

Orientação

AGRADECIMENTOS

Após concluída uma etapa muito importante na minha vida, chega o momento do reconhecimento às pessoas que me apoiaram.

Começo por agradecer a uma pessoa muito especial, à minha professora orientadora Maria Elisa Sousa pela disponibilidade, a orientação, as recomendações e as críticas construtivas. Um obrigado enorme pela paciência e por não me deixar desistir.

À minha melhor amiga, a minha mãe, por dividir com ela, nos momentos menos bons, as minhas dores, dúvidas e angústias. Agradeço-lhe pelo seu enorme apoio e amor.

Às minhas irmãs, Marina e Joana, pelo carinho e afetividade que tiveram para comigo ao longo deste percurso.

Ao meu pai, José, pela tranquilidade que sempre me transmitiu.

À minha tia Adelaide, da cidade Porto, pela guarida e por acreditar nas minhas potencialidades.

À minha colega, Catarina Sousa, pela ajuda neste caminho árduo. Pelas palavras e conselhos que foram muito importantes, mesmo aqueles que eu não gostava de ouvir.

Aos meus avós maternos, que infelizmente já partiram, pelos valores transmitidos e pelo contributo que tiveram para o meu crescimento enquanto pessoa.

À minha colega, Silvia Braga de Oliveira, pela amizade, colaboração, esperança, incentivo, coragem e por todas as palavras de força. Uma pessoa fantástica!

À Dra. Filipa Pereira, minha confidente, pelo seu sorriso carregado de alento, pela ajuda nos momentos menos bons e pelo seu brio profissional. Esta vitória é dedicada a si.

Ao professor José António Costa, pelo incentivo e alento num momento de fraqueza.

A todos os professores que se cruzaram no meu caminho, da Universidade do Minho e da Escola Superior de Educação do Porto, e que deram o seu contributo, em especial às professoras supervisoras da PES.

Aos mencionados, o meu sincero Obrigado!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática do Ensino Supervisionada integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pretende apresentar o percurso do mestrando desenvolvido numa escola do 1.º e 2.º CEB.

Assim, este relatório de estágio expõe as vivências experienciadas pelo mestrando, enquanto professor em formação, num contexto educativo, revelando a ação desenvolvida na PES, na qual a teoria e a prática se articulam, apoiado no ciclo reflexivo. A planificação surge, deste modo, como um instrumento orientador e regulador da intervenção em sala de aula.

No referido documento será, também, retratado o desenvolvimento dos projetos, fora da sala de aula, bem como a componente investigativa acerca da ortografia.

Palavras-chave: Planificação; Reflexão sobre a prática, “Prática de Ensino Supervisionada”; Percurso.

ABSTRACT

This Internship Report, prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice Unit integrated in the 2nd year of the Master in Teaching of the 1st Cycle of Basic and Portuguese Education and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Education Basic, aims to present the course of the master's degree developed in a school of the 1st and 2nd CEB.

Thus, this internship report exposes the experiences experienced by the master student, as a teacher in formation, in an educational context, revealing the action developed in ESP, in which theory and practice are articulated, supported by the reflective cycle. Planning thus emerges as a guiding and regulating instrument for classroom intervention.

This document will also portray the development of projects outside the classroom, as well as the investigative component about spelling.

Keywords: Planning; Reflection on Practice, “Supervised Teaching Practice”; Course.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de figuras	IX
Lista de abreviaturas	XI
Introdução	1
Capítulo I	3
1. O Compromisso De Ser Professor	3
1.1. Percurso académico	3
1.2. O que é ser professor	5
Capítulo II	13
2. Prática Educativa Supervisionada: Um Lugar de Construção de Conhecimento	13
2.1. O Funcionamento da Prática Educativa Supervisionada	13
2.2. Caraterização do contexto educativo	16
2.2.1. Caraterização do 1.º ciclo	19
2.2.2. Caraterização do 2.º ciclo	20
2.3. Intervenções	22
2.3.1. Dentro da sala de aula	22
2.3.2. Fora da sala de aula	40
Capítulo III	43
3. A investigação como Componente de Intervenção Educativa	43

3.1. “O Ensino da Ortografia: Estratégias para a aula da língua portuguesa”:	
Justificação e motivação	43
3.2. Revisão de literatura	44
3.2.1. A escrita	44
3.2.2. A Importância da Ortografia	47
3.3. Objetivos, Metodologia e Procedimentos	49
Considerações finais	53
Referências bibliográficas	55
Normativos legais e outros documentos	57

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Cartão de identidade de António Mota
- Figura 2 – Reconstituição do resumo
- Figura 3 – Esquema do poema *Livro* de Luísa Ducla Soares
- Figura 4 – Escrita à maneira de Luísa Ducla Soares
- Figura 5 – Exemplo de um caligrama feito por um aluno
- Figura 6 – Questionário entregue aos alunos
- Figura 7 – Esquema de compreensão da história “A menina dos cabelos de ouro”
- Figura 8 – Dramatização da história
- Figura 9 – Estátua do matrimónio entre D. Fernando I e D. Leonor de Teles
- Figura 10 – Genograma
- Figura 11 – Jogo quem quer ser sabichão
- Figura 12 – Atividade experimental
- Figura 13 – Carta de planificação
- Figura 14 – Carta de planificação
- Figura 15 – Tabela de registo
- Figura 16 – Atividade de verdadeiro e falso
- Figura 17 – Esquema completado por um aluno
- Figura 18 – Esquema explicativo dos anos bissextos
- Figura 19 – Linha do tempo preenchida por um dos alunos
- Figura 20 – Mapa de Portugal pintado por um aluno
- Figura 21 – Jogo *online flashcards*
- Figura 22 – Marca-páginas
- Figura 23 – Trabalhos dos alunos expostos no *hall* da escola
- Figura 24 – Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita
- Figura 25 – Escrita de uma criança com 3 anos de idade

Figura 26 – Exemplos de atividades da investigação

LISTA DE ABREVIATURAS

AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular

A.S.E. – Apoio Social Económico

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

HGP – História e Geografia de Portugal

PAT – Programa de Atividades de Turma

PEA – Programa Educativo de Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto com o intuito de fundamentar, investigar, analisar e refletir criticamente sobre toda a ação pedagógica realizada pelo mestrando ao longo desta UC.

A elaboração do Relatório constitui um requisito essencial para a obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este documento visa a apresentação do desenvolvimento das competências profissionais, sociais e pessoais do mestrando, que a PES permitiu.

Assim, e retomando a principal finalidade deste documento, isto é, explicar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo mestrando ao longo da PES, as páginas que se seguem procuram apresentar uma descrição do seu percurso de experiências, aprendizagens e desafios realizados e vividos no contexto de estágio, designadamente no Agrupamento de Escolas de Matosinhos, e também na Escola Superior de Educação do Porto.

O documento apresentado é constituído por quatro capítulos. O primeiro apresenta o percurso académico do mestrando, bem como a reflexão do que é ser professor e a sua função ao longo do seu percurso profissional; o segundo pretende descrever o funcionamento da Prática Educativa Supervisionada e caracterizar o contexto educativo e as respetivas turmas, no qual o mestrando esteve inserido. No mesmo capítulo, são apresentadas as atividades desenvolvidas pelo estagiário em sala de aula nas aulas de Português e História e Geografia de Portugal/Estudo do meio. Ainda neste capítulo dá-se a conhecer os projetos dinamizados pelo mestrando e seus pares no contexto educativo.

O capítulo terceiro aborda a componente investigativa, parte do trabalho de um profissional de educação. O último capítulo pretende expor as considerações finais do mestrando acerca das atividades desenvolvidas no estágio e sobre a construção deste Relatório de Estágio. Na fase final do relatório apresentam-se as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

1. O COMPROMISSO DE SER PROFESSOR

O presente capítulo visa articular o percurso académico e profissional de um docente, em concordância com os quadros legais, teóricos e conceptuais que o processo educativo tem como base. Neste sentido, ir-se-á refletir sobre o que é ser professor e o seu papel ao longo do seu percurso profissional, bem como a sustentabilidade que este permite no percurso de aprendizagem, de compreensão e de consolidação dos alunos ao longo da sua vida académica. Por sua vez, o docente é o mediador entre a escola, aluno e o meio envolvente, sendo o primeiro a observar e a constatar os problemas e as realizações alcançadas por cada aluno.

Também será apresentado o percurso académico do mestrando, uma vez que como futuro professor a sua vida pessoal e académica permitiram o crescimento e a consolidação de certos ideais sobre o ensino e a educação do nosso país.

1.1. PERCURSO ACADÉMICO

Durante o seu percurso de vida, o mestrando sofreu diversificadas alterações, desde as diversas regiões onde viveu, bem como a sua orientação vocacional. Nascido em Lisboa e influenciado pelas brincadeiras tidas com os seus companheiros das ruas da Mouraria, o mestrando ansiava ser um jogador de futebol, dado o seu fascínio pela seleção portuguesa. Com oito anos, juntamente com a sua família, regressou à terra onde os seus pais tinham nascido, o Minho. Aqui experienciou, aprendeu e apreendeu uma cultura oposta à que vivenciou anteriormente. Tal como todas as outras crianças, os

seus sonhos alteraram-se e desejava alcançar a profissão do seu avô materno, a carpintaria.

Seguidamente, mais uma reviravolta de cidade, mas já não tão distante como a primeira, este dirigiu-se para uma localidade piscatória, a Póvoa de Varzim, onde passou a maior parte da sua adolescência. Nesse momento, as suas perspetivas futuras debatiam-se entre a vela e o futebol.

Aos dezasseis anos, regressou à terra natal dos seus familiares, terminando o secundário em Científico-Natural. Após este momento, efetuou uma pausa nos seus estudos, uma vez que os seus pais necessitavam de ajuda no negócio familiar, passando a apoiar no serviço às mesas e aprender com as gentes de Terras de Bouro.

Posteriormente, aos 26 anos decidiu enveredar pelo caminho universitário, onde entrou na Universidade do Minho na licenciatura em Educação Básica que decorreu num período de três anos. No último ano, foi possibilitado o contacto com diversos alunos e futuros colegas de profissão, no âmbito das Unidades Curriculares *Projetos interdisciplinares de investigação e ação pedagógica I e II* e *Contextos educativos e prática profissional*. No decorrer destas Unidades Curriculares foi permitido ao mestrando contactar com diversas áreas em dois ciclos de escolaridade: o 1.º e 2.º ciclo. Naquela universidade, orientou as suas perspetivas profissionais para a docência, uma vez que tinha gosto e interesse pela área de História, tendo decidido optar pelo Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB. Como esta opção não abriu na Universidade do Minho, dado o número insuficiente de alunos, candidatou-se e ingressou na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, onde voltou a ter de se adaptar a uma nova realidade, na qual iniciou a sua reflexão acerca do que é ser professor e na qual se procura apresentar no ponto seguinte.

1.2. O QUE É SER PROFESSOR

A profissão de professor é bem mais do que realizar aulas, aplicar e corrigir testes de avaliação. É uma profissão que requer e exige total comprometimento com o ofício, sendo o professor um profissional da educação em que o seu maior propósito é ensinar, constituindo este “(...) um modelo de conduta e de civismo para seus alunos” (Cardoso, 2013, p.25). O educador finlandês, Haavio (citado em Day, 2004), identifica três características-chave de um bom professor:

- i. O discernimento pedagógico- a capacidade de usar o tipo de ensino mais apropriado para cada indivíduo;
- ii. O amor pedagógico- o instinto de cuidar, isto é, o desejo de ajudar, proteger e apoiar;
- iii. A consciência vocacional- apodera-se da personalidade do professor de tal forma que ele está pronto para fazer o seu melhor pela sua atividade e encontra nela uma gratificação interna e o propósito da sua vida (p.41).

Desta forma, o professor, de acordo com o Estatuto de Carreira Docente (Federação Nacional de Educação, 2019), possui diferentes deveres, como: deveres gerais, deveres para com os alunos, deveres para com a escola e com outros docentes e deveres para com os Pais e Encarregados de Educação. Assim, e tendo em conta o documento supracitado, os docentes devem procurar cumprir os “(...) deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da Administração Pública em geral” (p. 15). No que diz respeito aos deveres com os alunos, é salientado que o professor deve procurar manter o respeito pelas suas diferenças culturais, prevenindo, dessa forma, “(...) processos de exclusão e discriminação” (p.16). Acresce, ainda, a promoção e o rendimento académico dos alunos e as suas aprendizagens, tendo em conta os Programas curriculares oficiais, aplicando estratégias pedagógicas diversificadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. No que concerne aos “Deveres para com a Escola e com outros Docentes”, é referido que os professores devem procurar auxiliar na organização escolar, assim como cooperar com o

pessoal docente e não docente, permitindo, desse modo, o bom funcionamento institucional. Ainda no mesmo documento, é salientado que os docentes devem procurar envolver os pais e encarregados de educação nas atividades escolares, facultando a devida informação sobre os seus educandos e sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem. Segundo Marques (1997), os filhos que têm pais que os acompanham e ajudam no seu trabalho, apresentam possibilidades de virem a obter melhores resultados escolares do que “(...) colegas com idêntico *background*, mas cujos (...) pais se mantêm afastados da escola” (p.9).

Nesta linha de pensamento, ser professor é ser um profissional que educa e prepara o indivíduo para o futuro, adotando diversas estratégias pedagógicas consoante as características individuais dos seus alunos, procurando torná-las mais significativas para os discentes. Assim, o docente diversifica estratégias possibilitando,

(...) um equilíbrio frágil entre a transmissão e a construção, a receção e a criação, a tradição e a inovação. Esse equilíbrio não dispensa, antes pressupõe, o esforço e o mérito de professores e alunos, num processo que nunca foi nem será fácil, divertido e lúdico para todos (Marques, 2001, p.19).

Nesta procura constante de atividades diversificadas, o professor deverá procurar adotar algumas medidas, tendo como base os princípios e objetivos gerais que são evidenciados no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017). Assim, é confiado ao docente o exercício de encorajar as crianças, em atividades escolares, de forma a possibilitar o desenvolvimento de valores sociais, emocionais e pessoais. Nestas atividades, o profissional de educação deve procurar a promoção do respeito entre as crianças e os jovens, proporcionando momentos de aprendizagem com a utilização de diversas fontes e tecnologias de informação que os encaminhem a pensar autonomamente com sentido crítico, refletindo sobre o mundo que as rodeia e intervindo de forma positiva no seu meio escolar e comunidade.

Deste modo, o professor é um elemento que detém uma função crucial nas decisões da comunidade educativa, pois tem frequentemente de tomar decisões nas opções, nas estratégias e nos recursos a utilizar em cada aula. Assim, do professor espera-se que utilize uma diversidade de metodologias e abordagens que se adequem às diversas necessidades das crianças, visto que “(...) os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p.12). Acrescente-se, ainda, que ao longo do tempo, com maior veemência é pedido aos professores que sejam responsáveis pela natureza e qualidade do dia-a-dia educativo na sala de aula e na comunidade educativa (Nóvoa, 1995), para isso o professor deve procurar ser “(...) um pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual (...)” (p.100). Constata-se, assim, que aos professores são delegadas também responsabilidades educativas que, outrora, eram confinadas ao meio familiar, sobretudo na época em que a escola não era para todos. Nesta linha de pensamento, espera-se que o professor crie uma relação com as famílias dos seus alunos, de modo a que haja um acompanhamento mais constante e que possa promover o sucesso educativo.

De entre as várias funções que o professor desempenha, dentro e fora da sala de aula, este necessitará de estimular os alunos para a curiosidade e a vontade de aprender, através de atividades previamente planeadas, uma vez que o professor é o elo entre os alunos e a aprendizagem. De acordo com Leite e Orvalho (1995), os professores são:

- líderes de aprendizagem e simultaneamente aprendizes durante toda a vida;
- promotores de equipas de aprendizagem;
- líderes de inovação nas escolas e na sociedade;
- flexíveis e adaptáveis a novas situações;
- inovadores, empreendedores e capazes de aceitar positivamente a mudança;
- aberto às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;

- colaboradores e criadores, conjuntamente com colegas e alunos;
- promotores de um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar (p. 31)

As características destacadas anteriormente são importantes, já que o docente contacta com uma escola de massas que é uma escola para todos, e tem como objetivo preparar todos os alunos para a vida em sociedade e possibilitar que estes desempenhem conscientemente a sua função de cidadania. Assim, nesta escola, existe uma grande heterogeneidade do corpo discente, e por isso, é necessário que os professores que lidam diariamente com esse encontro cultural compreendam a realidade e mobilizem os seus saberes/conhecimentos, atuando no contexto real e focados nos alunos, “(...) educando-os, instruindo-os, desenvolvendo-lhes as potencialidades e socializando-os para a vida em sociedade” (Formosinho, 2009, p.4). Assim, o docente deve procurar organizar e preparar com eficiência “(...) as múltiplas soluções para a resolução dos mais diversos problemas que se colocam na heterogeneidade de cada comunidade educativa e de cada grupo de turma” (Morais & Medeiros, 2007, p.21), procurando estimular o desenvolvimento de certas qualidades no aluno, como a resiliência e a proatividade, tendo em conta “(...) de que o objetivo do ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam” (Cardoso, 2013, p.57).

Desta forma, cabe ao docente procurar ser um profissional capaz de criar ambientes propícios à aprendizagem, promovendo uma educação de qualidade, refletindo de forma sistemática sobre o ensino e as suas práticas. Além de incentivarem os alunos a serem autónomos, os professores deverão ter em conta a sua autoridade e responsabilidade, pois, de acordo com Santos (1999), os professores não podem reduzir o seu papel à ideia de uma educação transmissiva, mas, procurarem apostar numa educação construtiva em que têm plena consciência da função a desempenhar. Assim sendo, é fundamental que o professor abdique de uma metodologia tradicional, baseada em aulas inteiramente expositivas com alunos pouco participativos.

Na perspectiva de Cortesão (2000), um docente é

(...) alguém que explica bem, e com clareza, os conteúdos disciplinares, numa ordenação e com um ritmo adequado ao nível etário médio dos alunos, recorrendo a uma necessária linguagem erudita, utilizando apropriadamente o jargão próprio da disciplina que leciona. É alguém que, com clareza, traduz (simplificando) as grandes teorias, a produção científica, portanto, o conhecimento científico produzido por outrem, de forma a torná-lo acessível aos alunos com quem trabalha (p.35).

Em conformidade com o anteriormente referido e de acordo com Day (2001), o papel profissional do professor procura assentar em cinco características: i) determinar e manter importantes padrões de ensino; ii) atuar mutuamente e inter-relacionar-se com as distintas motivações, características, circunstâncias, necessidades e capacidades diferentes de cada aluno; iii) ser um elemento dinâmico dentro e fora do meio escolar; iv) responder às exigências da mudança da sociedade atual; e por fim, v) comprometer-se profissionalmente, dentro da sala de aula e na escola, com dedicação e autoconfiança.

Segundo Peterson (2012), o perfil do professor assenta em quatro capacidades. Para o autor, o professor deve ter a capacidade de conhecimento e atitude, capacidade profissional, capacidade de gestão de ensino e, por último, e não menos importante, capacidade e atitude social. A primeira capacidade, referida pelo autor, a capacidade de conhecimento e atitude, diz respeito aos conhecimentos científicos essenciais que o docente deve dominar, bem como, ao conhecimento dos problemas sociais relevantes, procurando promover a cooperação e o trabalho em grupo. A segunda aptidão, referida pelo autor, a capacidade profissional, incide no conhecimento de que o docente necessita para dominar os conteúdos programáticos e, também, devendo promover o sucesso escolar conciliando as estratégias de ensino com o contexto. A seguinte capacidade, a capacidade de gestão de ensino, refere-se à articulação de conteúdos, superação de situações imprevistas, gestão de recursos materiais e identificação de fatores perturbantes no processo de

ensino e aprendizagem. A última capacidade, salientada por Peterson, a capacidade e atitude social, corresponde ao conhecimento que o docente deverá ter acerca dos direitos humanos e das crianças, promovendo um espírito de solidariedade, interajuda e afetividade. De um modo geral e, na perspetiva de Formosinho (1999), o professor é um profissional que possibilita a instrução, a socialização e o desenvolvimento do indivíduo.

Constata-se, assim, que não basta a elaboração de bons programas e grelhas curriculares, se não houver professores preparados e em condições de abordar e selecionar da melhor forma os conteúdos (Martins, 1991). Para isso, também, é necessário que os professores procurem participar “(...) coletivamente, através das associações e de outras instâncias, na elaboração do *currículum* formal” (Perrenoud, 1993). Assim sendo, o professor deverá atuar no sentido de criar cidadãos que sejam capazes de se inserir numa sociedade como cidadãos que possam ser livres, reflexivos, criativos e com sentido crítico (Martins et. al, 2017), fomentando “(...) o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Decreto-Lei n.º240/2001).

Depreende-se, assim, que a profissão de docente requer esforço, preparação e tempo de dedicação. Desta forma, é da maior importância o trabalho colaborativo, de modo a que o professor desenvolva o seu conhecimento e as suas competências profissionais, pois a sua formação profissional é contínua ao longo da vida. Em conformidade, é fundamental aprender com os colegas, trabalhar em equipa, e questionar, permanentemente, a sua prática pedagógica e os seus procedimentos, uma vez que “(...) um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho. Por isso, coopera com os seus pares com vista a chegar a um objectivo comum: fazer com que os alunos aprendam” (Cardoso, 2013, p.28).

Em consonância do que anteriormente foi mencionado e segundo Alarcão (2008), é confiado, pela sociedade, aos professores a função de criar contextos de desenvolvimento humano. Desta forma, é fundamental uma formação de

professores capaz de criar o momento singular “(...) de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (Decreto-Lei n.º 43/2007). Assim sendo, o estágio é um momento de desenvolvimento das dimensões profissionais, sociais e éticas, fatores fundamentais para o exercício da profissão, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001. Durante o momento de estágio, o professor estagiário aprende com professores com mais experiência e, neste período, os estagiários observam o contexto e as aulas dos orientadores cooperantes, tendo contacto com as turmas e a dinâmica das diversas aulas. É, assim, um período de grande aprendizagem e reflexão para o professor em formação que, gradualmente, vai intervindo, dinamizando atividades que possibilitem aos alunos terem aprendizagens significativas e relevantes.

Desta forma, é expectável que o estagiário se torne num profissional de educação ao longo da sua vida profissional, isto é, que consiga colocar em prática conhecimentos pedagógicos, teóricos, práticos e didáticos. Espera-se, também, que saiba cooperar com os seus colegas de profissão, bem como agir e estar em sociedade, respeitando as ideias dos demais. Nesta linha de raciocínio, segundo Formosinho (2009), o professor pode fazer a diferença na vida do aluno, procurando apresentar qualidades humanas específicas como a coerência, a integralidade, a empatia e a relação interpessoal. A par destas qualidades, o docente deve procurar desenvolver competências de mediação e acompanhamento.

No decorrer da sua prática profissional, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor tem em conta as quatro dimensões que a caracterizam: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino; a dimensão de participação na escola e na comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. A dimensão profissional, social e ética corresponde à utilização de diversos saberes integrados, tendo como função particular, ensinar, fomentando nos alunos o desenvolvimento e

autonomia. A segunda dimensão diz respeito à procura e utilização por parte do professor no âmbito da sua prática, de “(...) saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino” (Decreto-lei n.º 240/2001, p.5571), aplicando corretamente a língua portuguesa nas suas vertentes oral e escrita. A seguinte dimensão, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, é indicado que “(...) o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (p.5571). Por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida faz referência ao trabalho colaborativo, investigativo e de equipa como forma de crescimento e enriquecimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO II

2. PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA: UM LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolveu-se num contexto educativo, que o professor estagiário não conhecia e foi descobrindo o seu funcionamento e organização, procurando apreender as características do contexto educativo para tentar adequar as suas práticas educativas às necessidades dos seus alunos.

Segundo Pacheco e Morgado (2002), a análise das características possibilita ao docente “(...) modular e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto escolar” (p. 40).

Assim sendo, este capítulo visa caracterizar a instituição educativa e o meio envolvente onde a PES decorreu, tal como, caracterizar as turmas identificando as dificuldades, os interesses e as necessidades que possibilitaram construir uma prática educativa significativa e contextualizada.

2.1. O FUNCIONAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

O Mestrado em *Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2º CEB* sustentou-se nos quadros legais e teóricos para a obtenção do grau de mestre, o qual é obtido “(...) através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado e da aprovação no ato público de defesa (...) do relatório de estágio” (Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro).

Uma das Unidades Curriculares (UC) que constitui o plano curricular do mestrado é a Prática Educativa Supervisionada (PES), a qual “(...) visa capacitar os estudantes para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (Complemento Regulamentar Específico de Curso - CREC, artigo 2.º, 2018). De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, a PES realiza-se em estabelecimentos de educação e ensino, possibilitando aos mestrandos experiências de planificação, ensino e avaliação dentro e fora da sala de aula, desta forma, e referido no CREC, a PES procura permitir ao estudante do mestrado:

- a) Desenvolver e aprofundar os conhecimentos obtidos no 1º ciclo de formação, a Licenciatura em Educação Básica;
- b) Fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à concretização da ação educativa, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser, saber-transformar e saber envolver-se;
- c) Mobilizar conhecimentos científicos, técnicos e pedagógico-didáticos numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade, valorizando a sua experiência pessoal, convicções, valores e saberes;
- d) Potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas sobre a prática pelo exercício da reflexão sobre, na e para a ação, visando o desenvolvimento de competências de agir e reagir perante situações educativas sempre complexas e únicas;
- e) Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida;
- f) Coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e de projetos de intervenção, disseminando o seu impacto na transformação da educação e envolvendo a comunidade escolar e educativa, bem como outros públicos (CREC, 2018, anexo 1, cap. I, art. 2.º).

Esta UC pretende ser um ponto de articulação entre a formação teórica do estudante e a sua prática profissional, permitindo-lhe um confronto “(...) com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara” (artigo 3.º).

A PES desenvolveu-se no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ao longo do ano letivo, articulando a sua intervenção nos dois ciclos, com base no horário elaborado previamente, de modo a permitir a presença em dias inteiros no 1.º ciclo e cumprir o horário da turma, dos professores cooperantes do 2.º ciclo. Este funcionamento foi uma mais valia, pois, permitiu acompanhar os alunos durante o período de estágio, passando por todas as fases de um ano letivo de ambos os ciclos.

As orientações necessárias para o funcionamento da prática profissional, nomeadamente, os princípios gerais, os conceitos orientadores, os aspetos organizativos, a realização e a frequência e a avaliação das atividades da PES, bem como a sua calendarização, estão detalhadas no documento interno facultado pela coordenação da PES. Neste documento, são também delineadas as fases fundamentais e essenciais para a formação inicial do professor: a observação e a cooperação, as regências e a intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa.

O momento da observação e de cooperação consiste na observação das aulas dos professores cooperantes, de forma a que estes possam ter contacto com a turma e com a dinâmica da aula. Nesta fase, os professores em formação poderão intervir pontualmente em aulas previamente definidas e preparadas em conjunto com o professor titular de turma. As regências são aulas dinamizadas pelos estagiários que são planificadas inicialmente com a colaboração do orientador cooperante e do supervisor institucional com o objetivo de o estagiário, de forma gradual, autónomo nas suas planificações e, posteriormente, nas suas unidades didáticas. O conceito de Unidade/Sequência Didática define-se como um conjunto de aulas que têm um título como fio condutor. Os momentos de intervenção na turma são, essencialmente, ocasiões onde os mestrandos poderão experimentar e descobrir os diversos percursos através de marcas pessoais, valorizando-se, desta forma, a dimensão formativa da prática educativa supervisionada, caracterizada por uma prática que guia para a ação onde os professores em formação se interrogam e

procuram encontrar respostas. As regências pressupõem três momentos do ciclo de supervisão: pré-observação, observação e pós-observação.

Nas reuniões de pré-observação, o estagiário e o professor supervisor analisam e discutem as unidades didáticas e todos os recursos necessários para a concretização da aula. No momento de observação, o professor em formação leciona com a presença do orientador cooperante e do supervisor institucional. O momento posterior à observação é a reunião de pós-observação, na qual se procura refletir de forma estruturada sobre a ação educativa do estagiário, interpretando-a consciente e criticamente, promovendo um trabalho colaborativo com o orientador cooperante e supervisor institucional.

Por último, a intervenção individual e colaborativa em atividades da comunidade educativa corresponde à intervenção do mestrando em projetos e atividades educativas da escola/agrupamento, bem como à participação em reuniões nas instituições cooperantes com fins de orientação educativa na turma.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O agrupamento de escolas onde o mestrando desenvolveu a sua PES é um agrupamento vertical de escolas. Os agrupamentos verticais, segundo Simões (2005), funcionam “(...) como unidades organizacionais, destinadas a dar cumprimento a três objectivos fundamentais: a articulação e sequencialidade curricular do Ensino Básico, a gestão articulada de recursos e projectos e a descentralização e inserção territorial dos projectos educativos” (p.17). O agrupamento referido situa-se no concelho de Matosinhos, distrito do Porto, constituído por quatro estabelecimentos de educação e ensino geograficamente próximos. A Escola Básica Integrada de Matosinhos, sede do agrupamento, abarca a Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB; a Escola Básica do Godinho recebe alunos do 1.º CEB; a Escola Básica Augusto Gomes e a Escola

Básica Florbela Espanca têm como oferta educativa a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.

Após a consulta do *Programa Educativo do Agrupamento (PEA)*, é constatável que o concelho apresenta ocorrências de pobreza e exclusão social. O desemprego, a violência familiar, problemas de saúde, situações de toxicodependência e alcoolismo são outros problemas que afetam o município. De referir, ainda que o agrupamento possui um elevado número de alunos institucionalizados. Em consonância com o PEA, aquele grupo de escolas possui cerca de 1900 alunos, repartidos pela Educação Pré-escolar, pelo 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. No 2.º CEB, existem duas turmas de ensino artístico especializado. Salienta-se, que o agrupamento é, também, responsável pelo ensino do 1.º e 2.º CEB no Estabelecimento Prisional de Custóias. De acordo com o PEA, o Agrupamento de Escolas insere-se “(...) num contexto socioeconómico (...) com indicadores (...) de debilidade económica e social, tais como o número (...) de alunos subsidiados (...) – em média, mais de 45% Escalões A / B – e (...) o número considerável de alunos institucionalizados” (p. 2).

O agrupamento referido integra desde 2007/08 o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP 2) que tem como objetivo combater a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar, sendo esta intervenção localizada, principalmente, em territórios económica e socialmente desfavorecidos (Despacho normativo n.º 55/2008). Em conformidade com o PEA um dos objetivos do agrupamento consiste na promoção do sucesso escolar, tendo em vista uma maior igualdade entre todos os alunos, no âmbito da aprendizagem e do conhecimento. Desta forma, um dos desafios do Agrupamento tem como premissa formar cidadãos dotados de competências das áreas do saber e do saber estar que lhes permitam assumir-se como cidadãos livres, responsáveis, interventivos, capazes de dar resposta às exigências da sociedade contemporânea.

Relativamente aos recursos humanos, o agrupamento é constituído por pessoal docente e não docente: professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB, educadores

de infância e professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs); o pessoal não docente é constituído por assistentes operacionais e técnicos administrativos. Este agrupamento de escolas possui, ainda, um Gabinete de Psicologia e um Gabinete Social com uma assistente social e educadoras sociais, e uma animadora de recreios direcionada para o 1.º ciclo.

A escola é um edifício moderno com espaços amplos, da qual faz parte a reprografia, a papelaria, o pavilhão gimnodesportivo, o auditório, o bufete, sala de informática e a cantina. A escola dispõe de uma biblioteca que está dividida em dois espaços: uma área com computadores e outra com mesas para realização de trabalhos de casa e/ou reservada à leitura de livros disponíveis nas diversas estantes.

Neste espaço são desenvolvidas várias atividades ao longo do ano letivo na qual se procura promover o envolvimento de alunos do pré-escolar até ao 3.º CEB. Uma das atividades observada pelo mestrando foi a “Hora do Conto”, na qual participaram os alunos da turma do 1.º ciclo, dinamizada pelas professoras responsáveis pela biblioteca em que leram de forma expressiva e lúdica a obra *O macaco de Rabo Cortado* de António Torrado. Após a audição e posterior exploração da obra, os alunos ilustraram os diversos momentos da história e que serviram de registo da atividade. Salienta-se, ao nível tecnológico, a ligação da escola à rede *wi-fi* por todos os espaços, permitindo, deste modo, que alunos e docentes pudessem aceder com facilidade à internet e fazer as suas próprias pesquisas.

No que concerne ao espaço exterior, a escola possui uma ampla área, constituída por dois campos de futebol e um campo de basquetebol, assim como uma área alcatifada com equipamentos de entretenimento, possibilitando às crianças conforto nas brincadeiras e jogos. Apesar das boas condições do recinto destinado ao lazer das crianças, nota-se a falta de zonas verdes, bem como de uma maior área coberta para que os alunos possam brincar em dias de chuva.

A prática educativa supervisionada do mestrando realizou-se na escola descrita, sede do agrupamento, nos dois ciclos de escolaridade numa turma do 2.º e 5.º ano que seguidamente se procura caracterizar.

2.2.1. Caracterização do 1.º ciclo

A turma do 2.º ano, do 1.º CEB, onde foi realizada a PES, era constituída por 26 alunos, 14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. No que respeita à idade dos elementos da turma, 24 alunos situavam-se na faixa etária dos sete anos e dois alunos na dos oito anos de idade. No historial da turma, regista-se a retenção de dois alunos.

De acordo com o Programa de Atividades de Turma (PAT), a turma era disciplinada, apesar de se constatar que havia três alunos sinalizados como “desestabilizadores” por parte de funcionários e dos professores de AECs. Desta forma, havia a necessidade, permanente, por parte do professor titular de chamar a atenção dos respetivos alunos sobre os seus comportamentos no recreio, na cantina e, também, nas aulas de AECs, o que acabava por ocupar muito tempo das aulas.

Destaca-se o facto de a maioria da turma ser assídua, pontual e interessada pela aprendizagem, respeitando as regras, o que potenciou um clima de entejuda no processo de aprendizagem. Os alunos com maior dificuldade tiveram o auxílio e apoio de uma professora coadjuvante durante quatro horas semanais. Este apoio estava direcionado para as áreas de matemática e português, beneficiando dele, em concreto, seis alunos da turma que apresentavam maiores dificuldades às respetivas disciplinas. Este momento de trabalho colaborativo entre o professor titular e a professora coadjuvante teve como base a abordagem transversal das disciplinas de matemática e de

português com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos da turma (PAT, 2017).

Ao longo do ano letivo, a turma do 2.º ano, participou em diversas atividades, tais como, o Dia da Alimentação, o Magusto na Escola, a Festa de Natal, o Dia de Reis, o Desfile de Carnaval e a Comemoração do 25 de abril. Uma das atividades em que o mestrando teve oportunidade de acompanhar a turma e auxiliar o professor titular foi na visita de estudo ao quartel dos Bombeiros. Nesta visita, exploraram as instalações, particularmente as camaratas, o museu e as viaturas, permitindo aos alunos compreenderem a importante função dos Bombeiros na sociedade.

No que concerne à sala de aula, em dias mais quentes, apresentava problemas de refrigeração, pois apenas tinha janelas com exposição direta ao sol, o que provocava o aquecimento da mesma. Uma outra particularidade da sala relaciona-se com a sua localização, uma vez que esta se situava próxima de um corredor, o que condicionava o silêncio na sala de aula, devido aos contantes barulhos em redor da mesma, perturbando, deste modo, o decorrer normal das aulas. De referir que a sala estava equipada com um computador, um projetor, um quadro e armários onde os alunos arrecadavam alguns materiais. Ademais, era equipada com um espaço denominado “laboratório” constituído por um lavatório e uma torneira, destinado à realização de experiências e atividades de expressão plástica. Relativamente à disposição das mesas, foram-se alterando ao longo do ano, sendo a disposição mais usual em “U” que, para além de permitir uma maior visibilidade para os alunos, possibilitou uma maior interação entre a turma e o professor.

2.2.2. Caraterização do 2.º ciclo

A turma do 2.º CEB era constituída por 22 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Todos os alunos eram provenientes da mesma escola

e da mesma turma do 1.º ciclo. A faixa etária, maioritária, em que se encontravam os alunos situava-se nos 10 anos, havendo apenas uma aluna com 11 anos de idade. Salienta-se a existência de nove alunos que beneficiavam de apoio económico por parte do Apoio Social Económico (A.S.E.), correspondendo a aproximadamente 41% dos alunos da turma.

Relativamente ao historial escolar da turma, evidencia-se um bom rendimento, registando-se apenas uma retenção de um aluno ao longo do seu percurso no 1.º ciclo. No geral, a turma era muito faladora e distraída, prejudicando, dessa forma, o ritmo e qualidade da aula. Desta forma, os professores, ao longo do ano letivo, tiveram de manter uma posição mais disciplinadora, modificando, algumas vezes, a disposição dos alunos em sala de aula.

Salienta-se a inscrição de quatro alunos no Plano de melhoria a Português-“Ler para compreender Melhor” que tinha como objetivo principal desenvolver a competência leitora, não só ao nível da fluência, mas, também, no campo da compreensão, através da realização de atividades destinadas a alunos com dificuldades no âmbito da leitura e compreensão. As atividades do plano são diversificadas, tais como, leitura autónoma de obras do Plano Nacional de Leitura e respetiva apresentação aos colegas; leitura orientada na sala de aula de obras/contos, contemplados no Programa de Português; realização de guiões/fichas de leitura e fichas de avaliação; leitura silenciosa e em voz alta de textos diversificados e pesquisa e recolha de informação. Acrescenta-se, ainda, a existência de nove alunos que auferiam do apoio ao estudo à disciplina de Português que tem como finalidade reforçar a aprendizagem às disciplinas de Português, Inglês e Matemática, sendo disponibilizado pelo próprio docente da disciplina correspondente.

A turma tinha, maioritariamente, aulas na mesma sala, particularmente, às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. De uma forma geral, a sala era um espaço bem iluminado, tanto por luz natural, como por luz artificial, e bem equipado, dispondo de material tecnológico, como um computador, um projetor e colunas de som, o que permitiu a utilização de

recursos audiovisuais, não só por parte das professoras cooperantes, mas também por parte do mestrando nas aulas de Português e História e Geografia de Portugal. Neste espaço educativo, acrescenta-se a existência de um quadro branco, armários e de placas de cortiça ao fundo da sala, o que possibilitava a afixação e exposição dos trabalhos da turma.

2.3. INTERVENÇÕES

2.3.1. Dentro da sala de aula

As aulas e as atividades que o professor estagiário desenvolveu, procuraram proporcionar momentos significativos de aprendizagem para os alunos, a partir de uma diversidade de textos, a par de fontes históricas e documentos científicos, a favor de uma prática regulada e integrada com base em planificações de Unidades Didáticas.

Desta forma, torna-se relevante a planificação, uma vez que esta é um instrumento orientador para prever e concretizar uma aula num conjunto de aulas. Destaca-se o ato de planificar como um processo que não é rígido e que deve ser alterado sempre que as circunstâncias assim o determinem.

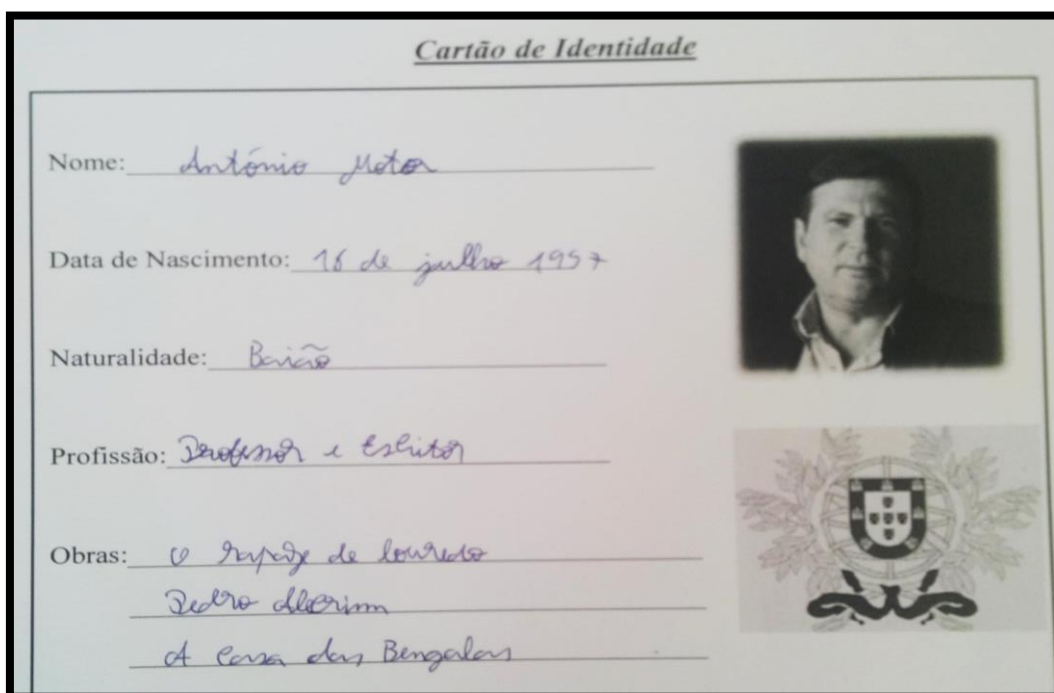
De acordo com Zabalza (2001), a planificação é um processo constituído por

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio concetual e de justificação do que se decide, um propósito, fim ou meta de alcançar que nos indica a direcção a seguir, uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p.48).

Reunidos os conteúdos, as tarefas, as atividades e a sua sequência, obtém-se o guião para a ação, um instrumento de ajuda à concretização das aulas.

A primeira intervenção do mestrando ocorreu no 2.º CEB na área de Língua Portuguesa. Salienta-se que o ensino da Língua Portuguesa é estruturado a partir dos documentos oficiais do Ministério da Educação, que orientam e definem o que se espera que os alunos aprendam. A aula de Português é o espaço privilegiado para a exploração e práticas das aptidões e competências linguísticas, sendo o texto a base principal da aula, pois é a partir dele que o docente toma opções e estrutura a sua intervenção.

Assim, a primeira intervenção teve como ponto de partida um texto literário da obra *Pedro alecrim* do escritor António Mota. A aula iniciou-se com a apresentação de informações essenciais relativas ao autor, seguidamente o professor estagiário distribuiu um cartão de identidade aos alunos para preenchimento. Este tipo de atividade é importante na aula de português, pois serve para contextualizar e conhecer o autor, podendo captar a atenção dos alunos para a obra estudada (figura 1).



Cartão de Identidade

Nome: António Mota

Data de Nascimento: 16 de julho 1957

Naturalidade: Beirão

Profissão: Professor e escritor

Obras: O Império de Loureiro
Pedro Alecrim
A Casa das Bengalas






Figura 1. Cartão de identidade de António Mota

A aula prosseguiu com a reconstituição do resumo do excerto da obra. Previamente, o professor em formação resumiu o texto, que depois recortou em tiras. As tiras foram colocadas em *PowerPoint*, desorganizadas, para os alunos fazerem a reconstituição do resumo oralmente (figura 2).

Reconstituição do Resumo

a) Segundo o próprio, penoso foi a transição do 1º para o 2º ciclo uma vez que lhe fazia alguma confusão a localização e a denominação das salas de aula. Além disso, a família apresentava dificuldades financeiras e o pai de Pedro Alecrim teve mesmo que vender um dos seus borregos para fazer face as despesas.

b) A vida de Pedro Alecrim é bastante diferente. Assim sendo, quando chega a casa, o Pedro começa por tratar dos animais e só depois do jantar é que se dedica aos estudos. Apesar de todas as tarefas, o rapaz da história não se considera um mau aluno.

c) Desta forma, com o dinheiro proveniente da venda do animal, o pai conseguiu obter dinheiro para comprar-lhe material desportivo para a aula de Educação Física.

d) Numa ocasião, depois do toque da campainha, o Pedro, por descuido, deixou-se ficar no recreio. Ao aperceber-se da ausência dos colegas de turma apressou-se para a aula, mas sem êxito, uma vez que não encontrou a sala e a professora de português marcou-lhe falta.

e) O Martinho toma conta do pomar e à noite a sua mãe obriga-o a estudar e para isso relembra o filho que deve ficar com os livros abertos em cima da mesa.

Figura 2. Reconstituição do resumo

Numa outra aula, no âmbito do *Dia Mundial do Livro*, abordou-se o poema *Livro*, de Luísa Ducla Soares. Assim, após a leitura do professor estagiário, fez-se a exploração oral, levando à construção coletiva de um esquema sobre o conteúdo do poema - metáforas para o livro.

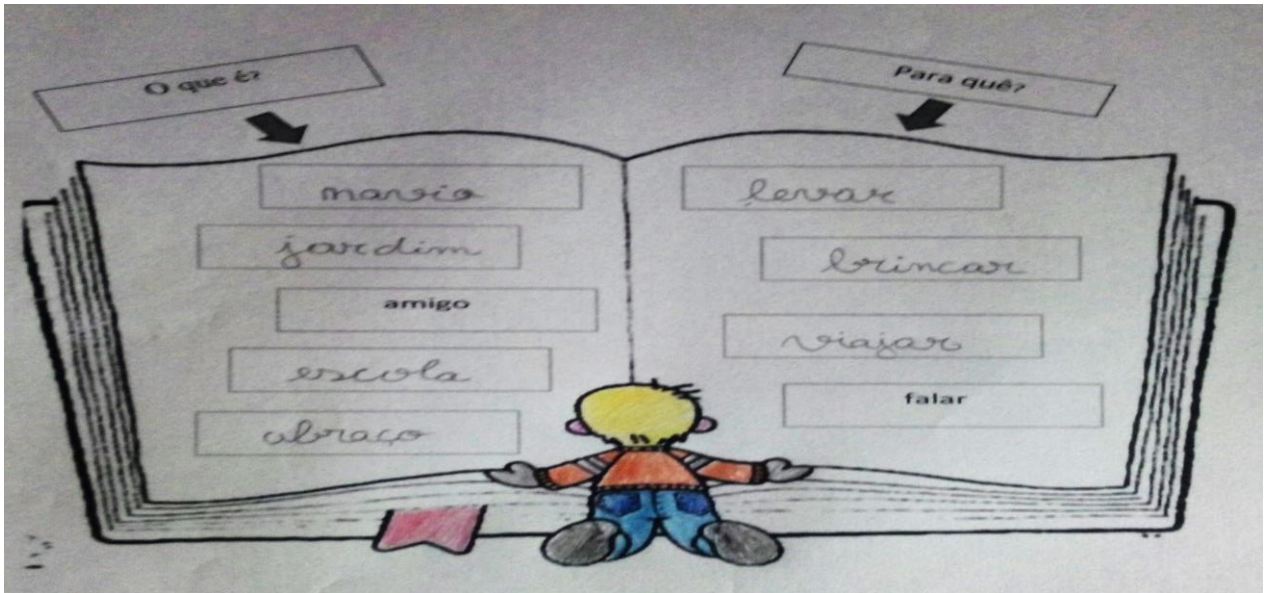


Figura 3. Esquema do poema Livro de Luísa Ducla Soares

Posteriormente, o professor distribuiu aos alunos um esquema semipreenchido para os alunos completarem (figura 3). Outra das atividades da aula consistiu num momento de escrita criativa “Escrever à maneira de Luísa Ducla Soares” (figura 4), em que os alunos, a pares, produziram um texto com base na estrutura do poema, estrutura essa fornecida e concebida pelo professor estagiário. O produto final desta atividade resultou num marcador de páginas, através de materiais trazidos para a aula, mormente, cartolina, cola e fita colorida.

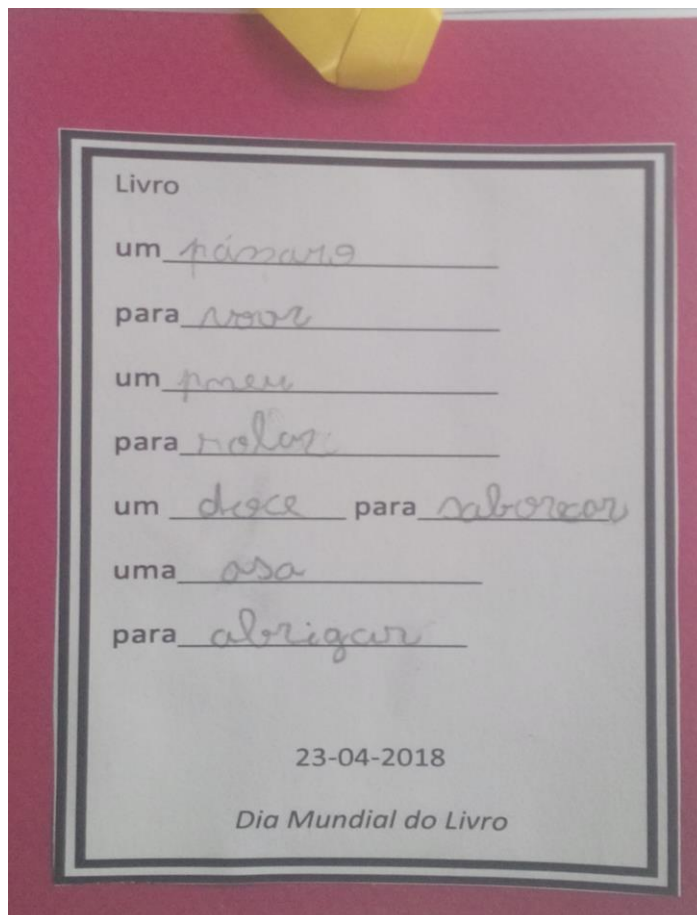


Figura 4. Escrita à maneira de Luísa Ducla Soares

A escrita é uma atividade que deve fazer parte da aula de Português, de forma a que os alunos possam praticar e familiarizarem-se com ela e com aquilo que ela representa para eles, pois esta não se limita a ser um conjunto de palavras que não se relacionam com a pessoa (Amor, 2001). Por esta razão, o estagiário procurou desenvolver atividades de escrita lúdica, de forma a cativar a atenção dos alunos por este tipo de escrita. Destaca-se, assim, a sequência didática “Negra África que corre nos textos” destinada ao 2.º CEB, na qual os alunos elaboraram um caligrama (figura 5) com a forma do continente Africano. De acordo com Amor, ensinar a escrever implica ter consciência de que é custoso e impõe apuro da técnica, disciplina e autocontrolo e treino frequente.

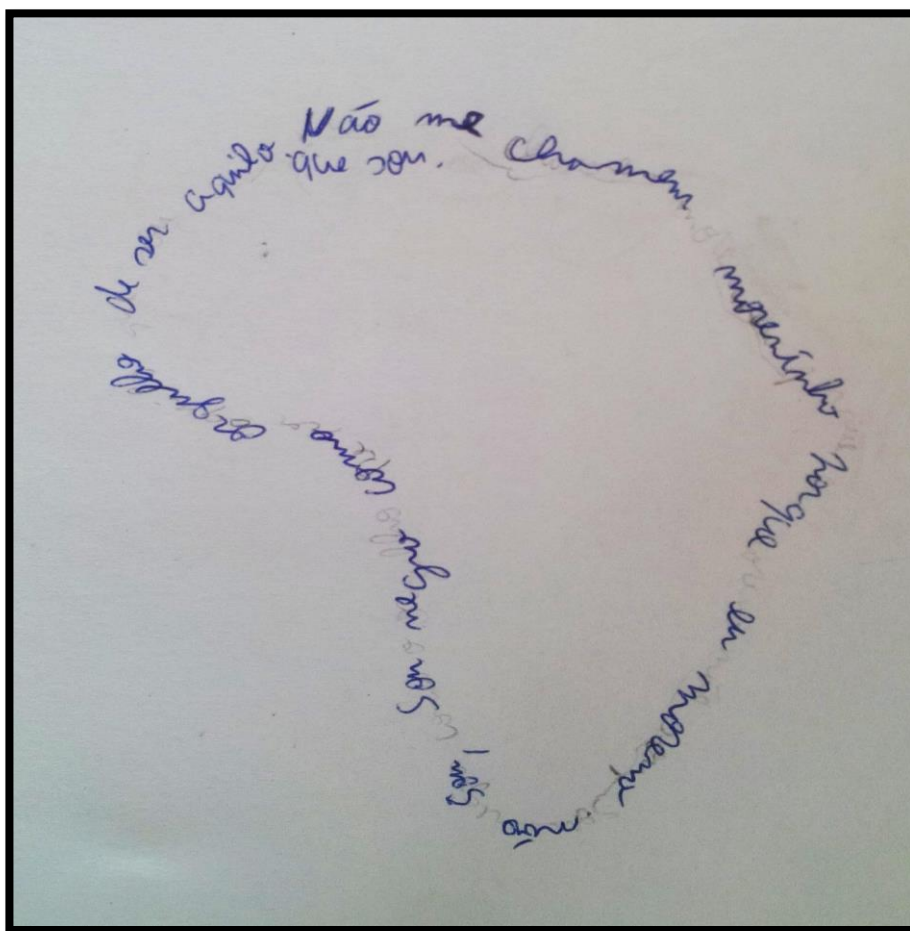


Figura 5. Exemplo de um caligrama feito por um aluno

Na sequência didática, “Príncipes, princesas e outras histórias”, foi proporcionado pelo estagiário um momento de leitura expressiva, com o conto *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen. Esta leitura foi acompanhada de uma melodia medieval encontrada no *Youtube*, tendo como um dos propósitos a oferta de um momento de leitura por prazer. Este permitiu um primeiro contacto dos alunos com o texto, pela voz mediadora do professor. Através da música criou-se um ambiente de leitura que auxiliou o transporte dos alunos para o mundo ficcionado, possibilitando a compreensão do tempo e do espaço e a ação da narrativa pelos alunos.

Ainda nesta sequência didática, desenvolveu-se uma atividade de escuta ativa com a turma do 5.º ano, a partir de uma entrevista a Luísa Ducla Soares, que “(...) implica um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspetos globais e parcelares da mensagem, por vezes seguida de comportamentos de produção/reformulação verbal, articulados com os discursos/situações anteriores” (Amor, 2001, p.72), revelando-se assim importante para treinar a capacidade de retenção e a articulação de diversas informações. Assim, primeiramente, começou-se pela visualização/audição do

vídeo e de seguida, o professor estagiário forneceu algumas indicações para situar as informações que depois seriam pedidas; de novo, teve lugar a audição da entrevista; seguidamente, entregou um questionário (figura 6) para os alunos preencherem com as informações anteriormente escutadas na entrevista; por fim, reproduziu-se novamente o vídeo com sucessivas paragens para confrontar o que os alunos escreveram e o que tinha sido dito na entrevista.

Nome da escritora: _____

Com que idade começou a escrever?

Que prémio rejeitou? Porquê?

Para que público escreve?

Quantos livros publicou até à data?

Que obra da escritora é referida no vídeo?

Porque razão, resolveu escrever essa obra?

Figura 6. Questionário entregue aos alunos

O momento seguinte foi de leitura por parte do professor estagiário do conto *A menina dos cabelos de ouro*, de Luísa Ducla Soares. De seguida, o mestrando distribuiu um esquema de compreensão, na qual os alunos tinham de responder às questões dos momentos da história narrada (figura 7). De acordo com Colomer e Camps (2002), a elaboração de formas gráficas ajuda ao entendimento do significado do texto por parte dos alunos, pois assemelha-se à forma como organizamos o pensamento, permitindo, desta forma, compreender melhor as relações entre os elementos textuais.

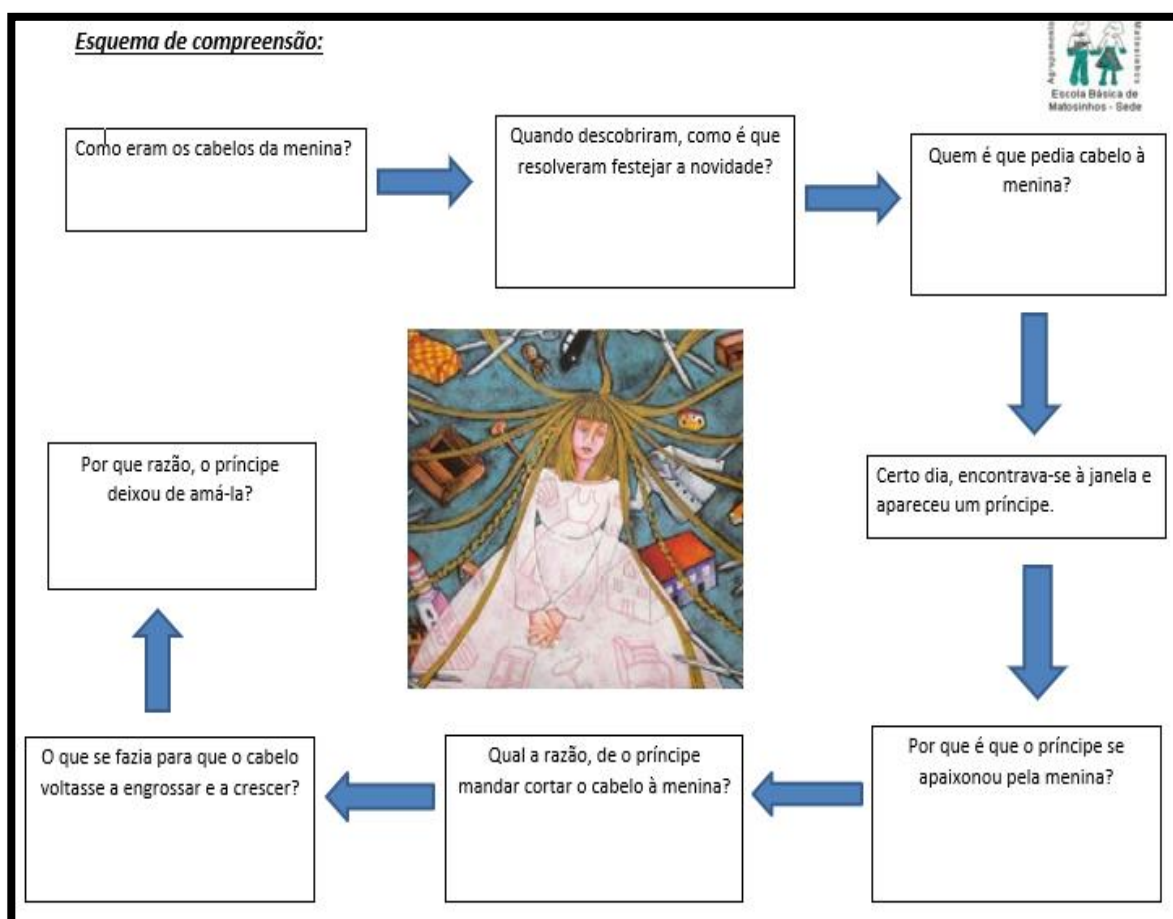


Figura 7. Esquema de compreensão da história "A menina dos cabelos de ouro"

No seguimento da sequência didática, abordou-se, no 1.º CEB, o conto “O príncipe com orelhas de burro.” Procedeu-se à dramatização da história, onde os alunos representaram as personagens do enredo (figura 8). Este foi um momento lúdico da aula, na qual os alunos se mostraram interessados e empenhados. Com este exercício os alunos recriaram personagens, bem como as suas atitudes e comportamentos, chegando à compreensão do texto. A dramatização constitui uma atividade significativa de aprendizagem, pois é uma “(...) forma de perceção de determinadas características, como as noções de espaço [e] a caracterização de personagens, situação esta em que a expressividade gestual por si só permite a transmissão de uma determinada carga psicológica das figuras recriadas” (Reis & Adragão, 1992, p.189).

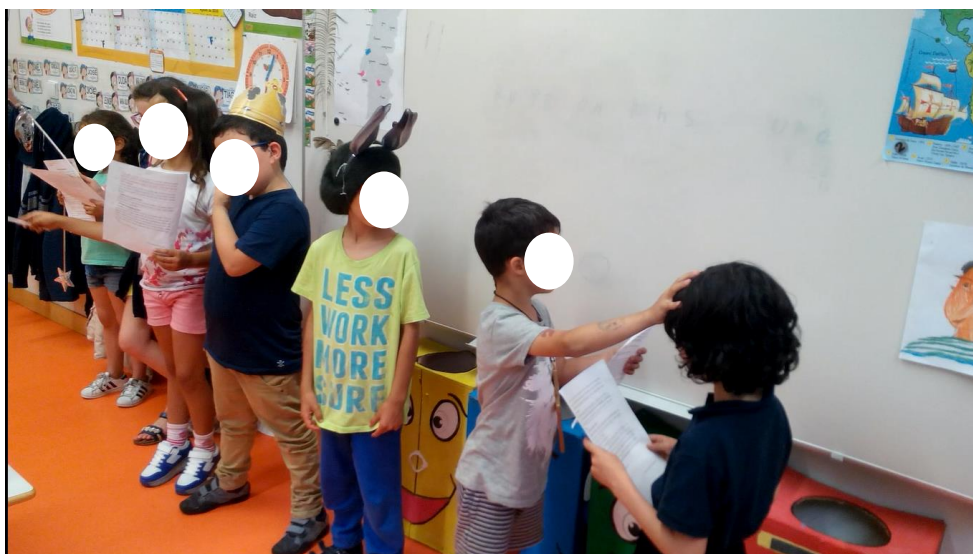


Figura 8. Dramatização da história

No que diz respeito à aula de História, assume-se que, atualmente, esta não possui simplesmente a tarefa de transmitir e memorizar os factos históricos, mas a de conhecer as diversas finalidades que lhe são conferidas. De acordo com Proença (1989), o ensino da história transmite conhecimentos sobre a realidade histórica e possibilita o desenvolvimento de capacidades e atitudes

particulares, tendo como base finalidades e metas pretendidas no ensino desta área específica:

Promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese através duma abordagem científica da realidade. Proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico. Desenvolver a capacidade de formular hipóteses fundamentadas. Contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e das capacidades de expressão. Adquirir competências específicas no domínio do tratamento, classificação e análise de fontes históricas. Assegurar uma melhor formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania. Desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos próprios. Proporcionar a compreensão da relatividade e multiplicidade dos valores em diferentes tempos e espaços. Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia. Despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais (p.108).

As aulas do mestrando concebidas para a disciplina de História e Geografia de Portugal procuraram integrar diferentes fontes históricas e diferentes atividades, captando e motivando os alunos para os conteúdos lecionados. Esta diversidade de fontes, análogo à sua análise, procurou promover a elaboração do trabalho e propiciar o desenvolvimento do espírito crítico e empático dos alunos, reconhecendo a multiplicidade de saberes relacionadas às distintas fontes e refletindo acerca das informações que continham estas fontes (Proença, 1990). Assim sendo, no âmbito do 2.º CEB, o professor estagiário numa das aulas correspondentes ao subtema *Portugal nos Séculos XIII e XIV*, iniciou a aula com o momento de motivação. Desta forma, antes de iniciar a sessão espalhou vários cartões escritos, pelas mesas, relativas ao tema da aula *A crise Portuguesa e o problema da sucessão*. De referir que os cartões continham as palavras “D. Fernando”; “Sucessão”; “Morte”; “Independência” e “D. Leonor de Teles”. Após a leitura e colagem dos cartões no quadro, os alunos procuraram estabelecer uma relação entre todas elas. Este momento ficou marcado pelas ideias aleatórias dos alunos e pelo entusiasmo e interesse mostrado pelos mesmos em descobrir e chegar a uma ideia concreta.

No desenvolvimento da referida aula, uma das atividades passou pela projeção de uma imagem, sem legenda, referente ao matrimónio entre D. Fernando I e D. Leonor de Teles (figura 9), que se encontra no Mosteiro de Leça do Balio, no concelho de Matosinhos. Após a visualização, iniciou-se um diálogo seguido de algumas questões colocadas pelo professor em formação: “Conhecem esta estátua?”; “Onde se situa este monumento?”; “Quem são as personagens históricas que estão representadas?”; “Que relação é que estas personagens históricas estabelecem?”; Como se chamava a noiva que está ao lado de D. Fernando?”.



Figura 9. Estátua do matrimónio entre D. Fernando I e D. Leonor de Teles

Depois de os alunos terem respondido às questões, a legenda foi revelada. Esta atividade de aula foi ao encontro e partiu da História local, o que parece ter contribuído para a compreensão e captação de atenção por parte dos alunos. De acordo com Proença (1989), o recurso à História local tem muitas potencialidades ao nível da motivação, pois os alunos lidam com fontes locais, factos e lugares conhecidos. Assim, ao colocarmos os alunos em contacto com referentes que são familiares proporcionamos-lhes uma relação mais natural

com o passado histórico, ou seja, estamos a colaborar para uma melhor compreensão dos fenómenos históricos.

A seguinte atividade de aula consistiu na leitura e interpretação de dois documentos escritos: *Discurso de João das Regas nas Cortes de Coimbra* e *A reação do povo português à aclamação de D. Beatriz*, ambos de Fernão Lopes. De seguida, houve um diálogo com os alunos e interpretação dos respetivos documentos. Salienta-se que apesar do mestrando ter a preocupação de variar os recursos didáticos ao longo do seu percurso na PES, os documentos escritos foram os mais utilizados. Desta forma, através da exploração dos documentos, foi possível desenvolver aptidões, mormente, a análise rigorosa, o espírito crítico e a capacidade argumentativa dos discentes. Assim, conjuntamente com a análise das fontes históricas foi completado, pelos alunos, os espaços em branco de um genograma (Figura 10), relativo aos pretendentes ao trono após a morte de D. Fernando. O genograma, concebido pelo mestrando, constituiu um recurso conciso dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.



Figura 10. Genograma

No momento final da aula realizou-se um jogo em suporte *PowerPoint* “Quem quer ser sabichão” (figura 11), com questões interativas relativas aos conteúdos da aula. De destacar, que através do jogo, os alunos mostraram-se entusiasmados e envolvidos, participando e respondendo às perguntas do mesmo. Através desta atividade lúdica foi, assim, possível constatar os saberes adquiridos pelos alunos ao longo da respetiva aula.

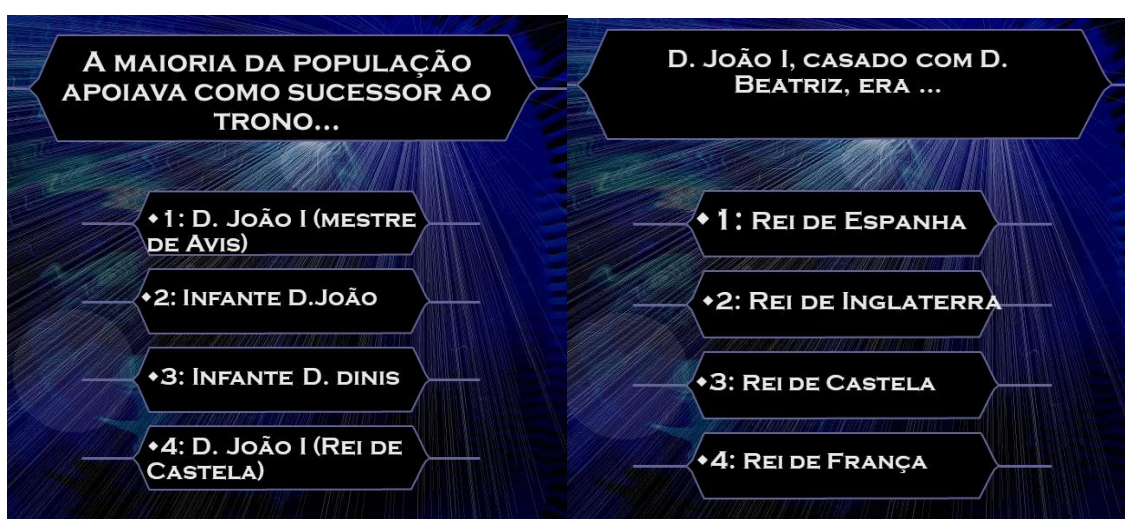


Figura 11. Jogo quem quer ser sabichão

Em termos gerais, nas aulas de História e Geografia de Portugal, no âmbito da PES, o mestrando teve o cuidado de envolver todos os elementos da turma, estimulando a sua participação ao longo das atividades da aula, de modo a que cada aluno se sentisse considerado e valorizado.

A análise às aprendizagens essenciais de Estudo do Meio permite constatar que esta área do saber convoca e abrange conceitos e métodos de outras áreas, nomeadamente de “Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia” (Ministério da Educação, 2018, p.1).

Na perspetiva de Roldão (1995),

(...) o Estudo do Meio [é] uma área de abertura para o mundo, para a diversidade da realidade física e social, para a riqueza de conhecimentos e experiências que possam fazer «crescer» no aluno a compreensão do mundo em que vive e a que pertence, [ampliando] as suas experiências de pessoas e comunidades numa interação (p.16).

Relativamente à primeira intervenção em sala de aula, no âmbito do Estudo do Meio, foi realizado um conjunto de atividades sobre *A solubilidade dos materiais*. Assim, a aula orientada para o 2.º ano do 1.º ciclo correspondente ao Bloco 5- “À Descoberta dos materiais e objetos”, teve o propósito de apresentar aos alunos quais os materiais que são solúveis, isto é, que se dissolvem na água e os que não são solúveis, ou seja, que não se dissolvem na água, através da realização de diversas experiências com distintos materiais.

A aula iniciou-se com questões relacionadas com o tema da aula: “Costumam comer sopa?”; “Já viram/ajudaram a vossa mãe ou alguém de família a fazer a sopa?”; “Que ingredientes usaram?”; “Esses ingredientes misturaram-se com a água?”. Após este primeiro momento da aula, visualizou-se um excerto do filme *Ratatouille*, verificando-se que os alunos ficaram estimulados e entusiasmados com a reprodução do audiovisual. Neste momento da aula, o mestrando fez algumas paragens do vídeo, retrocedendo algumas vezes para que as crianças pudessem compreender o que se pretendia e se focassem no essencial, complementando com algumas questões orientadoras.

Posteriormente, foram apresentados os materiais (areia, arroz, açúcar, sal, azeite e vinagre) e o local onde realizar-se-ia a experiência (figura 12).



Figura 12. Atividade experimental

Seguidamente, foi entregue aos alunos uma carta de planificação semipreenchida (figuras 13 e 14), existindo, previamente, por parte do professor estagiário, a explicação sobre a utilidade e função desta.

Que materiais se dissolvem na água?

O que vamos manter...

Os copos com a mesma quantidade de água.

O que vamos mudar...

A substância escolhida e o aspeto da água.

O que vamos fazer...

Misturar diferentes materiais com água e verificar a sua solubilidade

De que precisamos...

- 6 copos de vidro ou plástico;
- Areia;
- Arroz;
- Açúcar;
- Sal;
- Azeite;
- vinagre.

Como vamos registar os dados....

No quadro e na tabela de carta de planificação.

que acho que vai acontecer e porquê...

Experimentação...

- Executar a planificação seguindo as ideias definidas anteriormente;
- Recolher os dados.

Após a Experimentação

Verificamos que...

Materiais	Dissolve	Não Dissolve
Areia		
Arroz		
Açúcar		
Sal		
Azeite		
Vinagre		

Resposta à questão-problema e conclusão...

Figuras 13 e 14: Carta de planificação

Em seguida, os alunos preencheram a tabela na sua carta de planificação enquanto o professor estagiário preenchia a mesma tabela, em simultâneo, num *PowerPoint* (figura 15).

Tabela de registo		
Materiais	Dissolve	Não Dissolve
Areia		
Arroz		
Açúcar		
Sal		
Azeite		
Vinagre		

Figura 15. Tabela de registo

No desenvolvimento da experiência, houve a preocupação de envolver os alunos participando eles também na realização da experiência através do contacto e interação com os diversos materiais e com o preenchimento da carta de planificação. Em conformidade com Sá (2002), as atividades científicas ajudam a desenvolver a comunicação oral e escrita, isto é, através do ensino das ciências as crianças são estimuladas a falar, descrevendo e interpretando o que observam, aumentam o vocabulário para serem capazes de lidar com novas situações, fazendo, por exemplo, registos escritos.

Num último momento da aula, os alunos efetuaram uma atividade de verdadeiro ou falso (figura 16), o que permitiu aferir a compreensão do conteúdo abordado.

<u>Assinala as afirmações como verdadeiras ou falsas:</u>	
A areia é bastante solúvel, porque se dissolve na água.	<input type="checkbox"/>
O Sal é um material que se dissolve na água.	<input type="checkbox"/>
Um material que não se dissolve na água é um material solúvel.	<input type="checkbox"/>
O açúcar misturou-se com a água, logo é uma substância solúvel.	<input type="checkbox"/>

Figura 16. Atividade de verdadeiro ou falso

A segunda aula de Estudo do Meio, sobre *Os meses e os anos e a sua relação com os factos da vida*, inserida no Bloco 1, “À descoberta de si mesmo”, teve como momento inicial, a construção de um *puzzle* relativo a um calendário anual, no quadro.

Após este primeiro momento, os alunos fizeram a leitura de uma lengalenga e, com base nesta, responderam às questões colocadas pelo mestrando: “Quais são os meses que possuem 30 dias?”; “E os têm 31 dias?”; “Qual o mês que possui, apenas, 28 ou 29 dias?”. Em seguida, com a orientação do professor estagiário, os alunos completaram um esquema semipreenchido (figura 17).

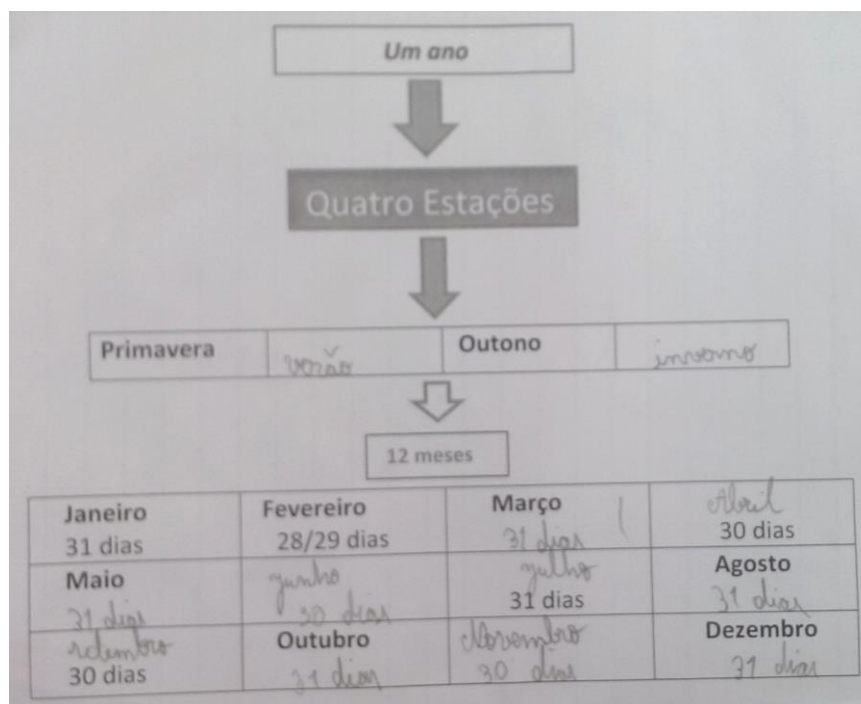


Figura 17. Esquema completado por um aluno

Num outro momento da aula, o mestrando apresentou um que tinha como objetivo explicar a existência de meses bissextos. Através da análise do esquema, convocou-se os conhecimentos matemáticos dos alunos com as seguintes questões: “Quantos dias teve o ano de 2005?”; “Quantas horas teve a mais?”; se multiplicarmos 6 horas por 4 anos, quantas horas são ao fim de

quatro anos?"; "Por que motivo terá o mês de fevereiro, de 4 em 4 anos, 29 dias? (figura 18).



Figura 18. Esquema explicativo dos anos bissextos

Salienta-se a facilidade evidenciada pelos alunos na interpretação do esquema, como foi constatado pelas respostas dadas em aula. No entanto, para reforçar a ideia e explicar a questão da existência do ano bissexto, foi mostrado um vídeo acerca do movimento da translação da terra.

Outra das atividades da aula consistiu no preenchimento de uma linha do tempo (figura 19) onde os alunos, com a orientação do professor estagiário, registaram as datas e factos relevantes da vida, como por exemplo, o ano em que nasceram; quando é que entraram para o jardim de infância; o ano em que entraram para a escola; o ano atual e o ano em que fizeram uma viagem. De acordo com o Ministério da Educação (2004), o estudo da história pessoal é relevante e um ótimo começo para que as crianças estruturam a noção de tempo. "Para isso deve iniciar-se a localização de acontecimentos da vida das crianças numa linha de tempo, que terá a mesma função dos mapas para as localizações no espaço" (p. 105).

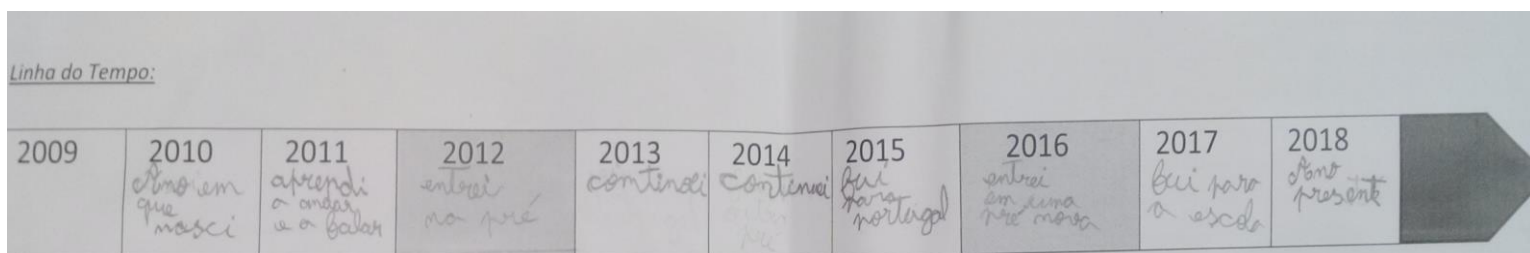


Figura 19. Linha do tempo preenchida por um dos alunos

Na seguinte atividade, o professor em formação, afixou um mapa de Portugal no quadro e assinalou com etiquetas de cores diferentes os locais de maior importância para si. De seguida entregou a cada aluno um mapa de Portugal (figura 20), onde indicavam, a cor verde o local onde viviam, a cor azul o local onde passavam férias e a cor vermelha uma região/cidade que gostavam de conhecer. Ainda no mapa distribuído, os alunos referenciaram, com o desenho de um triângulo, uma cidade localizada no litoral, e com o desenho de um quadrado assinalavam uma cidade do interior.

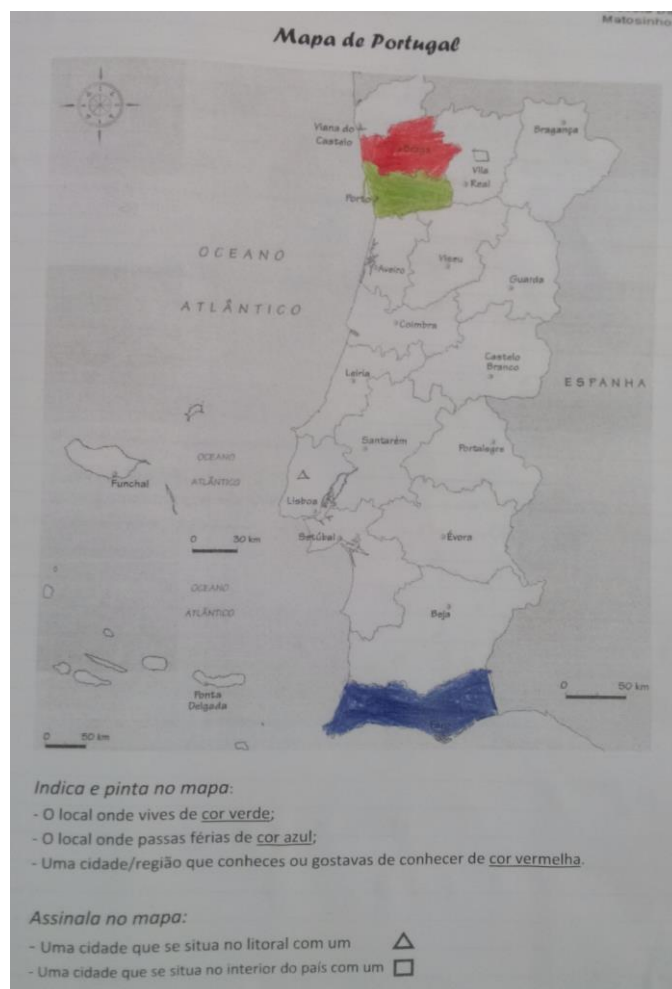


Figura 20. Mapa de Portugal pintado por um aluno

No final da aula, realizou-se o jogo online *flashcards* (Figura 21), que consistia em perguntas e respostas. Através do respetivo jogo foi possível ao mestrando observar quais os conteúdos compreendidos pela turma ao longo da aula.

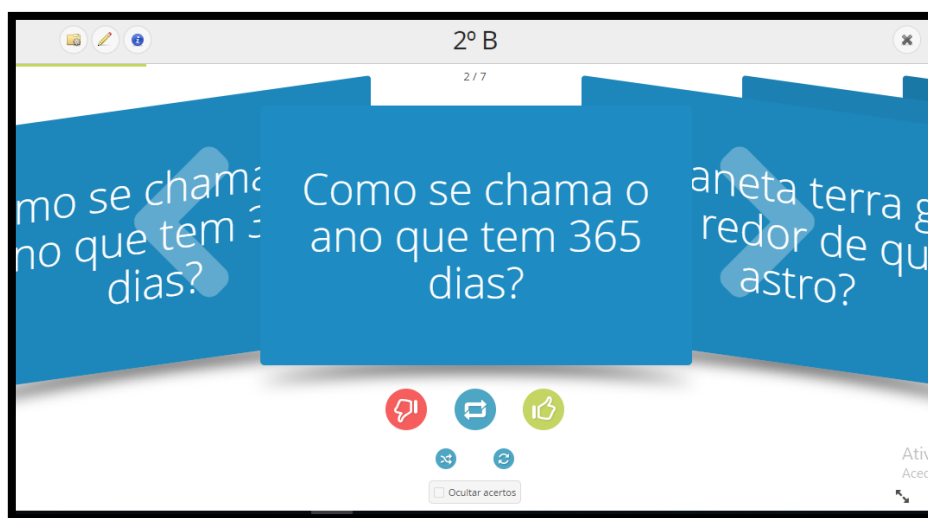


Figura 21. Jogo online flashcards

2.3.2. Fora da sala de aula

No Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que reconhece o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, é referida “a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”. Segundo esse documento o professor desempenha a sua profissão, de um modo integrado e colaborativo e no contexto da comunidade em que se encontra inserido.

Um dos projetos desenvolvidos denominou-se “Ler para oferecer e receber” desenvolvido no início no mês junho, tendo como intervenientes os alunos do 1.º e 2.º CEB do respetivo agrupamento, procurando articular textos explorados nas aulas de Português e de História e Geografia de Portugal. Os objetivos deste projeto passavam por estimular o interesse e o gosto pela leitura, a partilha com a comunidade escolar de práticas de leitura da sala de aula e a valorização da relação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes e na promoção do inesperado em contexto pedagógico.

Esta atividade compreendeu, assim, leituras expressivas e dramatizadas com o propósito de oferecer leituras inter-turmas. De acordo com Soares (2003), a leitura em voz alta ante uma turma ou auditório envolve um desafio e um teste a ser ultrapassado, que uma vez conseguido com sucesso fará da leitura uma coisa concreta e material. Ainda neste projeto e para além da partilha de momentos de leitura entre os alunos foi concebido um marcador de páginas referente ao poema entregue no final de cada sessão de leitura (figura 22).

Outro dos projetos escolares desenvolvidos no contexto da PES contemplou a disciplina de História e Geografia de Portugal e teve como tema “Os Descobrimentos Portugueses” referente ao domínio “Portugal nos séculos XV e XVI” do programa de HGP, tendo como título “Velejar e conquistar para além do horizonte”.

Neste projeto, foram implicadas três turmas do 5.º ano, na qual cada turma ficou responsável por abordar e desenvolver as principais viagens marítimas: costa ocidental Africana, Brasil e Índia. A turma do 5.º I, turma na qual o professor estagiário esteve inserido, ficou encarregada de trabalhar a

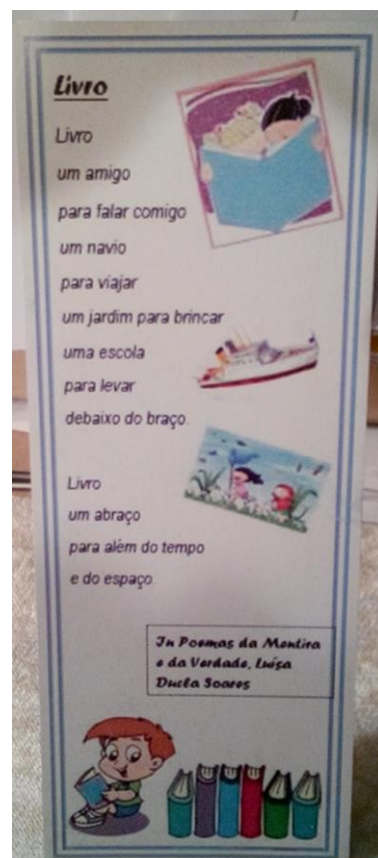


Figura 22. Marca-páginas

descoberta e exploração do continente Africano. O projeto desenvolveu-se dentro e fora da sala de aula, tendo-se constituído grupos de trabalho, e cada grupo selecionou um assunto relacionado com as viagens dos descobrimentos pela costa de África e a presença portuguesa nesse continente.

A apresentação do trabalho desenvolvido pelas turmas foi exposta no *hall* de entrada da escola (figura 23), onde ficaram expostos os trabalhos realizados pelos alunos, valorizando-os ao dá-los a conhecer à comunidade escolar. No final do projeto, foi realizada e entregue aos alunos, para preenchimento, uma ficha de auto e heteroavaliação para apurar a opinião dos alunos e para compreender se a atividade constituiu um momento de aprendizagem significativo. Respostas como, “com as pesquisas comecei a descobrir mais coisas” e “fiquei a perceber melhor os descobrimentos” constituíram informações que poderão ser reveladoras do significado daquela atividade para os alunos.



Figura 23. Trabalhos dos alunos expostos no hall da escola

CAPÍTULO III

3. A INVESTIGAÇÃO COMO COMPONENTE DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O presente capítulo apresenta o desenho de um projeto de investigação a aplicar num contexto de 1.º Ciclo. A primeira parte do capítulo é relativa à justificação e motivação sobre a escolha da temática. A segunda parte é referente à revisão de literatura que sustenta o tema selecionado e que abarca a “escrita” e a “importância da ortografia”. Seguidamente, apresenta-se, o desenho do projeto com a questão-problema e os objetivos a serem desenvolvidos. Por fim, dar-se-á destaque à metodologia de investigação-ação, bem como aos procedimentos a seguir.

3.1. “O ENSINO DA ORTOGRAFIA: ESTRATÉGIAS PARA A AULA DA LÍNGUA PORTUGUESA”: JUSTIFICAÇÃO E MOTIVAÇÃO

A variação dialetal e individual está intrinsecamente ligada à forma como cada cidadão se pronuncia oralmente. Se na oralidade, se realizam diversificadas variações, variando conforme o emissor, a sua proveniência geográfica, e sua formação, entre outros, na escrita a situação é diferente, com as regras de ortografia a assumirem relevância. E foi nesta linha de pensamento que o mestrando optou pelo tema de investigação: *O Ensino da Ortografia: Estratégias para aula da língua portuguesa*.

Esta escolha deve-se, ao facto, de se reconhecer que a aquisição da ortografia é um processo complexo e moroso, uma vez que a relação entre grafema e fonema, nem sempre é biunívoca. Por vezes um som pode ser

representado por várias letras como o som [k] que corresponde ao grafema «c», *caixa*, «q», *quadro* e «qu», *quintal* e outras vezes, uma letra pode ser representada por vários sons como por exemplo, «z» que pode corresponder ao /z/, *zebra*, e ao /ʃ/, *vez* (Barbeiro, 2007). Assim, torna-se importante desenvolver uma consciência metacognitiva sobre a problemática da ortografia de forma a que os alunos ampliem o seu domínio da linguagem escrita.

Este tema assume, também, uma importância significativa no documento das *Aprendizagens Essenciais* relativas ao 2.º ano e ao *Perfil dos alunos do século XXI*. Neste último documento referido, espera-se que se desenvolva a “(...) competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita.” (Martins et al., 2018, p.4).

3.2. REVISÃO DE LITERATURA

3.2.1. A escrita

As palavras são ferramentas essenciais/poderosas que nos ajudam a exprimir ideias e conceitos. Constata-se, deste modo, uma correspondência entre o êxito escolar, considerando-se que quanto menor é o léxico de um falante mais difícil será a compreensão da leitura (Duarte, 2011).

Ainda de acordo com (Duarte, 2011), é ilustrado no modelo da figura 24, os fatores socioeconómicos, o conhecimento prévio e a variedade linguística influenciam o capital lexical das crianças que também é influenciado pelo número de leituras e pela compreensão da leitura, pois no seu ponto de vista o “(...) capital lexical, volume de leituras e nível atingido na compreensão da leitura são fatores que favorecem a qualidade da produção escrita, a qual, por sua vez, tem efeitos positivos na compreensão da leitura.” (p.10).

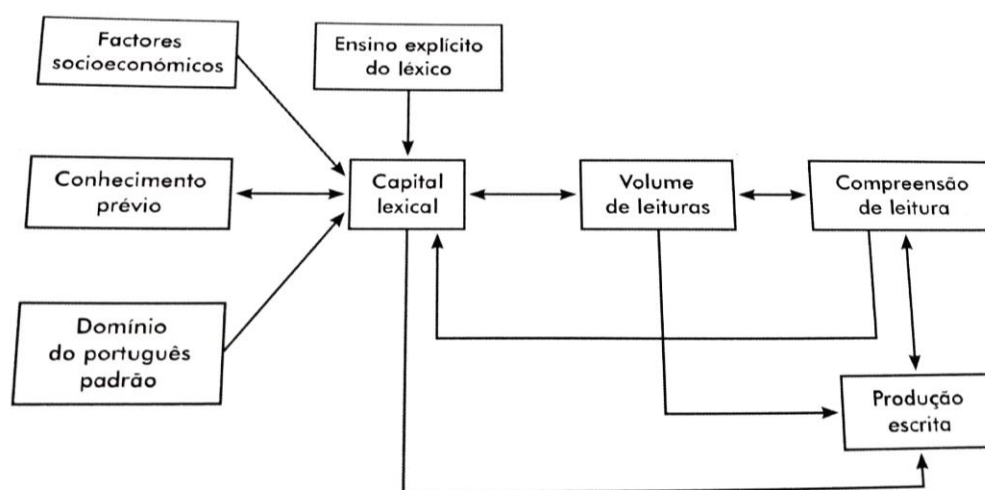
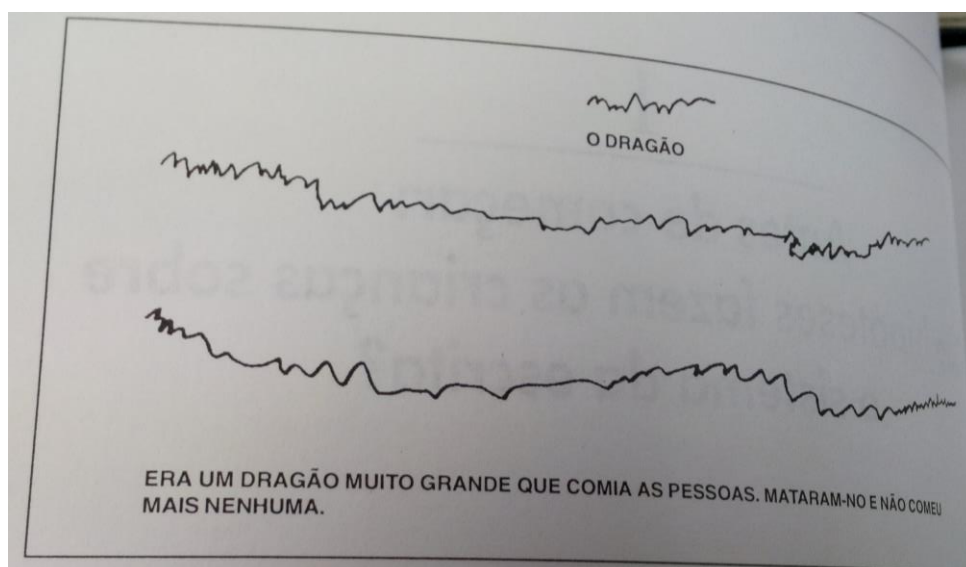


Figura 24. Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita

Fonte: Duarte, 2011,p.10

O código escrito tem regras, resulta de uma convenção, definida pela sociedade e que vai sofrendo alterações ao longo do tempo. Por exemplo, nos textos do passado encontrávamos grafias como “pharmácia”, “rhinoceronte”, “archeologia”, “thermômetro”, “commércio” e “encyclópédia” (Morais, 2002, p.17). Mais recentemente, a 13 de maio de 2009, entrou em vigor um novo acordo ortográfico, com alterações nas formas de escrita, como, por exemplo, nas palavras *ó(p)timo* e *a(c)ção*.

Por conseguinte, o mundo da escrita exige constantemente um contacto com o material gráfico impresso, que serve para pesquisar e descobrir os princípios da sua organização (Teberosky & Colomer, 2003). Assim, ao longo das diferentes fases de desenvolvimento, as crianças devem contactar com diversificadas produções escritas, de forma a desenvolverem as suas capacidades e competências leitoras, dado que nestas fases é observável nas suas produções, características como a linearidade e a arbitrariedade, particularidades da competência da escrita (Nemirovsky, 2002).



*Figura 25. Escrita de uma criança com 3 anos de idade
Fonte: Nemirovsky, 2002, p.12*

Nesta linha de pensamento e de acordo com Martins e Niza (1998), existem três fases na aprendizagem do código escrito:

A fase cognitiva é caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objectivos e da sua natureza. A fase de domínio é essencialmente uma fase de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. A fase de automatização corresponde ao momento em que deixa de ser necessário um controlo consciente para se operar com a destreza aprendida (pág.17).

A aprendizagem da escrita implica também aprender que existe a correspondência fonema/grafema, iniciando, dessa forma, a aprendizagem do princípio alfabético do código escrito (Neves & Martins, 2000). Assim sendo, para a compreensão do código escrito, é necessário que as crianças verifiquem que há uma relação entre letras e sons. É essencial, também, o entendimento de que um fonema pode ser representado por um ou mais grafemas, tal como se pode observar no caso do /ʒ/ representado pelos grafemas «g» e «j» (*gigante* e *janela*). O mesmo se verifica, no fonema /z/ que pode ser representado pelos grafemas «s», «z» e «x» (*rosa*, *azeite* e *exército*) (Barbeiro, 2007; Pereira & Azevedo, 2005). Acresce que um grafema pode corresponder a um ou mais fonemas, como se pode verificar nos seguintes exemplos: /s/ e /k/, representados respetivamente pelo grafema «c» (*corda* e *cinto*) (Barbeiro, 2007).

Para Zorzi (1998), a aprendizagem da escrita compreende diversas utilizações que não se limitam ao que é utilizado na escola. Esta aprendizagem permite a interação social, pelo acesso à informação, sendo o indivíduo capaz de ler aquilo que está escrito. Desse modo, reforça-se, também, a possibilidade de as pessoas interagirem entre si, trocando informações.

3.2.2. A Importância da Ortografia

É no 1.º CEB que as crianças vão iniciar-se na escrita, aprender regras e particularidades de escrita, nas quais se inclui a aprendizagem das regras ortográficas. A existência de regras ortográficas permite que haja uma forma comum para quem escreve e, também, para quem lê, para que a comunicação seja exequível (Barbeiro, 2007).

Assim, numa das primeiras etapas da aprendizagem é fundamental a leitura de vários textos, de forma a que a criança contacte com as regras da escrita e

sobretudo, os casos em que não há regras que expliquem a norma ortográfica. Desta forma, a criança terá de ativar a memória visual para interiorizar a forma ortográfica correta. Além da leitura, segundo Morais (2002), existem práticas pedagógicas essenciais para a aprendizagem das palavras irregulares, como por exemplo a cópia, o ditado e a releitura das suas produções escritas, após corrigidas pelo docente, incentivando, assim, os alunos a colocar o enfoque na grafia das palavras. Tendo em conta que os erros ortográficos são uma marca negativa para as crianças, a ortografia torna-se um dos aspetos relevantes da escrita que deve ser investigado e aprimorado pelo professor. Desta forma, é função do docente incentivar a correção do erro ortográfico por parte dos seus alunos, ajudando-os a compreender o erro (Reis e Adragão, 1992).

Na sua análise Barbeiro (2007), enumera nove tipos de incorreções ortográficas:

1. Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (ex.: *voram por foram);
2. Incorreções por transcrição da oralidade, ou seja, incorreções correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma apresentada na norma ortográfica (ex.: *pescina por piscina);
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica: a) contextuais (ex.: omde por onde); b) ou relativas à posição acentual, tónica vs. Átona (ex.: *moito por muito- em posição tónica o fonema /u/ não é representado por "o");
4. Incorreções por inobservância de regras de base morfológica-representação dos morfemas (ex.: *fomus por fomos);
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é predizível por regras- critério lexical (ex.: *sidade por cidade);
6. Incorreções de acentuação (ex.: *agua por água, *á por à);
7. Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas: a) ligados ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (ex.: *lis por Lis); b) ligados à organização das frases no texto (ex.: *os amigos... no início de período);
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: a) junção de palavras (ex.: *seirem por se irem); b) separação de elementos de uma

palavra (ex.: *de pois por depois); c) utilização de hífen (ex.: *fim de semana por fim-de-semana);
9. Incorreções de translineação (ex.: *turi-/stas por turis-/tas) (pp. 109-110).

De acordo com o exposto, uma das dificuldades da ortografia em língua portuguesa, por ser uma língua de princípio alfabético, acontece pela complexidade da correspondência fonema-grafema, sendo em número elevado, as irregularidades, de que constitui exemplo, o caso da representação do fonema /s/: segunda, cidade, assento, cinto e sinto, entre outras.

De seguida, passamos a apresentar a metodologia utilizada, no âmbito da investigação-ação, procurando articular a prática com a teoria a partir da observação da realidade da sala de aula para a investigar, analisar, refletir e procurar encontrar respostas para os problemas que surgem.

3.3. Objetivos, Metodologia e Procedimentos

Após a revisão da literatura e as experiências vivenciadas pelo mestrando, enquanto aluno e observador participante na PES, foi possível verificar que grande parte dos alunos apresentavam dificuldades na ortografia nas suas produções textuais. Deste modo, o professor em formação decidiu refletir no seu futuro profissional e investigar sobre este assunto.

A investigação em ensino “(...) é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995, p.9).

Deste modo, com este projeto de investigação, pretende-se dar resposta à questão: *Que dificuldades coloca a correspondência fonema-grafema na aprendizagem da ortografia?* com os seguintes objetivos:

- *Identificar um conjunto de irregularidades significativas;*
- *Selecionar os mais relevantes pelo critério de frequência;*
- *Desenhar um plano de intervenção focado em grupos selecionados;*
- *Desenvolver atividades e estratégias para aplicar aos grupos.*

A investigação possibilita que os professores reflitam e problematizem o ensino e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, de modo a construir novos ideais (Máximo-Esteves, 2008).

Pelo recurso à metodologia investigação-ação, procura-se seguir uma opção que permita articular a teoria e a prática, proporcionando ao docente, questionar-se sobre uma problemática, investigar, analisar e refletir sobre a sua prática educativa até encontrar as respostas para as suas questões (Noffke, & Someck, 2010). De acordo com Coutinho et al. (2009), a metodologia selecionada articula a ação com a investigação, realizando-se a partir de um ciclo que compreende o agir com o objetivo de refletir e, assim, sucessivamente, a fim de melhorar a prática educativa, em favor das aprendizagens dos alunos.

Segundo Bell (2002), os métodos qualitativos “(...) estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p.20). Deste modo, os métodos qualitativos desenvolvem-se a partir de técnicas e instrumentos que permitem o levantamento de informação, sem a preocupação de obter resultados generalizados, mas obter dados concretos sobre o que se pretende averiguar. Assim, as técnicas e instrumentos utilizados centrar-se-iam na recolha de dados, de forma a compreender o acontecimento a ser estudado (Latorre, 2005). Outra das técnicas passaria pela análise dos dados recolhidos. Nesta investigação pretende-se recorrer à entrevista aos professores, a qual, permite “(...) obter informações sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, crenças e atitudes, opiniões, valores o conhecimento que de outra maneira não estaria ao alcance do investigador” (Latorre, 2005, p.70). As entrevistas podem classificar-se em entrevistas: informais, pouco organizadas

sendo diferenciadas do diálogo por possuírem como propósito a recolha de dados; focalizadas, que têm as mesmas particularidades que as anteriores, no entanto o entrevistador centra-se apenas num assunto; pautas, mais organizadas, dado que o entrevistador já possui um guião com alguns tópicos com intuito de explorar livremente ao longo da entrevista; e por fim, estruturadas em que o entrevistador dispõe de um guião com questões sistemáticas, na qual a entrevista segue uma determinada ordem (Gil, 1999, citado por Júnior & Júnior, 2011).

A título de exemplo apresenta-se uma sugestão de uma atividade a aplicar, destinada a trabalhar a automatização da correspondência entre um fonema e um grafema, ou seja, entre o som que se diz e as formas como ele é representado na escrita.

Professor: O som [s] é muito traquinas e foge com frequência à mãe. Queres ajudar o detective dos sons a encontrar o [s] escondido por trás das letras neste texto?

*Os mamíferos que o **S**imão ob**s**ervou na pa**ss**ada **s**emana estavam todos na reserva natural junto a Ca**c**ela. Alguns, infelizmente, foram ca**ç**ados. Outros ficaram por lá e o profe**ss**or do **S**imão ten**ç**iona levar a turma a Ca**c**ela novamente, para pa**ss**arem lá uns dias a estudar as características dos animais que não foram ca**ç**ados.*

Professor: Digam-me lá de que anda o [s] disfarçado?

Alunos:	Som	Disfarces
	[s]	<c>
		<ç>
		<ss>
		<s>

Nota: Neste exercício, é importante mostrar aos alunos que nem todos os <s> representam o som [s]. Por exemplo, em <Os mamíferos que>, o primeiro <s> representa o som [ʒ] e o segundo representa o som [ʃ]. Assim, é importante que os alunos produzam as palavras em contínuo, como na leitura de um texto ou em contexto de fala espontânea, e não isoladamente.

Ativa
Aceda

Figura 26. Exemplos de atividades da investigação

Fonte: Duarte, 2011, p.48

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da prática pedagógica supervisionada, que decorreu na Escola Básica de Matosinhos, o professor em formação desenvolveu gradualmente competências que serão de extrema importância no seu futuro profissional, como a reflexão, o ato de planificar, a conceção de estratégias e o olhar crítico em sala de aula.

Enquanto professor estagiário iniciou a sua prática com momentos de observação, deste modo a partir das aulas observadas pelo orientador cooperante teve a oportunidade de interagir com as turmas e perceber a dinâmica de cada grupo de alunos, bem como de constatar quais os alunos que apresentavam mais dificuldades no seu processo de aprendizagem.

No que respeita às aulas realizadas pelo mestrando e à sua planificação, salienta-se que houve alguma dificuldade em construir os respetivos planos de aula. As dificuldades referidas foram-se atenuando com a prática e com a ajuda e auxílio dos professores supervisores e cooperantes. Desta forma, as técnicas de planificação, ao longo do tempo, foram sendo aprimoradas e ficando mais consistentes ao longo do estágio.

A PES foi também um momento para o mestrando aprofundar o seu conhecimento literário, reconhecendo falhas e não hesitando em pedir ajuda para as superar.

A incursão pela área do Português representou um momento significativo no percurso do professor em formação. Antes de começar a preparar as suas intervenções na área de Português, e em colaboração e orientação com a professora supervisora da área, o mestrando iniciou uma preparação prévia com leituras diversas através de pesquisas efetuadas em alfarrabistas e, principalmente, em bibliotecas. Este momento de pesquisa foi importante, pois foi uma oportunidade para encontrar obras literárias com que se identificou.

De destacar as obras de António Mota, cuja realidade retratada proporcionou ao professor em formação viagens à infância.

Outro aspeto relevante, consistiu na evolução sentida quanto à forma de pensar a aula, de estar na aula, de criar proximidade e confiança na interação com os alunos.

Uma vertente, que na opinião do mestrando foi ultrapassada, remete para a superação de situações imprevistas, uma vez que, em alguns momentos, ocorreram problemas ao nível tecnológico, e que foram superados de forma a que a aula prosseguisse do melhor modo e sem condicionamentos significativos. Desta forma, o mestrando compreendeu que apesar da planificação e da preparação prévia, podem ocorrer situações que nem sempre dependem do nosso controlo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto editora.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia : princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: ASA.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Cortesão, L. (2000). *Um ofício em risco de extinção*. Porto: Afrontamento.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Júnior, Á. F., & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. (*Evidência, Ed.*) 7(7), 237-250.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O Professor Aprendiz- Criar o Futuro*. Santa Maria da Feira: Ministério da Educação.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Morais, A. G. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: editora ática.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor- A Chave do Problema*. Ponta Delgada: nova gráfica.
- Nemirovsky, M. (2002). *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Nofke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Research*. London: Sage.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. c. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Proença, M. C. (1989). *Didática da História*. Lisboa: Universidade aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História: Questões de Didáctica Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reis, C., & Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo- Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas as práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Simões, G. M. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: A teia das lógicas de acção*. Porto: ASA.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever*. artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio. (2018). Lisboa: Ministério da Educação.

Estatuto da Carreira Docente. (2019). Porto: Federação Nacional de Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201

– I Série – Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38

– I Série – Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I

Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 63/2016 de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2016

- I Série. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro. Diário da República n.º

206- II Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Escola Superior de Educação do Porto (2018). Complemento Regulamentar

Específico de Curso. Porto.

Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Lisboa: Ministério da Educação.

Organização curricular e programas – Programa de Estudo do Meio. 2004.

Ministério da Educação: Lisboa.

Programa de Atividades de Turma (PAT), 2017.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (PEAEM), 2017-

2021.

NM