeadamente na neurociência, que tem vindo a evidenciar o papel fundamental do erro na consolidação da aprendizagem. Alberto Veronesi (2024) salienta que o erro ativa mecanismos de reconsolidação da memória, possibilitando a reorganização e atualização dos conhecimentos previamente adquiridos. Deste modo, errar não deve ser apontado como um obstáculo ao progresso, mas como uma condição necessária ao desenvolvimento cognitivo e à construção do conhecimento. Reconhecer esta dimensão implica incluir o erro nas práticas pedagógicas, de forma intencional e organizada, valorizando-o como um ponto de partida para promover a reflexão sobre a língua e desenvolver o pensamento crítico. Para que tal seja possível, é essencial garantir um contexto educativo pautado pela segurança e pela exigência cognitiva, que promova a experimentação, a formulação de hipóteses e a construção gradual do saber, com base nos conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos.

Neste enquadramento, a pedagogia do erro não se limita à aceitação passiva do desvio em relação à norma, mas propõe a sua exploração consciente e orientada como recurso didático. Daniela Gonçalves (2020) enfatiza a necessidade de definir estratégias educativas que permitam compreender e ultrapassar os erros de forma intencional e contextualizada, convertendo-os em momentos de aprendizagem significativa. Esta orientação pedagógica exige, por conseguinte, o abandono de práticas centradas unicamente na correção normativa e na penalização, promovendo, em alternativa, metodologias que valorizem a análise dos processos cognitivos subjacentes ao erro e que considerem o ritmo de aprendizagem e as especificidades de cada aluno.

A adoção desta abordagem abre caminho a uma análise reflexiva dos desvios ortográficos, transformando-os em instrumentos de diagnóstico pedagógico. Essa análise, quando feita com intencionalidade pedagógica, permite ao professor identificar dificuldades específicas e ajustar a sua intervenção às necessidades dos alunos. Como refere Graça Rio-Torto (2003), além do seu

valor papel informativo, o erro ortográfico pode, em certos casos, antecipar possíveis transformações na norma ortográfica, uma vez que a língua é uma construção social dinâmica e em constante mudança. É, por isso, fundamental que o professor assuma uma postura informada e atenta, reconhecendo o erro como parte integrante e construtiva do percurso de aprendizagem linguística dos alunos.

Assim, mais do que corrigir, importa criar condições que favoreçam a reflexão sobre o erro, permitindo que este seja entendido e superado de forma construtiva. A valorização do erro como recurso didático exige do professor um papel ativo enquanto mediador do conhecimento, capaz de promover situações de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico e a consciência linguística, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência escrita mais sólida e autónoma (Rio-Torto, 2003). Por estes motivos, importa também repensar o próprio ato de corrigir, reconhecendo que não é pela quantidade de correções feitas que se garante uma aprendizagem mais eficaz, mas pela forma como essas correções são conduzidas e apropriadas pelos alunos. Flora Azevedo (2000, cit. por Cravo, 2014, p. 12) defende que “os erros dos alunos não devem ser procurados nas folhas dos cadernos, enquanto residirem nas suas mentes”, reforçando a ideia de que a correção, para ser significativa, deve ir além do registo gráfico do erro, envolvendo o aluno na descoberta da sua origem. Só assim será possível transformar o erro numa oportunidade para refletir, compreender e aprender de forma mais consciente. Corrigir, neste quadro, é menos um gesto de avaliação e mais uma oportunidade de aprendizagem, sendo preferível corrigir menos, mas com mais qualidade (Cravo, 2014), para potenciar o desenvolvimento de competências linguísticas significativas.

4.1.4. Tipologias do erro ortográfico

Após a reflexão sobre o papel do erro ortográfico no processo de aprendizagem, importa agora olhar para os diferentes tipos de erro que os alunos podem cometer. Para tal, recorreu-se à classificação proposta por Andrée Girolami-Boulinier e Graça Pinto (1994), que organiza os erros em quatro grandes grupos: erros de género e número, erros de uso, erros fonéticos e erros linguísticos.

Antes de apresentar cada categoria, é importante sublinhar que o termo *erro* não deve ser visto de forma negativa ou punitiva, conforme já foi referido na secção anterior. Segundo Girolami-Boulinier e Pinto (1994), chama-se erro aos desvios em relação à norma ortográfica correta, mas isso deve ser entendido como parte natural do processo de aprendizagem da escrita. Ou seja, os erros refletem as hipóteses que os alunos estão a criar enquanto aprendem, mostrando em que fase do seu desenvolvimento ortográfico se encontram. Em seguida, apresentam-se os diferentes tipos de erro, segundo Andrée Girolami-Boulinier e Graça Pinto (1994), de forma a compreender melhor as dificuldades que os alunos apresentam na escrita:

1) Erros de género e número: esta categoria inclui os desvios associados à aplicação incorreta das regras de concordância nominal, particularmente no que diz respeito ao género (masculino/feminino) e ao número (singular/plural). Embora, como observam Andrée Girolami-Boulinier e Graça Pinto (1994), este tipo de erro seja mais relevante em línguas cuja escrita exige redundância gráfica, como o francês, também no português podem surgir dificuldades deste tipo, sobretudo quando os alunos ainda não consolidaram plenamente os mecanismos gramaticais associados à flexão nominal. Podem estar na origem destes erros “factores como a afectividade, a atenção, a retenção e o modo de aprendizagem” (p. 117). A sua persistência poderá revelar, mais do que um desconhecimento da norma, uma fragilidade no controlo da produção escrita, exigindo, por isso, intervenções que promovam a consciência morfossintática e o treino da atenção à forma escrita.

2) Erros de uso: os erros de uso dizem respeito a desvios na forma gráfica das palavras que não afetam a sua realização fonológica (exemplo: *parajem – paragem). Ou seja, trata-se de erros que não alteram a forma sonora da palavra, mas que, ainda assim, não respeitam a ortografia correta. Estes erros afetam sobretudo palavras de uso menos frequente ou de menor previsibilidade ortográfica, e podem ser atenuados através do treino da atenção, da memorização visual e da consulta regular do dicionário. No entanto, Girolami-Boulinier e Pinto (1994) sublinham que esta designação não deve ser aplicada a todas as palavras, pois quando os erros ocorrem em palavras gramaticais principais (isto é, palavras que sustentam a estrutura da frase) podem tornar-se mais significativos, comprometendo a compreensão global do enunciado. Assim, embora os erros de

uso não sejam considerados graves quando ocorrem em palavras de menor relevância, devem ser cuidadosamente controlados e corrigidos quando afetam palavras estruturantes do discurso.

3) Erros fonéticos: os erros fonéticos correspondem a desvios que alteram a forma sonora da palavra (exemplo: *predoar – perdoar), resultando, por exemplo, em adições, omissões, substituições, inversões ou simplificações de grafemas. De acordo com Andrée Girolami-Boulinier e Graça Pinto (1994), estes erros podem ser de origem auditiva, visual ou motora, e estão geralmente associados a uma deficiente representação fonológica. São mais frequentes em fases iniciais da aprendizagem da escrita, mas, quando persistem em alunos com escolaridade já avançada, podem indicar a presença de dificuldades mais profundas, como perturbações da linguagem ou disortografias específicas. A sua identificação é, por isso, fundamental para ajustar a intervenção pedagógica e, sempre que necessário, encaminhar para apoio especializado.

4) Erros linguísticos: os erros linguísticos dizem respeito a desvios que afetam de forma mais profunda a estrutura da frase e a organização do discurso (exemplo: *fize-se – fizesse). Esta categoria inclui, por um lado, os erros de morfologia verbal, que afetam a formação e o uso correto das formas verbais, e, por outro, os erros de identificação ou individualização de palavras, que comprometem a segmentação do enunciado e a construção do sentido. Girolami-Boulinier e Pinto (1994) referem que estes erros ocorrem em diferentes idades e contextos culturais, mas quando se manifestam de forma recorrente, podem comprometer seriamente a compreensão textual e a fluência escrita. A sua correção exige, frequentemente, uma intervenção mais alargada e estruturada, que integre o desenvolvimento da consciência morfossintática, a prática da leitura e a promoção da reflexão linguística.

Deste modo, a tipologia proposta por Girolami-Boulinier e Pinto (1994) oferece um quadro analítico que ajuda o professor a identificar e compreender tanto a origem como a natureza dos diferentes tipos de erro. Ao conhecer estas categorias, o professor fica mais preparado para planejar intervenções pedagógicas que respondam verdadeiramente às necessidades e dificuldades dos alunos. Assim, reconhecer a diversidade dos erros ortográficos permite adotar uma abordagem que valoriza o processo de aprendizagem da escrita, focada no desenvolvimento gradual de uma competência linguística cada vez mais sólida, autónoma e em constante evolução.

4.2. O ditado como estratégia pedagógica e reflexiva no desenvolvimento da competência ortográfica

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido em torno do erro ortográfico enquanto oportunidade de aprendizagem, importa, agora, refletir sobre as estratégias que os professores mobilizam em sala de aula para promover o desenvolvimento da competência ortográfica.

Neste âmbito, Luís Barbeiro (2007) distingue duas orientações principais no ensino da ortografia: a corretiva e a preventiva. Tendo em conta o foco deste estudo, centraremos a atenção na orientação corretiva, que se caracteriza pela intervenção posterior ao erro e recorre, frequentemente, a métodos como o dedutivo, baseado na apresentação e memorização de regras ortográficas, e o indutivo, que parte da análise de regularidades ortográficas para favorecer a construção ativa do conhecimento por parte dos alunos.

Entre as estratégias corretivas, Manuel Femia Godoy (2000, cit. por Barbeiro, 2007) destaca os textos lacunares, os crucigramas e as sopas de letras, que visam reforçar a atenção dos alunos para as formas gráficas das palavras. Acresce, ainda, o ditado, tradicionalmente concebido como uma atividade de transcrição de um texto lido pelo professor. Embora esta prática tenha sido criticada pela sua artificialidade e pelo facto de se apoiar, sobretudo, nos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, continua a ser amplamente utilizada no contexto de sala de aula (Barbeiro, 2007).

Apesar dessas limitações, o ditado pode assumir um papel relevante quando realizado de forma intencional e integrada no processo de aprendizagem. Neste sentido, José Carvalho (2009) complementa a perspetiva de Barbeiro ao reconhecer no ditado uma dupla função: por um lado, como instrumento de avaliação da escrita do ponto de vista ortográfico; por outro, como oportunidade para “promover a aprendizagem da escrita correta das palavras” (p. 2237).

É neste enquadramento que se desenvolve a presente secção, centrada na análise do ditado enquanto estratégia pedagógica e reflexiva no desenvolvimento da competência ortográfica.

4.2.1. O papel do ditado na aprendizagem da ortografia

Apesar das transformações metodológicas que marcaram o ensino da língua ao longo das últimas décadas, o ditado permanece como uma prática pedagógica, que atravessa gerações e continua presente nas salas de aula. Tradicionalmente centrado na transcrição passiva de palavras ditadas pelo professor e na posterior correção dos erros, este exercício tem vindo a ser reformulado, assumindo atualmente uma dimensão mais interativa e formativa. A prática do ditado pode, assim, deixar de ser apenas uma forma de avaliação dos conhecimentos ortográficos para se tornar numa ferramenta didática ao serviço da construção do conhecimento linguístico (Salvado, 2015).

Quando orientado com intencionalidade pedagógica, o ditado permite ao professor observar de forma mais precisa as dificuldades dos alunos, funcionando como um instrumento de diagnóstico das fragilidades no domínio da escrita. Paralelamente, os alunos são confrontados com um exercício que mobiliza diversas competências, desde a escuta ativa à aplicação de regras ortográficas, passando pela discriminação auditiva, pela segmentação de palavras, pelo uso da pontuação e pela gestão do espaço gráfico (Salvado, 2015). De facto, tal como referem Dorit Ravid e Liliana Tolchinsky (2002, cit. por Sousa, 2014), converter aquilo que se ouve em escrita não depende apenas do conhecimento da língua falada, mas exige também o domínio de um conjunto de convenções próprias do sistema de escrita. Entre estas convenções incluem-se a capacidade de associar sons às letras correspondentes, o conhecimento das regras ortográficas, a utilização de uma caligrafia legível, a aplicação correta da pontuação, bem como a organização gráfica do texto no espaço da folha.

A complexidade do ditado torna-se ainda mais evidente quando se consideram os processos cognitivos que este envolve. Segundo Otilia Sousa (2014), a produção escrita a partir da oralidade ativa duas vias principais de processamento: a fonológica e a lexical. A primeira é utilizada quando o aluno não reconhece a palavra e necessita de recorrer à correspondência fonema-grafema para a grafar. A segunda é ativada quando a palavra já faz parte do léxico mental do aluno, permitindo o acesso direto à sua forma gráfica. Em ambos os casos, o ditado exige competências metalinguísticas e ortográficas que estão ainda em desenvolvimento, sobretudo nos primeiros

anos de escolaridade. De facto, como refere a autora, “mesmo em fases muito iniciais, podem observar-se crianças a recorrerem à via lexical”, o que revela um processo complexo de reconstrução e antecipação linguística (Sousa, 2014, p. 118).

Acresce que, no contexto da LP, a aprendizagem da ortografia está particularmente condicionada pela opacidade do sistema ortográfico. Como salientam Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa (2007), são poucos os casos em que há correspondência biunívoca entre fonemas e grafemas, o que obriga à mobilização de conhecimentos específicos sobre as regularidades e irregularidades da escrita. O exemplo do grafema <x>, que pode corresponder a diferentes sons (como em *enxame*, *exame* ou *táxi*), ilustra bem esta complexidade e justifica a necessidade de práticas didáticas que promovam a atenção consciente às particularidades do sistema escrito.

Por outro lado, o ditado permite ao professor aceder aos processos de aprendizagem dos alunos, identificar áreas de dificuldade e planear intervenções pedagógicas mais ajustadas. Otilia Sousa (2014) sublinha que o ditado possibilita a identificação das áreas em que os alunos revelam maiores fragilidades no domínio da escrita, especialmente no que se refere ao registo ortográfico, funcionando como uma ferramenta de diagnóstico formativo. Ao observar as hesitações e os erros cometidos, tanto o professor como o aluno podem ter uma visão mais clara sobre o que está efetivamente em causa na aprendizagem da ortografia e quais os conhecimentos que se encontram ainda em fase de consolidação. De acordo com a mesma autora, ao escutar as explicações dos alunos acerca das escolhas gráficas que fazem, “abre-se uma via para a compreensão do pensamento linguístico das crianças”, uma vez que os seus erros “não decorrem apenas da falta de conhecimento, mas também de concepções próprias sobre a escrita” (Ferreiro & Teberosky, 1986, cit. por Sousa, 2014, p. 117). Esta abordagem possibilita entrar em contacto com os processos construtivos da aprendizagem e dá ao professor ferramentas para planear intervenções mais ajustadas e eficazes.

Neste sentido, o ditado deixa de ser apenas um momento de avaliação e passa a ser um momento privilegiado de metalinguagem e reflexão, quando acompanhado de práticas de correção partilhada e análise colaborativa dos erros. Tal como alerta Daniel Cassany (2004), que discute as perceções negativas tradicionais do ditado como um exercício “básicamente gramatical [...]

centrado en la memorización de reglas ortográficas” e inserido num “modelo didáctico conservador, basado en la exposición magistral y la ejercitación controlada” (p. 231), o verdadeiro potencial didático do ditado só pode ser aproveitado quando este é intencionalmente integrado numa abordagem pedagógica aberta, que valorize o erro como oportunidade de aprendizagem. Conforme o autor aponta, “la tarea de comprender un texto oral y codificarlo al canal escrito ofrece un interés intrínseco indiscutible y evidentes posibilidades didácticas” (Cassany, 2004, p. 231).

Assim, o papel do ditado enquanto estratégia de desenvolvimento da competência ortográfica está condicionado pelo modo como é idealizado e mediado na aula. Como defende Sousa (2014), ao ser inserido num contexto que valoriza a análise do erro, a partilha de estratégias e a observação do processo de escrita, este exercício torna-se fundamental na construção da competência ortográfica. Mais do que transcrever o que se ouve, o ditado pode constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência linguística, da autonomia na escrita e da compreensão profunda das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico.

4.2.2. Os tipos de ditado e as suas aplicações pedagógicas

A prática do ditado pode assumir diferentes formas, consoante os objetivos pedagógicos definidos e as especificidades da turma, assim como as competências que se pretendem desenvolver. Na esteira deste pressuposto, vários autores têm proposto diferentes tipologias de ditado, procurando diversificar a sua aplicação e realçar o seu valor pedagógico. José Carvalho (2009), por exemplo, destaca três modalidades fundamentais: o ditado de palavras, em que o aluno escreve as palavras ditas pelo professor, tendo em conta as dificuldades ortográficas a ultrapassar; o ditado de texto, que implica a transcrição completa de um texto oralizado pelo professor; e o ditado silencioso, no qual o aluno identifica e escreve o nome de uma imagem apresentada, sem recorrer à audição.

Por sua vez, Daniel Cassany (2004) propõe um conjunto mais alargado, concebido para enriquecer o papel do ditado como estratégia de aprendizagem. Assim, destacam-se, na tipologia avançada por este autor, o ditado tradicional, o ditado a pares, o ditado de secretária, o ditado coletivo, o ditado em grupo, o meio ditado, o ditado gramatical, o ditado trampolim, o ditado de

parede e o ditado de desenhos. Embora todas estas tipologias apresentem potencialidades didáticas, serão aprofundadas, de seguida, as cinco primeiras, consideradas pelo autor como as mais eficazes e relevantes em contexto educativo:

1) **Ditado tradicional:** consiste na transcrição, levada a cabo pelos alunos, de um texto ditado pelo professor, cuja correção posterior incide principalmente na ortografia. Esta prática pode ter múltiplos objetivos, desde a avaliação diagnóstica e formativa à prática de conteúdos específicos ou ao treino da compreensão oral. Para a execução correta da tarefa, os alunos devem compreender o texto oralmente e mobilizar os seus conhecimentos gramaticais e ortográficos para o transcrever adequadamente (Cassany, 2004).

2) **Ditado a pares:** trata-se de uma técnica que incentiva o envolvimento ativo dos alunos, ao permitir que trabalhem em dupla e alternem entre os papéis de quem dita e quem escreve. Para além do treino gramatical e da compreensão oral, esta modalidade estimula a memória, a leitura em voz alta e a interação entre os alunos, promovendo a autogestão do processo. O procedimento implica que cada estudante disponha de uma folha com parte do texto e dite os fragmentos que faltam ao parceiro, para que este complete o texto. Após a escrita do texto ditado, os pares corrigem os seus trabalhos entre si, podendo realizar atividades complementares, como a análise gramatical ou a procura de sinónimos. Para potenciar o desempenho, os textos devem ser curtos, completos e adequados ao nível dos alunos, com espaço suficiente para a escrita e com palavras de maior dificuldade pré-escritas para facilitar a tarefa (Cassany, 2004).

3) **Ditado de secretária:** consiste na escuta de um texto ditado pelo professor apenas uma vez, enquanto os alunos tomam notas do que conseguem captar. Posteriormente, reúnem-se em grupos para reconstruir o texto a partir das notas e da memória. Esta técnica desenvolve “la comprensión oral del texto, la memoria y la capacidad de escribir notas y rehacerlas después” (Cassany, 2004, p. 239). O processo inicia-se com a contextualização da atividade, simulando uma situação em que os alunos desempenham o papel de secretários que devem registar uma mensagem do chefe (o professor). Após a primeira audição do texto, os alunos elaboram em grupo uma versão completa, que é lida, discutida e corrigida em grupo. Segue-se uma nova audição para

ajustes finais, e por fim, é entregue o texto original para comparação, correção ortográfica e esclarecimento de dúvidas.

4) Ditado coletivo: trata-se de uma atividade criativa em que toda a turma participa na construção de um texto a partir de um tema ou personagem fictício proposto pelo professor. Cada aluno produz frases, que são ditadas oralmente à turma, mantendo-se a diversidade linguística original. Posteriormente, os alunos organizam e aprimoram as frases, podendo proceder a alterações gramaticais e lexicais, bem como acrescentar novas frases, sem eliminar as originalmente produzidas. O texto final é lido em voz alta e revisto em grande grupo (Cassany, 2004).

5) Ditado em grupo: cada aluno escreve frases relacionadas com um tema previamente proposto e, em seguida, dita-as aos restantes elementos do grupo, que as transcrevem. O professor acompanha o processo, orientando e esclarecendo dúvidas, enquanto o grupo procede à correção conjunta utilizando materiais de consulta, como dicionários e gramáticas. Como atividade complementar, pode ser solicitada a produção de um texto final que integre as frases elaboradas durante o ditado (Cassany, 2004).

Para além das tipologias referidas por Cassany (2004), destaca-se, ainda, o *ditado cantado* (Cassany *et al.*, 1998, cit. por Baptista, Viana & Barbeiro, 2011), que articula a oralidade e a escrita num contexto funcional e motivador. Nesta categoria, os alunos escutam uma canção e tentam transcrever a sua letra, assinalando com lacunas os locais onde não conseguiram captar as palavras. Por este motivo, realiza-se uma segunda audição a qual permite completar e confirmar o texto. Por fim, em pares ou pequenos grupos, os alunos confrontam as suas versões para corrigirem e completarem a transcrição. O ditado cantado desenvolve a competência ortográfica a partir da escuta ativa, promovendo o registo escrito num contexto lúdico e realista, que favorece a motivação e a aprendizagem significativa (Cassany *et al.*, 1998, cit. por Baptista, Viana & Barbeiro, 2011).

Desta forma, fica evidenciado que o ditado pode assumir múltiplas formas e estratégias, cada uma com potencialidades específicas para o desenvolvimento da competência ortográfica e para a promoção de aprendizagens mais significativas. Contudo, dada a diversidade das modalidades

apresentadas, é importante selecionar aquelas que melhor respondam às necessidades concretas dos alunos.

No âmbito desta investigação, optou-se por privilegiar tipos de ditado que favorecem a reflexão metalinguística, estimulam a interação entre os alunos e promovem a motivação para a aprendizagem. Assim, foi escolhida a aplicação de três técnicas que cumprem estes critérios. Nos pontos seguintes, serão explorados o ditado a pares, o ditado cantado e o ditado tradicional, procurando analisar a sua implementação e os contributos que proporcionam para o desenvolvimento das competências ortográficas dos alunos.

4.3. Questão de investigação e objetivos

Esta secção apresenta a estrutura metodológica que sustenta o estudo, centrando-se na seguinte questão de partida: “De que forma pode o ditado contribuir para a melhoria da competência ortográfica nos alunos do 5.º ano?”. A formulação desta questão visa compreender o potencial do exercício de ditado no desenvolvimento da competência ortográfica, mais concretamente na interiorização das regras da escrita e na diminuição da ocorrência de erros ortográficos.

Além disso, esta abordagem permite analisar a relação entre o ditado e os processos cognitivos e metacognitivos inerentes à aprendizagem da escrita, bem como analisar o impacto desta prática na forma como os alunos encaram o erro ortográfico. Deste modo, a investigação procura não só identificar os benefícios da utilização do ditado como ferramenta didática, como também refletir criticamente sobre os desafios e limitações associados à sua aplicação no contexto educativo do 5.º ano de escolaridade.

A definição da questão de investigação resulta de uma reflexão fundamentada sobre os objetivos do processo de ensino e aprendizagem que procura compreender em que medida o ditado pode contribuir para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos. Neste enquadramento, o objetivo geral do presente estudo consiste em analisar o contributo do ditado para a melhoria da competência ortográfica nos alunos do 5.º ano. A este objetivo associam-se os seguintes

objetivos específicos: i) identificar as dificuldades ortográficas mais significativas dos alunos; ii) analisar como o ditado afeta a frequência e a regularidade dos erros ortográficos nos alunos do 5.º ano; e iii) averiguar a forma como o ditado promove práticas de reflexão metalinguística nos alunos.

A motivação que fundamenta a presente investigação emerge de um interesse crescente pelas questões relacionadas com a aprendizagem da ortografia. No atual contexto educativo, verifica-se que a prática da escrita está cada vez mais condicionada pela utilização de ferramentas tecnológicas, que automatizam processos que anteriormente exigiam um maior esforço cognitivo. Perante esta realidade, importa questionar o impacto dessas tecnologias no desenvolvimento da competência ortográfica, dado que a correção automática pode reduzir a consciência linguística dos alunos e comprometer o seu domínio da norma ortográfica. Adriana Baptista, Fernanda Viana e Luís Barbeiro (2011) sublinham que:

Devemos, todavia, ter consciência de que esta é uma época em que, impulsionados por factores tecnológicos e económicos, pela lei do menor esforço e por uma atitude transgressora juvenil, os jovens ensaiam experiências de escrita virtual onde ocorre uma forte mistura entre as marcas da escrita e as da oralidade, e que o fazem desde idades muito precoces, sobretudo em ambientes virtuais (...). Assim, torna-se urgente reanalisar o que outrora separava inequivocamente a escrita da oralidade e o que as separa, de facto, hoje em dia, devido ao aparecimento da escrita virtual. Tal esforço ajudará a compreender por que razão as crianças e os jovens se sentem atraídos por essa forma de escrita, descomprometida com o erro e herdeira da oralidade, mas também ajudará a perceber como promover, em idades muito precoces, as vantagens do ensino formal da escrita (não virtual) e a encontrar estratégias que motivem a criança para a aprendizagem da escrita. (pp.12-13)

Torna-se, assim, evidente que a ausência de uma prática escrita regular e orientada, acompanhada de uma reflexão consciente sobre o seu processo, compromete a consolidação da competência ortográfica dos alunos. Por conseguinte, considera-se que o exercício de ditado, ao mobilizar a escuta ativa e a reflexão metalinguística, pode constituir uma ferramenta pedagógica eficaz para o desenvolvimento desta competência, promovendo, simultaneamente, a autonomia dos alunos na monitorização e na correção dos seus próprios erros.

4.4. Metodologia da investigação

Perante os desafios atuais no ensino da ortografia, reconhece-se a necessidade de adotar um modelo pedagógico que promova o envolvimento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem. O paradigma construtivista surge, assim, como a abordagem mais adequada, por compreender a aprendizagem como um processo centrado no sujeito, que constrói o conhecimento a partir das suas experiências e interações. Como refere Joan Rios (2021), esta perspetiva entende o conhecimento como uma interpretação subjetiva, influenciada por fatores históricos, sociais e culturais. Nesta mesma linha de pensamento, John Creswell e Cheryl Poth (2018, cit. por Rios, 2021) destacam o papel das experiências sociais e dos contextos culturais na construção dos significados que os alunos atribuem à realidade.

Deste modo, o paradigma construtivista valoriza a participação ativa dos alunos, incentivando a reflexão crítica sobre os seus processos de aprendizagem e favorecendo o desenvolvimento da autonomia (Rios, 2021). No âmbito da aprendizagem da ortografia, este modelo permite encarar o erro como uma oportunidade para o crescimento, sublinhando a importância da mediação docente e da contextualização pedagógica na consolidação das competências linguísticas. Assim, a escolha deste paradigma justifica-se pela sua consonância com os objetivos desta investigação, que visam uma aprendizagem significativa, crítica e autónoma.

Partindo deste enquadramento teórico, optou-se pela metodologia de investigação-ação, que permite articular a prática pedagógica com a reflexão sistemática sobre essa mesma prática. A investigação-ação configura-se como uma abordagem cíclica, cujo propósito é compreender e transformar realidades educativas, partindo da análise de um problema identificado no contexto escolar. De acordo com Judith Bell (1997, cit. por Salvado, 2015), esta metodologia é aplicada diretamente no local onde ocorre o problema, tendo como objetivo a procura de soluções para questões específicas através da planificação, implementação, observação e avaliação de ações concretas.

No domínio educativo, Kemmis, inspirado no modelo de Lewin (1946), propõe uma conceção da investigação-ação que integra duas dimensões fundamentais: a estratégica e a organizativa. A dimensão estratégica envolve a ação e a reflexão sobre a prática, enquanto a dimensão organizativa diz respeito à planificação e à observação. Estas dimensões articulam-se num

processo contínuo, em que cada ciclo permite reavaliar as ações realizadas e definir os passos seguintes. Segundo Clara Coutinho *et al.* (2009), este modelo possibilita uma análise constante do que já foi efetuado e do que pode ser implementado, criando um ciclo contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas.

No âmbito do presente estudo, a investigação-ação surge como um instrumento metodológico que permite acompanhar de perto as estratégias pedagógicas aplicadas, ajustando-as com base nas dificuldades ortográficas identificadas nos alunos, tendo em vista a promoção da competência ortográfica dos mesmos. A análise dos resultados obtidos e a reflexão crítica sobre a prática permitirão avaliar a eficácia das estratégias implementadas e reformular as intervenções futuras, atendendo às necessidades identificadas ao longo do processo.

4.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Ana Traqueia, Emilce Pacheco e Eugénia Taveira (2021), a investigação-ação caracteriza-se por ser uma abordagem metodológica mista, integrando técnicas quantitativas e qualitativas. Esta combinação decorre da natureza flexível e adaptável da investigação-ação, que se molda às especificidades de cada estudo, permitindo uma análise dinâmica e contextualizada das realidades educativas. Os autores supramencionados referem que, enquanto a componente quantitativa recolhe dados estruturados e mensuráveis, a vertente qualitativa aprofunda a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, valorizando a transformação dos erros em oportunidades de aprendizagem significativa.

No presente estudo, optou-se por uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa), com o intuito de avaliar em que medida as atividades propostas contribuem para a aprendizagem dos alunos e para a consolidação da competência ortográfica, bem como para analisar a evolução da ocorrência de erros ortográficos ao longo das três fases da intervenção.

Assim, com vista à recolha de dados relevantes para o objeto de estudo em pauta, foram selecionadas as seguintes técnicas:

1) **Observação participante:** esta técnica consiste na interação direta e contínua entre o investigador e os participantes, permitindo uma recolha sistemática de dados, enquanto o observador se integra ativamente no grupo (Bodgan & Taylor, 1975, cit. por Salvado, 2015). No contexto desta investigação, o investigador não se limita a observar de forma passiva, ele também participa nas atividades pedagógicas, promovendo a reflexão conjunta sobre os erros ortográficos e incentivando a aplicação de regras e a reformulação das palavras analisadas.

2) **Análise documental:** trata-se de uma técnica que envolve a seleção, tratamento e interpretação crítica de documentos produzidos no decurso das atividades pedagógicas (Salvado, 2015). Neste estudo, a análise documental incide sobre os erros ortográficos registados nos exercícios de ditado realizados pelos alunos. As produções escritas foram organizadas em grelhas de análise, permitindo a identificação, a categorização e a quantificação dos erros, de forma a detetar padrões e a avaliar a sua evolução ao longo das diferentes fases da intervenção.

Cada técnica foi escolhida de modo a contribuir diretamente para os objetivos da investigação. Por um lado, a observação participante permite compreender o impacto do ditado na prática dos alunos e nas suas atitudes face ao erro. Por outro, a análise documental facilita a identificação e a caracterização dos tipos de erros ortográficos mais recorrentes, facilitando a deteção de padrões e a avaliação da eficácia das estratégias implementadas.

De forma a garantir a validade e a confiança dos dados recolhidos, recorreu-se a dois procedimentos metodológicos: a triangulação e a consistência/confiança.

A triangulação consiste na utilização combinada de diferentes técnicas e fontes de dados, assegurando uma análise mais abrangente e credível dos fenómenos investigados. De acordo com Pedro Duarte (2023), a triangulação é amplamente reconhecida por permitir uma compreensão mais profunda do objeto de estudo, através da articulação de múltiplas perspetivas e instrumentos. Este processo contribui para a confirmação mútua dos resultados, fortalecendo a sua robustez. João Amado (2017) reforça esta ideia, ao afirmar que a multiplicidade de fontes favorece o controlo dos efeitos do próprio processo de investigação sobre os dados, promovendo a fiabilidade da análise.

Relativamente à consistência/confiança, Duarte (2023) destaca que este conceito se refere à estabilidade e coerência interna da investigação. Por outras palavras, em vez de se concentrar apenas em dados estatísticos ou informações descontextualizadas, este critério deve focar-se nos processos internos da investigação, nomeadamente na forma como os dados são recolhidos, tratados e interpretados. Como referem Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2018 cit. por Duarte, 2023), diferentes investigadores podem chegar a conclusões distintas sobre o mesmo fenómeno, daí a importância de assegurar uma articulação clara e coerente entre os dados, as análises e as interpretações formuladas. Como tal, a consistência metodológica é essencial para garantir a credibilidade e a integridade dos resultados.

Para assegurar uma recolha e análise de dados eficaz, foram implementados procedimentos sistemáticos e organizados, que garantiram a adequação de cada técnica ao objeto de estudo e ao contexto educativo:

1) a observação participante foi realizada de forma contínua, com registos dos comportamentos e das interações dos alunos durante os exercícios de ditado. A observação incidiu sobre a forma como os alunos enfrentaram os erros, as estratégias utilizadas para os corrigir e as dinâmicas que emergiram ao longo do processo. A recolha foi realizada em diferentes momentos e contextos, de modo a captar a evolução e as variações observadas ao longo do tempo;

2) a análise documental foi efetuada com base numa recolha sequencial das produções escritas dos alunos, organizadas em grelhas que sistematizavam os erros identificados. A análise considerou tanto a frequência como a tipologia dos erros, procurando compreender as suas possíveis causas e acompanhar o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos ao longo das várias fases da intervenção.

A análise dos dados seguiu uma abordagem iterativa, iniciando-se com uma codificação preliminar das informações recolhidas, seguida de uma comparação cruzada dos resultados provenientes das diferentes técnicas. Este processo de triangulação interna visa consolidar as conclusões e reforçar a coerência da análise.

Por fim, importa referir que a investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que orientam a prática científica. De acordo com Pedro Duarte (2023), é essencial salvaguardar o anonimato e a confidencialidade dos participantes, o que implica a não divulgação de nomes reais nem de qualquer informação suscetível de os identificar. Do mesmo modo, a apresentação dos dados pautou-se por padrões de transparência e rigor, garantindo que os resultados fossem comunicados de forma clara, fiel e objetiva, mesmo nos casos que não corresponderam às expectativas iniciais, assegurando-se, assim, o respeito pelos princípios da integridade científica e da responsabilidade ética.

4.6. Caracterização dos participantes

Os participantes desta investigação foram dezassete alunos de uma turma do 5.º ano de escolaridade, integrados no contexto da PES realizada pela mestranda no âmbito do 2.º CEB. A seleção da turma teve por base a observação realizada ao longo do período de estágio, durante o qual se identificaram dificuldades persistentes ao nível da ortografia, evidenciadas em diversas situações de produção escrita.

Tais dificuldades não se limitaram à aplicação incorreta da norma ortográfica, revelando igualmente fragilidades ao nível da consciência fonológica, nomeadamente na correspondência fonema-grafema, na segmentação silábica e na distinção de sons semelhantes. A frequência e a natureza dos erros observados revelaram lacunas no desenvolvimento de competências linguísticas fundamentais para a consolidação da ortografia, as quais se mostraram desproporcionais à etapa de escolaridade em que os alunos se encontravam.

Além disso, os erros registados não se apresentaram como ocorrências isoladas ou esporádicas, mas, sim, como padrões recorrentes que comprometiam a clareza e a correção das produções escritas. Esta realidade prejudicou o processo global de aprendizagem dos alunos, dificultando tanto o desempenho em tarefas de escrita, como o desenvolvimento de uma consciência linguística mais ampla e autónoma.

Assim, a escolha desta turma para a implementação do estudo justificou-se pela pertinência e urgência da intervenção pedagógica neste grupo. A elevada incidência e persistência dos erros ortográficos ao longo do tempo evidenciaram a necessidade de desenvolver estratégias focadas na promoção da reflexão metalinguística, da escuta ativa e da autorregulação da escrita, considerando-se o exercício do ditado como um recurso central neste processo.

4.7. Apresentação dos dados

Antes da implementação das intervenções educativas, procedeu-se a uma recolha inicial de dados com o objetivo de identificar os principais desvios ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos da turma.

A análise incidiu sobre textos produzidos pelos alunos no decurso das atividades letivas, que foram posteriormente recolhidos, analisados e sistematizados. Os erros ortográficos detetados foram registados numa grelha em Excel e classificados segundo a tipologia proposta por Andrée Girolami-Boulinier e Graça Pinto (1994), que distingue erros fonéticos, erros de uso e erros linguísticos. É importante referir que, em determinados casos, uma mesma palavra pode conter simultaneamente mais do que um tipo de erro; contudo, para efeitos de tratamento dos dados, foi considerada a classificação predominante em cada ocorrência.

No total, foram registados 126 erros ortográficos, dos quais noventa e seis corresponderam a erros fonéticos, vinte e seis a erros de uso e quatro a erros linguísticos. Esta predominância dos erros de natureza fonética confirmou a necessidade de implementar estratégias que permitissem desenvolver uma maior consciência fonológica e promover a reflexão metalinguística. A grelha de recolha e tratamento dos dados encontra-se em apêndice (cf. Apêndice 11).

4.7.1. Intervenções educativas

No seguimento da fundamentação teórica e metodológica previamente apresentada, foram planificadas e implementadas três intervenções educativas centradas em diferentes tipos de ditado, com o objetivo de explorar o seu contributo para o desenvolvimento da competência

ortográfica dos alunos do 5.º ano. As sessões realizadas incidiram sobre o ditado a pares, o ditado cantado e o ditado tradicional, tendo decorrido nos meses de março, maio e junho de 2025. Tal como sintetizado na tabela abaixo, cada uma das intervenções integrou estratégias distintas de exploração e sistematização dos erros, procurando incentivar a reflexão metalinguística.

Tabela 3. Sessões do projeto de investigação (Fonte: Registo próprio)

Sessões	Tipos de ditado	Suporte textual
1.ª sessão: 20/03/2025	Ditado a pares	Excerto da obra <i>A Floresta</i> (2013), de Sophia de Mello Breyner Andresen.
2.ª sessão: 05/05/2025	Ditado cantado	Excerto da canção “Chamar a Música” (2015), de Sara Tavares (na versão de Samuel Úria) até ao minuto 1:45.
3.ª sessão: 09/06/2025	Ditado tradicional	Excerto da obra <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (2013), de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Primeira intervenção: ditado a pares

A primeira intervenção foi realizada no dia 20 de março de 2025 e consistiu na aplicação da técnica do ditado a pares, com base num excerto da obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2013). Esta estratégia foi selecionada por conjugar a prática da ortografia com a promoção do trabalho colaborativo, incentivando o envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento linguístico.

Por se tratar de uma abordagem até então desconhecida para os alunos, a sessão iniciou-se com uma explicação clara dos objetivos e das regras de funcionamento da técnica, com o intuito de garantir um ambiente propício à sua execução. Tendo em conta a dinâmica da turma observada ao longo da PES, marcada por conflitos e episódios de desentendimento entre pares, foi dada especial atenção à definição de orientações que garantissem o bom desenvolvimento da atividade. Consequentemente, foram destacadas algumas orientações, tais como a necessidade de ditar pausadamente, de respeitar o ritmo do colega, de manter uma caligrafia legível e de assumir com responsabilidade os papéis atribuídos, promovendo-se, desde o início, uma postura de cooperação e respeito mútuo.

Apesar dos receios iniciais quanto à gestão das interações, a atividade decorreu de forma bastante positiva. Os alunos seguiram as instruções com atenção e demonstraram capacidade para as aplicar com autonomia, o que se traduziu num ambiente cooperativo e focado. A alternância de papéis permitiu uma participação ativa, na qual os alunos não só escreveram, como também escutaram e oralizaram o texto, ativando competências como a leitura, a escuta ativa, a memória e o raciocínio ortográfico. A par disso, foi visível um maior envolvimento afetivo com a tarefa, motivado pelo facto de se sentirem responsáveis pelo resultado do trabalho do colega.

A última parte da sessão foi dedicada à comparação entre os textos produzidos e o excerto original, num momento coletivo de análise e correção que se revelou particularmente produtivo do ponto de vista da reflexão metalinguística. Para além do exposto, foram identificados, discutidos e sistematizados os erros mais frequentes, o que permitiu aos alunos compreender melhor a natureza das dificuldades sentidas. A este respeito, é importante mencionar que vários comentários espontâneos dos alunos deram conta desse processo de tomada de consciência linguística: por exemplo, no caso da palavra lilases, que muitos escreveram com o grafema <z>, demonstrando surpresa ao perceberem que a forma correta era com o <s>. A partir deste e de outros exemplos, foi possível discutir padrões e exceções ortográficas, promovendo uma aprendizagem mais crítica e fundamentada.

Do ponto de vista profissional, esta intervenção permitiu observar de perto o impacto da atribuição de responsabilidades no envolvimento dos alunos e a importância de criar espaços seguros de diálogo sobre o erro. A dinâmica entre pares contribuiu não só para o desenvolvimento da competência ortográfica, como também para a construção de atitudes mais cooperativas, refletidas e autorreguladas em relação à língua escrita.

No final da atividade, procedeu-se à recolha dos textos produzidos pelos alunos, com vista à identificação e classificação dos erros ortográficos cometidos. No total, foram registados trinta e um erros, dos quais vinte e quatro corresponderam a erros fonéticos e sete a erros de uso. Estes resultados vieram a confirmar a predominância dos erros fonéticos, já observada na análise diagnóstica inicial. A grelha de sistematização dos dados encontra-se apresentada no Apêndice 12.

Segunda intervenção: ditado cantado

A segunda intervenção realizou-se no dia 5 de maio de 2025 e consistiu na implementação da estratégia do ditado cantado, partindo da canção “Chamar a Música” (2015), interpretada por Samuel Úria, numa versão da música original de Sara Tavares. A escolha desta versão prendeu-se com a sua cadência mais pausada, o que favorece a escuta e facilita a transcrição.

No início da sessão, procedeu-se à recuperação da atividade anterior (o ditado a pares), como forma de ativar conhecimentos prévios e de estabelecer continuidade no percurso didático. De seguida, foi apresentado aos alunos o funcionamento da nova estratégia, explicando-se que o exercício implicaria a escuta de uma canção e a posterior transcrição de parte da sua letra.

A seleção da música obedeceu a vários critérios, entre os quais se destacam os seguintes: a presença de vocabulário desafiante, mas acessível aos alunos; a articulação clara e próxima da norma-padrão, ainda que este aspeto se tenha revelado particularmente difícil de garantir; e a velocidade moderada da canção, de modo a proporcionar tempo suficiente para a escuta e o registo escrito.

A escuta foi organizada em quatro momentos distintos: inicialmente, os alunos ouviram por completo o excerto da música até ao minuto 1:45, focando-se na perceção global; nas três audições seguintes, realizaram a transcrição das palavras e expressões que conseguiam identificar, desenvolvendo a atenção à articulação e à segmentação do discurso oral. Apesar das instruções dadas no início, nomeadamente a de escreverem o maior número possível de palavras, mesmo que dispersas, constatou-se alguma dificuldade na gestão da tarefa, sendo necessário reforçar as orientações entre audições para que os alunos ajustassem a sua estratégia de escuta e registo.

Num balanço posterior à sessão, foi reconhecido que o desenho da atividade poderia ter sido mais facilitador, nomeadamente através da disponibilização de uma folha de registo, com linhas de orientação ou frases com lacunas previamente assinaladas. Esta adaptação permitiria libertar os

alunos do processamento cognitivo do texto, possibilitando-lhes uma maior concentração nas questões ortográficas.

Após a realização do ditado, os alunos confrontaram os seus textos com a letra original da canção, seguida de uma discussão orientada em grande grupo. Este momento foi particularmente significativo do ponto de vista da reflexão metalinguística, permitindo não só identificar erros, como também compreender as suas causas. Vários alunos referiram não ter conseguido escrever certas palavras por não as terem compreendido na voz do cantor, e outros manifestaram desconhecimento lexical, como no caso da palavra açucenas, cuja grafia e significado desconheciam, o que evidencia a importância do conhecimento lexical para a aprendizagem da ortografia (cf. via lexical acima referida).

A partir da experiência vivida em contexto de sala de aula, esta intervenção permitiu observar a importância de uma preparação mais estruturada das estratégias de ditado com base na oralidade, sobretudo quando envolvem suportes não convencionais como a música. Ao mesmo tempo, a atividade constituiu uma oportunidade de valorização da escuta ativa como ponto de partida para a escrita e para a problematização linguística, contribuindo, ainda que com algumas limitações, para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos.

No final da atividade, os textos produzidos pelos alunos foram recolhidos com o objetivo de identificar e classificar os erros ortográficos. No total, foram registados vinte e oito erros, dos quais dezanove corresponderam a erros fonéticos, oito a erros de uso e um a erro linguístico. À semelhança da primeira intervenção, voltou a verificar-se a predominância de erros fonéticos, o que reforça a pertinência da implementação de estratégias que promovam a consciência fonológica e o desenvolvimento lexical. A sistematização dos dados encontra-se disponível no Apêndice 13.

Terceira intervenção: ditado tradicional

A última intervenção decorreu no dia 9 de junho de 2025 e consistiu na aplicação do ditado tradicional, a partir de um excerto da obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner

Andresen (2013). Esta sessão foi planeada com um duplo propósito: retomar uma técnica familiar aos alunos e verificar, em contexto semelhante ao habitual, se se registavam sinais de evolução na competência ortográfica, com especial atenção aos erros fonéticos, anteriormente identificados como os mais frequentes.

A aula iniciou-se com uma breve recapitulação das intervenções anteriores, procurando ativar a memória das aprendizagens realizadas e estabelecer continuidade com o percurso desenvolvido. A este propósito, vários alunos partilharam espontaneamente experiências que realizaram fora da sala de aula, nomeadamente o facto de terem experimentado transcrever outras canções em casa, sendo que um aluno referiu até ter aplicado essa estratégia com uma música em inglês, como forma de treinar a escrita nessa língua. Estas partilhas demonstraram não só o impacto das sessões anteriores na motivação dos alunos, como também a apropriação de estratégias passíveis de ser mobilizadas de forma autónoma em contextos extraescolares.

Procedeu-se, então, à introdução do ditado tradicional, uma técnica já familiar aos alunos, o que permitiu uma condução simples e direta da sessão, sem necessidade de grandes esclarecimentos. O texto foi lido pausadamente e com articulação cuidada, o que exigiu particular atenção devido à diferença de sotaque entre a mestrande e os alunos.

Após o ditado, os alunos compararam os seus textos com o excerto original, seguindo-se um momento de reflexão em grande grupo. Para além da análise dos erros mais recorrentes e das dificuldades sentidas na transcrição, este diálogo foi também aproveitado para uma avaliação global do percurso realizado ao longo das três sessões. Vários alunos manifestaram sentir progressos na sua escrita, reconhecendo uma diminuição dos erros ortográficos e uma maior atenção às palavras durante a produção textual. Contudo, foram também mencionadas dificuldades persistentes, nomeadamente na distinção de grafemas, como <s>, <ss>, <ç>, <z>, <x> ou ainda <f> e <v>, indicando a necessidade de um trabalho mais sistemático sobre as regularidades e exceções da ortografia do português.

Um dos momentos particularmente significativos da sessão ocorreu quando um aluno expressou a sua dificuldade na distinção entre <f> e <v>, evidenciando uma consciência fonológica crescente.

Este reconhecimento da própria dificuldade, já anteriormente observada pela mestranda, foi interpretado como um sinal positivo de desenvolvimento da consciência linguística, reforçando o valor formativo das atividades realizadas.

Por fim, foi promovida uma breve discussão sobre as preferências dos alunos em relação às diferentes técnicas experimentadas. A maioria manifestou preferência pelo ditado a pares, destacando a dimensão interativa da atividade. Já o ditado cantado foi considerado mais lúdico e motivador, especialmente por permitir a sua replicação fora do contexto escolar.

No final da sessão, procedeu-se à recolha dos textos para análise. Foram registados vinte e quatro erros ortográficos, dos quais catorze corresponderam a erros de uso e dez a erros fonéticos. Verificou-se, assim, uma inversão na tipologia de erros predominantes relativamente às intervenções anteriores, o que poderá indicar uma evolução na perceção das relações fonema-grafema, embora revele, simultaneamente, a necessidade de aprofundar o trabalho sobre as convenções de uso da língua escrita e o conhecimento lexical dos alunos. A sistematização dos dados recolhidos encontra-se disponível no Apêndice 14.

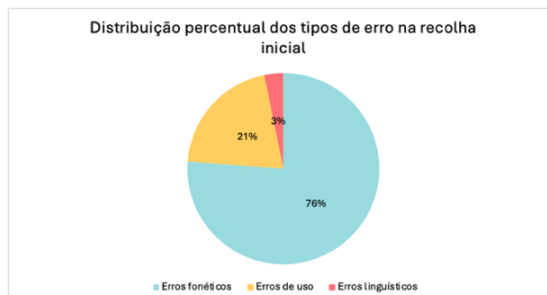
4.8. Análise e discussão dos dados

Nesta secção, procede-se à análise dos dados obtidos ao longo das três intervenções educativas, com o intuito de compreender de que forma os diferentes tipos de ditado influenciaram o desenvolvimento da competência ortográfica de uma turma de alunos do 5.º ano. A análise incide tanto sobre a evolução quantitativa do número de erros cometidos como sobre a alteração qualitativa do seu perfil, permitindo identificar tendências e necessidades específicas de intervenção.

Na recolha diagnóstica inicial, realizada a partir de quatro produções escritas, identificaram-se 126 erros ortográficos. Deste total, 76,2% (96) correspondiam a erros fonéticos, 20,6% (26) a erros de uso e 3,2% (4) a erros linguísticos (Gráfico 1). Este panorama evidenciou, desde o início, uma predominância de dificuldades de natureza fonológica, refletindo fragilidades na correspondência fonema-grafema. Tal diagnóstico indicou a pertinência de implementar

estratégias didáticas que promovessem a consciência fonológica, aliada a um treino sistemático da ortografia em contexto significativo.

Gráfico 1. Distribuição percentual dos tipos de erro na recolha inicial



Na primeira intervenção, que correspondeu à realização do ditado a pares, contabilizaram-se trinta e um erros, dos quais 77,4% (24) eram fonéticos e 22,6% (7) de uso (Gráfico 2). Apesar da diminuição do número absoluto de erros em relação à recolha inicial (redução de 75,4%), esta redução deve ser interpretada com cautela, uma vez que as produções recolhidas apresentavam menor extensão textual. Ainda assim, a manutenção da elevada proporção de erros fonéticos reforça a ideia de que estas dificuldades persistiam, confirmando que o treino da perceção e representação gráfica dos sons continuava a ser uma prioridade pedagógica.

Gráfico 2. Distribuição percentual dos tipos de erro no ditado a pares



Na segunda intervenção, o ditado cantado, produziu vinte e oito erros, distribuídos da seguinte forma: 67,9% (19) eram de ordem fonética, 28,6% (8) de uso e 3,6% (1) eram linguísticos (Gráfico 3). Observou-se, portanto, uma ligeira redução percentual dos erros fonéticos face à intervenção anterior, acompanhada de um aumento relativo dos erros de uso. Este resultado poderá estar

relacionado com a maior complexidade lexical e sintática da canção utilizada, que introduziu vocabulário menos frequente e estruturas morfossintáticas mais elaboradas, aumentando as exigências de aplicação de regras ortográficas contextuais.

Gráfico 3. Distribuição percentual dos tipos de erro no ditado cantado



Na terceira intervenção, a do ditado tradicional, verificaram-se vinte e quatro erros, dos quais 58,3% (14) foram classificados como erros de uso e 41,7% (10) como fonéticos (Gráfico 4). Este resultado assinala uma mudança relevante: pela primeira vez, a proporção de erros de uso superou a de erros fonéticos, sugerindo que, apesar de ainda ocorrerem, as dificuldades na correspondência fonema-grafema se encontravam em regressão. Ao mesmo tempo, o predomínio dos erros de uso revela que os alunos necessitam de consolidar o conhecimento das regras ortográficas e morfológicas, incluindo casos de acentuação, uso de maiúsculas, homofonia e aplicação correta de grafias concorrentes.

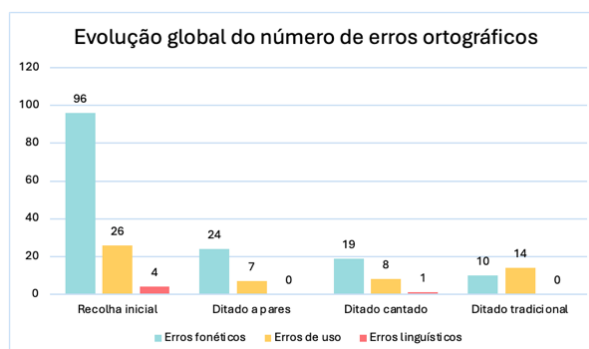
Gráfico 4. Distribuição percentual dos tipos de erro no ditado tradicional



De um modo geral, os dados sugerem que as três intervenções contribuíram para uma diminuição consistente do número total de erros ortográficos (Gráfico 5). Esta tendência descendente,

acompanhada de alterações no perfil dos erros, evidencia não apenas ganhos na dimensão fonológica, mas também a emergência de novos desafios relacionados com o domínio normativo da língua escrita.

Gráfico 5. Evolução global do número de erros ortográficos



A análise dos dados ao longo das intervenções confirma que a diminuição dos erros fonéticos, acompanhada do aumento relativo dos erros de uso, mostra que as dificuldades dos alunos estão a diminuir. Inicialmente, predominavam problemas ligados ao reconhecimento dos sons e à sua correspondência com as letras; no final, os desafios estavam mais ligados à aplicação das regras ortográficas. Esta evolução está de acordo com a ideia de que o domínio da ortografia ocorre em fases sucessivas, começando pela consciência fonológica e avançando para o conhecimento das regras e exceções da língua escrita (Rodrigues & Lourenço-Gomes, 2013). Assim, as intervenções pareceram ajudar os alunos a desenvolver a consciência fonológica, mas também evidenciam a necessidade de aplicação de estratégias pedagógicas contínuas para apoiar a aprendizagem e a consolidação das regras ortográficas.

Apesar dos ganhos observados na precisão ortográfica, alguns momentos de observação indicaram que a reflexão metalinguística poderia ter sido mais explorada. Vários alunos referiram que recorriam à memorização de regras ou palavras para evitar erros, em vez de articularem a análise das regularidades e exceções da língua. Este aspeto sugere que, embora as intervenções tenham promovido progressos na consciência fonológica e na aplicação de regras, seria necessário aprofundar estratégias que incentivassem uma reflexão mais sistemática sobre a língua, de modo a consolidar aprendizagens mais autónomas e críticas.

4.9. Reflexões finais

Os resultados desta investigação colocaram em relevo o potencial do ditado, enquanto prática pedagógica diversificada e reflexiva, para contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos do 5.º ano. O progresso registado na consciência fonológica e na atenção às formas linguísticas, aliado à valorização do erro como recurso didático e à promoção da reflexão metalinguística, revelou-se determinante para a melhoria da escrita dos alunos.

O estudo reforça a importância de metodologias que fomentem a participação ativa dos alunos, o diálogo e a cooperação entre pares, criando um ambiente seguro e motivador para a aprendizagem. O erro, longe de ser um motivo de punição, assumiu neste projeto um papel central como instrumento de diagnóstico e estímulo à construção do conhecimento linguístico. Reconhece-se, porém, que a aprendizagem da ortografia é um processo gradual e multifacetado, que requer continuidade e estratégias sistemáticas para aprofundar a compreensão e aplicação das regras ortográficas, sobretudo no que diz respeito às suas regularidades e exceções.

Tendo em conta o objetivo geral da investigação – analisar o contributo do ditado para a melhoria da competência ortográfica nos alunos do 5.º ano – considera-se que este foi cumprido. Os diferentes tipos de ditado, articulados com momentos de análise e reflexão, revelaram-se estratégias com potencial formativo, promovendo não só a redução do número de erros, mas também uma transformação qualitativa na forma como os alunos compreendiam e utilizavam a ortografia.

No que respeita ao primeiro objetivo específico, foi possível identificar, com clareza, as dificuldades ortográficas mais frequentes, destacando-se, desde a recolha de dados, uma elevada incidência de erros fonéticos, de acordo com o que a investigação sobre o tema revela. Este dado justificou a opção por estratégias orientadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, que vieram a revelar-se eficazes.

Em relação ao segundo objetivo, a análise da frequência e regularidade dos erros ortográficos ao longo das intervenções permitiu constatar uma redução significativa dos erros fonéticos. Esta evolução reforça a ideia de que a prática sistemática do ditado, associada à reflexão metalinguística, pode contribuir para uma maior precisão ortográfica.

Relativamente ao terceiro objetivo, a promoção da reflexão metalinguística revelou-se um dos aspetos mais enriquecedores da experiência. Os momentos de discussão coletiva, a análise partilhada dos erros e a identificação de regularidades e exceções da língua contribuíram para uma maior consciência linguística por parte dos alunos, que passaram a encarar o erro como um ponto de partida para a aprendizagem. Observou-se, no entanto, que alguns ainda recorriam à memorização de regras ou palavras como estratégia para evitar erros, em vez de articularem de forma consciente a análise das regularidades e exceções da língua. Este facto sugere que a reflexão metalinguística poderia ter sido mais aprofundada, incentivando os alunos a pensar sobre a própria língua e a desenvolver aprendizagens mais autónomas. Tal como defende Cravo (2014), o erro pode assumir uma função didática relevante, desde que o professor esteja atento às oportunidades que este oferece.

De facto, a valorização do erro como instrumento de diagnóstico e motor de aprendizagem foi uma constante ao longo deste percurso. À semelhança do que propõe Aníbal Sousa (2005), a aprendizagem mostrou-se mais significativa sempre que partiu de uma necessidade de saber, reconhecida e experienciada pelos próprios alunos. Ao formularem hipóteses, ao discutirem possibilidades e ao confrontarem as suas produções com a norma, os alunos participaram ativamente na construção do seu conhecimento ortográfico, desenvolvendo autonomia e sentido crítico.

A investigação realizada veio também confirmar os princípios do paradigma construtivista, evidenciando que as aprendizagens se tornam significativas quando resultam da colaboração, da partilha de responsabilidades e da construção conjunta de significados. Como referem Clotilde Pontecorvo, Anna Ajello e Cristina Zuccheromaglio (cit. por Cravo, 2014), cabe ao professor criar contextos que desafiem o pensamento e que favoreçam a emergência de estratégias de

aprendizagem, assumindo um papel de mediador e facilitador do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Em suma, ainda que se trate de um estudo inicial, os dados recolhidos e a análise desenvolvida permitiram afirmar que o ditado assume um contributo relevante no desenvolvimento da competência ortográfica dos alunos do 5.º ano, sobretudo quando associado à reflexão metalinguística, à cooperação entre pares e à valorização pedagógica do erro. As intervenções realizadas evidenciaram que a aprendizagem da ortografia ganha profundidade quando sustentada em metodologias que promovem o questionamento, o diálogo e a construção partilhada de saberes. Ao mobilizar os alunos para uma participação ativa, crítica e cooperativa, o ditado deixou de ser apenas um exercício de transcrição para se tornar num espaço didático de diálogo com a língua, de exploração do erro e de construção de significado.

Ainda que não conclusivos, os resultados obtidos apontam para a necessidade de promover práticas pedagógicas sustentadas que encarem a ortografia como um processo em construção, no qual o erro é reconhecido como uma oportunidade de reflexão e desenvolvimento linguístico. Como é óbvio, há um trabalho a fazer também ao nível do conhecimento lexical dos alunos. A promoção de hábitos de leitura desempenha, aqui, um papel fundamental e que não pode ser descurado. Só esta abordagem integrada permitirá o desenvolvimento pleno da competência linguística dos alunos e, conseqüentemente, da sua competência ortográfica.

Considerações finais

O presente Relatório de Estágio representa o culminar de um percurso formativo exigente, pautado por vivências intensas e aprendizagens significativas que contribuíram para a construção de uma identidade profissional em consolidação. A PES revelou-se, de facto, um espaço formativo insubstituível, tal como é reconhecido no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, por permitir a mobilização de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da formação, num contexto real de intervenção educativa.

Ao longo deste processo, foi possível confrontar o que fora planeado com os desafios concretos da prática pedagógica, reconhecendo que o ato de ensinar exige constante negociação entre a intenção e a ação. As exigências do quotidiano escolar, a diversidade dos contextos e dos alunos, bem como as múltiplas dinâmicas institucionais, tornaram evidente que planear é essencial, mas saber ajustar é imperativo. Esta consciência levou à valorização da flexibilidade, da escuta ativa e da capacidade de reconfiguração da prática em função das necessidades emergentes.

Em termos de resultados, salienta-se a consolidação de um conjunto alargado de competências pedagógicas e profissionais, designadamente ao nível da planificação diferenciada, da construção de ambientes de aprendizagem equitativos, da avaliação formativa e da gestão dos tempos e espaços educativos. A prática sustentada na observação e na reflexão, enquanto instrumentos de regulação e desenvolvimento profissional, revelou-se essencial para a melhoria da ação docente, tal como defendido por João Ponte (2002, cit. por Lopes, 2018), ao sublinhar a importância da introspeção crítica como dimensão estruturante da prática docente.

Acresce que a dimensão investigativa assumiu um papel central na formação, tendo permitido compreender o valor da investigação-ação como motor de transformação pedagógica. A exploração do ditado enquanto estratégia promotora da competência ortográfica permitiu não só intervir pedagogicamente, como também gerar conhecimento situado sobre as práticas de ensino da língua portuguesa, evidenciando a importância da consciência (meta)linguística e da valorização do erro como motor de aprendizagem.

Apesar das conquistas, é importante reconhecer as dificuldades sentidas, desde a gestão do tempo e da carga de trabalho, até aos constrangimentos impostos por contextos educativos diversos, o que exigiu constante autorregulação, resiliência e espírito crítico. Todavia, foram essas dificuldades que potenciaram aprendizagens mais profundas e enraizadas na experiência, levando à construção de um perfil docente mais consciente e preparado para agir com intencionalidade e compromisso ético.

O percurso desenvolvido permitiu, ainda, reforçar a importância do trabalho colaborativo, da escuta interpares e da formação contínua como pilares estruturantes de um exercício profissional de qualidade. Como afirmam Joaquim Pintassilgo e Hélia Oliveira (2013), a partilha e a reflexão conjunta não são apenas práticas desejáveis, mas condições essenciais para o crescimento docente e para a consolidação de uma identidade profissional dialogante e crítica.

Por fim, importa reconhecer que esta formação inicial não encerra apenas um processo, mas inaugura um percurso em constante (re)construção. Ser professor exige não apenas saber, mas sobretudo estar disponível para continuar a aprender, questionar e transformar. Esta etapa termina, assim, com a consciência de que o conhecimento, a ética e a investigação constituem o alicerce de uma docência comprometida com os alunos, com a escola e com a construção de uma sociedade mais justa, crítica e inclusiva.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Albuquerque, C. (2000). Os direitos da criança: as nações unidas, a convenção e o comité. *Documentação e Direito Comparado*, 83(84), 22-54.
- Alexandroff, M. C. (2012). O Papel das Emoções na Constituição do Sujeito (Vol. 20). *Construção Psicopedagógica*. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v20n20/05.pdf>
- Alves, M. G., & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), pp.31-61.
- Alves, R. (22 de setembro de 2020). *A relação de influência recíproca entre leitura e escrita*. Obtido em setembro de 2025, de Projeto Ler: <https://www.projetoer.pt/texto/relacao-de-influencia-reciproca-entre-leitura-e-escrita>
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª Edição ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - Estratégias de supervisão. Em I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Aniceto, J. M. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*.

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. ME e DGIDC.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da Ortografia*. Asa Editores.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. Linhas Críticas, 25(e23779). Universidade de Brasília. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>
- Cardoso, L. D. (2010). *A planificação do Ensino: Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Carnaz, M. E. A. R. (2013). *Da criatividade à escrita criativa* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Carvalho, G., & Freitas, M. L. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores.
- Carvalho, J. R. (2009). *O ensino da ortografia um estudo comparativo*, Cadernos do CNLF, Vol., XIII, N.º 4 (pp. 2236–2244).
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarefa comunicativa. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, N.º 2, 229–250.
- Coelho, M. O. (2013). *Articulação "...a ferramenta na nossa mão"*. Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas.
- Costa, J. A. (2010). *As sibilantes do português: sincronia, diacronia e ensino*. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

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), 355-379.

Cravo, F. C. (2014). *Ditado: Um percurso de aprendizagem entre pares*. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

CREA. Community of Research on Excellence for All. (2017). *Módulo 8: Participação educativa da comunidade*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_8_-_participacao_educativa_da_comunidade.pdf

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

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

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

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

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

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

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho. *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811>

Direção-Geral da Educação. (2015). *Caderno de apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Programa e Metas Curriculares de Português. Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio 1.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais Português 1.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais Português 2.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais Português 3.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais História e Geografia de Portugal 5.º ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

Direção-Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais Português 5.º ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2021). *Roteiro de oficinas de escrita*. Recuperado de https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-07/1.1.3.-roteiro_oficinas-de-escrita_0.pdf

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, P. (2023). *Olhar, pensar e ouvir a escola: Rutura com o senso comum, ética e pluralidade*. Furar o Cerco.

Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. Em C. Leite, P. Fernandes, A. Monteiro, C. Figueiredo, F. S. Pereira, & M. Pinto, *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional* (Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto).

- Fadel, L., Ulbricht, V. R., Batista, C., & Vanzin, T. (2014). Gamificação na educação. Pimenta Cultural.
- Fernandes, M. I. (2017). Um Relato da Transformação da Prática Pedagógica em Creche através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Ferreira, M. A. (2018). A importância de aprender Ciências através de atividades experimentais em Educação Pré-escolar. Instituto Piaget. Obtido em maio de 2022, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28212/1/Maria%20Aldina%20Ferreira.pdf>
- Figueiredo, J. C. T. (2014). *Digital storytelling no eLearning: Estudo de caso da sua aplicação a um módulo no ensino superior* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, pp. 273–291.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gama, A. M. (2013). *Exploração de histórias e o reconto oral em crianças do 1.º CEB*. Universidade de Aveiro.
- Girolami-Boulinier, A., & Pinto, M. G. (1994). A ortografia em crianças francesas, inglesas e portuguesas. *Revista da Faculdade de Letras "Línguas e Literaturas"*, XI, 115–129.
- Gomes, J. A., & Macedo, A. C. (2013). *Educação literária (1.º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores*.
- Gomes, P. O. (2020). *O Fio da História: a criação de narrativas históricas*. Universidade do Porto.

- Gonçalves, D. (8 de junho de 2020). Intersecções por Daniela Gonçalves – O erro como uma oportunidade de aprendizagem. Obtido em 28 de novembro de 2024, de Clube de Matemática – Sociedade Portuguesa de Matemática: <https://clube.spm.pt/news/interseces-por-daniela-gonalves-o-erro-como-uma-oportunidade-de-aprendizagem>
- Gonçalves, D., & Martins, F. (2018). *Articulação de Saberes: um estudo interdisciplinar em contexto de 1.º CEB*.
- Gouveia, M. F. (2012). Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira, Ciências da Educação.
- Lehto, M. L. (2017). O desenvolvimento de competências de compreensão oral: Uma intervenção didática de Português em articulação com Estudo do Meio. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Leite, C. (janeiro/abril de 2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1):87-92
- Lima, F. (2019). A escola pública está muito limitada na sua autonomia. Em *Estão as escolas preparadas para a Autonomia e a Flexibilidade Curricular?* 36-41. <https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5cb/049/bd0/5cb049bd0fa8a816636010.pdf>
- Lima, V. O. (2019). *A importância das emoções no processo ensino-aprendizagem*. Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Lopes, A. S. (2018). *Relatório de estágio: Diálogos entre conhecimentos científicos e científicos-pedagógicos na formação do professor*. Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Margarido, M. M. (2022). *O quiz no ensino da história – os jogos como forma de consolidação das aprendizagens na avaliação formativa*. Universidade de Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Siva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*.
- Mendes, V. A. (2024). *O Projeto COOPERA Escola+ 21-23 na promoção e utilização da Aprendizagem Cooperativa: efeitos de uma oficina de formação*. Universidade Aberta.
- Monteiro, M. (2021). *Pensamentos de uma mente inquieta*. Manuscrito Editora.
- Morim, A. F. (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem* (Vol. 2). Editora pedagógica e universitária.
- Mosqueira, P. M. (2017). *O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do ensino básico – Estudo de caso*. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e Docência: A pessoa, a partilha, a prudência*.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. Crítica da razão didática. Em F. Avezedo, *Didática e práticas: a língua e a educação literária*.
- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). *A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo*.
- Pires, A. L. (2017). A importância do Ensino das Ciências na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Piaget. Obtido em maio de 2022, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24996/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Maria%20Pacheco.pdf>
- Ribeiro, D. (2001). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Rio-Torto, G. M. (2003). "Para uma pedagogia do erro". MELLO, C. [et al.] (org.) (2003). Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da Sociedade Portuguesa de Didáctica das línguas e das literaturas. Coimbra: Pé de Página Editora.
- Rios, J. (2021). Estudo de Caso: métodos de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa?. Em A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (1.ª Edição ed., Vol. 1). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Rodrigues, C., & Lourenço-Gomes, M. (2013). *Estudo longitudinal da proficiência ortográfica no 2º e 4º anos de escolaridade - estruturas /e/, /el/ e /oU/*.

- Rodrigues, D. P. (2020). A Importância da Utilização de Fontes Históricas nas Aulas de História e Geografia de Portugal. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Salvado, A. F. (2015). *A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*. Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- Sani, A. (2013). Reflexões sobre infância e os direitos de participação da criança no contexto da justiça. E-cadernos CES. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1668>
- Santos, A. & Leite, C. (2018). Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 836-856. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117961>
- Sarnoski, E. A. (Julho - Dezembro de 2014). Afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, 20.
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). Ser professor no século XXI: Desafios e metamorfoses. Em C. Cavaco, F. A. Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros, & A. R. Faria, *Educação e idades da vida: Problemáticas de investigação e desafios na sociedade contemporânea*.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto - 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Pactor.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, A. M. (2012). *Relação entre o conhecimento fonológico e a escrita sem erros*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Sousa, A. A. (2005). *A avaliação das aprendizagens dos alunos na área de projecto - Um estudo de caso múltiplo*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Sousa, O. C. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *EXDRA Revista científica ESEC, 9*(Educação e Formação).
- Teixeira, J. (2016). *Interação Adulto-Criança: a influência da disposição das mesas na sala de aula*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (maio/agosto de 2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação, 4, n. 11*, 162-187.
- Torga, M. (2011), *Diário: Vols. XIII a XVI*(Edição original 1977). D. Quixote.
- Torres, A. C., Mouraz, A., & Monteiro, A. (2022). *Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos*. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 405-427.
<https://doi.org/10.21814/rpe.23263>
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. Em A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (1.ª Edição ed., Vol. 1). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Valadas, S. C. (2019). *A afetividade e a autoridade: um estudo sobre as relações adulto-criança na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarém.
- Vaz, B. M. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3.º Ciclo*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Vaz, M. M. (2011). *Concepções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação, Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Veronesi, A. (1 de agosto de 2024). O erro como ferramenta pedagógica. Obtido em 28 de novembro de 2024, de CNN Portugal: <https://cnnportugal.iol.pt/escolas/ensino/alberto-veronesi-o-erro-como-ferramenta-pedagogica/20240801/66ab6c02d34e94b82903b920>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*.
- Vieira, M. A. (2013). *O Projecto Educativo de Escola como Instrumento de Liderança*. Universidade de Lisboa.
- Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. (J. P. Lopes, Trad.) Internacional Academy of Education; International Bureau.
- Wallon, H. (1968). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.
- Xavier, L. G. (2015). *Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI*.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. EDUCA-Professores.

Apêndices

Apêndice 1. UD “Histórias que se constroem: um tesouro em cada lado” (29 de abril de 2025)

ARTICULAÇÃO DE SABERES 1.º H – Aula supervisionada 29 de abril de 2025 (9h-12h)		
Unidade Didática: “Histórias que se constroem: um tesouro em cada lado”	PASEO (2017):	
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO
PRIMEIRA PARTE: 09h00-10h30		
1. Apresentação da “arca do tesouro” e do primeiro slide da apresentação criada pelas professoras, que mostra símbolos de dúvida. Para despertar a curiosidade dos alunos, as professoras anunciam “Recebemos esta misteriosa arca do tesouro, mas... está trancada com um código secreto.” e perguntam: <ul style="list-style-type: none"> • O que acham que pode estar dentro desta arca? • O que imaginam quando ouvem a palavra “tesouro”? • Acham que um tesouro tem sempre de ser ouro e joias, ou pode ser outra coisa? O quê? Depois de explorarmos as respostas dadas oralmente, refletimos juntos: o verdadeiro tesouro é sempre algo material ou pode ter outro significado? Enunciação do desafio da aula pelas professoras: “Só conseguiremos abri-la se resolvermos quatro desafios! Em cada um, vamos encontrar um número que nos vai aproximar do grande segredo. Estão prontos?”	Arca do tesouro	5’
2. Apresentação da capa do livro e antecipação do conteúdo da história. Perguntas orientadoras: O que veem na capa deste livro? Qual é a cor que mais se destaca na capa do livro? Quem acham que é a personagem principal da história? O que estará a menina a fazer com a caixa azul? Acham que esta menina poderá ter uma arca do tesouro? Será que é o que está a segurar? O que acham que pode estar dentro da caixa azul?		10’
		5’

<p>3. Leitura da história com sonoplastia e gestos pelas professoras. Diálogo de compreensão: O que acontecia no Inverno, enquanto o verão e o calor não chegavam? Em que estação do ano as pessoas ficavam maldispostas e sem tempo para nada? Para que servia a caixa que a avó deu a Maria? Que palavras poderia guardar lá dentro? Que problema surge? Quem é que tinha ficado com a caixa? Para quê? O que aconteceu ao tempo lá fora quando o pai começou a ligar à Maria e lhe trouxe o gato que ela tanto queria? Porquê?</p>	<p>Livro <i>A arca do tesouro</i>, de Alice Vieira (Apêndice 1)</p>	<p>15'</p>
<p>3. Quiz de perguntas para compreensão da história. Após a leitura, as professoras fazem perguntas sobre a história, através de um quiz no quadro interativo, sendo que os alunos respondem em grupo, com cartões numerados de 1 a 3.</p>	<p>Vídeo para acompanhar a leitura</p>	<p>30'</p>
<p>4. Reconto oral da história com imagens sequenciais. Passos da atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenação das imagens: Cada grupo procede à ordenação das imagens pela sequência correta dos acontecimentos da narrativa; 2. Correção da ordenação correta das imagens no quadro interativo; 3. É explicado o objetivo do reconto e os respetivos critérios de um bom reconto, num slide da apresentação <i>Genially</i>. A turma divide-se em seis grupos, e cada grupo recebe um conjunto de imagens representativas de diferentes momentos da história, dispostas de forma aleatória. O desafio consiste em ordená-las corretamente e reconstruir a narrativa de forma colaborativa; 4. Preparação do reconto: Em grupo, os alunos distribuem entre si a responsabilidade pela apresentação de cada imagem, registam o nome do responsável sob a respetiva imagem e ensaiam a forma de apresentação oral; 5. Apresentação do reconto: A apresentação realiza-se em duas rondas, com três grupos em cada. O primeiro grupo a apresentar é aquele que tem a cena inicial da história, seguindo a ordem cronológica até ao desfecho. O grupo que tiver ficado com a mesma parte do reconto será responsável por avaliar o grupo que estiver a apresentar, através de uma grelha de avaliação. 	<p>Quiz (Apêndice 2)</p> <p>Genially (Quiz e reconto)</p> <p>Cartões 1, 2 e 3</p>	<p>5'</p>
<p>SEGUNDA PARTE: 11h00-12h00</p>		
<p>1. Exploração do conceito de sólidos geométricos e figuras planas. A professora apresenta um modelo tridimensional da arca (cilíndrica) e pergunta: que forma tem esta arca? Que sólido geométrico é? Como será que um cilindro é construído? Qual é a figura geométrica da base? – Visualização do cilindro desconstruído com recurso visual digital e interrogação:</p>	<p>11 imagens retiradas do livro</p> <p>Guião em cartolinas</p>	<p>5'</p>
<p>2. Em seguida, a professora pergunta “Será que esta arca poderia ter outra forma de outro sólido?”. Apresenta o modelo cúbico da arca e pergunta: Que diferenças têm? Que figura está representada em todos os lados? São congruentes? Porquê? Quantos lados tem o cubo? Então como será que se constrói um cubo?</p>		<p>5'</p>

Apêndice 2. Aula de Português (1 de abril de 2025)

<p style="text-align: center;">Português 1.º H 1 de abril de 2025 (9h – 10h30)</p>			
OBJETIVOS DAS AE	<p>E: Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema.</p> <p>EL: Antecipar o(s) tema(s) com base em elementos do paratexto. Compreender textos narrativos e poemas. Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens;</p> <p>L: Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada.</p>		
Conteúdo: Reforço da letra B.		PASEO (2017): A, B, D, F, E, H.	
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM		RECURSOS	TEMPO
<p>1. Pré-leitura. Projeção do poema no quadro interativo e conversa inicial para ativar o conhecimento prévio dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que letras vos são familiares no título do texto? • Que palavras conhecem que começam com a letra B? (escrever no quadro branco) <p>2. Entrega dos textos aos alunos. Leitura pelas professoras do poema “A dança do B”, retirado da obra <i>Conversas com versos</i>, de Maria Alberta Menéres.</p> <p>3. Pós-leitura. Diálogo de compreensão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem eram as personagens deste poema? • O que tinham em comum? • Qual foi a personagem que chegou primeiro e por último? • Os animais que aparecem no poema vivem todos no mesmo sítio? <p>4. Participação dos alunos na leitura do texto de diferentes formas (projetado no quadro): 1) os alunos apenas dizem a fala em conjunto “Que bonito!” e fala da baleia “Esperem, esperem aí por mim”, sendo que as professoras devem fazer gestos indicativos das mesmas; 2) Depois, foco nos primeiros seis versos, e leitura em murmuro, devagar e depressa.</p>		<p>Quadro interativo</p> <p>Folhas brancas</p>	<p>10’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>10’</p>

5. Identificação pelos alunos dos animais presentes no texto, cujo nome se inicia com a letra B.		10'
6. Preenchimento de esquema sobre animais terrestres e aquáticos com "B" presentes no poema, seguido de correção com soletração.		10
7. Identificação de imagens e contagem de sílabas: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de leitura: os alunos observam imagens dos diferentes animais presentes no texto e escolhem a opção correta entre três alternativas com um X. • Contagem de sílabas: para cada palavra, há um conjunto de círculos correspondente ao número de sílabas. Os alunos devem pintar a quantidade correta de círculos, associando a oralidade à estrutura escrita das palavras. • Correção no quadro interativo pelos alunos. 		15'
8. Continuação da história: <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming coletivo, através de uma discussão guiada: O que acham que pode ter acontecido depois da baleia chegar? Que queria dizer ou fazer?, com o registo das ideias no quadro. • Produção da continuação: cada aluno desenha e ilustra um possível final para a história, sendo que a professora distribui uma folha para cada um. • Apresentação e votação: cada grupo apresenta o seu final à turma e, por fim, realiza-se uma votação para escolher o "fim oficial" da história. 		20'

Avaliação: empenho, participação, respeito, realização das tarefas, produção da continuação da história.

Apêndice 3. Aula de Português (2 de abril de 2025)

<p style="text-align: center;">Português 1.º H 2 de abril de 2025 (9h – 10h30)</p>			
OBJETIVOS DAS AE	<p>EO: Expressar opinião partilhando ideias e sentimentos. EC: Identificar informação essencial em textos orais sobre temas conhecidos. L: Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas). EL: Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos. E: Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva.</p>		
Conteúdo: Nomes e rimas.		PASEO (2017): A, B, D, E, H.	
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM		RECURSOS	TEMPO
Pré-leitura			
1. Questionar aos alunos e realização de nuvem de palavras no quadro interativo: Se pudessem escolher outro nome, qual seria?			10'
Leitura			
2. Entrega dos textos aos alunos e leitura intercalada pelas professoras do poema “Os nomes”, retirado da obra <i>Conversas com versos</i> , de Maria Alberta Menéres.		Apêndice 1	15'
3. Diálogo de compreensão do texto: a) O que é perguntado ao longo do texto? b) Que dúvida apresenta de forma repetida? c) Porque é que as coisas têm nomes diferentes? d) O que aconteceria se tivéssemos nomes iguais? e) Como se chamam as palavras que terminam com o mesmo som? Quais encontraram neste poema?		"Gosto de rimar", de Alda Casqueira Gomes	
4. Audição da música “Gosto de Rimar” de Alda Casqueira Fernandes para compreensão do conceito de rima e perguntas de compreensão: O que são palavras que rimam? Que palavras apareceram que rimam com José? E com João? E Ana?			10'

Pós-leitura		
1. Rodear as palavras que rimam no texto, por cores, em grande grupo, com a projeção no quadro interativo.	Quadro interativo	15'
2. “Caça-rima” . Num primeiro momento, as professoras esclarecem o objetivo do jogo, recorrendo a um modelo visual do tabuleiro e dos cartões que serão distribuídos, para tomarem conta de todos os nomes que estão representados e se poder proceder ao jogo: de acordo com as imagens que se encontram no tabuleiro, cada par deve corresponder a imagem de cada cartão à outra imagem que está no tabuleiro que tenha a mesma terminação. De seguida, distribuem por cada par um cartão com diferentes imagens.	Apêndice 2	20'
3. “Continua o texto” . Dar continuidade ao poema no quadro interativo, explorando as rimas de forma colaborativa. As professoras iniciam com um exemplo e, com a participação ativa dos alunos, completam juntos os versos seguintes, com a mesma estrutura do texto, incentivando a criatividade.	Apêndice 3	20'
Avaliação: empenho, participação oportuna, respeito pelo outro e realização das tarefas.		

Apêndice 4. Aula de Estudo do Meio (23 de abril de 2025)

<p style="text-align: center;">Estudo do Meio 1.º H 23 de abril de 2025 (14h – 15h30)</p>		
<p>Domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natureza: Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e coletiva em diversos contextos – casa, rua, escola e meio aquático – e propor medidas de proteção adequadas; Realizar experiências em condições de segurança, seguindo os procedimentos experimentais. • Sociedade/Natureza/Tecnologia: Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento; Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”. 		
<p>Conteúdo: Preservação da terra e do ambiente.</p>		<p>PASEO (2017):</p>
<p style="text-align: center;">PERCURSOS DE APRENDIZAGEM</p>		<p style="text-align: center;">RECURSOS</p>
<p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p> <p>O som de um alarme toca na sala. Exibição de um vídeo IA do leão: <i>“Olá, amigos! Estou de volta... mas desta vez, por um motivo sério. O nosso querido Planeta Terra está doente! Ele foi ao médico, e sabem o que aconteceu? A sua ficha médica veio cheia de problemas! Se não o ajudarmos rapidamente, ele pode ficar ainda pior... Mas calma! Vocês são os detetives perfeitos para esta missão.”</i></p>		<p>Apresentação no Canva</p>
<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <p>Desafio 1 – Água desperdiçada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo IA: <i>“Agora, precisam de descobrir o que está a deixar o planeta assim tão doente, para que possamos ajudá-lo a melhorar! Vamos ver um vídeo para descobrir um dos problemas. Fiquem atentos! Pode estar aí a primeira pista para salvarmos o nosso mundo!”</i> 2. Visualização de um vídeo “Cada gota conta” de “As aventuras do Vasco”. 3. Atividade a pares: ficha com imagens de diferentes situações. Os alunos devem rodear as imagens que representam boas práticas para poupar água. 		<p>Vídeo “Cada gota conta” de “As aventuras do Vasco”</p> <p>Ficha n.º 1 (Apêndice 1)</p>
		<p style="text-align: center;">TEMPO</p>
		<p style="text-align: center;">15’</p>
		<p style="text-align: center;">10’</p>

<p>4. Correção no <i>Genially</i>. Os alunos selecionam as imagens corretas e justificam a sua escolha.</p>	<p>Correção no Genially</p>	
<p>Desafio 2 – Lixo espalhado na Terra</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo IA: <i>“Muito bem! Com o que descobriram até agora, o Planeta Terra já pode começar a melhorar... Mas ainda há mais problemas que precisamos resolver. Um deles está escondido numa música! Ouçam com atenção e tentem perceber do que se trata. Se conseguirem descobrir, vais estar a ajudar ainda mais o nosso planeta. Vamos lá, detetives – a Terra conta convosco!”</i> 2. Audição da canção “Proteger a Natureza”. 3. Quiz no <i>Genially</i>. 	<p>Canção “Proteger a Natureza”</p> <p>Quiz no Genially</p>	<p>20’</p>
<p>Desafio 3 – Tempo de decomposição</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo IA: <i>“Detetives, agora vamos fazer uma missão especial! Vamos investigar o que acontece ao lixo quando fica na natureza! Será que tudo o que deixamos fora desaparece? Ou será que alguns materiais ficam a poluir a Terra durante muito tempo? Mãos à obra!”</i> 2. Visualização de um vídeo sobre a decomposição de alguns materiais. 3. Experiência sobre decomposição. Os alunos realizam uma experiência com três vasos, terra e diferentes resíduos (casca de banana, pacote de leite e guardanapo de papel). <p>Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar terra nos vasos até terem quantidades suficientes para enterrar os resíduos. 2. Cavar um buraco na terra de cada um dos vasos. 3. Colocar um resíduo dentro de cada vaso e, de seguida, tapar cada resíduo com terra. 4. Regar cada vaso, com a mesma quantidade de água, uma vez por semana. 	<p>Vídeo sobre a decomposição</p> <p>Diário do detetive da natureza (Apêndice 2)</p> <p>Material para a experiência</p> <p>“Reduzir, reutilizar, reciclar”, de VisionKids</p>	<p>15’</p>
<p>Desafio 4 – Importância dos 3 R’s.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo IA: <i>“Detetives, temos uma última pista, muito importante! Sabiam que há três práticas poderosas que podem mudar o futuro do nosso planeta? Elas ajudam a Terra a ficar mais limpa, mais feliz e com melhor saúde! Descubram-nas e curem o nosso planeta.”</i> 2. Visualização de um vídeo “Reduzir, reutilizar, reciclar”, de VisionKids. 		<p>10’</p>

<p>3. Ficha em que devem pintar os ecopontos com a cor correta e associar o resíduo ao ecoponto correto.</p> <p>4. Correção do exercício de associação no Wordwall. Os alunos, sorteados pela roleta, devem arrastar (11) imagens de resíduos para os ecopontos corretos.</p>	<p>Ficha n.º 2 (Apêndice 3)</p>	
<p>CONSOLIDAÇÃO</p>		
<p>Receita médica para o Planeta Terra.</p>		
<p>1. Vídeo IA: <i>“Detetives, quando uma pessoa está doente, o médico escreve numa folha o que ela deve fazer para melhorar – isso chama-se uma receita médica. E sabem uma coisa? O nosso Planeta também precisa de uma! Agora que já sabem o que o está a deixar doente, vamos ajudá-lo! Vamos escrever uma receita cheia de boas ideias para cuidar da Terra. Conto convosco!”</i></p> <p>2. Em grande grupo, os alunos escrevem sugestões na “receita médica” para salvar o Planeta, incluindo ações baseadas nos 3 R’s.</p>	<p>Roleta</p> <p>Wordwall</p> <p>Receita médica (Apêndice 4)</p>	
<p>Avaliação: empenho, participação oportuna, respeito, trabalho em grupo e realização das tarefas.</p>		

Apêndice 5. UD "Cuidador de animais por um dia" (24 de março de 2025)

ARTICULAÇÃO DE SABERES 1.º H – Aula supervisionada 24 de março de 2025 (9h – 12h)			
Unidade didática: Cuidador de animais por um dia.			
OBJETIVOS	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO
Estimular a curiosidade dos alunos e introduzir o tema da aula.	<p>Parte 1: 09h00-10h30</p> <p>Receção aos alunos no pátio</p> <p>MOTIVAÇÃO</p> <p>Audição de diversos sons de animais. Perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que ouviram? • Conseguem identificar algum animal? • Se quisermos visitar algum destes animais, onde podemos ir? 	<p>Sons dos animais</p>	5'
	<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p>Através de uma apresentação digital, os alunos passam por diversos desafios num dia no zoo, até chegar ao fim do dia e receber o diploma de cuidador de animais:</p> <p>Introdução aos desafios. A aula inicia-se com a introdução de um avatar de IA, que assume o papel de dono do zoo e apresenta a missão à turma: <i>“Olá, 1.º H! Eu sou o dono deste zoo e hoje preciso muito da vossa ajuda! Algo terrível aconteceu durante a noite... alguns dos nossos animais fugiram das suas áreas e o zoo está um caos! Sem vocês, não conseguiremos trazê-los de volta em segurança! Se conseguirem ultrapassar todas as provas, respeitando as regras de sala de aula e trabalhando de forma correta com os vossos colegas, receberão pontos em cada fase. No fim, se forem bem-sucedidos, poderão ganhar um diploma especial e tornar-se verdadeiros Cuidadores de Animais! Mas cuidado, se não cumprirem as regras, perderão pontos! Preparados? Conto convosco!”</i></p>	<p>Link Genially</p> <p>Quadro interativo</p> <p>5 cartas com 5 animais</p>	5'

<p>Desafiar os alunos a associar os movimentos dos animais com as suas características.</p>	<p>Primeiro desafio: “Quem está escondido?”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O dono do zoo introduz o desafio: <i>“Muito bem, cuidadores de animais! O primeiro desafio que têm de passar é um verdadeiro teste de observação! Alguns dos nossos animais ainda estão escondidos, e precisamos da vossa ajuda para os encontrar! Mas como podem descobrir quem são? Felizmente, eles deixaram algumas pistas... Os animais movem-se de formas diferentes, e para os encontrar, vocês terão de descobrir que animal é, apenas observando os movimentos! Vou chamar alguns de vocês para imitar um animal através de mímica. O resto da turma terá de prestar muita atenção e tentar adivinhar quem é o animal escondido. Prontos para a missão?”</i> 2. Alguns alunos são escolhidos aleatoriamente através de uma roleta para mimicar um animal indicado pela professora e entregue numa carta (leão, urso-polar, peixe-palhaço, cobra e papagaio). À medida que os restantes alunos descobrem os animais, estes vão sendo revelados no ecrã. Quando todos forem identificados corretamente, o grupo supera o desafio e ganha um ponto, avançando para a próxima etapa. 3. Conclusão do desafio e enunciação pelo dono do zoo: <i>“Incrível! Conseguiram descobrir todos os animais apenas pelos seus movimentos e concluíram o primeiro desafio! Prontos para o próximo?”</i> 	<p>Roleta</p> <p>Vídeo Habitats</p> <p>Cartões numerados de 1 a 3 (x6)</p> <p>Imagens de habitat Floresta e Savana colocadas na sala</p>	<p>5’</p> <p>10’</p> <p>25’</p>
<p>Explorar os diferentes habitats dos animais e como cada um se adapta ao seu ambiente.</p>	<p>Segundo desafio: “Onde vivem?”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O dono do zoo enuncia o novo desafio: <i>“Agora que já sabemos quem são os nossos animais desaparecidos, precisamos de os levar de volta para as suas casas! Mas sabem onde cada um deles vive? Vamos descobrir! Vejam este vídeo e depois testem os vossos conhecimentos num pequeno jogo!”</i> 2. Visualização de um vídeo adaptado pelas professoras, que apresenta a caracterização dos habitats e exemplos de animais que neles vivem. De seguida, os alunos participam num pequeno quiz intitulado “Testa os teus conhecimentos de cuidador de animais!”. Para isso, cada grupo recebe três cartões numerados de 1 a 3. À medida que a professora lê as perguntas e respetivas opções de resposta para toda a turma, os grupos discutem e escolhem em conjunto a resposta correta, levantando o cartão correspondente à opção escolhida. 	<p>Malha quadriculada projetada no quadro interativo</p>	

<p>Aplicar conceitos matemáticos, como quantidade e adição de alimentos.</p> <p>Ensinar sobre os diferentes tipos de revestimentos dos animais (pelos, penas, escamas, pele nua) e suas funções.</p>	<p><i>Conseguem adivinhar o quê? Isso mesmo! Estão esfomeados! Como fugiram das suas áreas durante a noite, não comeram nada e agora precisam da vossa ajuda para se alimentarem! Vamos garantir que temos comida para todos os animais?"</i></p> <p>2. Distribuição de um guião para a realização de atividades de matemática, a ser feito de forma individual pelos alunos. O guião é entregue pela professora e a correção será realizada em grande grupo, no quadro interativo, de forma coletiva.</p> <p>3. Conclusão do desafio e enunciação pelo dono do zoo: <i>"Parabéns, cuidadores de animais! Os nossos animais receberam a quantidade certa de comida! Vocês estão a tornar-se verdadeiros especialistas na arte de cuidar! Preparados para o próximo desafio?"</i></p> <p>Quarto desafio: "Corre para o revestimento certo!"</p> <p>1. O dono do zoo expõe o quarto desafio: <i>"Olá, mais uma vez! Agora que os animais estão de volta aos seus habitats, precisamos de verificar se estão saudáveis. O veterinário do zoo quer saber se o revestimento dos animais está em bom estado! Sabiam que o revestimento é muito importante e que existem diferentes tipos? Vamos descobrir tudo isso no vídeo!"</i></p> <p>2. Visualização de um vídeo sobre o assunto, através de questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Como é que a Vita descobria os animais? b) Que tipos de revestimentos apareceram no vídeo? c) Conseguem lembrar-se de um animal para cada tipo de revestimento que foi mencionado? d) Para que serve o pelo nos animais? e) Como as penas ajudam as aves? f) Por que motivo alguns animais trocam de pele, como a cobra? g) Que vantagem tem a pele húmida e viscosa de alguns animais, como os sapos? <p>3. Em seguida, o dono do zoo enuncia: <i>"Muito bem! Já aprenderam sobre os diferentes tipos de revestimento e a sua importância. Estão a ficar uns especialistas. Agora, é hora de ajudar o veterinário, no seu consultório! Sigam atentamente as instruções das professoras Beatriz e Margarida para organizarem os animais de acordo com o seu revestimento. Vamos lá, estão quase a concluir mais um desafio!"</i></p>	<p>Vídeo RTP</p> <p>Cartões com animais (8)</p> <p>12 arcos</p> <p>1 corda</p>	<p>20'</p>
--	---	--	------------

<p>Desenvolver a coordenação motora através de uma atividade física que envolve classificação e movimento.</p>	<p>4. Posteriormente, as professoras levam os alunos ao ginásio para uma atividade física em que os animais devem ser organizados de acordo com o tipo de revestimento. No chão estão marcados quatro quadrados: penas, escamas, pelos e pele nua. Os alunos, divididos em seis grupos, formam filas atrás de uma linha de partida, a uma distância adequada das caixas e dos quadrados. O professor indica um animal e, por ordem, um aluno de cada equipa desloca-se até à sua caixa. Ao chegar, encontra o cartão com a imagem do animal e, correndo, coloca-o no quadrado correto. Depois, regressa à fila, andando normalmente. Em seguida, serão introduzidas variações: deslocar-se aos saltos e deslocar-se apenas no pé direito. A cada ronda, é feita uma correção. Os animais mencionados incluem os perdidos no zoo (leão, urso-polar, peixe-palhaço, cobra e papagaio), assim como o sapo, a salamandra e o flamingo.</p> <p style="text-align: center;">Tempo para o lanche da manhã (10h25-10h30)</p> <p style="text-align: center;">Parte 2: 11h00-12h00</p> <p style="text-align: center;">Receção aos alunos no pátio</p> <p>Quinto desafio: “Protege os animais!”</p> <p>1. O dono do zoo diz: <i>“Chegaram à última missão! Meu Deus, devem estar exaustos! Mas este é o último desafio e o mais importante de todos e acontece no Centro de Proteção do Zoo, onde a situação é grave. Alguns animais do mundo estão a desaparecer, ou seja, estão em risco de extinção, e precisamos da vossa ajuda para identificar quais são e descobrir por que razão isso está a acontecer!”</i></p> <p>2. <u>Identificação do problema:</u> <i>“Para começar, vamos assistir a um vídeo especial preparado pelo zoo. Nele, vamos conhecer alguns dos animais mais ameaçados do mundo. A professora irá entregar um guião de descoberta, no qual deverão assinalar com uma cruz os animais que estão em risco de extinção enquanto assistem ao vídeo. Conseguem identificar quais são? Prestem muita atenção!”</i></p> <p>3. Visualização de um vídeo e preenchimento do guião sobre animais em vias de extinção, no qual os alunos, à medida que ouvem a notícia, vão assinalando os animais mencionados. Seguem-se perguntas de compreensão:</p> <p>a) O que está a acontecer com os animais? Quando dizemos que os animais estão em perigo de extinção?</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=Y3ZJNlbaW-o</p> <p>Cartões com ações humanas</p> <p>Cartolinas</p>	<p>5'</p> <p>5'</p>
--	---	---	---------------------

<p>do zoo sobre a proteção dos animais.</p> <p>Reforçar os conhecimentos adquiridos durante a aula.</p> <p>Estimular a reflexão e o pensamento crítico ao corrigir afirmações erradas.</p>	<p>Afirmações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os animais vivem no mesmo lugar. • Os habitats dos animais têm todas as mesmas condições e características. • Os animais precisam de diferentes quantidades de comida para estarem saudáveis. • Alguns animais têm pelos, outros penas, escamas ou pele nua. • Os animais como o urso têm penas para se manterem quentes. • Quando um animal está em perigo de extinção, significa que existem muito poucos dessa espécie e que podem desaparecer para sempre. • Quando cortamos árvores, ajudamos os animais a terem mais espaço para viver. • Os animais selvagens devem viver no seu habitat natural e não em casas. <p>3. O dono do zoo conclui: <i>“Com a vossa ajuda, o zoo agora tem verdadeiros cuidadores de animais! Muito obrigado a todos por participarem nesta missão tão importante e por se empenharem tanto! Estou-vos eternamente agradecido.”</i></p> <p>4. Entrega de certificado de cuidador de animais a cada aluno.</p>		<p>10’</p> <p>10’</p>
<p>Instrumentos de avaliação</p>	<p>Grelha de observação direta, na qual se avaliam a participação e o empenho dos alunos, o respeito pelas regras da sala de aula e pelos colegas, o uso adequado do material disponibilizado, bem como a clareza na expressão oral e a correção das respostas dadas. As respostas dos alunos serão alvo de <i>feedback</i> imediato, de forma oral, e registadas nos guiões de exploração.</p>		

Apêndice 6. UD “Juntos pela colmeia: saber, sentir e agir!” (20 de maio de 2025)

ARTICULAÇÃO DE SABERES 1.º H 20 de maio de 2025 (9h – 12h)		
Unidade didática: “Juntos pela colmeia: saber, sentir e agir!”	PASEO: A, B, C, D, E, F, G, H, I e J	
Percurso de aprendizagem	Recursos	Tempo
<p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p> <p>Apresentação de puzzles com diferentes imagens de abelhas, cada um com operações de adição e subtração. Questões orientadoras para introdução ao tema: <u>Que seres vivos são estes? Porque trouxemos imagens de abelhas? Serão todas iguais? Serão importantes?</u></p> <p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <p>Pré-leitura. Visualização do vídeo “O ciclo de vida das abelhas” com perguntas orientadoras: <u>Que tipo de abelhas temos numa colmeia? Quem é a mãe de todas as abelhas? Porquê? Como se chamam as abelhas que mandam na colmeia? Que trabalhos têm? (limpam a colmeia, constroem o favo, transformam o néctar em mel e guardam a entrada da colmeia) Vivem muito? Quem é o macho da colmeia?</u></p> <p>Leitura do livro <i>A abelha</i> de Kirsten Hall. Perguntas de compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde começa a história? • O que aparece nesse campo? • O que está a fazer a abelha no início da história? • O que faz quando encontra uma flor? O que come? • O que acontece quando as várias abelhas se juntam? Para onde vão? • O que fazem as abelhas dentro da colmeia? Como? • E depois de estar pronto? • Como é que as abelhas ficam no inverno? E quando o tempo melhora quem volta? <p>Compreensão da história. Jogo de tabuleiro com cartões de perguntas de interpretação (inferência, literal e crítica), desafios matemáticos e de drama, com pontuação por equipas no quadro.</p> <p style="text-align: center;">Lanche da manhã (10h20-10h30)</p>	<p style="text-align: center;">Puzzle (Apêndice 1)</p> <p style="text-align: center;">Imagens dos puzzles</p> <p style="text-align: center;">"O ciclo de vida das abelhas"</p> <p style="text-align: center;">Livro <i>A abelha</i>, de Kirsten Hall</p> <p style="text-align: center;">Jogo de tabuleiro (Apêndice 2)</p> <p style="text-align: center;">Dado</p> <p style="text-align: center;">Cartões (Apêndice 3)</p>	<p style="text-align: center;">15'</p> <p style="text-align: center;">10'</p> <p style="text-align: center;">15'</p> <p style="text-align: center;">30'</p>

<p>Visualização do vídeo “Dia mundial das abelhas” sobre a importância das abelhas e as ameaças que enfrentam. Diálogo de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que fazem as abelhas com as flores? • Como se chama o trabalho importante que as abelhas fazem ao levar o pólen de uma flor para outra? • Para que serve a polinização? • Que alimentos existem graças à polinização? • O que está a acontecer com as abelhas? • Por que motivo as abelhas estão a desaparecer? • O que acontece ao ambiente quando há muitas abelhas num sítio? • Ver abelhas é um bom ou um mau sinal? • O que podemos fazer para ajudar as abelhas e proteger a natureza? <p>Roda de conversa sobre o impacto ambiental e possíveis soluções e realização de cartazes pelos alunos em grupos com a mensagem de salvar as abelhas para expor na escola. Apresentação dos cartazes.</p> <p>Audição e experimentação da música “Sou uma abelha”, de João Pascoal; compreensão da música, através de questões orientadoras. Exploração livre seguida da aprendizagem de uma coreografia da música com uma coroa de abelha para cada aluno.</p> <p style="text-align: center;">CONCLUSÃO</p> <p>Criação conjunta de um esquema semipreenchido sobre a vida das abelhas.</p>	<p>"Dia mundial das abelhas"</p> <p>Cartolina</p> <p>Post-its</p> <p>"Sou uma abelha", de João Pascoal</p> <p>Coroas de abelha</p>	<p>10'</p> <p>20'</p> <p>20'</p> <p>10'</p>
<p>Instrumentos de avaliação</p>	<p>Grelha de observação direta, na qual se avaliam a participação e o empenho dos alunos, o respeito pelas regras da sala de aula e pelos colegas, o uso adequado do material disponibilizado, bem como a clareza na expressão oral e a correção das respostas dadas. As respostas dos alunos serão alvo de <i>feedback</i> imediato, de forma oral, e registadas nos guiões de exploração.</p>	

Apêndice 7. UD “Correr o mundo: entre contos e conquistas” (3 de dezembro de 2024)

PORTUGUÊS 5.º E		
3 DE DEZEMBRO DE 2024 (SUPERVISIONADA)		
Sumário: Criação de uma história criativa.		
Recursos: Modelo de <i>storyboard</i> ; exemplo preenchido de um <i>storyboard</i> (e respetiva textualização); grelha de revisão.		PASEO: A, C, D, E, F
OBJETIVOS (AE, 2018)	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	TEMPO
<p>DOMÍNIO</p> <p>ESCRITA</p> <p>Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.</p> <p>Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.</p> <p>Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.</p> <p>Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de</p>	<p>Abertura da lição.</p> <p style="text-align: center;">I. CONTEXTUALIZAÇÃO</p> <p>RECAPITULAÇÃO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora inicia a aula promovendo uma breve revisão dos principais acontecimentos do texto “A Bela Adormecida”, de Alice Vieira, através de um diálogo orientador para captar o interesse dos alunos: <ol style="list-style-type: none"> a) Quem era Óquelindo e qual era a sua maior insatisfação no reino? b) Que mudanças queria o príncipe implementar? c) O que decidiu o príncipe fazer perante a sua insatisfação e a recusa de seu pai? d) O que Óquelindo encontrou quando saiu de casa? <p>INTRODUÇÃO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fazendo ligação com o texto recapitulado anteriormente, a professora apresenta o tema da aula: <u>criação de uma narrativa sobre uma viagem inventada</u>. Tal como Óquelindo parte numa viagem cheia de desafios e descobertas, os alunos criam a sua própria história sobre uma viagem, que pode ser fictícia ou baseada numa experiência real. No final, cada aluno tem a oportunidade de ler e comentar o texto de um colega, contribuindo para a revisão e incentivando a colaboração em conjunto. 2. A professora explica as etapas da aula, garantindo que os alunos compreendam o processo: <ol style="list-style-type: none"> a) Planificação: criação de um <i>storyboard</i>; 	10'

<p>pontuação.</p> <p>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, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.</p>	<p>b) Textualização: redação da narrativa; c) Revisão: análise e <i>feedback</i> do texto a pares.</p> <p style="text-align: center;">II. PLANIFICAÇÃO (STORYBOARD)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora projeta no quadro um exemplo preenchido (Apêndice 1), explicando cada etapa para que os alunos compreendam antes de começarem a planificação. 2. A professora distribui aos alunos um modelo de <i>storyboard</i> (Apêndice 2), organizado com os seguintes tópicos: <ol style="list-style-type: none"> a) Situação inicial: Quem é o personagem principal? Onde e como começa a viagem? b) Surgimento de um problema: Qual é o desafio ou obstáculo na viagem? c) Consequências do problema: De que forma esse problema afeta o personagem principal? Que dificuldades surgem? d) Surgimento de uma solução: Quem ou o que pode ajudar a resolver o problema? e) Resolução do problema: Como o personagem resolve o problema? Como termina a história? <p style="text-align: center;">III. TEXTUALIZAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora dá instruções para a escrita do texto, com base na planificação realizada no <i>storyboard</i>. As orientações incluem: <ol style="list-style-type: none"> a) Seguir a estrutura do <i>storyboard</i> como guia; b) Explorar a criatividade, utilizando, por exemplo, descrições e diálogos para enriquecer o texto; c) Dar um tom pessoal à narrativa, tornando-a única e original. 2. Durante o momento de escrita, a professora circula pela sala para esclarecer eventuais dúvidas. <p style="text-align: center;">IV. REVISÃO COLABORATIVA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica “Viajantes e Fiscais”. A revisão será feita em pares seguindo os passos seguintes: <ol style="list-style-type: none"> a) Leitura em voz alta: O “viajante” lê a sua história para o “fiscal”. b) Análise do texto: O fiscal analisa o texto, utilizando uma grelha de revisão (Apêndice 3); 	<p>15’</p> <p>15’</p> <p>10’</p>
--	---	----------------------------------

c) **Troca de papéis:** Após a análise, os papéis são invertidos, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de receber *feedback* e de rever outro texto.

PLANO B

Se o tempo for insuficiente para cumprir todas as etapas, a professora pode pedir que os alunos apresentem oralmente o seu *storyboard* para a turma.

AVALIAÇÃO: Registo em grelhas de observação.

Apêndice 8. UD "De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata" (7 de janeiro de 2025)

PORTUGUÊS 5.º E		
7 DE JANEIRO DE 2025 (SUPERVISIONADA)		
Sumário: Leitura e exploração de um excerto da obra <i>Olho de Lince</i> , de Álvaro Magalhães.		PASEO: A, C, D
Recursos: Guião (Apêndice 1); Vídeo do museu (Anexo 1); Vídeo do livro (Anexo 2); Texto (Apêndice 2); Jogo (Apêndice 3).		
OBJETIVOS	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	TEMPO
<p>DOMÍNIOS</p> <p>Oralidade – Compreensão Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.</p> <p>Leitura Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas.</p> <p>Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.</p>	<p><i>Nota prévia:</i> Toda a aula será realizada no Genially, apresentada sob a forma de um jogo de tabuleiro interativo (Apêndice 3). Em cada jogada, é lançado um dado que os levará a uma casa do tabuleiro. Em cada casa, irão encontrar pequenos desafios, que servem para explorar o tema da aula. O dado está controlado de forma a seguir a ordem do plano de aula.</p> <p>Abertura da lição.</p> <p>1. ATIVIDADE DE ESCUTA ATIVA. A professora dá início à aula, explicando aos alunos que vão assistir a um vídeo sobre o Museu Nacional de Arte Antiga (Anexo 1):</p> <p>1.1. Pré-escuta: Identificação do objetivo da escuta;</p> <p>1.2. Escuta:</p> <p>1.2.1. Durante a primeira visualização, os alunos assistem ao vídeo sem qualquer guião ou pergunta, devendo tomar notas livres sobre o que consideram mais importante;</p> <p>1.2.2. Em seguida, a professora distribui o guião de escuta ativa (Apêndice 1), lê as perguntas com os alunos. Durante a segunda visualização, devem ouvir atentamente para responder ou completar as respostas do guião;</p> <p>1.2.3. Os alunos assistem novamente ao vídeo para verificar as respostas, corrigir eventuais erros ou completar partes em falta no guião.</p> <p>1.3. Pós-escuta: Por fim, a professora faz a correção das respostas do guião em grande grupo.</p>	<p>5'</p> <p>15'</p>

<p>Educação Literária Interpretar o texto em função do género literário.</p>	<p>2. LEITURA</p> <p>2.1. Pré-leitura: A professora apresenta um breve vídeo promocional da obra a ser trabalhada (Anexo 2) como forma de antecipação do conteúdo. Concluída a visualização, dinamiza um diálogo orientador com os alunos, recorrendo às seguintes perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Como se chama a família apresentada no vídeo? O que sabemos sobre ela? b) O que aconteceu à família Malapata há 500 anos? c) Como é que a família conseguiu proteger-se da maldição durante algum tempo? d) O que aconteceu ao amuleto que fez a má sorte voltar a atormentar a família? e) Que tipo de aventuras acham que a família Malapata irá viver depois do colar ter sido roubado? <p>2.2. Leitura pela professora de um excerto da obra <i>Olho de Lince</i>, de Álvaro Magalhães (Apêndice 2).</p> <p>2.3. Pós-leitura</p> <p style="text-align: center;">Discussão</p> <p>Após a leitura, a professora conduz uma discussão que explora o conteúdo da história, através de perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Qual era o objetivo da família Malapata ao ir ao Museu de Arte Antiga? b) Como a família organizou o plano? Qual foi a função de cada membro? c) Como é que o Avô contribuiu para o plano? Por que razão a sua atuação foi tão importante? d) Acham que o plano era realista? Porquê? e) Por que razão o plano não correu como esperado? <p style="text-align: center;">Compreensão do texto</p> <p>De seguida, a professora projeta seis frases, que representam os principais momentos do texto, identificadas por alíneas. O objetivo é que os alunos, a pares, localizem essas partes no texto, sublinhando as passagens correspondentes e assinalando-as com a letra indicada em cada frase:</p> <ul style="list-style-type: none"> b) A família Malapata entra no Museu de Arte Antiga separadamente. d) O Pai vai até à sala 14 para tentar roubar o “Olho de Lince”. a) O avô finge ter um ataque cardíaco na sala 13. 	<p>5’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>15’</p>
---	---	--

- c) A Mãe atua como médica para distrair o segurança.
- f) O Pai não consegue abrir a vitrina e o plano falha.
- e) O Avô e a Mãe acabam com a encenação, e o Pai volta para a sala do lado.

Após a atividade, a professora conduz a correção em grande grupo, confirmando as passagens corretas e as letras associadas a cada momento-chave. Para consolidar a compreensão do texto, realiza-se, por fim, em grande grupo, um pequeno quiz de verdadeiro ou falso.

AVALIAÇÃO: Registo em grelhas de observação.

Apêndice 9. UD “À procura do ouro: da exploração mineira à exploração dos demonstrativos” (12 de novembro de 2024)

<p style="text-align: center;">HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 5.º E 12 DE NOVEMBRO DE 2024 (SUPERVISIONADA)</p>		
<p>Aprendizagens Essenciais (2018): AE9 Distinguir o modo de vida das comunidades recoletoras do das comunidades agropastoris, nomeadamente das castrejas. AE11 Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais.</p>		
<p>Sumário: Os povos que se fixaram na Península Ibérica: celtas, iberos e celtiberos.</p>		
<p>Recursos: Quadro interativo; manual; caderno diário; tabelas (apêndice 2); quiz (apêndice 3).</p>		<p>PASEO: C, F, I</p>
OBJETIVOS	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	TEMPO
<p>Promover a autonomia dos alunos.</p>	<p>A professora abre a lição e desafia os alunos a escreverem o sumário em casa.</p> <p>A professora relembra os conteúdos aprendidos, através de perguntas orientadoras: O que temos vindo a falar nas últimas aulas de HGP? Qual é a principal diferença entre as comunidades recoletoras e as comunidades agropastoris? O que significa ser sedentário?</p>	<p>5'</p>
<p>Ajudar os alunos a localizar geograficamente os iberos e celtas na Península Ibérica e identificar a origem dos celtas.</p>	<p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora faz a leitura de uma história, de forma expressiva, sobre o tema da aula (Apêndice 1). 2. A professora faz perguntas para explorar as ideias dos alunos sobre a história lida: Que povos foram aqui mencionados? Acham que estes pertencem a que tipo de comunidade? Recoletora ou agropastoril? Porquê? Serão nómadas ou sedentários? Qual será o tema da nossa aula de hoje? 3. A professora distribui a cada aluno uma tabela para preencherem ao longo da aula, conforme exploram as características dos primeiros povos que se fixaram na Península Ibérica (Apêndice 2). <p>Nota: a tabela deve estar colada no caderno diário.</p>	<p>10'</p>

<p>Consolidar o conhecimento sobre as características dos iberos.</p> <p>Permitir que os alunos conheçam melhor as características dos celtas, através de uma abordagem audiovisual.</p>	<p style="text-align: center;">DESENVOLVIMENTO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora pede que os alunos observem o mapa da página 50 do manual (Fonte 1) e orienta a análise com as seguintes perguntas: Quais eram os povos que habitavam a Península Ibérica naquela época? Em que zona da Península Ibérica habitavam os iberos? E os celtas? De onde vinham os celtas? 2. Partindo da história contada no primeiro momento e da análise feita do mapa anterior, a professora preenche a tabela dos iberos, em conjunto com os alunos (Apêndice 2): <ol style="list-style-type: none"> a) Localização: Sul e Sudeste da Península Ibérica; b) Atividades económicas: Comércio, agricultura, artesanato e exploração mineira; c) Fabrico de instrumentos: Objetos de cobre e bronze; d) Escrita e moeda: Tinham escrita e moeda próprias. 3. A professora projeta, em seguida, um vídeo informativo (Fonte 2) sobre os celtas, para que os alunos conheçam as diferenças entre os dois povos. Depois desta visualização, a professora faz perguntas para discutir as características dos celtas. Nota: o vídeo será projetado duas vezes. <ol style="list-style-type: none"> a) Por que motivo escolheram se fixar na Península Ibérica? b) Que tipo de adornos e objetos fabricavam? c) Que material foi introduzido pelos celtas para criar ferramentas e armas? d) Além de objetos militares, que outro tipo de objetos os celtas produziam? <p>Após este momento, a professora preenche, em conjunto com os alunos, a tabela dos celtas (Apêndice 2). Nota: Para complementar as informações do vídeo e ajudar no preenchimento da tabela, os alunos devem ler o parágrafo relativo à caracterização dos celtas, no fim da página 50 do manual.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Localização: Noroeste da Península Ibérica; b) Atividades económicas: Agricultura e criação de gado; c) Fabrico de instrumentos: Instrumentos de ferro e adornos em ouro; d) Escrita e moeda: Não tinham. 	<p style="text-align: center;">30'</p>
--	--	--

<p>Aprofundar a compreensão sobre as habitações e os modos de vida dos celtiberos, através de uma experiência visual da Citânia de Briteiros.</p> <p>Incentivar a curiosidade e o interesse pelos sítios arqueológicos relacionados com os povos antigos da Península Ibérica.</p>	<p>4. Antes de iniciar a leitura do documento da página 51 do manual (Fonte 3), a professora explica que, ao longo do tempo, os celtas e os iberos se misturaram, formando um novo grupo conhecido como celtiberos. Após essa explicação, os alunos leem o documento e, em seguida, participam numa análise em grande grupo, guiada por perguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Onde se deram os contactos entre os celtas e os iberos? b) De que forma os celtas influenciaram os iberos? E os iberos os celtas? c) Por que acham que os celtiberos preferiam construir as suas habitações em locais altos? <p>Para introduzir as tribos dos celtiberos e as suas habitações, a professora orienta os alunos a lerem o parágrafo do manual sobre os celtiberos e, em seguida, explora com os alunos o site da Citânia de Briteiros (https://www.csarmento.uminho.pt/site/s/sms/page/citania), para que possam compreender melhor o contexto de vida desse povo.</p> <p>De seguida, a professora preenche, em conjunto com os alunos, a tabela dos celtiberos (Apêndice 2):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Origem: mistura entre os celtas e os iberos; b) Organização: em tribos (como os lusitanos); c) Habitações: castros ou citânias. <p>5. A professora apresenta aos alunos uma seleção de locais históricos relacionados com a cultura dos povos antigos da Península Ibérica e encoraja-os a explorarem mais sobre esses lugares, destacando que alguns podem até ser visitados. Em seguida, partilha os links para os sites oficiais, onde podem encontrar mais informações sobre esses locais:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Castro de S. Lourenço (Esposende): https://www.visitesposende.com/pt/fazer/roteiros/roteiro-arqueologico/castro-s-lourenco-vila-cha b) Castro de Terroso (Póvoa de Varzim): https://www.cm-pvarzim.pt/territorio/povoa-cultural/museu-municipal/nucleo-terroso/ <p style="text-align: center;">CONSOLIDAÇÃO</p> <p>Em grande grupo, realizam um quiz (Apêndice 3) para consolidar o conteúdo sobre os iberos, celtas e celtiberos.</p>	<p style="text-align: center;">5'</p>
<p>AValiação: Registo em grelhas de observação.</p>		

Apêndice 10. UD “De casa em casa: à descoberta da romanização e das aventuras da família Malapata” (6 de janeiro de 2025)

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL 5.º E 6 DE JANEIRO DE 2025 (SUPERVISIONADA)		
Aprendizagens Essenciais (2018): AE15 Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica. AE17 Identificar/aplicar o conceito: romanização.		
Sumário: A romanização da Península Ibérica.		
Recursos: Genially; folha de registo.		PASEO: A, D, I
OBJETIVOS	PERCURSOS DE APRENDIZAGEM	TEMPO
Introduzir o tema da aula e despertar o interesse dos alunos, contextualizando a importância da presença romana na Península Ibérica.	<p>Nota prévia: Toda a aula será realizada na plataforma Genially (Apêndice 1), apresentada sob a forma de um jogo de tabuleiro interativo. Em cada jogada, é lançado um dado que os levará a uma casa do tabuleiro. Em cada casa, os alunos irão encontrar pequenos desafios, que servem para introduzir ou explorar os conteúdos da aula. O momento de consolidação será também realizado nesta plataforma, através de um quiz, que reforçará os conhecimentos adquiridos ao longo da aula. O dado está controlado de forma a seguir a ordem do plano de aula (motivação → romanização → agentes → fatores → consolidação).</p> <p style="text-align: center;">MOTIVAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">I. CONCEITO DE ROMANIZAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> Antes de iniciar a aula, a professora explica o funcionamento e as regras do jogo, distribuindo uma folha a cada aluno para que possam fazer registos ao longo do jogo (Apêndice 2). De seguida, projeta um vídeo sobre os romanos e a sua chegada à Península Ibérica (Fonte 1). O vídeo serve como revisão e introdução aos novos conceitos. Após a visualização do vídeo, os alunos respondem às seguintes perguntas sobre o conteúdo apresentado: <ol style="list-style-type: none"> Os romanos fixaram-se na região da Península _____ (Itália) e formaram a cidade de _____ (Roma). Eram uma mistura de povos gregos, etruscos e itálicos. 	5'

Rever conhecimentos prévios sobre os romanos e provocar curiosidade para explorar o conceito de romanização.

Compreender o significado de romanização como o processo de transmissão da cultura romana aos povos conquistados.

2.2. Os que atraiu os romanos para a Península Ibérica?

- a) A proximidade com o continente africano.
- b) **Os recursos naturais.**
- c) O clima tropical.

2.3. Os romanos construíram uma rede de estradas e pontes para ligar as cidades mais importantes a Roma.

- a) **Verdadeiro.**
- b) Falso.

2.4. As inovações dos romanos na Península Ibérica...

- a) **Tornaram a vida mais organizada e facilitada.**
- b) Melhoraram apenas o acesso às cidades.
- c) Não tiveram impacto nas pessoas.
- d) Levaram à destruição de várias aldeias locais.

2.5. Os romanos criaram um exército forte com o objetivo de conquistar um grande império.

- a) **Verdadeiro.**
- b) Falso.

A cada resposta correta, será revelada uma sílaba da palavra “romanização”, indo ao encontro do tema principal da aula. À medida que os alunos descobrem as sílabas, devem registar as mesmas na folha de registo.

DESENVOLVIMENTO

I. CONCEITO DE ROMANIZAÇÃO

1. A professora apresenta no quadro a definição de romanização e solicita aos alunos que a copiem para a folha de registo:

Romanização: Processo de transmissão da cultura romana aos povos conquistados, com o objetivo de os integrar no Império Romano.

40'

<p>Identificar os agentes responsáveis pela transmissão da cultura romana.</p>	<p style="text-align: center;">II. OS AGENTES DA ROMANIZAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora apresenta uma animação interativa (Fonte 2) de um soldado romano para introduzir os agentes da romanização. 2. Após a animação, a professora faz as seguintes perguntas para consolidar o que foi apresentado: <ol style="list-style-type: none"> a) O que fazia o personagem deste vídeo? b) Além dos soldados, quem mais ajudou a espalhar o modo de vida romano? 3. A professora apresenta quatro ilustrações que representam cada um dos agentes da romanização (funcionários administrativos, colonos, mercadores e soldados romanos) e, de seguida, os alunos registam os mesmos na folha. 	
<p>Compreender como a divisão administrativa das províncias romanas contribuiu para a organização do território.</p>	<p style="text-align: center;">III. OS FATORES DE ROMANIZAÇÃO</p> <p>PROVÍNCIAS ADMINISTRATIVAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora projeta o mapa das províncias administrativas criadas pelos romanos na Península Ibérica (Fonte 3) e faz a análise, em grande grupo, a partir das seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> a) Quantas províncias conseguem identificar no mapa? Quais são os seus nomes? b) O que acham que os romanos pretendiam ao dividir a Península em províncias? 2. Em seguida, a professora apresenta um mapa de Portugal atual com os distritos (Fonte 4). Questões orientadoras: <ol style="list-style-type: none"> a) O que conseguem observar neste mapa? Como está organizado o território de Portugal? b) Quais são as diferenças entre este mapa e o mapa anterior das províncias romanas? c) Por que acham que Portugal está dividido em distritos? Que utilidade isso pode ter? d) Acham que a divisão de Portugal por distritos tem o mesmo objetivo que a divisão romana em províncias? e) Como acham que esta divisão facilita a administração e organização do país? 	
<p>Relacionar a divisão administrativa romana com o modelo de organização atual.</p> <p>Identificar a importância das infraestruturas construídas pelos romanos</p>	<p>REDE DE ESTRADAS E OUTRAS OBRAS PÚBLICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora apresenta um provérbio incompleto e desafia os alunos a completá-lo: “Todos os caminhos vão dar _____ (a Roma)”. Seguidamente, questiona-os sobre o significado dessa expressão. Para isso, projeta um vídeo que explora não só esse provérbio, como também fala sobre a rede de estradas, pontes e outras obras públicas romanas (Fonte 5). Após o vídeo, realiza-se uma análise em grande grupo, com as seguintes questões: 	

para o desenvolvimento do Império.

- a) Com base no que vimos, o que significa a expressão “todos os caminhos vão dar a Roma”?
 - b) Por que acham que os romanos construíram uma rede tão extensa de estradas e pontes?
2. Para consolidar o que viram, a professora pergunta sobre as obras públicas que os romanos construíram para melhorar as cidades, mencionadas no vídeo. À medida que apresenta cada uma delas, mostra também um exemplo de cada: Termas de Chaves (**Fonte 6**); Coliseu de Roma (**Fonte 7**); Templo de Évora (**Fonte 8**); Aqueduto de Segóvia (**Fonte 9**).
 3. Para terminar a exploração deste fator, a professora mostra exemplos de vestígios romanos que ainda existem em Portugal, como as estradas (**Fonte 10**) e a Ponte de Trajano, em Chaves (**Fonte 11**).

LATIM E NUMERAÇÃO ROMANA

Reconhecer o latim como a língua oficial do Império Romano.

1. A professora apresenta um texto sobre a difusão do latim e, em grande grupo, faz a leitura e análise (**Fonte 12**), orientando os alunos com as seguintes perguntas:
 - a) Qual era a língua falada pelos romanos?
 - b) Que língua evoluiu a partir do latim?
 - c) Por que razão era importante que todos falassem latim no Império?
 - d) Conseguem identificar alguma palavra em português que venha do latim?
2. A professora explica que o latim era a língua oficial do Império Romano, tendo desempenhado um papel fundamental na unificação dos povos conquistados e dado origem a várias línguas, como o português.
3. A professora projeta uma série de números aleatórios em numeração romana e faz as seguintes perguntas:
 - a) Que símbolos são estes?
 - b) O que acham que representam?
 - c) Em que situações do vosso dia a dia usam a numeração romana?
4. De seguida, a professora desafia os alunos a converterem esses números para algarismos arábicos. Ficaria assim:

I	IV	V	VII	X	XX	L	C	M
1	4	5	7	10	20	50	100	1000

Explorar o uso da numeração romana e identificar como ela ainda está presente no dia a dia.

<p>Compreender o Direito Romano como um conjunto de leis escritas que garantiam organização, justiça e igualdade no Império.</p> <p>Identificar as características das habitações romanas.</p> <p>Relacionar as características das <i>domus</i> com os vestígios encontrados em Portugal, como em Conímbriga, valorizando o património nacional.</p>	<p>DIREITO ROMANO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora apresenta uma adivinha para introduzir o Direito Romano: “qual é a coisa, qual é ela, que começa por D, organiza as regras da sociedade e garante que todos sejam tratados de forma justa?”. Caso os alunos não consigam chegar à resposta, a professora dá uma pista adicional, mostrando a palavra com algumas letras reveladas: D I _ E I _ _ , incentivando-os a completar a palavra “Direito”. 2. De seguida, a professora mostra um vídeo sobre o tema (Fonte 13) e, em grande grupo, orienta os alunos com as seguintes perguntas: <ol style="list-style-type: none"> a) O que significa ‘Direito’? Por que acham que é algo importante numa sociedade? b) Antes dos romanos, como acham que os povos da Península Ibérica resolviam os seus conflitos? c) Por que acham que os romanos criaram tantas leis para organizar o império? <p>ATIVIDADES ECONÓMICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de uma sopa de letras, devem procurar pelos elementos que mostram como os romanos ajudaram a transformação a economia da Península Ibérica: “oliveira”, “olaria”, “vinha”, “trigo”, “tecelagem” e “moeda”. De seguida, realizam um esquema-síntese acerca destes conteúdos, associando cada um destes elementos às respetivas atividades económicas (Apêndice 3). <p>HABITAÇÕES ROMANAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A professora mostra um vídeo sobre a reconstituição 3D de uma <i>domus</i> romana (Fonte 14). Após a visualização, a professora orienta os alunos com as seguintes perguntas: <ol style="list-style-type: none"> a) Como se chamavam as casas das famílias mais ricas? b) Como eram as casas das famílias ricas em comparação com as casas das famílias pobres? c) O que havia de inovador nas <i>domus</i> para a época romana? d) Como os romanos decoravam as suas casas? Que elementos acham que mostravam o poder e a riqueza das famílias? 2. Para interligar o conteúdo com o património nacional, a professora apresenta um vídeo sobre Conímbriga (Fonte 15) e, de seguida, orienta os alunos com perguntas para aprofundar a análise: <ol style="list-style-type: none"> a) Que vestígios das habitações romanas podemos encontrar em Conímbriga? 	
---	--	--

<p>Avaliar a compreensão dos alunos sobre os agentes e fatores de romanização.</p>	<p>b) Por que acham que é importante conservar estas ruínas? c) Acham que o estilo de vida das famílias ricas romanas influenciou a forma como vivemos hoje? Porquê?</p> <p style="text-align: center;">CONSOLIDAÇÃO</p> <p>Realização de um quiz em grande grupo.</p>	<p>5'</p>
<p>AVALIAÇÃO: Registo em grelhas de observação.</p>		

Apêndice 11. Recolha inicial de dados

Escreveu	Devia ter escrito	Categoria do erro
Consiguo	Consigo	Erro linguístico
Sentimos-nos	Sentimo-nos	Erro linguístico
Ficasem	Ficassem	Erro linguístico
Reunirão-se	Reuniram-se	Erro linguístico
Intrevistar	Entrevistar	Erro fonético
Engasado	Engraçado	Erro fonético
Difertido	Divertido	Erro fonético
Munto	Muito	Erro fonético
Partos	Pratos	Erro fonético
Porazer	Prazer	Erro fonético
Lominizadade	Luminosidade	Erro fonético
Pedoroucos	Pedrouços	Erro fonético
Masa	Massa	Erro fonético
Moreu	Morreu	Erro fonético
Cal	Qual	Erro fonético
Chachoro	Cachorro	Erro fonético
Desciplina	Disciplina	Erro fonético
Dipelina	Disciplina	Erro fonético
Gotas	Gostas	Erro fonético
Competadoras	Computador	Erro fonético
Espasoso	Espaçoso	Erro fonético
Larangas	Laranjas	Erro fonético
Enclinada	Inclinada	Erro fonético
Enquinada	Inclinada	Erro fonético
Sitiu	Sítio	Erro fonético
Ese	Esse	Erro fonético
Rogosa	Rugosa	Erro fonético
Regosa	Rugosa	Erro fonético
Relazar	Relaxar	Erro fonético
Pavilhons	Pavilhões	Erro fonético
Destantes	Distantes	Erro fonético
Ouso	Ouço	Erro fonético
Queu	Que eu	Erro fonético
Lugrar	Lugar	Erro fonético
Veijo	Vejo	Erro fonético
Furrou	Furou	Erro fonético
Calda	Cauda	Erro fonético
Vedade	Verdade	Erro fonético
Vilhos	Filhos	Erro fonético
Voses	Vocês	Erro fonético
Culgarem	Julgarem	Erro fonético
Responderao	Responderam	Erro fonético

Ar ma dilha	Armadilha	Erro fonético
Fidalgo	Fidalgo	Erro fonético
Cabinete	Gabinete	Erro fonético
Revuluzionar	Revolucionar	Erro fonético
Refulucionar	Revolucionar	Erro fonético
Revolosionar	Revolucionar	Erro fonético
Ravelucuar	Revolucionar	Erro fonético
Fafilitar	Facilitar	Erro fonético
Dissia	Dizia	Erro fonético
Figalogo	Fidalgo	Erro fonético
Fidalugo	Fidalgo	Erro fonético
Enventos	Eventos	Erro fonético
Desgostosso	Desgostoso	Erro fonético
Abrepresiar	Apreciar	Erro fonético
Lavam	Lá vão	Erro fonético
Empotância	Importância	Erro fonético
Apereciar	Apreciar	Erro fonético
Enserado	Encerrado	Erro fonético
Desinhando	Desenhado	Erro fonético
Dexando	Deixando	Erro fonético
Maguas	Mágoas	Erro fonético
Jalvão	Já lá vão	Erro fonético
Vidalgo	Fidalgo	Erro fonético
Counha	Cuja	Erro fonético
Deijandou	Deixando-o	Erro fonético
Quirar	Cuidar	Erro fonético
Afia	Havia	Erro fonético
Vasilitar	Facilitar	Erro fonético
Aprecinhar	Apreciar	Erro fonético
Mesteriosa	Misteriosa	Erro fonético
Disafios	Desafios	Erro fonético
Isitar	Hesitar	Erro fonético
Partico	Pratico	Erro fonético
Preguntas	Perguntas	Erro fonético
Porfissão	Profissão	Erro fonético
Perferida	Preferida	Erro fonético
Prefrido	Preferido	Erro fonético
Bolenheza	Bolonhesa	Erro fonético
Entrevistação	Entrevista	Erro fonético
Cente	Quente	Erro fonético
Parese	Parece	Erro fonético
Teistura	Textura	Erro fonético
Dorante	Durante	Erro fonético
Diser	Dizer	Erro fonético

Cuase	Quase	Erro fonético
Pacear	Passar	Erro fonético
Revelociunar	Revolucionar	Erro fonético
Apresiar	Apreciar	Erro fonético
Muinto	Muito	Erro fonético
Vam	Vão	Erro fonético
Denheiro	Dinheiro	Erro fonético
Pureles	Por eles	Erro fonético
Coja	Cuja	Erro fonético
Aproxemou	Aproximou	Erro fonético
Egoa	Égua	Erro fonético
Tabém	Está bem	Erro fonético
Desisperada	Desesperada	Erro fonético
Cidadões	Cidadãos	Erro fonético
Cemana	Semana	Erro de uso
Jugar	Jogar	Erro de uso
Engrassado	Engraçado	Erro de uso
Brazil	Brasil	Erro de uso
Com nosco	Connosco	Erro de uso
Extensões	Extensões	Erro de uso
Pneu	Pneu	Erro de uso
Rapoza	Raposa	Erro de uso
Creemos	Queremos	Erro de uso
Paçou	Passou	Erro de uso
Avia	Havia	Erro de uso
Enserrado	Encerrado	Erro de uso
Afugado	Afogado	Erro de uso
Maguar	Magoar	Erro de uso
Revulucionar	Revolucionar	Erro de uso
Deichando	Deixando	Erro de uso
Convensido	Convencido	Erro de uso
Inportância	Importância	Erro de uso
Máguas	Mágoas	Erro de uso
Progetando	Projetando	Erro de uso
Importância	Importância	Erro de uso
Convencido	Convencido	Erro de uso
Movedissa	Movediça	Erro de uso
Esquilhi	Escolhi	Erro de uso
Requperar	Recuperar	Erro de uso
Desgustoso	Desgostoso	Erro de uso

Apêndice 12. Recolha de dados da primeira intervenção educativa

Escreveu	Devia ter escrito	Categoria do erro
Lilazes	Lilases	Erro de uso
Avia	Havia	Erro de uso
Sara pintados	Sarapintados	Erro de uso
Percurria	Percorria	Erro de uso
Omde	Onde	Erro de uso
Rodiados	Rodeados	Erro de uso
Caxos	Cachos	Erro de uso
Pecorrea	Percorria	Erro fonético
Sobia	Subia	Erro fonético
Cecas	Secas	Erro fonético
Glícnias	Glicínias	Erro fonético
Quatoro	Quatro	Erro fonético
Romor	Rumor	Erro fonético
Ninhos	Ninhos	Erro fonético
Escotando	Escutando	Erro fonético
Platicos	Plátanos	Erro fonético
Avinha	Havia	Erro fonético
Percoria	Percorria	Erro fonético
Catanhas	Castanhas	Erro fonético
Tanben	Também	Erro fonético
Seradopitado	Sarapintados	Erro fonético
Cereijas	Cerejas	Erro fonético
Perfomado	Perfumado	Erro fonético
Conhesia	Conhecia	Erro fonético
Cresssiam	Cresciam	Erro fonético
Celvagens	Selvagens	Erro fonético
Caranmanhão	Caramanchão	Erro fonético
Caranchão	Caramanchão	Erro fonético
Caramachão	Caramanchão	Erro fonético
De vaguar	Devagar	Erro fonético

Apêndice 13. Recolha de dados da segunda intervenção educativa

Escreveu	Devia ter escrito	Categoria do erro
Prizoneira	Prisioneira	Erro de uso
Dezerto	Deserto	Erro de uso
Conpor	Compor	Erro de uso
Abrassar-te	Abraçar-te	Erro de uso
Açussenas	Açucenas	Erro de uso
Prisiuneira	Prisioneira	Erro de uso
Vos	Voz	Erro de uso
Cansão	Canção	Erro de uso
Min	Mim	Erro fonético
Cecedas	Açucenas	Erro fonético
Asosedas	Açucenas	Erro fonético
Prestoneiro	Prisioneira	Erro fonético
Meutemas	Meus temas	Erro fonético
Alcenas	Açucenas	Erro fonético
Presioneira	Prisioneira	Erro fonético
Foz	Voz	Erro fonético
Duserto	Deserto	Erro fonético
Assuncenas	Açucenas	Erro fonético
Reventor	Redentor	Erro fonético
De se	Desse	Erro fonético
Tela	Tê-la	Erro fonético
Pengar	Pegar	Erro fonético
Tamperto	Tão perto	Erro fonético
Jamar	Chamar	Erro fonético
Fou	Vou	Erro fonético
Jedentor	Redentor	Erro fonético
Prissoneira	Prisioneira	Erro fonético
Ter-la	Tê-la	Erro linguístico

Apêndice 14. Recolha de dados da terceira intervenção educativa

Escreveu	Devia ter escrito	Categoria do erro
Sismando	Cismando	Erro de uso
Asáfama	Azáfama	Erro de uso
Cosinheiro	Cozinheiro	Erro de uso
Prezépio	Presépio	Erro de uso
Pulidas	Polidas	Erro de uso
Avia	Havia	Erro de uso
Ajitadas	Agitadas	Erro de uso
Inorme	Enorme	Erro de uso
Conprida	Comprida	Erro de uso
Amaçava	Amassava	Erro de uso
Horiente	Oriente	Erro de uso
Sentro	Centro	Erro de uso
Asevinho	Azevinho	Erro de uso
Istória	História	Erro de uso
Sima	Cima	Erro fonético
Ficavão	Ficavam	Erro fonético
Intanto	Entanto	Erro fonético
Quriados	Criados	Erro fonético
Curoas	Coroas	Erro fonético
Persépio	Presépio	Erro fonético
Coriam	Corriam	Erro fonético
Muintos	Muitos	Erro fonético
Enseradas	Enceradas	Erro fonético
Alegria	Alegria	Erro fonético

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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

**Do erro à aprendizagem: os contributos
do ditado para o desenvolvimento da
competência ortográfica**

Ana Beatriz Gonçalves Faria

