



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ensinar e aprender a escrita: o desafio da (auto)correção ortográfica no 1.º CEB

Aluna: Telma Patrícia Passos da Costa

Orientadora: Professora Doutora Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo

Coorientadora: Professora Célia Cândida Valente Novais

PENAFIEL

Junho de 2021



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ensinar e aprender a escrita: o desafio da (auto)correção ortográfica no 1.º CEB

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Lubélia Maria Machado Lopes de Azevedo, Professora Doutora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, e de Célia Cândida Valente Novais, orientadora convidada do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

*“Ensinar não é transmitir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua produção
ou a sua construção.
Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender”
(Freire, 1996, p.13).*

Agradecimentos

O término deste percurso representa uma etapa bastante importante da minha vida e, como tal, não posso deixar de agradecer àqueles que sempre me foram apoiando e que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho.

Primeiramente, agradecer aos professores do ISCE Douro com os quais me fui cruzando ao longo deste percurso, por todas as partilhas, ensinamentos, aprendizagens e incentivos, em particular à professora Doutora Maria Lopes de Azevedo pelas preciosas palavras, pelo entusiasmo e motivação, nunca deixando de acreditar em mim. À professora Célia Novais, minha orientadora, por ter aceitado este desafio, pelas indicações e correções em todo o trabalho de forma a torná-lo melhor e pelos conselhos sábios ao longo da sua realização.

Às educadoras e professores(as) que me receberam nas suas salas e que me acolheram de braços abertos, pois sem o seu apoio e disponibilidade não seria possível estar aqui neste momento.

Ao restante pessoal docente e não docente das escolas e instituições pelas quais passei, pela hospitalidade com que me receberam.

Às minhas colegas de turma pelos momentos de descontração e companheirismo que também foram importantes.

À minha amiga e colega de trabalho, Ana Isabel Silva, pelas constantes palavras de incentivo, pela amizade e por estar sempre disposta a ajudar-me.

À Ana Isabel Alves, pela amizade e por todas as partilhas.

À minha família por todos os momentos em que me ajudaram e apoiaram, cada um à sua maneira.

Ao meu namorado pelo apoio incondicional, pelo carinho e conforto. Agradeço-te por todas as palavras nos momentos certos, pela paciência inesgotável e por nunca duvidares de que seria capaz.

Resumo

O presente relatório, apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e destina-se, não só à descrição e análise dos diferentes momentos da Prática de Ensino Supervisionada, mas também à apresentação de um trabalho investigativo desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada IV, numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação centra-se na intervenção levada a cabo com o objetivo de minimizar a ocorrência e frequência de erros ortográficos dos alunos da turma, promovendo o envolvimento e participação dos próprios nos seus processos de aprendizagem, tornando-os mais significativos. Procurou-se, junto dos alunos, a promoção de competências de autocorreção e de reflexão sobre o erro e a importância de cumprimento de regras ortográficas, assumindo-se a produção de erros como decorrência natural do processo de aprender.

Ao longo deste percurso, foi desenvolvido um caminho de reflexão e avaliação das necessidades da turma e de cada um dos alunos, das estratégias e atividades adotadas e também da própria ação da professora estagiária face a esta problemática.

Ainda que esta seja considerada uma investigação em educação de natureza qualitativa, foi possível concluir que, através da análise dos diferentes dados recolhidos, os objetivos traçados permitiram delinear uma intervenção pedagógica significativa na turma, promotora de progressão e sucesso escolar e que o objetivo a que esta investigação se propôs foi alcançado.

Palavras-chaves: 1.º CEB; escrita; ortografia; (auto)correção; ensino e aprendizagem.

Abstract

This work, presented to Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, was created within the scope of the Master Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Elementary Education, and intends, not only the description and analysis of the different moments of the Supervised Teaching Practice, but it also focuses on the study developed during Supervised Teaching Practice IV, in a class of the 4th year of the 1st Cycle of Elementary Education.

This investigation focuses on the intervention carried out with the objective of minimizing the existence and frequency of spelling errors in this class's students, promoting their own involvement and participation in their learning processes, in order to make them more meaningful. It was sought, with the students, to promote self-correction skills and reflection on errors and the importance of complying with spelling rules, also assuming the production of errors as a natural result of the learning process.

Along this experience, reflection and assessment of the needs of the class and each one of the students was developed, as well as on the strategies and activities adopted and also in the practice of the trainee teacher towards this problem.

Although this is considered an investigation in education of a qualitative nature, it was possible to conclude that, through the analysis of the different data collected, the outlined objectives allowed to conclude a significant pedagogical intervention in the class, promoting progression and school success, and, finally, that the objective proposed has been achieved.

Keywords: Elementary Education; writing; orthography; (self)correction; teaching and learning.

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Introdução	8
Parte I- Componente Reflexiva	10
Nota Introdutória	11
Capítulo I – A Creche, o Jardim de Infância e o 1.º C.E.B	11
1. Contextos Educativos	11
1.1. A Creche	11
1.1.1. À Descoberta da Instituição	12
1.1.2. À Descoberta do Grupo de Crianças da Sala 3	16
1.2. Jardim de Infância (Pré-Escolar)	17
1.2.1. Vamos Conhecer a Escola de Macieira	18
1.2.2. Vamos Conhecer o Grupo de Crianças da Sala 1	19
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
1.3.1. Um Olhar sobre a Escola Dr. Mário Fonseca – Nogueira	25
1.3.2. A turma do 1.º ano	27
1.3.3. Um olhar sobre a Escola Básica de Mourinho – Aveleda	30
1.3.4. A turma do 4.º Ano	31
Capítulo II – Refletindo Sobre os Contextos	33
Parte II - Componente Investigativa	40
Nota Introdutória	41
Capítulo I – Enquadramento Teórico	41
1. A Escrita e a Ortografia no 1.º CEB	41
1.1. A problemática da Escrita e da Ortografia	41
1.2. A problemática da Ortografia: Atitudes Pedagógicas	44

Capítulo II – Investigação em Educação	50
1. Metodologia	50
2. Problemática / Fundamentação	53
2.1. Objetivo Geral	54
2.2. Objetivos Específicos	54
3. Natureza do Objeto da Investigação	55
3.1. Contexto da Investigação	55
3.2. Participantes: A turma do 4.º ano	55
4. Recolha de Dados	55
4.1. Procedimentos Metodológicos.....	57
4.1. Monitorização e Avaliação	61
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados das Estratégias Implementadas .	64
1. Proposta de Produção Escrita: “O que tenho feito das minhas mãos?” (Cf. Apêndice 4)	64
2. Atividade de Expansão de Frases “A tua Mancha de Tinta” (Cf. Apêndice 5).....	65
3. Exploração da obra: “A <i>Árvore das Recordações</i> ”, de Britta Teckentrup (Cf. Apêndice 6).....	65
4. Aula de Ortografia (Cf. Apêndice 7)	68
5. Produção de um Texto de Autorreflexão (Cf. Apêndice 8).....	70
6. Participação no V Concurso Literário: “Ler Lousada”.....	71
7. Construção de uma Prancha de Banda Desenhada (Cf. Apêndice 9)	72
Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas:.....	81
Apêndices	84

Índice de Imagens

Imagem 1- Centro Social e Paroquial de Macieira.....	12
Imagem 2- Creche do CSPM.....	14
Imagem 3- Atividades desenvolvidas com as crianças da Creche	15
Imagem 4- Crianças da Sala 3 em atividades	16
Imagem 5- Projeto Mala Divertida	16
Imagem 6 - Centro Escolar Estrada do Meio - Macieira	18
Imagem 7 - Sala 1 do Jardim de Infância	19
Imagem 8- Atividade "Jogo do Galo Matemático" (contexto a distância).....	20
Imagem 9- primeiro rosto efetuado autonomamente pela B.S. utilizando o íman.	21
Imagem 10- A M.R. ajuda uma criança mais nova a fazer a atividade	21
Imagem 11- Área da pintura.....	21
Imagem 12- Área da casinha	22
Imagem 13- Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca.....	25
Imagem 14 - Turma do 1.º ano	27
Imagem 15- Primeira atividade de escrita de frases	28
Imagem 16- Gelataria das Sílabas	29
Imagem 17- Escola de Mourinho - Aveleda.....	30
Imagem 18 - Alunos da turma do 4.º ano	32
Imagem 19- Trabalho da L.C.	57
Imagem 20 - Trabalho do T.S.....	57
Imagem 21 - Trabalho do B.A.....	57
Imagem 22- Trabalho da L.C.	58
Imagem 23- Trabalho "O que faço com as minhas mãos"	64
Imagem 24- Trabalho da L.C	65
Imagem 25- Texto do R.A.....	67
Imagem 26- Texto do T.N	67
Imagem 27- Texto do B.A.....	67
Imagem 28- Quizz Online Ortografia.....	69
Imagem 29- Aula de Ortografia.....	69
Imagem 30- Caixa da atividade: O Grande Tesouro	70
Imagem 31- O aluno B.A. a realizar a atividade e a olhar-se ao espelho.....	70

Imagem 32- Ficha de trabalho: momentos da B.D.....	73
Imagem 33- Ficha de trabalho preenchida com os momentos da B.D.....	74
Imagem 34- Alunos a escreverem os textos da B.D. no pc e tablets.....	75
Imagem 35- A M.S. a começar a ilustração da sua vinheta.....	75
Imagem 36- Finalização da prancha de B.D.....	75
Imagem 37- Trabalho final prancha de B.D.	76

Índice de Quadros

Quadro 1- Rotina Diária do Contexto Creche	15
Quadro 2- Distribuição da população do 1.º Ciclo por turmas.....	26
Quadro 3- População Escola de Mourinho - Aveleda	30
Quadro 4- Calendarização da Investigação	53
Quadro 5- Fases metodológicas.....	57
Quadro 6 - Resumo de tipologia de alguns erros ortográficos	59

Lista de Siglas e Acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

A.E.C – Atividades de Enriquecimento Curricular

B.D. – Banda Desenhada

C.A.T.L – Centro de Atividades de Tempos Livres

C.C – Centro Comunitário

CSPM – Centro Social e Paroquial de Macieira

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P.A.A. – Plano Anual de Atividades

P.E. – Projeto Educativo

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

R.I – Regulamento Interno

SAD – Serviço de Apoio Domiciliário

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES), elaborado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitula-se “Ensinar e aprender a escrita: o desafio da (auto)correção ortográfica no 1.º CEB” e foi elaborado com o objetivo de concretizar uma sistematização e reflexão sobre o período de intervenção educativa nos contextos onde decorreram os estágios, como também apresentar a investigação desenvolvida ao longo da PES IV, mais concretamente numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Estruturalmente, este relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira diz respeito à Componente Reflexiva, onde se apresentam os vários contextos de estágio, o Complexo Social de Lousada (Creche), o Centro Escolar de Estrada do Meio - Macieira (Jardim de Infância) e as Escolas Básicas e Secundárias (EBS) Dr. Mário Fonseca e Escola Básica (EB) de Mourinho – Aveleda (1.º Ciclo do Ensino Básico), assim como os grupos e turmas com os quais existiu intervenção pedagógica.

Termina-se a apresentação desta componente com uma reflexão geral que revisita as interações e aprendizagens desenvolvidas, tal como a relevância que as diferentes práticas tiveram na nossa formação profissional, pessoal e académica.

A segunda parte refere-se à Componente Investigativa, cuja investigação desenvolvida dá o nome a este relatório, encontrando-se aí o referencial teórico, contextual e metodológico que tornam possível dar a perceber o que foi feito, com quem foi feito, porque foi feito e como foi feito.

Esta componente subdivide-se em três Capítulos. No Capítulo I encontra-se o Enquadramento Teórico que visa fundamentar as opções educativas sustentadas na explanação de pressupostos teórico-práticos e onde se exploram alguns conceitos subjacentes à temática desenvolvida, concretamente, a dimensão da ortografia, no vasto domínio que é o ensino e aprendizagem da escrita da língua materna.

O capítulo II debruça-se sobre a investigação em educação que foi efetuada ao longo da PES IV e todos os procedimentos metodológicos inerentes à mesma.

Para concluir, dedica-se o Capítulo III à apresentação e análise dos resultados das estratégias adotadas para dar resposta a esta investigação e cujo objetivo é demonstrar o real impacto que a prática pedagógica desenvolvida teve na turma.

Este estudo emerge, portanto, das práticas de intervenção pedagógica adotadas para minimização da frequência de erros ortográficos por parte de uma grande maioria dos alunos, um problema diagnosticado na turma onde decorreu a PES IV.

Desta forma, e assumindo-se a escrita como tendo um papel muito importante, quer no contexto de ensino e aprendizagem quer no quotidiano em sociedade, considerou-se essencial intervir para minimizar os problemas que persistiam ao nível da escrita dos alunos, principalmente, porque os mesmos eram recorrentes e significativos, considerando-se que estes contribuíam de forma evidente para o insucesso escolar dos alunos.

Posteriormente, são apresentadas as Considerações Finais, onde é realizada uma síntese do percurso desenvolvido ao longo da prática pedagógica e onde se procura relacionar os objetivos definidos ao caminho percorrido, sistematizando cada um deles no processo de investigação e realçando as principais conclusões desta investigação em educação.

Finaliza-se o trabalho com as Referências Bibliográficas onde constam os documentos que suportaram a prática pedagógica e a elaboração deste relatório e que sustentam a articulação efetuada entre a teoria e a prática.

Imediatamente a seguir, apresentam-se os apêndices que se afiguram como mais pertinentes para uma leitura integral e contextualizada do presente trabalho.

Parte I- Componente Reflexiva

Nota Introdutória

Ao longo da componente reflexiva será efetuada a apresentação de algumas características dos contextos educativos onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada que decorreu entre 21 de outubro de 2019 e 26 de maio de 2021.

Iniciar-se-á a apresentação dos mesmos no Capítulo I, concretamente no ponto 1 – Contexto Educativos, subdividido em 3 pontos referentes a cada um dos contextos (Creche, Jardim de Infância, 1.º CEB) e, por sua vez, cada um destes se subdividirá de forma a apresentar cada instituição/escola onde decorreu a PES e também apresentar e caracterizar o grupo de crianças/alunos com o qual se teve o privilégio de trabalhar. Por fim, no Capítulo II, procede-se a uma reflexão sobre todos os contextos na medida em que todos eles tiveram as suas particularidades e foram essenciais para o caminho que se percorreu enquanto estudante e futura professora/educadora.

Capítulo I – A Creche, o Jardim de Infância e o 1.º C.E.B

1. Contextos Educativos

1.1. A Creche

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, P. 1991, p.58).

Este contexto educativo surge aliado a uma resposta social, na medida em que é definido com sendo “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria n.º 262/2011, p. 4338). Surge, assim, como resposta à necessidade emergente de promoção da natalidade no panorama português e como apoio às famílias, de forma a que, logo nos primeiros anos de vida da criança, pudesse ser possível conciliar a vida familiar com a vida profissional.

Contudo, não sendo esta uma definição estanque, desafia a que se vislumbre a sua «natureza socioeducativa» como algo mais do que «um sítio para deixar a criança» e, de acordo com esta abordagem, Marchão (1998) refere que, “ao encararmos a vida da criança numa perspetiva de crescimento e desenvolvimento contínuo e continuado, torna-se difícil situarmo-nos apenas na faixa pré-escolar, relegando para segundo plano a faixa etária dos zero aos três anos” (p. 10), ou seja, apela a um olhar mais holístico sobre a finalidade e importância do caráter pedagógico deste contexto em concreto.

1.1.1. À Descoberta da Instituição

A PES I, desenvolvida no contexto Creche, decorreu no Centro Social e Paroquial de Macieira (CSPM), projeto Complexo Social de Lousada, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS.), sito no concelho de Lousada, freguesia de Macieira, em cuja missão esta instituição se coloca “ao serviço da Comunidade de Lousada, encontrando respostas sociais e culturais para a integração, dinamização e desenvolvimento do indivíduo enquanto ser biopsicossocial” (<http://www.complexosociallousada.com/>). A imagem 1 apresenta uma panorâmica geral deste contexto.



Imagem 1- Centro Social e Paroquial de Macieira
Fonte: Google Maps

No cumprimento da sua missão, a instituição procura oferecer respostas sociais, através da disponibilização de diferentes contextos, nomeadamente: i) Creche; ii) Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L.); iii) Centro Comunitário (C.C); e iv) Serviço de Apoio Domiciliário (SAD).

Apesar de a instituição se encontrar sedeadada na freguesia de Macieira, a sua área de intervenção é alargada, abrangendo as freguesias circunvizinhas, nomeadamente: União

de Freguesias de Silveiras, Nogueira, Pias e Alvarenga; União de Freguesias de Cernadelo, S. Miguel e St. Margarida; Aveleda; e Vilar do Torno e Alentém.

Considera-se pertinente realçar que é a única IPSS existente nas oito freguesias da sua área de intervenção (<http://www.complexosociallousada.com/>).

Para fundamentar a prática educativa, a instituição apoia-se em três documentos orientadores: (1) Projeto Educativo (P.E.); (2) Regulamento Interno (R.I.); (3) Plano Anual de Atividades (P.A.A.).

O Projeto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa da instituição, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo as quais a instituição se propõe cumprir a sua função educativa (*in* Decreto-Lei 115-A/98, art.º 3.º).

O Projeto Educativo da Instituição para o triénio 2020/2023 intitula-se “À Descoberta do Mundo” e visa “(...) promover e aprofundar a curiosidade natural dos nossos utentes e o seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Projeto Educativo, 2020/2023, p. 19).

Sendo um P.E. desenvolvido de forma articulada com todas as respostas sociais da instituição, este subdivide-se em microprojetos (projetos pedagógicos), sendo que na resposta social Creche, o microprojeto a ser desenvolvido durante o ano letivo 2019/2020 intitulava-se “À Descoberta Da Quinta”; na resposta social C.A.T.L, desenvolvia-se o microprojeto “À Descoberta da Sustentabilidade Ambiental”; e, por sua vez, o Centro Comunitário, através do “Projeto Movimento Sénior”, pretendia dinamizar o microprojeto “À Descoberta da Harmonia”.

Em relação ao Regulamento Interno da instituição, importa referir que é um documento de conhecimento público e facultado logo aquando da demonstração de interesse de inscrição de um possível utente. De acordo com Azevedo (2011), o R.I. é, de uma forma genérica, “o documento de regulação e funcionamento da escola, nomeadamente, no estabelecimento de regras e normas que marcam a convivência entre os diferentes atores da ação educativa e estabelecem a estrutura organizacional da comunidade escolar” (p. 16).

O Plano Anual de Atividades, ainda segundo Azevedo (2011) define-se como sendo:

“o documento de caráter operacional da ação educativa da escola. O plano de atividades traduzirá o que se pretende fazer, sendo, desse modo, a explicitação prática dos objetivos gerais definidos no projeto educativo, no qual se definem objetivos mais específicos, se calendarizam e programam as atividades e ações, se diagnosticam as condições de partida, os meios de que se dispõe e definem responsabilidades” (p.16).

Nesta instituição, o P.A.A. é caracterizado pela calendarização das atividades a desenvolver ao longo do ano, sendo posteriormente elaborado um plano de bordo onde se encontram referidos os objetivos, os recursos necessários, os meios disponíveis, a programação, prevendo-se ainda os gastos envolvidos através da elaboração do orçamento.

O Complexo Social de Lousada apoia aproximadamente 167 utentes, sendo que 52 são apoiados através da resposta social Creche, 50 através do C.A.T.L, 40 do SAD e 25 pelo Centro Comunitário através do “Projeto Movimento Sénior”.



Imagem 2- Creche do CSPM

Fonte: Google Maps

Em relação ao contexto educativo/resposta social Creche e, de acordo com a observação efetuada, este era constituído por: 1 corredor com cacifos, 2 casas de banho com fraldário, arrecadação, sala de apoio, copa de leite e 4 salas pedagógicas, sendo as mesmas: berçário (crianças dos 0 aos 12 meses), sala 1 (crianças dos 12 aos 24 meses), sala 2 (crianças dos 24 aos 36 meses) e sala 3 (crianças dos 24 aos 36 meses). A Imagem 2 ilustra os diferentes espaços

que constituem a resposta social Creche.

Nesse contexto, exerciam função educativa 3 educadoras de infância e 7 auxiliares de ação educativa que apoiavam 52 crianças.

Ainda que os interesses das crianças variem de acordo com a faixa etária, realçam-se alguns como: expressão musical, brincar ao “faz-de-conta”, manipulação de plasticina e participação em jogos que valorizem a expressão motora (Imagem 3).

A rotina diária e os horários da Creche contam com a abertura às 7h30 e o fecho às 19h00, de acordo com o que se apresenta no quadro abaixo:



Imagem 3- Atividades desenvolvidas com as crianças da Creche

Fonte: Elaboração própria

Rotina Diária	
7h30 – 9h15: Receção das crianças, pequeno-almoço e higiene pessoal.	
9h15-9h30: Canção dos bons dias, jogo dos cumprimentos entre as crianças e criança/adulto.	
9h30 – 10h30: Atividade orientada.	
10h30 – 10h55: Atividade livre/higiene pessoal.	
11h – 14h: Almoço, higiene pessoal e sesta.	
14h – 15h: Higiene pessoal.	
15h – 15h45: Lanche.	
15h45 – 17h: Atividades livres/atividades orientadas na sala. A auxiliar está a realizar a higiene pessoal das crianças.	
17h-19h: Atividades livres.	
Atividades extracurriculares:	
Música (quarta-feira): Sala 1 e Berçário: 9h15 – 9h45; Sala 2: 9h45 – 10h15; Sala 3: 10h15- 10h45.	Piscina (segunda-feira): 9h30h – 10h40.

Quadro 1- Rotina Diária do Contexto Creche

Fonte: Elaboração própria

1.1.2. À Descoberta do Grupo de Crianças da Sala 3



Imagem 4- Crianças da Sala 3 em atividades

Fonte: Elaboração própria

de apreciarem a observação e a manipulação de coisas novas. Também mostravam interesse pela música, pelo movimento, jogos de encaixe e construções.

As crianças deste grupo eram muito bem-dispostas, mas apresentavam alguma dificuldade ao nível da concentração, talvez devido à sua idade precoce.

Ao longo das interações, foi possível constatar que elas ficavam felizes com as atividades de expressão plástica e também, pouco a pouco, e após a introdução de elementos novos na sala (como aventais, fantoches, bonecos, ...), o grupo começou a brincar ao faz-de-conta.

Durante a intervenção pedagógica, objetivou-se tornar prática comum dentro da sala o manuseio dos livros, permitindo, desta forma, que as crianças apreciassem a leitura de histórias e o desenvolvimento do gosto pelos livros e pela leitura. Para tal, foi implementado um projeto denominado “Mala Divertida”, que consistia em fomentar o envolvimento parental e levar as



Imagem 5- Projeto Mala Divertida

Fonte: Elaboração própria

dinâmicas de leitura efetuadas em sala (creche) até à casa da criança (Cf. Apêndice 1).

Algumas das dinâmicas relativas a este projeto, que promoveu também o envolvimento parental, podem ser observadas através da Imagem 5 que atrás se apresenta.

A motivação para a implementação deste projeto foi o facto de serem observadas lacunas face à (não) existência do objeto livro e, desta forma, considerou-se pertinente promover o envolvimento parental através de uma experiência literária, ressaltando a importância do contacto/manuseamento do objeto livro como mais do que um simples objeto/brinquedo, mas como fonte de criatividade e desenvolvimento, aproveitando para proporcionar o estreitamento de laços entre a escola e a família, mas, sobretudo, dentro dos elementos da própria família.

Neste grupo, as crianças eram muito sociáveis, já comiam sozinhas, utilizando a colher, e algumas já faziam a sua própria higiene (ir à sanita e escovar os dentes).

As crianças deste grupo já tinham o hábito de arrumar a sala após terminar o momento das brincadeiras, mas sempre com a orientação de um adulto; foi possível perceber que gostavam de o fazer.

1.2. Jardim de Infância (Pré-Escolar)

Averiguando o progresso do sistema educativo português, torna-se possível perceber a existência de mudanças, nomeadamente, aquelas relacionadas com a conceção de educação e, consequentemente, com os papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Esta mudança torna-se mais evidente a partir do ano de 1997, uma vez que nesse ano, a Assembleia da República aprovou a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97) e que foi publicada pelo Governo em Diário da República, cujo objeto é o estabelecimento de normas relativas ao licenciamento, instalação, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar foi elaborada na sequência dos princípios já redigidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, reiterando juridicamente a educação pré-escolar como sendo destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, e definindo que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo

em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (in Lei n.º 5/97, art. 2.º).

Este documento foi o primeiro a traçar um quadro legislativo específico para a educação pré-escolar, realçando a importância do envolvimento parental nos estabelecimentos de educação pré-escolar, corresponsabilizando todos os seus intervenientes quanto ao desenvolvimento integral e saudável da criança, pois sendo de ingresso facultativo, em primeira instância cabe à família a educação dos filhos. No entanto, o objetivo desta normatização também foi o de uniformizar instrumentos que criem um suporte de envolvimento parental e institucional benéfico para a criança, reconhecendo o “princípio da tutela pedagógica única como competência do Ministério da Educação” (Romano, 2011, p. 26).

Com o Despacho n.º 5520/97, de 4 de agosto, foram também aprovadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) onde, para além de outras, são contempladas as áreas de desenvolvimento pessoal e social da criança.

1.2.1. Vamos Conhecer a Escola de Macieira

A PES II foi desenvolvida no ano letivo 2019/2020, no Jardim de Infância do Centro Escolar Estrada do Meio, sito na freguesia de Macieira, concelho de Lousada, numa escola de carácter público, pertencente ao



Imagem 6 - Centro Escolar Estrada do Meio - Macieira

Fonte: Elaboração própria

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca.

Este Agrupamento engloba 10 freguesias (Lustosa, St. Estevão de Barrosas, Sousela, Nogueira, St.^a Margarida, S. Miguel, Alvarenga, Macieira e Aveleda) e um total de 11 estabelecimentos de ensino: 2 jardins de infância (Uchas e Lagoa), 1 escola básica (Aveleda), 6 escolas básicas/centros escolares (Carmo, Lustosa, Sousela, S. Miguel, Macieira e Mós) e 2 Escolas Básicas e Secundárias (Lousada Norte e Dr. Mário Fonseca).

As principais áreas de intervenção mencionadas no seu Projeto Educativo são: Insucesso Escolar, Abandono Escolar, Comportamento e Disciplina e Projeção do

Agrupamento sob o mote “o meio local não deve fazer a escola; a escola deve fazer a diferença no meio local” (<http://www.aemariofonseca.pt/>).



Imagem 7 - Sala 1 do Jardim de Infância
Fonte: Elaboração própria

exterior com parque infantil, campo de futebol e basquetebol e um espaço amplo para diversas atividades.

A entrega e receção das crianças é efetuada por uma funcionária e numa sala própria, designada como sala de acolhimento, que se encontra perto da entrada do edifício, sendo esta a única dotada de televisão.

A escola tem muitas parcerias pedagógicas e, como tal, são várias as atividades dinamizadas que oferecem diversas experiências educativas para o Pré-Escolar, como é o caso i) do Projeto BioEscola, dinamizado às segundas-feiras de manhã; ii) da Hora do Conto, promovida pela Biblioteca Municipal de Lousada no prolongamento de horário; iii) a atividade de animação e apoio à família de Educação Física, dinamizada às terças e quintas-feiras; e iv) a aula de Música que é dinamizada todas as quartas-feiras.

1.2.2. Vamos Conhecer o Grupo de Crianças da Sala 1

O grupo com o qual foi dinamizada a PES II pertence ao Agrupamento já referido anteriormente, concretamente os alunos da Sala 1, do Jardim de Infância do Centro Escolar de Estrada do Meio.

Este grupo era constituído por 16 crianças, sendo que 10 eram do género feminino e 6 do género masculino. Era um grupo heterogéneo, composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Importa referir que o tempo cronológico da PES II coincidiu com o início da pandemia Covid-19 e, portanto, apenas foi desenvolvida em regime presencial durante

duas semanas, sendo que a restante prática foi desenvolvida na modalidade a distância, em harmonia com as práticas da educadora e do contexto.

Na Imagem 8, é possível observar o registo fotográfico efetuado pelos pais, no momento da dinamização da atividade de Matemática que havia sido elaborada e enviada para casa de cada uma das crianças finalistas da Sala 1, e cuja planificação pode ser consultada no Apêndice 2 deste trabalho.

Com esta condicionante, regulou-se a prática pedagógica de acordo com a perspetiva de Bruner (1986), mencionado por Marques (2002, p. 4), que revela que as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de



Imagem 8- Atividade "Jogo do Galo Matemático" (contexto a distância)

Fonte: Elaboração própria/Pais das crianças

predisposições que configuram o gosto de aprender, e que são observáveis em todas as crianças, são elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa.

Para este autor, a curiosidade é uma característica facilmente observável nas crianças por ser uma característica própria da humanidade. Em relação à procura de competência, o autor também refere que esta pode ser observada quando as crianças imitam os mais velhos, no que fazem, na forma como falam, recriando comportamentos e competências. Quanto à característica da reciprocidade, uma vez que esta é de cariz colaborativo, envolvendo a interação com outros para alcançar objetivos comuns, é observável quando a criança se encontra em harmonia de interesses com os outros, como a construção de um forte, a partilha de um jogo, etc... Para o autor, a narrativa é a partilha da própria experiência, em que a criança dialoga com os outros, no sentido de reportar o que aconteceu e o que se passou, em que existe a transmissão de algo, se promove a comunicação, algo muito importante para a aprendizagem (Marques, 2002, p. 4).

Hohmann & Weikart (2011, pp. 560-586) aludem ao facto de que as crianças gostam de fazer sinais para os outros lerem e verem, como foi o caso do rosto da Imagem 9, uma construção efetuada pela criança B.S., utilizando o recurso íman. A criança, de imediato, chamou a atenção da educadora e da estagiária no sentido de apreciarem a sua construção e o seu feito, tendo-se juntado, pouco a pouco, os restantes colegas.

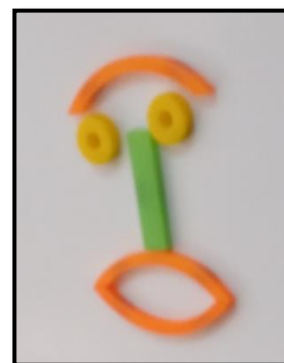


Imagem 9- primeiro rosto efetuado autonomamente pela B.S. utilizando o íman.
Fonte: Elaboração própria

Segundo estes autores, nestas idades, as crianças começam a apreciar os trabalhos dos outros, a compreender o que as rodeia e a tomar decisões sobre si próprias e as pessoas do seu mundo, agindo de forma



Imagem 10- A M.R. ajuda uma criança mais nova a fazer a atividade
Fonte: Elaboração própria

mais autónoma. Começam também a procurar os seus colegas e amigos para observarem os seus feitos, para brincarem, imitam o outro e falam em grupo interagindo ludicamente (Hohmann & Weikart, 2011, pp. 560-586).

Assim, entende-se que é nestas idades que se começa a observar o aumento de interações como as que ocorrem na Imagem 10,

onde já existe um nível de reciprocidade maior, em que as crianças se ajudam mutuamente, principalmente com as que partilham os mesmos interesses.

Este grupo de crianças apreciava fazer sem grande intervenção do adulto, sendo esta autonomia promovida também pela existência e distribuição dos materiais pela sala, uma vez que os materiais estão ali e as crianças percebem que estão ao alcance delas, proporcionando-lhes sentimentos de segurança, pertença, autonomia e responsabilidade.



Imagem 11- Área da pintura
Fonte: Elaboração própria

As crianças deste grupo também demonstravam ter bastante interesse pelo desenho e pintura, tal como por projetos de índole ecológica/ambiental. Eram autónomos na escolha da área de brincadeira e a Imagem 11 retrata um momento na área da pintura, que era sempre a primeira escolha da criança em questão.



Imagem 12- Área da casinha
Fonte: Elaboração própria

observar que, por um lado, os mais novos gostavam da ajuda e atenção que as crianças mais velhas lhes davam, e que, por outro, as crianças mais velhas sentiam-se confiantes em ajudarem os mais novos, pois, de certa forma, estavam a assumir/imitar o papel da educadora, o seu modelo.

A plasticina era um dos materiais privilegiados para as brincadeiras e também demonstravam interesse pelo livro, principalmente quando o mesmo era novidade em sala. Eram crianças bastante curiosas e gostavam de “ver com as mãos”, no entanto, já percebiam que nem sempre era possível, que tinham que utilizar apenas o olhar. No geral, era um grupo respeitador, carinhoso, conversador e já bastante autónomo.

1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Foi isso que vi e é isso que agora vos conto: Crianças feitas adultos por circunstâncias da vida... Adultos feitos crianças por empatia circunstancial...Gente que se comove com o receio de cada vida que cruza o corredor rumo a um amanhã que se antevê incerto. Meninos que aprendem a olhar no olhar do Outro esquecendo por momentos a revolta que lhes teima em sugar os dias. Professores que são amigos. Amigos que são professores... Crianças com um talento imenso que apenas se machuca no embate desigual com a política e a exploração do homem pelo homem” (Professor João Paulo, cit. por Moura, 2005, p. 167).

Todos os sujeitos influenciam e são influenciados pelo meio e o envolvimento com o ambiente físico e social, como também com as estruturas interpessoais que geram importantes momentos de desenvolvimento humano.

Oliveira & Formosinho (2013) afirmam que a criação de ambientes educativos tem como objetivo principal “a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (p. 25). Os autores referem, também, que o contexto educativo onde a criança/aluno se encontra inserido, a sua organização e o que este disponibiliza, refletem-se no desenvolvimento e na aprendizagem da criança/aluno, uma vez que “o ambiente pedagógico é uma textura delicada e dinâmica” (p. 25) e que os contextos educativos “transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores e a ideologia educacional do contexto. Respeitam (ou não) os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira & Formosinho, 2013, p. 25).

Continuando nesta perspetiva, verifica-se que “a construção do conhecimento requer um contexto social e educacional que apoie, promova, facilite e celebre a participação, ou seja, um contexto que participa da construção da competência e participação porque se pensa, em última análise, que aprender é crescer em participação” (Oliveira & Formosinho, 2013, p. 25).

Esta visão da construção do conhecimento aliada à participação do aluno vai ao encontro da nova perspetiva de currículo e das reformas educativas que têm vindo a ser observadas nos últimos anos. Contudo, estruturalmente, o currículo nacional está organizado por áreas curriculares e/ou disciplinas que têm objetivos próprios e, portanto, existe uma divisão de saberes ou aprendizagens a alcançar, o que leva, provavelmente, a uma visão do currículo em que cada disciplina tenha de funcionar separadamente, ou seja, “aula de Português”, “aula de Matemática”, “aula de Educação Física”, etc. Este pressuposto acontece porque o currículo nos diz que existem aprendizagens específicas que cada aluno tem de alcançar em cada disciplina.

Todavia, o currículo também aborda constantemente a interdisciplinaridade e as suas mais-valias, mencionando a importância da criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno destas metas curriculares/educativas. No entanto, parece também ser verdade que:

“a organização escolar resiste a isso, porque está estruturada e pensada de outro modo. Não é por acaso- nem apenas por “culpa” da alegada má vontade dos professores- que se fala da interdisciplinaridade há 30 anos, que vem sendo repetidamente

recomendada e exaltada nos próprios textos programáticos e de política educativa. Mas que se concretiza tão pouco e com tanta dificuldade” (Roldão & Almeida, 2018, p. 42).

Devido a todos estes pressupostos e dificuldades em fazer cumprir o currículo numa perspectiva de interdisciplinaridade e tendo em consideração as suas particularidades burocráticas, surge o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que vem modificar a forma espalhada como o currículo pode ser entendido, flexibilizando as práticas docentes, mobilizando-as no sentido da aprendizagem como um todo e não pela soma das partes. Este documento legal estabelece, no Capítulo I, Disposições Gerais, Artigo 1.º, que:

“o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929).

Importa perceber também a implicação do documento acima mencionado, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), nesta pretensão de transformação da forma como se encara a organização curricular, uma vez que o mesmo estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Trata-se de um documento abrangente e transversal, um referencial enquadrador da organização de todo o sistema educativo, afirmando-se como “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (MEC/DGE, 2017, p. 8). Visa contribuir para a melhoria da organização e gestão curriculares, com um carácter de referência para a tomada de decisões e adoção de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógicos e didáticos. É, em última instância, uma matriz comum que oferece os princípios basilares que enquadram e a partir do qual se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem.

As áreas de competências consideradas pelo PASEO englobam: i) Linguagens e Textos; ii) Informação e Comunicação; iii) Raciocínio e Resolução de Problemas; iv) Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; v) Relacionamento Interpessoal; vi) Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; vii) Bem-Estar, Saúde e Ambiente; viii) Sensibilidade Estética e Artística; ix) Saber Científico, Técnico e Tecnológico; x) Consciência e Domínio do Corpo e, através da análise do mesmo, percebe-se que as *Aprendizagens Essenciais* são um meio que visa proporcionar o desenvolvimento global

e integrado dos alunos em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que foram referidas anteriormente.

Estes dois documentos, o PASEO e o Decreto-Lei 55/2018, convergem no desenvolvimento das competências previstas tendo em conta o percurso do aluno e tendo em vista “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Decreto-lei 55/2018, p. 2928).

No Capítulo II do presente Decreto-Lei, concretamente a Secção I: “Conceção”, no Artigo 6.º, denominado “Finalidade”, é referido que “o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, sendo mencionado também, que este alcance obrigatório não significa o prejuízo da autonomia e flexibilidade da escola.

Assim, visto à luz deste Decreto, o currículo operacionaliza os programas, evidenciando que “as principais decisões a nível curricular e pedagógico seriam tomadas pelas escolas e pelos professores”. E, portanto, é “neste enquadramento que no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade” poderem fazer mais e serem melhores, numa escola pública para todos (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929).

1.3.1. Um Olhar sobre a Escola Dr. Mário Fonseca – Nogueira

A Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca – Nogueira faz parte integrante do Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca e é a escola-sede do Agrupamento. Encontra-se situada na freguesia de Nogueira, concelho de Lousada, distrito do Porto.



Imagem 13- Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca
Fonte: Google Maps

O nome do Agrupamento e da Escola assume uma carga simbólica, na medida em que é uma homenagem a um querido e conceituado médico do Centro de Saúde de Lousada que faleceu em 2012, o Dr. Mário Fonseca.

Ao nível da população escolar no ano letivo 2020/2021, a escola possuía 566 alunos, sendo que o 1.º Ciclo – que diz respeito ao contexto educativo onde a prática pedagógica se insere – tem uma população de 66 alunos distribuídos por 4 turmas, de acordo com o seguinte:

Turma	Número de alunos
1.º ano	10
2.º ano	21
3.º ano	21
4.º ano	14

Quadro 2- Distribuição da população do 1.º Ciclo por turmas

Fonte: Elaboração própria

Como se pode ver pelo quadro acima, não existem turmas mistas no 1.º Ciclo e todas as turmas têm um professor de coadjuvação, de 6 horas semanais, e o 4.º ano beneficia de 1h30 minutos de coadjuvação de um professor de 2.º Ciclo da disciplina de Português e de 1h30 minutos de coadjuvação de um professor de 2.º Ciclo da disciplina de Matemática. Todos esses apoios são resultantes de um plano de ação da escola. A coordenação do 1.º Ciclo está a cargo de uma professora experiente que é, atualmente, a professora titular da turma do 3.º ano.

Quanto à população dos restantes anos escolares, em relação ao 2.º Ciclo, o 5.º ano conta com 58 alunos e o 6.º ano com 83 alunos. No 3.º Ciclo, no 7.º ano existem 89 alunos, no 8.º ano, 56 e no 9.º ano, 96. No ensino secundário, alunos do 10.º ano de escolaridade são 34, do 11.º são 22 e do 12.º são 21. Esta escola também tem na sua oferta formativa 2 cursos profissionais, sendo que existem 18 alunos no 10.º ano de Técnico Auxiliar de Saúde e 23 alunos do 10.º ano de Técnico de Eletrónica Automação e Comando.

Ao nível logístico e dos espaços pedagógicos, a escola disponibiliza diferentes recursos que permitem o desenvolvimento das atividades previstas no seu Plano Anual de Atividades, nomeadamente: i) Biblioteca Escolar; ii) Laboratório de Informática (Sala de TIC); iii) Sala de Música; iv) Laboratório de F.Q.; v) Ginásio (Pavilhão Gimnodesportivo); vi) Auditório.

Todos estes espaços podem ser utilizados pelas turmas do 1.º CEB se forem requisitados com antecedência, sendo esta uma das vantagens de a escola se encontrar inserida na escola sede do agrupamento.

1.3.2. A turma do 1.º ano

A turma com a qual foi dinamizada a prática pedagógica inerente ao estágio (PES III) pertence ao agrupamento de escolas já referido anteriormente, concretamente os alunos do 1.º ano da Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca - Nogueira.

A equipa educativa era constituída pela professora titular da turma e pela professora de coadjuvação.



Imagem 14 - Turma do 1.º ano
Fonte: Elaboração própria

A turma em consideração tinha 10 alunos, sendo que 6 eram do género feminino e 4 do género masculino. Era um grupo homogéneo em termos de idade, mas heterogéneo em relação às suas particularidades pedagógicas.

Este grupo de alunos, na sua maioria, demonstrava uma predisposição bastante acentuada para

a aprendizagem e, no dia-a-dia, eram observáveis as quatro predisposições de Bruner (1996) já referidas anteriormente.

Em concreto, em relação à curiosidade, este era um grupo bastante atento, que questionava e participava no quotidiano escolar e, muitas vezes, em matérias imprevistas; era disto exemplo o facto de proporem atividades que surgiam no instante em que aprendiam algo novo, ou até quando questionavam autonomamente o significado de alguma palavra que desconheciam, procurando junto do adulto ou dos colegas o sentido da mesma, para melhor compreenderem o contexto em que se inseria.

Quanto à procura de competência, notava-se que viam a professora e o adulto como modelos e demonstravam uma tendência para os imitarem, principalmente nos momentos da rotina, por já conhecerem o que se seguia; nestes momentos, proferiam autonomamente as palavras, replicavam as ações, tornando-se cada vez mais independentes.

A reciprocidade era também uma característica muito presente nesta turma, à exceção do aluno M., que não se relacionava muito positivamente com os demais, notando-se uma veia algo egoísta e ainda muito imatura; contudo, os restantes alunos, face a dúvidas apresentadas por um colega, sentiam a necessidade de lhe dar resposta, de o tentarem ajudar, de responderem à sua dúvida e, mesmo em plena pandemia, o sentimento era de entreajuda, caminhando todos no mesmo sentido para alcançarem o objetivo comum.

Estes alunos demonstravam empenho e trabalhavam muito bem em conjunto. Tinham também noção das capacidades e fragilidades de cada um e tentavam trabalhar com isso da melhor forma, demonstrando iniciativa para ajudar quem necessitava de apoio. Por exemplo, se um aluno dissesse: “Professora, não percebi este exercício” e mostrasse qual era, seria certo que a professora não precisaria de responder, pois um outro aluno já tinha percebido a dúvida e já estava a ajudar o colega, explicando-lhe o que tinha de fazer.

Quanto à narrativa, esta predisposição também se encontrava muito visível neste contexto, uma vez que em diversas situações os alunos falaram das suas interações pessoais, partilhando as suas experiências e transmitindo as suas vivências. Isso ocorria, por exemplo, em simples exercícios de escrita, como quando se leu a frase: “A Violeta é a avó da Milu.”. Nesse momento, a L. referiu logo: “A cadela da minha madrinha chama-se Violeta, Professora”, entre outras intervenções que iam existindo.

A professora titular interagia na turma de forma ativa, desafiando-os constantemente, questionando-os e motivando-os à descoberta e pensamento crítico.

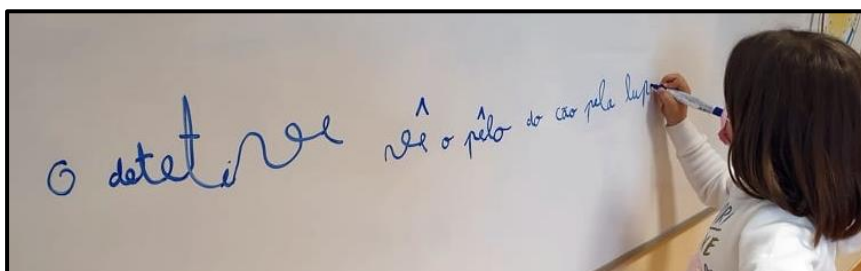


Imagem 15- Primeira atividade de escrita de frases
Fonte: Elaboração própria

Traçava um caminho de descoberta autónoma ao invés de “lhes dar a papinha toda feita”, levando os alunos a pensarem e a alcançarem com a maior autonomia possível o pretendido. Dava oportunidade equitativa de participação e interação na turma, no entanto, adaptava o desafio às competências de cada um, dando relevância ao que de melhor cada um tinha para oferecer ao grupo.

Ainda que alguns alunos necessitassem de acompanhamento individualizado, em primeira instância era proposto o mesmo conteúdo para todos, não se supondo à partida que o aluno não iria conseguir; ou seja, entendia-se a importância de dar oportunidade ao aluno, pois o que estava em causa era a sua progressão e não a estagnação, e, portanto, após demonstração

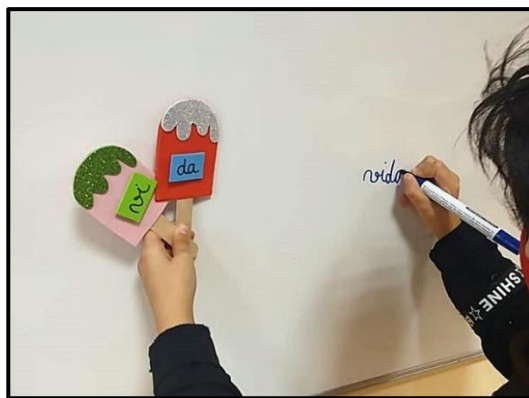


Imagem 16- Gelataria das Sílabas
Fonte: Elaboração própria

da dificuldade, é que se procedia à adaptação. É neste aspeto que fica demonstrada a importância da professora de coadjuvação, que auxilia os alunos com mais fragilidades e que ao seu próprio ritmo vão acompanhando o percurso delineado.

As Imagens 15 e 16 são um exemplo disso mesmo. A atividade proposta para esta aula era a escrita de frases, ou seja, os alunos tinham acesso a uma imagem e tinham de construir uma frase com sentido, com palavras que já conhecessem e soubessem escrever e utilizando a palavra correspondente à imagem. Por exemplo, no caso da Imagem 15, a palavra era “detetive” e a criança escreveu: “O detetive vê o pelo de cão pelo tapete”.

No entanto, como os alunos têm ritmos diferentes de aprendizagem, a atividade “Gelataria das Sílabas” (Cf. Apêndice 3) serviu de incentivo aos alunos que ainda não conseguiam escrever frases completas e, portanto, com a ajuda dos gelados que continham sílabas, encontravam um conjunto de sílabas que resultasse numa palavra com sentido e, posteriormente, escreviam-na no quadro. No caso da Imagem 16, retrata-se a palavra “vida” (Cf. Apêndice 3.1).

Nesta ótica, é possível afirmar que, no geral, era uma turma com um bom comportamento e que gostava de aprender e de alcançar o que era pretendido, ou seja, os alunos respondiam positivamente e ficavam contentes quando conseguiam realizar com sucesso algum desafio ou tarefa, notando-se que se esforçavam para cumprir o pedido. Todavia, esta poderá ser uma característica grupal e não tanto individual e que advirá do facto de se tratar de uma turma com poucos alunos e, portanto, mais fácil de gerir.

1.3.3. Um olhar sobre a Escola Básica de Mourinho – Aveleda



Imagem 17- Escola de Mourinho - Aveleda
Fonte: Google Maps

A PES IV foi desenvolvida na Escola Básica de Mourinho, sita na freguesia de Aveleda, concelho de Lousada, uma escola pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca.

Esta escola data de 1949 e, apesar de já terem sido efetuadas obras, nomeadamente, de ampliação de duas para três salas e depois de três para quatro salas (crê-se que nos anos de 1960), já são evidentes algumas necessidades de remodelação, através de obras de modernização e conforto.

Ao nível da população escolar, no ano letivo 2020/2021 esta escola contava com 45 alunos, distribuídos por 3 turmas.

Turma	Número de alunos
1.º ano	12
2.º ano/ 3.º ano	23
4.º ano	10

Quadro 3- População Escola de Mourinho - Aveleda

Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar no quadro acima, existia uma turma mista de 2.º e 3.º anos e todas as turmas tinham um professor de coadjuvação, de 6 horas semanais; contudo, o 4.º ano, para além desta, também beneficiava de 1h30 minutos de coadjuvação de um professor de 2.º Ciclo da disciplina de Português e de 1h30 minutos de coadjuvação de um professor de 2.º Ciclo da disciplina de Matemática. Todos esses apoios são resultantes de um plano de ação do Agrupamento.

Ao nível dos recursos materiais, a escola disponibiliza um leque limitado de recursos, nomeadamente, a Biblioteca Escolar e a Sala de Ciência Viva. Assim, o desenvolvimento das atividades previstas no Plano Anual de Atividades é feito com recurso aos meios da escola-sede, por meio de requisição planeada com a antecedência necessária, o que se revelou de extrema importância principalmente na fase da pandemia

Covid-19. Portanto, tanto os acessos escolares, como o percurso dos alunos, a rotina, os horários das refeições, foram repensados e adaptados de forma a que toda a população escolar mantivesse o distanciamento social e fosse possível o cumprimento de todas as regras emanadas pela Direção Geral da Saúde e pelo Governo.

1.3.4. A turma do 4.º Ano

A PES IV foi dinamizada junto de uma turma de 4.º ano, inserida na Escola Básica de Mourinho – Aveleda.

A equipa educativa desta turma era constituída pelo professor titular, pela professora de coadjuvação da disciplina de Português, pela professora de coadjuvação da disciplina de Matemática e pela professora de Inglês. A turma também usufruía de oferta educativa no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.), nomeadamente A.E.C de Pilates e Relaxamento e A.E.C de Música, ambas lecionadas por docentes contratados para o efeito.

A turma em questão era constituída por 10 alunos, sendo 8 alunos do género masculino e 2 alunos do género feminino. No geral, esta era uma turma ativa, razoavelmente trabalhadora, com comportamento satisfatório e participativa. Contudo, existiam alguns alunos que se desconcentravam facilmente.

Era um grupo homogéneo em termos de idade, mas heterogéneo em relação às suas particularidades pedagógicas, onde existia um grupo com alguma facilidade de construção e aplicação de conhecimentos e outro grupo com um ritmo de trabalho mais lento e com maior dificuldade no desenvolvimento e consolidação dos conhecimentos.

De um modo geral, os alunos eram muito trabalhadores, mas também conversadores no decorrer das atividades, tendo sido necessário implementar estratégias de adequação de atitudes/comportamento, valorizando a participação adequada através de jogos de classificação (auto e heteroavaliação).

Quanto à postura e dinâmica do professor titular, este interagiu na turma de forma ativa, desafiando-os constantemente, questionando-os e motivando-os à descoberta e pensamento crítico. O professor direcionava as aulas indo ao encontro das necessidades dos alunos, dinamizando atividades que fomentassem o desenvolvimento da autonomia e concentração dos alunos e da promoção de aprendizagens, tendo feito um trabalho diário no sentido de aperfeiçoar as capacidades dos alunos, levando-os a pensar e a alcançar com a maior autonomia possível os objetivos de aprendizagem pretendidos.

Nas aulas, existia sempre espaço para a expressão de dúvidas e valorizavam-se constantemente os esforços realizados pelos alunos, com o objetivo de elevar a sua autoestima e autoconfiança. Observava-se uma oportunidade equitativa de participação e interação na turma, no entanto, existia a adaptação do desafio proposto, consoante as competências de cada um, dando relevância ao que de melhor cada um tinha para oferecer ao grupo.



Imagem 18 - Alunos da turma do 4.º ano
Fonte: Elaboração própria

Capítulo II – Refletindo Sobre os Contextos

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa” (Ferreiro, 1985, p.68).

De acordo com Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares, (1997) “a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (...) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (...) mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva” (p. 8), uma vez que segundo os mesmos, “só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas” (p. 8), sendo que a aquisição desta competência por parte dos futuros professores/educadores “proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção” (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, e Tavares, 1997, p. 8).

Deste modo, ao longo destes dois anos em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, percorreu-se o caminho da observação e da intervenção educativo-pedagógica, desenvolvendo sempre momentos de reflexão.

Este capítulo incide principalmente sobre a reflexão das vivências e experiências que decorreram ao longo da prática educativa, atendendo a um quadro teórico e legal e a uma análise do contexto e das práticas que potenciaram o encadeamento e o amadurecimento dos saberes profissionais em estreita relação com os saberes experienciados.

Neste sentido, dá-se prioridade aos acontecimentos pedagogicamente mais marcantes que proporcionaram reflexões críticas e que, de certa forma, relevam em desenvolvimento profissional, que passou pela observação diária da prática pedagógica, pela interação e pela intervenção, planificação e lecionação das aulas.

Em relação ao percurso efetuado ao longo da PES I, que decorreu no contexto educativo Creche, inicialmente foi sentida uma grande dificuldade, que se prendia com a necessidade de encontrar um caminho pedagógico a seguir, de conseguir um suporte documental que abrisse caminho para escolhas, decisões e que permitisse planificar intervenções de forma fundamentada, ou seja, um documento orientador que

fundamentasse as escolhas efetuadas e as interações e intervenções que fossem sido tomadas. Tal aconteceu porque o contexto Creche não tem enquadrada uma documentação própria que apresente orientações sobre o que deve ser abordado, o que deve ser estimulado, que experiências devem ser proporcionadas, que aprendizagens devem ser promovidas e que saberes devem ser potenciados e proporcionados às crianças da faixa etária dos 0 aos 3 anos.

Assim, e devido à falta de um outro documento enquadrador, tal como os profissionais de educação fazem quando lidam com grupos daquela faixa etária, também se orientou e adequou a prática pedagógica tendo em consideração o documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Contudo, uma crença que fica no pensamento é a de que a prática pedagógica foi sendo construída de forma a proporcionar experiências novas ao grupo de crianças e cujo objetivo era desenhar um caminho de aprendizagens significativas e que tivesse em conta o grupo, os seus interesses, capacidades e motivações, o que se considera ter sido alcançado com sucesso.

No decorrer da prática pedagógica, foi desenvolvido um projeto de leitura aliado ao envolvimento parental que foi sem dúvida uma mais-valia, tanto para o grupo como para a instituição, mas sobretudo como um complemento à formação profissional que, enquanto educadora-estagiária, se exerceu de forma participativa e envolvida, pois, com este projeto, foram estreitados laços com as crianças e as famílias e o dia-a-dia das crianças naquele contexto educativo, tendo-se ultrapassado os limites impostos pela fronteira do edifício, pois o projeto foi levado para casa pelas mãos das crianças/educandos.

Todavia, nem tudo foi fácil e, ao longo da prática pedagógica e no decorrer desta interação, foi sentida a dificuldade de participação das famílias no seu todo; contudo, faz parte do papel do educador encontrar estratégias para ultrapassar estes obstáculos, de forma a que todas as crianças do grupo tenham acesso a novas experiências, promovendo deste modo o seu potencial e zelando pelo seu bem-estar e felicidade.

Considera-se também que os pontos fortes foram superiores aos pontos fracos, na medida em que ocorreram aprendizagens com todos os acontecimentos, interações, conversas e brincadeiras. Estas aprendizagens não se circunscreveram aos alunos, mas também à professora-estagiária em formação, para o que muito contribuiu a importância dada à reflexão sobre a prática.

Esta representou um ponto essencial no percurso percorrido, no sentido de direcionar a prática para as necessidades que iam surgindo e também modificando e

ajustando algumas opções didático-pedagógicas que, porventura, acabassem por se revelarem menos conseguidas do se esperaria, indo ao encontro da perspectiva do Modelo HighScope, o princípio do Planear-Fazer-Rever.

Este modelo encontra-se estruturado com a finalidade de a criança conseguir construir a sua autonomia e, para isso, procura-se pensar em todas as dimensões que a envolvem, como o espaço, os materiais, a rotina diária e as experiências-chave que lhe são proporcionadas, sendo também essencial o papel do adulto na trilogia «observação, planificação, avaliação» (Oliveira & Formosinho, 2013, p. 81).

O processo de Planear-Fazer-Rever proporciona à criança autonomia sobre o seu dia. Esmiuçando este processo, considera-se que: i) Planear, diz respeito ao facto de que as crianças têm uma parte do dia que é da sua responsabilidade e, aí, começam por planear, fazendo o seu plano do dia e decidindo o que querem fazer nesse período, o que pode ser transmitido por gestos ou palavras; ii) o Fazer é a ação propriamente dita, onde brincam sozinhas ou em grupo, realizam atividades autónomas ou orientadas e, no fim, arrumam os materiais que utilizaram; e iii) o Rever, acontece perto do fim do dia e é quando as crianças partilham as experiências que tiveram ao longo do mesmo e relembram o que fizeram, aprendendo a partilhar e a ouvir e também a refletir sobre as suas decisões e ações, assim como as dos outros.

Neste processo de aprendizagem ativa, as crianças começam a desenvolver as suas capacidades para refletir, pensar, resolver problemas e iniciam também a tomada de consciência sobre os resultados das suas opções.

As atividades desenvolvidas foram o início de um percurso que, no seu todo, foi transformador, enquanto pessoa, como estudante, como profissional, capacitada de estabelecer agora uma relação mais empática no âmbito das relações interpessoais.

Muitas foram as aprendizagens conseguidas através da relação com todos os profissionais e com todas as crianças com o qual existiram interações, concluindo-se que não existem receitas na educação e no ensino, mas sim práticas diversificadas que, enquanto futura educadora, impõem que exista um olhar vigilante, um pensamento (auto)crítico e (auto)reflexivo e uma sensibilidade pedagógica que permita reajustes em conformidade com os contextos e as características dos grupos e de cada criança individualmente com os quais se tem o privilégio de trabalhar.

Durante a PES II, surgiu a pandemia Covid-19, o que levou a um reajuste das práticas e da forma como se encara a educação pré-escolar, levando as práticas pedagógicas, que normalmente se desenvolvem no contexto educativo, até à casa de cada

uma das crianças, o que com vontade, criatividade e empenho foi conseguido. Porém, não sendo a educação pré-escolar de frequência obrigatória, por vezes, tornou-se difícil chegar até certas crianças e até às suas famílias.

Ora, na altura, o que estava presente era a premissa de que se o mundo mudou e continua em constante mudança e, com ele, a maneira de nos relacionarmos com as outras pessoas e com o ambiente. Por consequência, as formas de comunicação também teriam de mudar e de serem ajustadas às necessidades, tendo sido isso que se procurou fazer, pois era certo que não se conseguiria continuar a exercer a função como antes e tampouco poderíamos aprender da forma que, até aí, nos era familiar.

Neste registo, foi importante considerar-se o papel dos alunos e o quanto foi e continua a ser fundamental adotar práticas inovadoras na educação, isto é, tomar medidas que acompanhem as mudanças que ocorrem na realidade das crianças e das suas famílias.

Ensinar não é fácil, mas sentir que se faz o melhor possível para que com as nossas ações se consiga, junto das crianças, um impacto positivo é catalisador do trabalho desenvolvido e a desenvolver.

A prática pedagógica neste contexto, ainda que na modalidade a distância, foi o momento em que realmente existiu a constatação do que tantas vezes é reforçado em sala de aula e ao longo da licenciatura e do mestrado: a importância da realização do trabalho colaborativo e a necessidade de se balizar a prática numa abordagem com foco na criança, enquanto ser único, levando-a a pensar de maneira crítica e criativa para desenvolver ideias, organizar informações, tomar decisões e adquirir conhecimentos diferenciados, seja através de atividades planeadas, seja através de brincadeiras, seja apenas através de provocações e desafios, considerando sempre os contextos e os espaços nas quais estas se movem, que neste caso já não era a escola, a sala de infantário, mas sim a sua própria casa ou a casa de familiares.

Logo no início da PES III, surgiram inquietações, umas devido à permanência da pandemia Covid-19 e, portanto, existia sempre o receio de a prática pedagógica ser condicionada negativamente por este facto. Contudo, tal acabou por não se revelar e tudo decorreu de forma tranquila. Outras inquietações surgiam motivadas pelo desconhecido, ou seja, por ser a primeira vez que existiria o envolvimento neste contexto educativo como professora-estagiária sem conhecer em concreto em que ponto dos conteúdos estaria a turma e como se iria construir a prática pedagógica, ou seja, qual o fio condutor que se deve adotar. A questão que se impunha era “Será que existiu preparação suficiente para enfrentar este desafio?” Muitas dúvidas e inquietações foram surgindo.

Logo na primeira semana, procurou-se esclarecer a dúvida existente relativamente ao método de ensino da leitura e escrita que estava a ser utilizado. Tratava-se afinal do método misto, o método analítico- sintético, pois era o que tinha sido adotado pelo agrupamento naquele ano letivo. Ora, face a esta resposta, aprofundou-se este conteúdo, analisando-o, verificando do que se tratava e como este era desenvolvido, uma vez que já se tinha tido contacto com o método das 28 palavras, mas não com este e era o método que se teria de utilizar no desenvolvimento da prática pedagógica ou intervenções realizadas no âmbito da disciplina de Português.

A realização da PES III foi essencial para o crescimento pessoal e profissional, na medida em que permitiu pôr em prática os conhecimentos teóricos inerentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No fundo, esta experiência permitiu perceber que a teoria é essencial, mas que só se torna relevante quando é colocada em prática e, acima de tudo, quando é adaptada à realidade dos contextos.

Toda a pesquisa bibliográfica efetuada para a elaboração das planificações das atividades, e para conseguir dar sentido ao que se ia observando ao longo da prática pedagógica, permitiu alargar os meus conhecimentos teóricos, colocá-los em prática, assim como criar estratégias e, principalmente, refletir sobre a intervenção realizada ao longo de cada dia/semana.

Sem dúvida que toda a reflexão diária foi importante para adequar a prática pedagógica ao grupo de alunos e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, concretamente ao 1.º ano, tendo em conta as suas características e interesses.

As interações e apoio da equipa educativa do contexto também foram essenciais, pois permitiram perceber o papel do professor e as tarefas a que a ele dizem respeito, desde a contagem do leite escolar, à mediação pais-escola, ao registo de sumários, à planificação de aulas, à coordenação e dinamização de eventos escolares, entre outros.

Foram momentos, que tal como os anteriores, possibilitaram compreender ainda mais intrinsecamente a importância de observar a realidade pedagógica e de refletir sobre a mesma, por forma a eventualmente a podermos modificar e/ou ajustar em conformidade com o esperado e com as necessidades sentidas.

A PES IV será eternamente especial, pois representará sempre aquele contexto, aquele grupo de alunos, aquela escola onde se dá por terminada a prática pedagógica nos diversos papéis: aluna/estudante/professora-estagiária.

Esta PES decorreu primeiramente na modalidade a distância, perfazendo um total de 5 semanas. Findas estas 5 semanas de estágio, deu-se o regresso ao ensino presencial.

Considera-se o ensino presencial uma mais-valia, acreditando-se que não existe nada que substitua a interação, a partilha, a coexistência, o relacionamento pessoal, o contacto e o sentimento de pertença que existe quando se partilha o mesmo espaço, quando existe uma sintonia harmoniosa como a que existiu neste semestre, neste contexto, nesta experiência de ensino e aprendizagem.

Esta foi sem dúvida uma experiência esmagadora, pois foi muito desafiante enquanto pessoa mas sobretudo enquanto profissional e estudante uma vez que se teve que adaptar constantemente a prática pedagógica à situação que estávamos a viver, tentando-se, mesmo a distância, alcançar cada um dos alunos através da promoção de aulas motivadoras, dinâmicas, interessantes e divertidas, que os levassem a querer estar na aula, que os motivassem a participar e que os incentivassem a querer aprender, era o que se ambicionava.

Este foi o objetivo que dirigiu todo o percurso efetuado.

Muitas foram as aulas planeadas e lecionadas, muitas foram as interações, as conversas, os diálogos, as partilhas de conhecimentos, as aprendizagens efetuadas, mas sobretudo os sentimentos partilhados, as emoções e o sentimento de pertença foi surreal.

Claro que nem tudo foi cor-de-rosa; existiram desafios, inseguranças, indecisões e momentos de desespero, mas, com o tempo, tudo começou a ser mais coeso. Todavia, não se pode deixar de mencionar que, em comparação com o semestre anterior, este semestre, ou seja, lecionar uma turma de 4.º ano, foi mais exigente, tanto ao nível de conhecimentos, das aprendizagens e também quanto às exigências colocadas e que são supostas neste ano curricular.

Foi um novo desafio que exigiu momentos de estudo, de leitura, de atenção, que visava a preparação para as dinâmicas e situações que poderiam ocorrer no estágio e em sala de aula, de forma a que não existissem dúvidas quanto às ações e decisões tomadas.

O professor é um ser humano, que também é falível; todavia, tentou-se sempre superar as dificuldades encontradas, porque aquele grupo de alunos merecia o melhor.

Foi intenso, mas imensamente satisfatório.

Incentivar os alunos, diagnosticar as suas dificuldades, percorrer o currículo, objetivando aprendizagens que marcassem pela diferença, encontrar estratégias para minimizar retrocessos e fragilidades, este foi o percurso efetuado.

Foram realmente dois anos muito interessantes e repletos de aprendizagens.

Todas as interações, dinâmicas e a presença e a relação de todos com todos, sem dúvida que foi um elevar das aprendizagens e da forma como se encara todo o processo de ensino e aprendizagem.

Parte II - Componente Investigativa

Nota Introdutória

Ao longo desta componente investigativa, pretende-se substanciar, através de um processo de investigação sobre a própria prática, a importância do conhecimento da língua e refletir sobre as aprendizagens que sucederam aos processos inerentes à sala de aula e às relações interpessoais, concretamente em relação aos processos de escrita com enfoque na ortografia, explanando alguns dos motivos encontrados para a problemática encontrada na turma e as estratégias utilizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada IV para minimizar as dificuldades ortográficas detetadas.

Importa referir que, no decorrer do tempo dedicado ao desenvolvimento deste trabalho, não foi dada primazia ao tipo de erros ortográficos nem ao número de erros cometidos, mas sim a todo o processo de aprendizagem que se encontra subentendido. O foco recaiu sobre a participação dos alunos nos seus próprios processos de aprendizagem quanto à ortografia, almejando que estes se tornassem mais capazes de se autocorrigirem e de refletirem sobre o erro e o (in)cumprimento de regras ortográficas.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. A Escrita e a Ortografia no 1.º CEB

1.1. A problemática da Escrita e da Ortografia

Assume-se o domínio da escrita como tendo um papel muito importante, quer no contexto do ensino e aprendizagem como no dia-a-dia em sociedade. Sabemos que existem problemas ao nível da escrita dos alunos, sendo estes recorrentes e por vezes preocupantes, uma vez que contribuem de forma evidente para o insucesso escolar dos mesmos e, portanto, torna-se urgente agir face a este problema, procedendo a uma análise desta problemática para assim ser possível criar estratégias de modo a auxiliar os alunos a escreverem corretamente.

Na perspetiva dos autores Barbeiro & Pereira (2007, pp. 5-8), no ensino e aprendizagem do domínio da escrita, urge a necessidade de orientação do aluno para que este consiga usufruir de uma aprendizagem de qualidade promovendo,

“uma prática intensiva; ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual” (p. 8).

É ainda mencionado que estas aprendizagens são essenciais, uma vez que a escrita constitui um papel primordial na vida em sociedade, pois é uma das principais competências que o ser humano utiliza para comunicar. Os autores reforçam ainda a ideia de que é na escola que os alunos devem adquirir competências que lhes “deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (p. 5).

Esta ideia encontra-se presente na Introdução do documento *Aprendizagens Essenciais* para os 4 anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se sublinha a necessidade de promoção destas aprendizagens, num excerto que, embora longo, se julga ser importante transcrever na íntegra (DGE/MEC, 2018)

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam (p. 2).

Em suma, a aprendizagem da língua materna, de uma forma geral, e da escrita, em concreto, é vista para além do saber académico, isto é, como ferramenta de expressão eficaz de cidadania que contribui para o sucesso da vida em sociedade, facilitando a integração social e o desenvolvimento de competências dos alunos enquanto promotores, em última instância, de uma cidadania ativa. Aliás, os vários documentos oficiais e enquadreadores dos processos de ensino e aprendizagem realçam o papel do domínio da língua materna e da literacia como indispensável à participação ativa dos alunos na comunidade em que se inserem, assim como para um melhor aproveitamento escolar e uma melhor compreensão do mundo e de si próprios.

Todavia, o ensino não é linear e como já referido anteriormente, existem vários problemas relacionados com a escrita e com a ortografia principalmente nos primeiros anos escolares e, em relação a este aspeto, as autoras Neves & Martins (2000), mencionadas por Leitão (2016), aludem a que a aprendizagem correta da escrita depende de vários fatores, sendo que um diz respeito aos conhecimentos que os alunos adquirem relativamente às propriedades da linguagem oral e à sua capacidade para estabelecer relações entre as regras associadas à mesma. Ou seja, o foco recai sobre a relação entre fonema-grafema e percebe-se que esta relação nem sempre é unívoca, pois a um grafema podem corresponder vários fonemas, do mesmo modo que a um fonema podem corresponder vários grafemas, existindo, portanto, uma associação entre a escrita e a leitura e a escrita e a ortografia (p. 17).

Verifica-se, desta forma, que os processos de leitura e escrita estão intimamente ligados, uma vez que “se lê o que se escreve e que se escreve para que alguém leia” (Leitão, 2016, p. 20), podendo, no entanto, os processos cognitivos inerentes a estas ações ser dissociáveis.

Leitão (2016, p. 20) menciona também que a ortografia é uma convenção social que une a forma escrita das palavras e que, aquando do desenvolvimento da competência ortográfica, são mobilizados diversos conhecimentos na produção de uma mensagem, contudo, “com o aumento da complexidade da escrita exigida aos alunos, especialmente, com o uso de frases complexas designadamente com a subordinação, surgem maiores dificuldades, originando erros” (p. 17).

No sentido deste trabalho, e devido ao facto de que o foco desta investigação se circunscreve ao erro ortográfico, importa diferenciar o conceito de erro ortográfico e de lapso, que, segundo Pereira & Azevedo (2005) é algo que faz parte do processo de aprendizagem. Assim, de acordo com o autor, o erro:

“não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita” (p. 50).

Por outras palavras, o erro pode ser considerado uma falha ou deslize por ignorância, ou seja, por desconhecimento da norma ortográfica, enquanto que o lapso ocorre devido a uma distração, inadvertência, falta de atenção, o que pode ser visível quando, num texto, o aluno escreve uma vez a palavra erradamente, no entanto,

posteriormente, já a escreve na sua forma correta. Ocorre, então, um lapso e não um erro ortográfico, pois o aluno demonstra ter consciência e conhecimento da norma ortográfica, tal como será debatido mais à frente no decorrer desta investigação.

Urge também mencionar o conceito de problema ortográfico, que na senda de Calil & Pereira (2018), se define como sendo “toda e qualquer inscrição que difira da norma ortográfica” (p. 98). Assim, mais uma vez, se observa que a problemática dos erros ortográficos é bastante atual e se demonstra a importância de ser trabalhada em sala de aula, tentando encontrar estratégias para a minimizar e motivar os alunos para a reflexão sobre este assunto, pois certo é que muitas vezes a ocorrência de erros impede a transmissão da mensagem ou desvirtua o seu sentido.

Uma outra perspectiva lançada por Leitão (2016) prende-se com o(s) motivo(s) que leva(m) à ocorrência deste problema, referindo que,

“muitas vezes as crianças pensam que o que estão a fazer está correto, o que faz com que a sua atenção não esteja tão centrada no que estão a fazer, ou muitas vezes, não saibam que o estão a fazer, escrevendo frequentemente de forma automática e de cor” (p. 30).

Tal como já foi referido anteriormente, importa olhar para os erros como instrumentos de trabalho e uma fonte de informação para o professor, que a partir das suas observações poderá direcionar a sua ação junto de cada aluno, ajudando-o a que, progressivamente, seja capaz de comunicar por escrito de forma adequada, utilizando as normas ortográficas de forma correta. Este processo encontra-se em linha com o plasmado por Barbeiro (2020), na medida em que o mesmo assinala um momento fundamental, o momento em que após ser,

“ativado o nível metalinguístico, os objetivos de aprendizagem vão além da apreensão e automatização da forma ortográfica estabelecida pela norma e incluem o objetivo de tornar os alunos sujeitos linguísticos plenos na sua relação com a língua, sendo capazes de a utilizar e de refletir sobre ela, de identificar relações que as suas formas ou significados estabelecem, de fazer escolhas e tomar decisões conscientes quanto à forma e significado e de explicitar e fundamentar essas escolhas” (p. 370).

1.2. A problemática da Ortografia: Atitudes Pedagógicas

Dando continuidade ao que vem sido referido, é importante mencionar a existência de estratégias que visam combater o problema ortográfico e, através deste processo, o

professor tem oportunidade de gerar na turma momentos de reflexão construtiva em que dialoga sobre o erro no sentido de aludir à sua minimização, ou seja, pretende-se que se construa um processo de ensino e de aprendizagem em que o aluno olhe para o erro ortográfico e o identifique, tornando-se assim possível progredir na forma escrita e, por consequência, começar a comunicar por escrito de acordo com a norma.

De acordo com Calil & Pereira (2018, p. 119), a ação do professor é de grande importância no percurso de alfabetização, pois contribui para que os alunos progridam de forma refletida. A prática pedagógica centrada nos fenômenos da língua fará com que os alunos se capacitem de ferramentas que lhes permitam a resolução de problemas que vão surgindo ao longo da produção textual, que poderão ser, para além de outros, de caráter ortográfico, progredindo assim para o domínio dessa dimensão da escrita num processo de aprendizagem que é complexo, progressivo e longo.

Na perspetiva de Leitão (2016), e tal como abordado, a problemática relacionada com a ortografia pode ocorrer devido a diversos motivos. Um dos fatores subjacentes a esta problemática poderá ser “devido ao facto das ideias das crianças fluírem mais rapidamente que o seu registo escrito, suscitando omissão de palavras e repetições” (p. 33), mencionando também que neste caso poderão estar em causa processos como “falta de memória, atenção, causas relacionadas com o meio social do aluno como por exemplo o vocabulário e hábitos de leitura, ou até mesmo dificuldades da própria língua” (p. 33).

Importa também referir a perspetiva adotada face a esta problemática no decurso desta investigação, no âmbito da qual se encara o erro ortográfico num sentido pedagógico, entendendo-o como matéria-prima para a aprendizagem, utilizando-o como exemplo para que o aluno progrida na produção textual.

Esta atitude pedagógica, ou seja, olhar o erro como uma fonte de informação relativamente ao aluno e às suas capacidades e competências, considerando a presença do mesmo como normal no processo de ensino e aprendizagem, tem uma conotação construtiva, no sentido em que os alunos têm uma participação ativa no processo de explicitação e correção.

Serafini (1995, p. 97) realça a importância da atitude pedagógica que o professor deverá ter em relação à correção das produções escritas dos alunos, definindo, em primeira instância, o conceito de correção como sendo o conjunto de intervenções que o professor faz na redação/produção escrita do aluno, pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno e identificar os seus pontos fracos e melhorar.

Em suma, consiste na observação dos erros do texto como matéria que se reflete na forma de intervenção diagnóstica.

Contudo, a autora alude à dificuldade do processo de correção, devido à falta de modelos de referência que permitam corrigir uma produção escrita da mesma forma como se corrige um exercício de matemática (que tem como base um modelo de referência), o que torna este processo complexo e problemático (p. 107).

Posto isto, o que se verifica é que face a esta lacuna, os professores adquiriram um método próprio e um estilo de correção onde definem os parâmetros corretivos que devem ser considerados numa determinada turma, com determinados alunos. Ou seja, os professores, de forma autodidata, criam uma metodologia de correção própria (p. 107).

Serafini (1995) enuncia também seis princípios considerados como essenciais para uma boa metodologia de correção, sendo os mesmos:

- i) *A correção não deve ser ambígua*; ou seja, o professor deverá ser objetivo quanto ao erro e quanto à sua localização, mostrando-o de forma precisa, evitando a seleção de parágrafos inteiros e frases complexas (p. 108).
- ii) *Os erros devem ser agrupados e catalogados*; entende-se que o aluno deve ter acesso à informação do que será considerado erro, ou seja, o professor deverá ser transparente com a sua turma, dando-lhes acesso a uma espécie de rubrica de correção ainda que seja de forma geral, podendo ser transmitida de forma escrita ou oral (p. 109).
- iii) *O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas*; considera-se que se deve promover a análise da correção por parte do aluno. O aluno deverá ler, analisar o texto corrigido e refletir sobre o mesmo, sendo motivado a criar uma nova versão do texto tendo em consideração as sugestões dadas pelos restantes elementos da turma (professores e/ou colegas) (pp. 110-111).
- iv) *Deve-se corrigir poucos erros em cada texto*; numa produção escrita que contém muitos erros, o foco será concentrar a atenção do aluno no que for considerado mais importante e pertinente em termos pedagógicos para o aluno, na medida em que se poderá limitar a correção aos erros que o aluno tenha uma capacidade real para resolver (p. 111).
- v) *O professor deve estar disposto a aceitar o texto do aluno*; uma prática pedagógica subjacente à ideia construtivista do erro, ou seja, olhar o erro como fonte de informação, e considerando-o normal em quem ainda está na fase inicial

da aprendizagem da escrita, envolve o recebimento das produções textuais dos alunos sem preconceito e com respeito pelo trabalho efetuado pelo aluno, dando primazia à correção do texto como uma forma de comunicação (p. 112).

vi) *A correção deve ser adequada à capacidade do aluno*; sendo a correção efetuada com o objetivo de que o aluno progrida e melhore as suas produções escritas, deve-se ter em atenção as suas capacidades e adequar as expectativas em relação à produção efetuada, assim como à correção que se deverá efetuar (p. 112).

Estes seis princípios demonstram a importância da existência de um modelo de correção e da essência pedagógica que este processo deverá ter, ou seja, a atenção que deve ser dada ao aluno e ao seu bem-estar, mostrando uma abordagem positiva face ao erro, transmitindo-lhe que é através da análise do erro que as suas produções escritas irão melhorar, ao invés de tomar uma posição negativa face ao erro, sobrecarregando os alunos com a imagem de textos rasurados a vermelho, desconstruídos, desrespeitados.

Na senda desta autora, considera-se então que deverá ser promovida a imagem positiva do aluno e do momento de aprendizagem em que este se encontra, para que este alcance uma boa autoimagem, pois o aluno que é muito criticado, que não recebe elogios quanto às suas produções escritas e que vê os seus textos repletos de correções, sentir-se-á triste e desanimado, podendo até tornar-se incapaz de escrever (p. 112).

Um outro aspeto analisado pela autora é o tipo correções que poderão ser efetuadas, ou seja, ainda que cada professor adote o seu próprio estilo, esta autora menciona três tipos de correção: i) correção indicativa; ii) correção resolutiva; iii) correção classificatória.

Em relação à correção indicativa, a menção do erro não é efetuada de forma clara e objetiva. Normalmente, é mencionado ou indicado através de sublinhados ou “ondas” o parágrafo ou frase onde o erro se encontra e o aluno tem de reler essa parte e tentar identificá-lo. Acaba por ser uma correção ambígua, imprecisa e que não põe em prática uma correção eficaz.

Quanto à correção resolutiva, também é apontada pela autora como não sendo o melhor tipo a ser utilizado, uma vez que consiste na correção geral da produção escrita, desde os erros ortográficos, a composição frásica, a morfologia, entre outros; no entanto, o professor atua eliminando o erro e efetua a substituição. Ou seja, apesar de o erro ser identificado de forma clara, não estimula o envolvimento do aluno e o professor sobrepõe

a sua interpretação à do aluno, pois substitui o erro por algo que considera ser o mais correto sem consultar a opinião do autor (p. 113).

Para esta autora, a correção classificatória é o tipo de correção mais benéfica para o processo de ensino e aprendizagem. Nele, existe a identificação clara do erro e a classificação do mesmo para que o aluno perceba o que tem de modificar. O professor sugere modificações, mas o objetivo é que, de acordo com as suas capacidades, cada aluno efetue a correção da forma mais autónoma possível. Ou seja, o aluno é orientado pelo professor em relação ao erro e o que é pretendido que faça, contudo, o objetivo central é que exista uma análise da produção, a autocorreção da mesma, seguida de verificação final (p. 115).

De forma a melhor se perceber os três tipos de correção, a autora dá o seguinte exemplo: “Ainda que eu ia à praia todos os verões...”:

- Correção indicativa: sublinha a palavra “ia”;
- Correção resolutiva: corta a palavra “ia” e substitui pela palavra “fosse”;
- Correção classificatória: o professor menciona que o erro está na palavra “ia” referindo que o erro é relativamente ao modo do verbo, ou outra terminologia que vá ao encontro do conhecimento do aluno.

Azevedo (2000) corrobora o anteriormente referido, acrescentando exemplos de algumas estratégias de correção que poderão ser adotadas para melhorar nos alunos o domínio da ortografia, como por exemplo: i) a procura de palavras desconhecidas no dicionário; ii) utilização de grelhas ou listas para possibilitar ao aluno efetuar a autocorreção; iii) disponibilização de rubrica para os alunos autoavaliarem o seu texto; jogos de palavras; construção de novos textos a partir dos erros ortográficos dos alunos, entre outros (p. 79).

Serafini (1995, p. 117) menciona também a importância de o professor dar oportunidade à tentativa de aprimoramento das produções escritas dos alunos. Mencionando compreender a difícil tarefa de o professor corrigir o texto mais do que uma vez, pelo tempo que ocupa, pela dinâmica de sala, pela obrigação de cumprimento dos conteúdos programáticos, e outros motivos mais, não deixa de referir que uma forma de minimizar o impacto em sala de aula, será proporcionar o envolvimento de toda a turma neste processo.

Assim, os colegas poderão ser uma mais-valia, pois, de forma interativa, poder-se-ão dinamizar momentos de trabalho colaborativo em que os alunos fazem a revisão dos textos uns dos outros. As vantagens de utilização desta estratégia prendem-se com o facto

de que, por um lado, os alunos normalmente têm gosto por ensinar, por outro, porque incentiva ao diálogo sobre esta temática o que promove a aprendizagem e o conhecimento e, por fim, porque é considerada como uma estratégia válida na promoção do domínio ortográfico.

Capítulo II – Investigação em Educação

“Chegou o tempo de repensar a investigação educacional numa perspetiva mais ampla, com uma liberdade sem condição. Porque a liberdade é tudo, e tudo o resto é nada” (Nóvoa, 2014, p.20).

1. Metodologia

Ao longo deste capítulo será explanada a investigação desenvolvida durante a PES IV, que se insere na linha de pensamento do desenvolvimento profissional, acreditando-se que o professor ensina, mas também aprende ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, deixando-se muitas vezes levar pelas emoções e pelas interações que vão surgindo, pois, acima de tudo, o ser humano é um ser emocional, que se materializa na convivência social e nas ligações emocionais e empáticas que se vão criando, podendo muitas vezes este facto toldar o seu juízo, o seu foco.

Neste sentido, torna-se importante a existência de uma metodologia, de um caminho a seguir, de um plano de ação traçado sem interferência das interações diárias e dos sentimentos que muitas vezes emergem, com procedimentos definidos e objetivos traçados, para que, de certa forma, quem investiga em educação, quem investiga no seio da sua própria prática, consiga distanciar-se e desenvolver uma investigação não tanto empírica, mas o mais científica possível.

De acordo com Gonçalves (2010),

“num sentido amplo, a metodologia refere-se ao design por meio do qual o investigador seleciona procedimentos de recolha e análise de dados para investigar um determinado problema. O design de investigação deve ser constituído por vários procedimentos de recolha e análise de dados que, no seu conjunto, procuram acrescentar informação sobre a questão investigada, testar as hipóteses colocadas e atingir os objetivos propostos” (p. 52).

Para Alves & Azevedo (2010), a investigação em educação é “um campo de ação e pensamento multirreferenciado se tomarmos em consideração a diversidade de perspetivas disciplinares, epistemológicas e metodológicas que integra, de formas múltiplas e frequentemente imbuídas de tensões e ambiguidades” (p. 1), revelando

também que a investigação em educação envolve diversos contextos, diversas práticas, tal como diferentes trajetórias, até porque as áreas de formação base dos sujeitos que investigam em educação é variada e daí se originam múltiplos percursos e motivações de investigação (Alves & Azevedo, 2010, p. 1).

As autoras anteriormente mencionadas referem ainda que a investigação em educação deverá ser considerada como afeta a uma abordagem holística de investigação, ao invés de uma investigação tradicional segregada a uma ciência dura e natural, considerando a correspondência da investigação em educação com a educação e o ensino escolar, na medida em que esta se centra na interação entre “os indivíduos, os contextos e o conhecimento, sendo que todos estão interrelacionados e condicionam o decorrer dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 7).

De acordo com as mesmas, este tipo de investigação substancia-se na ação do investigador que “procura com as suas pesquisas, corresponder a interesses, necessidades, perplexidades ou simples curiosidades que vêm identificando no decorrer dos seus trajetos profissionais” (p. 11), pois, para estas, a investigação em educação ganha sentido na premissa de que investigar “é olhar com intencionalidade para algo” (p. 15). Realçam, no entanto, a subjetividade em que este tipo de investigação se encontra envolto, uma vez que se desenvolve em contextos “humanos e sociais” (p. 16), considerando-se a inerência dessa subjetividade às experiências várias de cada sujeito, à relação entre investigador e objeto de estudo e à interpretação dada por cada sujeito aos referentes conceituais que norteiam a investigação (Alves & Azevedo, 2010, pp. 1-16).

Assim, ao encarmos a investigação em educação, é imprescindível assumir a posição de complexidade e subjetividade que envolve ambos (investigação e educação).

Indo ao encontro do enquadramento metodológico anteriormente efetuado, a presente investigação em educação encontra-se integrada no processo de profissionalização de professores e enquadrada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada IV. Caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que, de acordo com Gonçalves (2010), a investigação qualitativa permite o estudo da natureza complexa dos fenómenos humanos e, concretamente, da educação, sendo um instrumento e “mecanismo de compreensão das diversas manifestações do humano na sua diversidade, especificidade e multidimensionalidade” (p. 40).

Gonçalves (2010) alude também ao princípio de que a educação se centra em processos de mudança e transformação considerados complexos e que a investigação qualitativa

“pode ser útil para que educadores e investigadores possam alcançar uma melhor compreensão da forma como se pode intervir de forma efetiva e deliberada num campo que, pela sua natureza, nem sempre responde de forma previsível – a educação – de forma a explorar novas possibilidades ou possibilidades emergentes, para além das existentes” (p.46).

A mesma autora ainda refere a sua posição ideológica, a de que a investigação qualitativa é científica, na medida em que consiste numa

“atividade intelectual organizada, disciplinada e que se pretende rigorosa. O rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade” (p. 49).

Fundamentamos ainda o caminho elencado mencionando McMillan & Schumacher (2005), citado por Gonçalves (2010), que refere que a “abordagem qualitativa permite elaborar propostas fundamentadas, oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática” (p. 49).

1.1. Calendarização da Investigação

Seguidamente, apresenta-se o cronograma da investigação, que foi elaborado de forma a planear e distribuir o tempo considerado necessário para cada uma das fases, tendo em ponderação o tempo total disponível entre fevereiro e maio de 2021.

Esta calendarização norteou a investigação, na medida em que foi efetuada uma previsão do tempo necessário para passar de uma fase (atividade) para a outra, existindo, contudo, partes que foram realizadas em simultâneo.

Esta calendarização permite demonstrar o trajeto efetuado ao longo da investigação, o tempo despendido na realização de cada uma das atividades e a ordem pela qual estas se foram sucedendo.

Importa referir que o tempo da investigação corresponde também ao tempo em que decorreu a PES IV.

Mês Atividade	Fevereiro 2021	Março 2021	Abril 2021	Mai 2021
Caracterização da Turma				
Avaliação das Necessidades				
Problemática/Objetivos				
Definição das Estratégias de Intervenção				
Implementação das Estratégias				
Avaliação				

Quadro 4- Calendarização da Investigação

Fonte: Elaboração própria

2. Problemática / Fundamentação

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada IV (PES IV), foram vários os momentos, tanto em regime a distância como presencial, em que foi notada a dificuldade na escrita pela observação da frequência de erros ortográficos que iam sendo encontrados em diversos momentos dedicados à exploração textual, à redação de textos, transcrição de frases, exercícios lacunares de português, entre outros.

Devido à observação desta constante por parte de alguns alunos, tornou-se pertinente intervir no contexto em relação a estes conteúdos, de forma a procurar minimizar e reduzir a frequência com que os erros ortográficos ocorrem, tentando ir ao encontro de Calil & Pereira (2018, p. 92) que referem que, para compreender o desenvolvimento da produção textual, devem ser valorizadas situações reais de escrita,

oferecendo mecanismos para identificar e analisar as ocorrências dos problemas ortográficos ou outras questões linguísticas e textuais, durante a escrita do texto.

2.1. Objetivo Geral

Tal como Serrano (2008) entendemos que os objetivos se consubstanciam em “propósitos que se pretendem alcançar com a execução de uma ação” (p. 24), logo estes devem ser “claros, realistas e pertinentes”, podendo traduzir-se em objetivos gerais e objetivos específicos, ou seja, como a autora menciona, referem-se a propósitos amplos que definem o quadro de referência do mesmo (Serrano, 2008, p. 24).

No que concerne ao objetivo geral da investigação, definiu-se o seguinte:

- Intervir junto dos alunos da turma do 4.º ano da Escola Básica de Mourinho – Aveleda, de forma a minimizar a frequência de erros ortográficos.

2.2. Objetivos Específicos

Tal como o nome sugere, estes objetivos são concretos e identificam de forma mais precisa aquilo que se pretende alcançar com a investigação (Serrano, 2008, p. 25).

Assim, atendendo ao objetivo geral delineado, pretendem-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Diagnosticar os erros ortográficos mais produzidos pelos alunos;
- Compreender as razões que subjazem à produção de erros ortográficos;
- Rever e consolidar junto dos alunos as regras de ortografia associadas aos erros mais produzidos;
- Adotar estratégias e atividades de aprendizagem que envolvam os alunos nos processos de autocorreção de erros ortográficos, promovendo aprendizagens significativas.

Por forma a contribuir para a consecução dos objetivos traçados perspetiva-se uma panóplia de estratégias que visem e auxiliem o desenvolvimento das competências ortográficas dos alunos, conforme se apresentará mais à frente neste documento.

3. Natureza do Objeto da Investigação

Tal como já referido anteriormente, a presente investigação foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada IV (PES IV), que decorreu ao longo do segundo semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pelo Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro e subjaz ao tema “Ensinar e aprender a escrita: o desafio da (auto)correção ortográfica no 1.º CEB”.

Esta investigação surgiu intuitivamente através das observações que foram sendo efetuadas no decorrer do estágio, quer em ensino a distância como presencial.

3.1. Contexto da Investigação

Como já supracitado, a presente investigação decorreu no ano letivo 2020/2021, na Escola Básica de Mourinho, sito na freguesia de Aveleda, concelho de Lousada, distrito do Porto, uma instituição de carácter público, pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca.

3.2. Participantes: A turma do 4.º ano

Os participantes desta investigação são os 10 alunos da turma do 4.º ano com os quais se desenvolveu a PES IV. O grupo era constituído por 2 crianças do género feminino e 8 do género masculino. Salvaguardando a proteção de dados das crianças envolvidas na investigação, não será revelada a sua identidade. Participou ainda, como não podia deixar de ser, o professor titular da turma, enquanto orientador e como facilitador de informação importante para a definição da problemática.

4. Recolha de Dados

A intervenção no contexto de estágio suporta-se nos vários procedimentos e técnicas de recolha de dados que almejam sustentar as escolhas efetuadas e o caminho delineado ao longo da PES IV.

A utilização destes instrumentos permitiu recolher e acrescentar informação sobre a questão assinalada, sobre as inquietações que foram surgindo, assim como atingir os

objetivos propostos, complementando-se com a constante análise, reflexão e questionamento.

Face ao exposto, no decorrer da PES IV, privilegiou-se como instrumentos de recolha de dados a observação direta participante, notas de campo, conversas informais, fotografias e a análise das tarefas/atividades desenvolvidas pelos alunos.

Todavia, em relação à investigação propriamente dita sustenta-se na análise documental, tendo sido os instrumentos de recolha de dados utilizados os seguintes:

- i) trabalhos desenvolvidos pelos alunos devidamente fotografados ou digitalizados;
- ii) conversas informais;
- iii) notas de campo;
- iv) excertos das reflexões efetuadas na PES IV (diário de bordo).

Em relação à observação direta enquanto técnica de recolha de dados, esta é considerada um dos instrumentos mais importantes uma vez que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Neste sentido, a observação efetuada no contexto onde se desenvolveu a prática é considerada observação direta participada, na medida em que implicou o envolvimento da investigadora no cenário onde decorreu a investigação que, de acordo com Estrela (1994), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31).

Quanto às conversas informais, na senda de Patton (2002), citado por Mendes (2012), estas “baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante” (p. 168), neste caso, as conversas informais dizem respeito à recolha de dados realizada através de interações que ocorreram junto do professor titular e dos próprios alunos quando questionavam sobre determinado assunto demonstrando fragilidades.

Estas conversas informais permitiram a recolha de vários dados, nomeadamente sobre os alunos, que, através de outro instrumento ou técnica de recolha de dados, poderia não ter sido possível. O professor titular de turma já acompanhava o grupo há 3 anos e, como tal, partilhou dados importantes para melhor adequar a intervenção necessária.

A análise documental foi igualmente importante, uma vez que as informações contidas nos documentos analisados permitiram delinear e planificar a intervenção desenvolvida ao longo da prática pedagógica de forma mais fundamentada.

4.1. Procedimentos Metodológicos

1. ^a Fase	Definição da problemática	Análise dos enunciados escritos produzidos pelos alunos + Auscultação do professor titular
2. ^a Fase	Diagnóstico	Auscultação dos alunos + Identificação do tipo de erros ortográficos mais frequentes
3. ^a Fase	Intervenção	Implementação de estratégias e atividades com o intuito de minimizar a ocorrência de erros ortográficos por parte dos alunos

Quadro 5- Fases metodológicas

Fonte: Elaboração própria

A primeira fase começou pela análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos ainda em contexto a distância, através da qual foi possível perceber a constante existência de erros ortográficos, nomeadamente, nas suas produções escritas, tal como se pode perceber através de alguns exemplos representados nas Imagens 19, 20, 21 e 22.

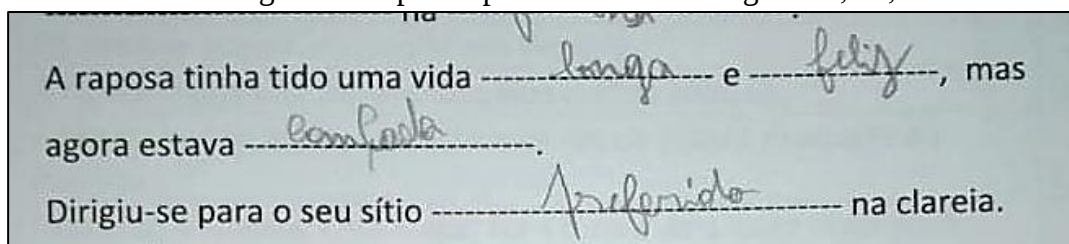


Imagem 21 - Trabalho do B.A.

Fonte: Elaboração própria

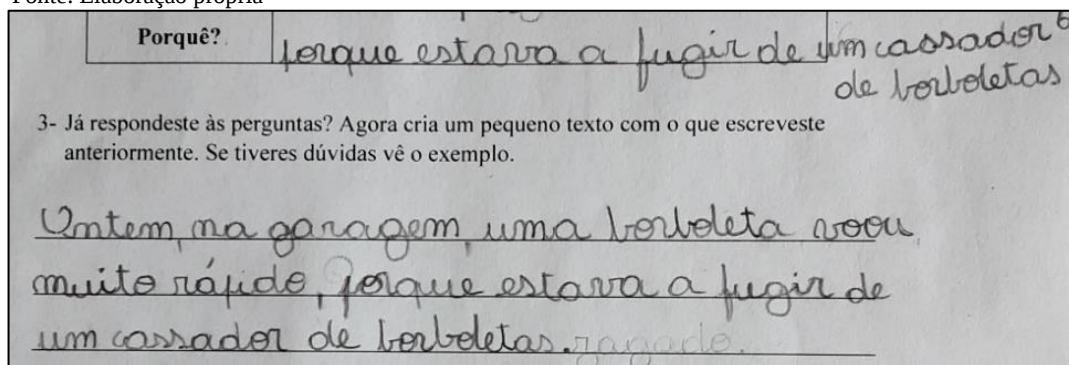


Imagem 20 - Trabalho do T.S.

Fonte: Elaboração própria

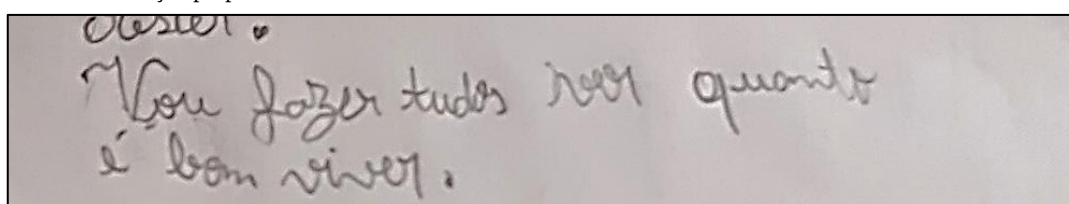


Imagem 19- Trabalho da L.C.

Fonte: Elaboração própria

...era um rasto. Era o rasto de uma pessoa.

A minha mancha de tinta é levar a ta.

Para que já observaste com atenção, responde às questões da tabela seguinte de acordo com o significado da tua Mancha de Tinta. Se precisares de ajuda, vê o exemplo.

Quem?	# Levar a ta
O quê?	Levar a ta
Onde?	No jardim
Quando?	Num dia de Sol

Imagem 22- Trabalho da L.C.

Fonte: Elaboração própria

Realça-se o facto de não serem colocados todos os trabalhos dos alunos na íntegra uma vez que são colocados ao longo do texto e do presente documento os considerados mais pertinentes e que melhor ilustram a problemática em investigação.

Desta forma, posteriormente, considerou-se essencial perceber junto do professor titular se estes alunos já tinham algum histórico de erros ortográficos no seu percurso escolar, o que foi confirmado. No sentido de melhor compreender esta problemática, foi autorizado o acesso à avaliação individual de cada aluno e à avaliação geral da turma relativamente ao período letivo anterior, na qual se realça o seguinte parágrafo descrito pelo professor titular de turma na avaliação geral:

“No que respeita à disciplina de Português a maioria acompanha sem dificuldade as atividades realizadas, atingindo resultados satisfatórios.

A maior parte dos alunos lê fluentemente, mas há alunos que ainda apresentam uma fraca interpretação na leitura, o que dificulta as suas aprendizagens nesta área.

No geral, as dificuldades observadas devem-se a alguma dificuldade na compreensão e seleção de informação relevante, **à não consolidação de algumas regras de escrita/ortografia**, à pouca criatividade e inadequação na organização de ideias durante a produção de textos, todavia, denota-se que os conteúdos lecionados no domínio da gramática foram adquiridos sem grandes dificuldades” (ênfase nossa).

Também foi mencionado pelo mesmo que os erros ortográficos já faziam parte do percurso académico dos alunos e que este era um problema que se tornava urgente intervir, até pelo facto de se tratar de alunos que frequentam o 4.º ano e, portanto, convinha que a passagem para o próximo ciclo fosse efetuada de forma mais consistente neste aspeto da escrita e ortografia.

Através da análise da avaliação individual, também foi possível ficar com uma ideia acerca da competência ortográfica de cada aluno, principalmente no seguinte parágrafo que refere que o aluno: “transcreve e escreve textos, redigindo-os de forma nem sempre correta, com alguns erros ortográficos, mas com caligrafia regular”. Este excerto encontra-se presente na avaliação individual do aluno J.F, do P.A., do R.F., do R.S. e da L.C., causando alguma inquietação, pois este número de alunos representa 50% da turma.

Na avaliação individual da M.S e do T.S., em vez de referir que o aluno redige os textos com alguns erros ortográficos, menciona “(...) com poucos erros ortográficos, e com caligrafia regular”, o que não causa preocupação; contudo, em relação ao aluno B.A., é referida a redação com poucos erros ortográficos, no entanto, com caligrafia irregular e muitas vezes impercetível.

A avaliação que chamou mais a atenção foi em relação aos alunos R.A. e T.N. que refere: “Transcreve e escreve textos, redigindo-os de forma nem sempre correta, com bastantes erros ortográficos e com caligrafia irregular”.

Assim, iniciou-se a segunda fase do processo de intervenção neste assunto, em que se procedeu à auscultação dos alunos tentando perceber as suas dúvidas, concluindo-se a existência de lacunas face a algumas regras de ortografia. Simultaneamente, realizou-se o diagnóstico em relação à tipologia de erros ortográficos mais frequentes, tal como se pode observar pelos exemplos demonstrados no quadro seguinte:

Tipologia do erro ortográfico	Produções dos alunos	O que era pretendido
ão / am + j / g	guntarão-se	juntaram-se
há / a	ha há	a à
s / ss / ç / z	cançada comesou cassador dezenhar	cansada começou caçador desenhar
o / u	tudos burboleta	todos borboleta

Quadro 6 - Resumo de tipologia de alguns erros ortográficos

Fonte: Elaboração própria

Após esta fase de diagnóstico do problema, iniciou-se a terceira fase, a intervenção, no âmbito da qual, ao longo do tempo dedicado à PES IV, foram tomadas opções didático-pedagógicas no sentido de corresponder ao objetivo delineado, ou seja, a tentativa de minimizar a ocorrência de erros ortográficos por parte destes alunos. Ao fazê-lo, procurava-se contrariar o cenário apresentado por Barbeiro (2007a), quando refere o seguinte:

“A questão ortográfica coloca-se todos os dias durante a fase inicial da aprendizagem da escrita. Em vez de ficar rapidamente resolvida, para muitos alunos essa questão continua a colocar-se ao longo de todo o percurso escolar, mesmo para além do ensino básico. As dificuldades ortográficas continuam ainda a acompanhar alguns adultos, como profissionais, quando têm que recorrer à escrita” (p. 7).

O leque de estratégias utilizadas contou com:

- ✓ Estratégia 1: Produção Escrita “O que é feito das minhas mãos” (Cf. Apêndice 4);
- ✓ Estratégia 2: Atividade de Expansão de Frases: “A tua mancha de Tinta” (Cf. Apêndice 5);
- ✓ Estratégia 3: Exploração da obra literária: “A Árvore das Recordações” de Britta Teckentup (Cf. Apêndice 6);
- ✓ Estratégia 4: Aula de Ortografia (Cf. Apêndice 7);
- ✓ Estratégia 5: Produção de um texto de Autorreflexão (Cf. Apêndice 8);
- ✓ Estratégia 6: Participação no V Concurso Literário “Ler Lousada” (Cf. Apêndice 9.1);
- ✓ Estratégia 7: Construção de uma Prancha de Banda Desenhada (Cf. Apêndice 9).

Estas estratégias foram sendo planificadas ao longo do tempo, de acordo com as observações e os dados que iam sendo recolhidos, no sentido de adequar a prática às necessidades do grupo, tendo como foco rever e consolidar conteúdos relacionados com o ensino da ortografia, a sensibilização face à importância de escrever corretamente para que a mensagem seja clara para o outro, a identificação de erros ortográficos e, posteriormente, a sua (auto)correção, a elaboração e redação de textos com e sem orientação, revisão de textos, entre outros.

4.1. Monitorização e Avaliação

Considerando-se a importância que a avaliação tem em qualquer intervenção educativa e/ou contexto educativo, torna-se essencial a sua presença ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica. Ou seja, corroboramos Espinoza (1986), mobilizado por Serrano (2008) quando refere que “avaliar é comparar num determinado instante o que foi alcançado mediante uma ação e o que se deveria ter alcançado de acordo com uma prévia programação” (p. 83).

Cosme (2020) menciona que o desafio de pensar a educação tendo em consideração as exigências políticas, culturais e sociais é exigente, complexo e diversificado, contudo, só com este acrescento de oportunidades e envolvimento no processo de mudança é que se tornará possível proporcionar situações de desenvolvimento pessoal, social e cultural aos alunos, ao mesmo tempo que se criam estratégias que levem a que os alunos se tornem coprotagonistas ao nível da gestão do processo de ensino, da aprendizagem e da avaliação, que foi o que se tentou fazer (p. 7).

A reorganização da sociedade que atualmente se tem sentido, a transformação do ensino tradicional, a transição para o mundo digital e os desafios inerentes aos mesmos, são vulgarmente referidos pela autora como processos essenciais e determinantes no desenvolvimento de novas competências que permitam aos alunos corresponder às novas necessidades do mercado de trabalho, verificando-se assim, a reconfiguração das práticas standardizadas.

Este reajuste das práticas de ensino e aprendizagem, e das políticas que subjazem ao mesmo, só se torna possível devido ao processo de avaliação, na medida e que este é “um instrumento privilegiado para fornecer informações mais esclarecedoras sobre o como se pode melhorar o seu desempenho, e também desenvolver um sistema de ensino mais justo” (Cosme, 2020, p. 9).

Cosme (2020) menciona, ainda, que este instrumento promove a mudança efetiva e sistémica, orientando o trabalho pedagógico e o modo como se aprende, sendo uma “dimensão fundamental da educação escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer transformação e melhoria dos sistemas educativos” (p. 10).

Todavia, também persiste a ideia de que a avaliação não deverá ser estanque, mas sim diferenciada e que, no contexto da escola atual, a pertinência da avaliação das aprendizagens vive no desafio de transformar as práticas de avaliação, tornando a

avaliação das aprendizagens um mecanismo que permita “educar para criar cidadãos críticos, criativos e que, ao longo da sua vida, valorizem e construam o saber” (p. 11), sendo que para isso deverá existir uma continuidade das mudanças de gestão curricular e o desenvolvimento de medidas que correspondam ao que está a ser desenvolvido no terreno e às aprendizagens que estão a ser efetuadas, validando a premissa de que “o objetivo da avaliação é a melhoria das aprendizagens” (p. 9).

Ao longo da PES IV, almejava-se ir ao encontro destes ideais e, para isso, foi efetuada uma monitorização, reflexão e avaliação constantes de todo o processo de ensino e aprendizagem e do sucesso ou insucesso das estratégias implementadas no contexto educativo, concretamente nos alunos e na turma. Assim, face ao explicitado, entende-se a avaliação como um processo contínuo e, portanto, esteve presente ao longo de toda a prática pedagógica e por consequência de toda a investigação, destacando-se as seguintes fases:

✓ Inicial: análise informal e deteção de necessidades da turma, através da análise dos trabalhos produzidos pelos alunos e do conteúdo das reflexões semanais da estagiária:

“(…) o trabalho desenvolvido permitiu verificar a competência escrita dos alunos, pois, por exemplo, a figura seguinte demonstra que este aluno (o J.F.) tem algumas dificuldades na escrita uma vez que cometeu alguns erros ortográficos” (excerto da reflexão semanal de 15 a 19 de fevereiro 2021).

Em relação ao aluno T.S.: “Este aluno escreveu a palavra “cassador” ao invés de caçador e, como já em tarefas anteriores havia dado alguns erros ortográficos, terei atenção a este aspeto de forma a tentar encontrar estratégias para que a frequência de erros ortográficos vá diminuindo” (excerto da reflexão semanal de 1 a 5 de março de 2021).

“Outros alunos que tenho reparado que também têm algumas dificuldades ortográficas e em relação às regras gramaticais são o T.N., o J.F., o R.A e a L.C.” (excerto da reflexão semanal de 1 a 5 de março de 2021).

✓ Contínua: acompanhamento da evolução dos alunos através da observação das suas realizações e através do diálogo com o professor titular.

“Em relação ao T.N. continuam a ser visíveis alguns erros na redação escrita” (excerto da reflexão semanal de 8 a 12 de março de 2021).

“Um aspeto que já tenho vindo a reparar desde o início do estágio, ainda no ensino a distância, era a constante existência de erros ortográficos na escrita dos alunos. Apesar da má qualidade de fotografias e/ou digitalizações de alguns trabalhos (...) ainda assim, era visível a existência de erros/lapsos gramaticais e ortográficos o que, no contexto presencial se tornou ainda mais evidente” (excerto da reflexão semanal de 15 a 19 de março de 2021).

✓ Final: verificar se ao longo da investigação se verificaram progressos na aprendizagem e se as estratégias mobilizadas tiveram impacto no desenvolvimento de competências ortográficas nos alunos da turma.

“Depois de diversas oportunidades que objetivavam o treino da escrita e o desenvolvimento destas competências na turma ao nível do português (escrita e ortografia), denotam-se algumas melhorias. Na atividade proposta de redação de um texto de autorreflexão, estes textos já tinham um princípio, meio e fim, notando-se alguma reflexão face ao que iam escrevendo e algum cuidado na escrita e na forma como iam articulando as frases, tendo em consideração as regras de ortografia, de pontuação e o próprio código linguístico, contudo, não foi geral” (excerto da reflexão semanal de 3 a 7 de maio de 2021).

Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados das Estratégias Implementadas

1. Proposta de Produção Escrita: “O que tenho feito das minhas mãos?” (Cf. Apêndice 4)

Esta aula aconteceu na sequência da primeira aula lecionada, que contou com uma apresentação dinâmica dos alunos e da professora estagiária, utilizando o desenho das mãos. Assim foi planejada uma segunda aula de leitura e exploração do poema “Mensagem das Mãos” de Francisco Xavier, no âmbito da qual, após leitura e análise do conteúdo, os alunos teriam de responder, através de uma quadra ou poema, à pergunta que encerra o mesmo “O que tenho feito das minhas mãos?” (Cf. Apêndice 4.1.).

Foi notório o empenho que os alunos deram à elaboração da quadra ou poema de autor, mesmo que, em alguns casos, tivesse sido visível a ajuda dos pais.

Esta aula permitiu diagnosticar e verificar a competência escrita dos alunos, pois, por exemplo, a figura seguinte demonstra que este aluno tem algumas dificuldades na escrita uma vez que cometeu alguns erros ortográficos, nomeadamente, escreve a palavra “tambem” sem acentuação, escreve “trabalhos” ao invés de “trabalhos.

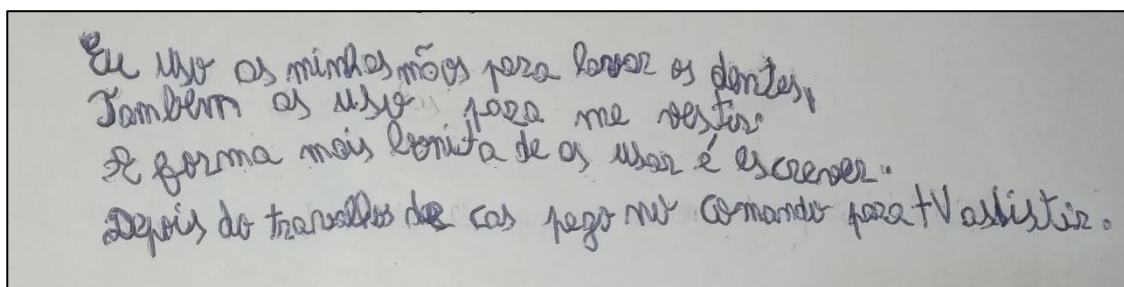


Imagem 23- Trabalho "O que faço com as minhas mãos"

Fonte: Elaboração própria

Contudo, esta aula também permitiu perceber a dificuldade em identificar as dúvidas dos alunos, uma vez que, tendo ocorrido a distância, não se consegue ver o que vão escrevendo ou o ritmo com que vão resolvendo as tarefas; apenas se tem noção das dúvidas existentes porque ou os alunos as reportam ou através da correção dos exercícios à posteriori, quando os submetem através de fotografia ou digitalização na plataforma Teams.

O aluno, neste contexto a distância, acaba por não ter, tanto quanto desejado, um acompanhamento individual como normalmente acontece presencialmente, o que acaba

por ser uma desvantagem, principalmente para os alunos com mais dificuldades, mais inseguros, mais tímidos e/ou introvertidos.

2. Atividade de Expansão de Frases “A tua Mancha de Tinta” (Cf. Apêndice 5)

Esta aula também permitiu conhecer melhor cada um dos alunos e as suas capacidades de escrita e de comunicação.

Apesar de se continuar em contexto a distância esta atividade permitiu observar algumas dificuldades por parte de alguns alunos da turma, o que é perceptível pela análise das suas produções textuais (Cf. Apêndice 5.1.).

Tal como mostra a Imagem 24, a aluna L.C. escreve

inicialmente a palavra “burboleta”, depois escreve “borboleta” e no fim volta a escrever “burboleta”, o que permite concluir que a aluna não tem a certeza da forma como a palavra realmente se escreve. Também é possível verificar que, em relação à acentuação, a aluna escreve “estáva” em vez de “estava” duas vezes, o que permite aferir que a aluna escreve a palavra conscientemente e, por isso, crê que ela se escreve dessa forma, com acento.

3. Exploração da obra: “A Árvore das Recordações”, de Britta Teckentrup (Cf. Apêndice 6)

Esta aula contou com a colaboração da professora bibliotecária da Escola Dr. Mário Fonseca, escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca.

Esta colaboração surgiu por intermédio do professor titular de turma, que transmitiu à professora bibliotecária as preocupações que tínhamos em relação à turma, nomeadamente em relação à expressão escrita e à ortografia, surgindo o desafio de se efetuar a exploração da história “A Árvore das Recordações”.

A minha mancha de tinta é burboleta.

2- Agora que já observaste com atenção, responde às questões da tabela seguinte de acordo com o significado da tua Mancha de Tinta. Se precisares de ajuda, vê o exemplo.

Quem?	A burboleta
O quê?	Estava a voar
Onde?	No jardim
Quando?	Um dia de Sol
Como?	Com as asas a dar a dar
Porquê?	Por que gosta de voar

3- Já respondiste às perguntas? Agora cria um pequeno texto com o que escreveste anteriormente. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

A burboleta estava a voar no jardim um dia de Sol, com as asas a dar a dar, porque gosta de voar.

Imagem 24- Trabalho da L.C
Fonte: Elaboração própria

Estando em contexto a distância, a professora disponibilizou a obra em formato PDF e, a partir daí, foi planificada e desenvolvida a aula de acordo com o objetivo traçado.

Assim a aula foi planificada envolvendo as seguintes estratégias: (1) Exploração do texto efetuada em duas aulas; (2) Leitura da obra em modo assíncrono; (3) Realização da ficha de interpretação em modo assíncrono; (4) Correção da ficha de interpretação em modo síncrono; (5) Partilha oral dos textos redigidos, revisão ortográfica dos mesmos e (auto)correção dos textos; (6) Realização de um Quiz *online* sobre a obra, utilizando o Google Forms (<https://forms.gle/NMBHjoYRaZMxismz8>).

Nesta aula, foi possível analisar e identificar vários problemas ao nível ortográfico e foi o mote que levou ao estudo e investigação, concretamente à tentativa de minimização deste problema na turma através da implementação de várias estratégias pedagógicas.

Após análise e reflexão sobre a aula lecionada, verificou-se que, em relação a alguns exercícios da ficha de interpretação, foi necessária a intervenção, tanto no primeiro exercício da sopa de letras como no texto lacunar, cujo objetivo era os alunos preencherem os espaços em branco conforme o texto original; mas as dificuldades ocorreram principalmente no último exercício em que os alunos tinham de redigir por palavras suas o acontecimento ao qual se referia a imagem representada.

Quanto aos dois primeiros exercícios, a resolução apresentada pelos alunos na aula síncrona revelou o pouco empenho na sua resolução, uma vez que, para encontrarem as palavras da sopa de letras, apenas teriam que despende um pouco mais de tempo para as encontrarem. Em relação ao exercício de preenchimento dos espaços em branco, o objetivo era ouvirem o conto e preencherem; contudo, sendo efetuado em modo assíncrono, os alunos tinham acesso ao texto original para verificarem se tinham efetuado as escolhas certas, concluindo-se que não fizeram a revisão pois observou-se a existência de erros ortográficos. Aqui, os alunos escreveram as palavras conforme achavam que estavam corretas, ou seja, de cor, o que revela falta de atenção, pois, com esta observação, surge a necessidade de fazer com que os alunos saibam como as palavras se escrevem na sua forma correta.

Em relação aos textos/frase redigida para explicar a imagem, salientam-se quatro alunos: o R.F. que em vez de escrever por palavras suas transcreveu um excerto do texto; não sendo esse o objetivo, foi-lhe dada a oportunidade de refazer o exercício. Por seu turno, o aluno R.A. escreveu uma frase que não tinha sentido, demonstrando alguma dificuldade na sua produção oral; contudo, não mostrou disponibilidade para a modificar ou corrigir. O resultado da sua produção escrita era um conjunto de palavras soltas escritas

numa linha, considerando-se que o aluno poderá ter dificuldade em se expressar na forma escrita e em manter um fio condutor aquando da sua redação.

Optou-se pela correção e reestruturação da frase em conjunto, mantendo a sua ideia (que transmitiu por outras palavras oralmente).

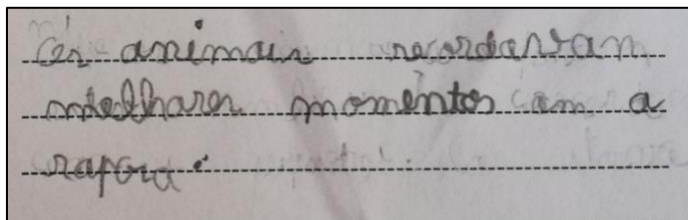


Imagem 25- Texto do R.A.
Fonte: Elaboração própria

No entanto, foi pedido ao aluno que escrevesse o texto/frase que se estava a construir em conjunto noutra folha para que o aluno comparasse e percebesse a diferença entre um texto e o outro, mas como pode ser observado na Imagem 25, o aluno não cumpriu o pedido e apagou o que tinha escrito e escreveu no seu lugar a frase que estava a ser construída oralmente.

Em relação ao T.N., continuam a ser visíveis alguns erros na redação escrita, tal como se percebe pela Imagem 26, escreve “estórias” em vez de “histórias” e “sobra” em vez de “sobre a”.

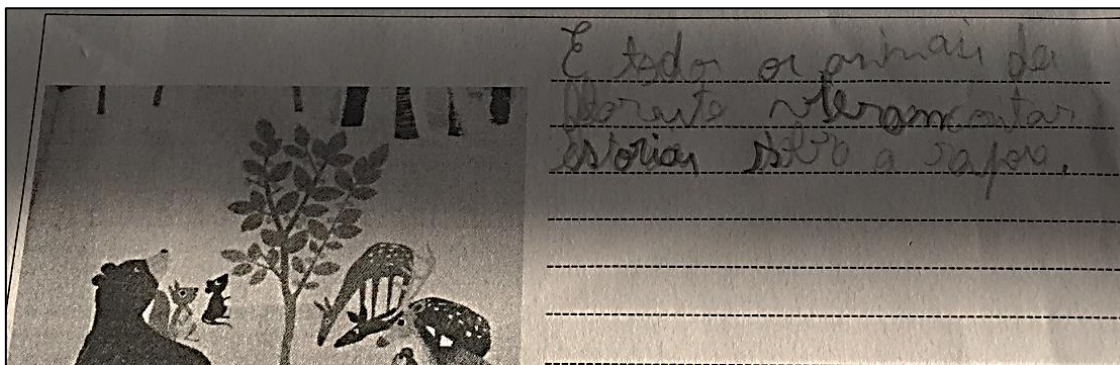


Imagem 26- Texto do T.N
Fonte: Elaboração própria

O B.A. apresenta também alguns erros ortográficos que foram observados/analizados apenas após submissão *online* dos exercícios e tarefas propostos, pois, na forma oral, não se tinha conseguido ter essa percepção.

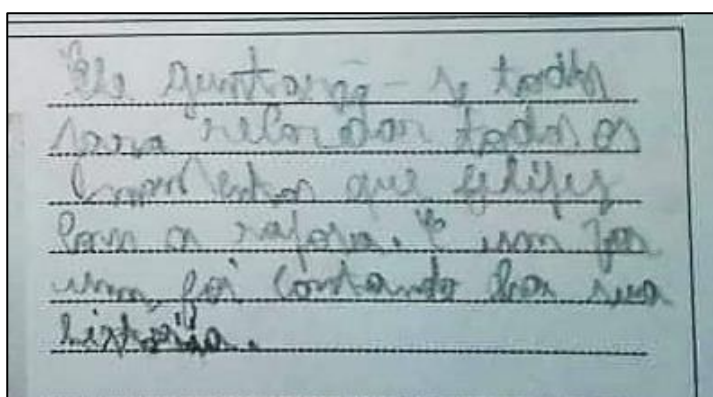


Imagem 27- Texto do B.A.
Fonte: Elaboração própria

Como a Imagem 27 demonstra, este aluno escreveu “guntarão-se” em vez de “juntaram-se” e escreve “contando ha sua história” em vez de “contando a sua história”.

4. Aula de Ortografia (Cf. Apêndice 7)

Após reflexão sobre o caminho a seguir após este diagnóstico, foi tomada a decisão de proceder à leção de uma aula de ortografia, cujo objetivo era relembrar aos alunos algumas regras ortográficas e alguns “truques” para se lembrarem de como as palavras se escrevem.

Esta aula foi planeada no sentido de ser uma aula de reflexão sobre o erro e também de consolidação de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, ambicionava-se que esta fosse uma aula dinâmica para que, através de diferentes estratégias, se conseguisse chegar a todos os alunos.

Após diálogo grupal sobre as regras de ortografia e da reativação de alguns conteúdos, procedeu-se à leitura de um excerto do texto *O Príncipe Feliz*, de Óscar Wilde, que faz parte das recomendações do Plano Nacional da Leitura para este ano de escolaridade.

Seguidamente, procedeu-se à resolução de uma atividade de “Caça ao Erro” e posteriormente, ao preenchimento de um “Texto Lacunar” utilizando este mesmo excerto do texto *O Príncipe Feliz*, de Óscar Wilde.

Desta forma, foi possível perceber se os alunos conseguiam identificar o erro e, depois de identificado, se tinham conhecimentos suficientes para reescreverem a palavra de forma correta, ou seja, de acordo com o código escrito. Nesta fase da aula, foi perceptível a dificuldade de alguns alunos.

Existiam 17 erros ortográficos no texto e a média de erros encontrados pelos alunos rondou os 10 erros ortográficos, o que demonstra que, através da observação das palavras, os alunos ainda não tinham conhecimento suficiente para conseguirem identificar o erro, mesmo tendo sido lido o texto em voz alta anteriormente.

Depois de ter sido realizada a correção grupal e da identificação de todos os erros ortográficos presentes no excerto, os alunos foram desafiados a reescrever as palavras encontradas, mas desta feita na sua forma correta, através do preenchimento de um texto lacunar. Aqui o objetivo era perceber se, após identificação do erro, o aluno era capaz de encontrar estratégias ou se tinha conhecimento para a escrever de outra forma, da forma

correta, ou seja, o aluno já sabia que aquela palavra estava mal escrita, continha um erro ortográfico e deveria escrevê-la corretamente.

Esta atividade continuou a demonstrar a dificuldade dos alunos, que, à vez, se deslocavam ao quadro para escreverem a palavra consoante o que consideravam ser correto e, ainda assim, escreviam a palavra de forma errada. Isto acentuou ainda mais a necessidade de intervenção.

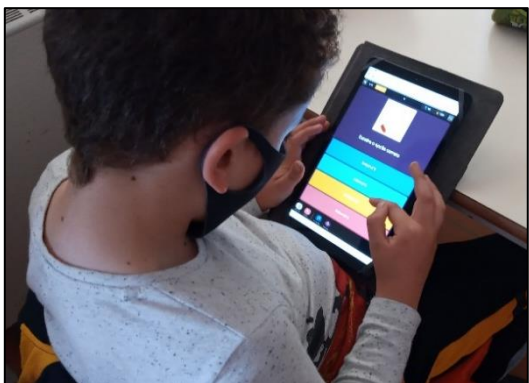


Imagem 28- Quizz Online Ortografia

Fonte: Elaboração própria

A aula continuou e, como era um objetivo que esta aula fosse motivadora para os alunos, foi elaborado e dinamizado um jogo online, através da plataforma “Quizziz”.

Para tal ser possível, anteriormente havia sido pedido aos alunos que, nesse dia, trouxessem os seus portáteis e *tablets*, como se observa nas Imagens 28 e 29. O que se objetivava era que os alunos recordassem a aula com entusiasmo, acreditando-se que esta seria a melhor forma de perceberem e memorizarem algumas das regras, já que muitas delas têm de ser decoradas, ou seja, o aluno tem de saber para a conseguir aplicar quando está a escrever.

Ao longo desta aula, foi possível perceber quais os alunos com mais dificuldades neste assunto, o que também era um objetivo, pois fazendo este diagnóstico seria mais fácil direcionar a prática pedagógica e adaptá-la tendo em consideração o sujeito, o aluno, e as suas características e interesses.



Imagem 29- Aula de Ortografia

Fonte: Elaboração própria

5. Produção de um Texto de Autorreflexão (Cf. Apêndice 8)

Depois da implementação de várias estratégias que objetivavam o treino da escrita e o desenvolvimento de competências ortográficas, começaram a ser visíveis algumas melhorias.

Considera-se que tal foi possível devido à intervenção em sala de aula por parte da equipa educativa de acordo com as estratégias definidas, uma vez que se estava constantemente atento à escrita do aluno no dia-a-dia em sala de aula, corrigindo-se e revendo-se textos, explicando-se os motivos para a sua escrita ser efetuada de outra forma, relembrando-se constantemente as regras base e a importância da atenção, da concentração e da revisão autónoma da escrita.

Na aula de 4 de maio, foi abordado um conteúdo pertencente à área disciplinar de Oferta Complementar, que conta com a abordagem à Educação Sexual.

Neste âmbito, a aula lecionada foi direcionada para o conhecimento e valorização do corpo através de uma dinâmica denominada “O Grande Tesouro”.



Imagem 30- Caixa da atividade: O Grande Tesouro
Fonte: Elaboração própria

Numa fase posterior, os alunos foram desafiados à escrita de um texto de autorreflexão, “Espelho Meu”, onde lhes foi pedido que cada um imaginasse que estava em frente de um espelho que lhe diz coisas boas sobre si, tendo de escrever o que o espelho lhe contou, escrevendo algo de especial, único ou diferente, sobre si próprio.



Imagem 31- O aluno B.A. a realizar a atividade e a olhar-se ao espelho
Fonte: Elaboração própria

Assim, após a redação, existiu a leitura silenciosa dos textos, revisão dos mesmos, explicitação de dúvidas, sugestão de correção e melhoria e partilha oral dos textos redigidos com os pares.

Nesta intervenção e após análise dos textos, verificou-se que estes já demonstravam uma evolução face a produções escritas redigidas em momentos anteriores da prática

pedagógica, notando-se alguma reflexão face ao que iam escrevendo e algum cuidado na escrita e na forma como iam articulando as frases (Cf. Apêndice 8.1.).

Os alunos já iam pedindo a colaboração dos adultos presentes na sala de aula, iam tirando dúvidas quanto à escrita correta das palavras e notava-se a sua preocupação em relação às regras de ortografia, de pontuação e o próprio código linguístico.

Contudo, esta melhoria não foi geral. Realça-se que um dos alunos, o que maior dificuldade foi demonstrando, continuava com dificuldades, um pouco menos acentuadas, mas, ainda neste exercício de redação de um texto existiu a necessidade de correção individual e de transcrição do texto para uma folha nova.

Todavia, neste aluno é possível encontrar vários motivos para esta dificuldade de escrita. O aluno escreve consoante fala e como pronuncia algumas palavras de forma incorreta isso passa também para o papel. Outro fator é o facto de ser um aluno um pouco teimoso que não aceita muito bem a crítica, ainda que construtiva, tendo sido um aspeto trabalhado também junto do mesmo. Para além disso, é um aluno extremamente criativo e, quando lhe era pedido para escrever um texto, surgiam mil ideias na sua mente e o aluno sentia algumas dificuldades em filtrar toda essa informação e escolher o principal, a mensagem que pretendia transmitir.

Como construía textos maiores e divagava sobre o assunto central, tal como mencionado no capítulo I, “Enquadramento teórico”, a probabilidade de erros também aumentava e, tendo tantas ideias a fervilhar, acabava por não prestar tanta atenção à forma como as escreve porque o seu foco era apenas o conteúdo.

6. Participação no V Concurso Literário: “Ler Lousada”

Ao longo da PES IV, foram surgindo oportunidades que permitiam perceber que os alunos ainda tinham algumas dificuldades ao nível da ortografia e, portanto, este foi um aspeto que continuou a ser desenvolvido com o grupo.

Como estratégia, foi proposta a participação no “V Concurso Literário - Ler Lousada”, que é desenvolvido pelo Município de Lousada, em que para participação no mesmo, a turma teria que redigir uma história criativa, dinâmica e original, baseada no livro: “Conto do Moinho do Meio” de Margarida Fonseca Santos.

Entende-se ser pertinente referir que esta atividade foi desenvolvida pelo professor titular de turma junto dos alunos, uma vez que o tempo dedicado ao estágio (que era de apenas de 9h por semana), não permitia efetuar e desenvolver esta atividade de forma

célere e contínua respeitando o horário da turma no âmbito da disciplina de Português. Contudo, sendo o ensino efetuado de forma colaborativa, este envolvimento foi sem dúvida uma mais-valia.

Ao longo desta exploração foram efetuados diversos rascunhos antes de se chegar à versão final, pois o intuito era que existisse a contribuição de todos os alunos, tanto em relação ao texto como à ilustração do mesmo.

No entanto, mais uma vez foi observada a dificuldade de alguns alunos em relação à escrita e, por isso, continuava a ser uma ambição e um objetivo a promoção de atividades e experiências que levassem ao treino da competência escrita e da sua capacidade expressiva, para que as suas dificuldades a este nível fossem diminuindo. Na verdade, de acordo com Pedro (2015, p. 39), os alunos quando escrevem e realizam atividades de escrita que posteriormente são corrigidas, em que há uma normalização deste acontecimento e o professor explica aos alunos que é uma situação normal, mas que deve ser evitada e/ou diminuída, os alunos vão demonstrando mais interesse em tentar compreender onde erram, verificando-se que os alunos se sentem mais motivados para corrigir os seus erros e colmatar as suas dificuldades de escrita.

Em jeito de curiosidade, à data da realização deste relatório, em relação à participação neste concurso, a turma conquistou o 2.º prémio (<https://biblioblogdrmariofonseca.wordpress.com/category/concurso-ler-lousada/>).

7. Construção de uma Prancha de Banda Desenhada (Cf. Apêndice 9)

A estratégia de intervenção utilizada nesta fase define-se pela construção de uma Banda Desenhada (B.D.), baseada na história que a turma havia já elaborado para o V Concurso Literário “Ler Lousada” (Cf. Apêndice 9.1.).

Esta estratégia ligada à Banda Desenhada surge pela fase do currículo em que a turma se encontrava e, uma vez que estavam a abordar este conteúdo didático, considerou-se pertinente aproveitar este embarque e proporcionar à turma mais um momento de aprendizagem, neste caso voltado para o nosso objetivo principal, a promoção de competências ao nível da escrita e, em concreto, da ortografia.

A decisão de utilizar esta história surgiu pelo facto de ser uma história original, que a turma já conhecia e, portanto, já estava apropriada da mesma, o que, em princípio,

A construção da Banda Desenhada foi planeada para quatro aulas, duas aulas numa semana e duas aulas na semana seguinte, para não ser maçador para os alunos e de forma a estimular a sua criatividade e imaginação.

“para se elaborar uma BD, antes de mais, é necessário ter uma boa ideia. A partir desta ideia, inicia-se a escrita do argumento da história, um pequeno texto que deve descrever: a ideia geral da história, o acontecimento-chave, as várias situações que irão surgir e os ambientes onde a história decorre. Deve-se associar a estes elementos textuais esboços das imagens a incluir na BD. A criação das personagens decorre da ideia inicial da história e conclui-se com a sua visualização gráfica através do desenho” (p.18).

Todas as decisões inerentes à construção da Banda Desenhada foram efetuadas em conjunto o que, de acordo com os princípios que envolveram a prática pedagógica, era o que fazia sentido, que os alunos participassem de forma ativa em tudo o que estava a ser realizado.

7.º MOMENTO	
<u>- Regresso de Mia</u> Texto: - Um dia depois (Narrador) - Já desce um beneditino quem vai lá para o - e lá tinha dois frades (pombos) - Assim que desce a Mia (pombos)	Ilustração: A rapariga e os 2 pombos
8.º MOMENTO	
<u>- Os amigos a ir a Mia</u> Texto: - São ali a Mia (Lolita) - Ah! Não! Não!... - Alguns que se estão aqui - Deve ser por causa - da rapariga... (isto a pensar)	Ilustração: Mia e os amigos a ir a Mia
9.º MOMENTO	
<u>- Os amigos a falar com a Mia</u> Texto: Barão muito de Mia (Narrador) - De... De... de... de... - e de... de... de... de... - Venham cá! Conhecemos de Mia - a minha comida com...	Ilustração: Mia e os amigos a falar com a Mia
10.º MOMENTO	
<u>- Barão</u> Texto: - Barão de... (Lolita) - Barão de... (Lolita)	Ilustração: Barão de... (Lolita)

Imagem 32- Ficha de trabalho: momentos da B.D.
Fonte: Elaboração própria

nas vinhetas da B.D., à ilustração de cada momento (vinheta), ao título da B.D., à estrutura da prancha, à forma como o texto se iria processar, seja em legenda, nos balões de fala, que diálogos iriam existir, etc., foi tudo construído em grupo e com a ajuda e opinião de todos os alunos e professores.

ESCOLA BÁSICA DE MOURINHO- AVELEDA		4A_AV 2020/2021	
Nome: _____		Data: _____	
MOMENTOS DA BANDA DESENHADA "Histórias de um pão, de Mãe e um casal, Sol e Dário"			
6.º MOMENTO Texto: - "Este dia, como todos os dias, estava à espera do meu pai, mas onde ele se foi? Não sei. Mas de novo apareceu inesperadamente."		Ilustração: - Os primeiros à noite da mesa que está vazia.	
7.º MOMENTO Texto: - "Uns dias depois... (proprósito) - 'Mei! Quei um bolinho quem não? (resposta) - 'Ei... tenho tanta fome. (tentativa) - 'Porque que está de a Mãe? (resposta) - 'Os meus olhos não se abrem."		Ilustração: - "Este é a expressão da tristeza de Mãe e Dário e a fome de Sol."	
8.º MOMENTO Texto: - "Está ali a Mãe! (lonke) - Mãe! Não estão bolinhos... - 'Quem está aqui agora? - 'Quem é? (proprósito) - 'Os meus olhos não se abrem."		Ilustração: - "Este é a expressão da tristeza de Mãe e Dário e a fome de Sol."	
9.º MOMENTO Texto: - "Este é o primeiro momento da história..."		Ilustração: - Uma criança e comida no chão.	
10.º MOMENTO Texto: - "Este é o primeiro momento da história..."		Ilustração: - Uma criança e comida no chão.	

Fonte: Elaboração própria

no imediato e fizemos esta sequência para

Mesmo em relação ao texto que iríamos escrever em cada vinheta, eram os alunos a decidir. Eles criavam oralmente o texto, as frases e o diálogo e, ao mesmo tempo, ia-se escrevendo no quadro.

74

Assim, além de um exercício de escrita, também existia um exercício de criatividade, construção frásica e expressão oral, estratégias potenciadoras de competências a este nível.

Para a construção efetiva da prancha de Banda Desenhada e como retrata a Imagem 35, os alunos trouxeram os seus portáteis e *tablets*, promovendo assim o uso das novas tecnologias no ensino e, desta forma, iniciaram a construção da sua vinheta no



Imagem 34- Alunos a escreverem os textos da B.D. no PC e *tablets*.

Fonte: Elaboração própria

Microsoft Word, um recurso informático com o qual ainda não tinham tido contacto.

Construída a estrutura da vinheta e depois de escrito o texto no computador, procedeu-se à impressão das vinhetas e os alunos começaram a ilustração das mesmas, tendo em consideração o que havia sido combinado entre todos, como é visível na imagem ao lado (35). Em caso de dúvidas apenas teriam que consultar o seu registo.

Considera-se que esta estratégia tenha resultado muito bem, uma vez que permitiu que os alunos fossem bastante autónomos nesta tarefa, seguindo o que estava previamente estabelecido e cada um deles sabendo o que era esperado que cada um fizesse.



Imagem 35- A M.S. a começar a ilustração da sua vinheta

Fonte: Elaboração própria

Após a ilustração das vinhetas em forma de rascunho, demonstrando sentirem-se realizados com o que tinham elaborado, os alunos efetuaram a pintura e posteriormente



Imagem 36- Finalização da prancha de B.D.

Fonte: Elaboração própria

delinearam o desenho, um aspeto com o qual já estão habituados, utilizando técnicas de realce.

Como mostra a Imagem 36, a Banda Desenhada começou a ganhar forma existindo na turma um sentimento de orgulho pelo que se estava a criar.

No desenvolver destas aulas, foi notória a progressão dos alunos em relação à ortografia, quanto à construção frásica, quer escrita quer oral, também em relação à atenção e concentração ao longo da escrita, à iniciativa de perguntar de que forma se escreve a palavra X ou Y, a pertinência das suas intervenções e o fio condutor dado ao texto no desenrolar desta construção. Apenas um aluno necessitou de efetuar a transcrição para outra folha, ou seja, de 10 alunos, 9 deles não deram erros ortográficos durante toda a construção da Banda Desenhada.

No fim, procedeu-se à leitura da prancha de Banda Desenhada construída, sendo que cada um interpretou uma personagem, ou seja, efetuaram a dramatização do texto criado. Neste momento, ficou clara a importância da ausência de erros ortográficos, uma vez que todos concordaram que a forma inicial da B.D, ou seja, o rascunho, em nada se comparava à versão final em termos de compreensão da mensagem que se queria transmitir.



Imagem 37- Trabalho final prancha de B.D.
Fonte: Elaboração própria

Considerações Finais

A realização da Prática de Ensino Supervisionada foi essencial para a existência de crescimento pessoal e profissional, na medida em que permitiu pôr em prática os conhecimentos teóricos inerentes aos processos de ensino e aprendizagem, tanto no contexto Creche e Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No fundo, esta experiência permitiu perceber que a teoria é essencial, mas que só se torna relevante quando é colocada em prática e, acima de tudo, quando é adaptada e ajustada à realidade dos contextos.

Neste caso, esta investigação, desenvolvida no sentido de minimizar a ocorrência frequente de erros ortográficos na escrita dos alunos, levou à adaptação da prática para corresponder a esta realidade, refletindo constantemente no sentido de perceber a melhor forma de se ir traçando este caminho de resolução de fragilidades ligadas à ortografia, encontrando estratégias, mas, principalmente, refletindo sobre a intervenção efetuada ao longo de cada semana/dia.

Sem dúvida que toda a reflexão diária foi essencial para o sucesso da prática pedagógica, levando-a ao encontro das necessidades e interesses do grupo de alunos, tendo em conta as suas características e capacitando-os para seguirem o seu percurso escolar com sucesso, ambicionando corresponder aos desafios que o contexto atual impõe, uma vez que,

“a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”
(Decreto-Lei nº 55/2018, p.2928),

Considera-se que tal só será possível se a prática for desenvolvida de forma centrada no aluno e baseada na realidade e nos contextos atuais e tendo em conta as especificidades do meio em que os alunos se inserem. Estes momentos levaram a uma compreensão mais profunda sobre a importância de observar a realidade pedagógica e de refletir sobre a mesma, por forma a, eventualmente, a poder modificar e/ou ajustar em conformidade com as necessidades sentidas.

Em relação à investigação propriamente dita e analisando todo o percurso efetuado e o progresso escolar dos alunos, considera-se que as intervenções efetuadas tiveram um

resultado positivo na turma e que foram um alerta para os alunos, no sentido de terem mais presente a ideia de que uma escrita sem erros ortográficos é o que se pretende e este é um aspeto importante para o seu sucesso escolar.

Desta forma, face ao objetivo ***diagnosticar os erros ortográficos mais produzidos pelos alunos*** foram analisados vários trabalhos e atividades realizadas pelos alunos o que permitiu perceber o caminho a traçar e a importância da envolvimento do professor nas realizações dos mesmos.

Relativamente ao objetivo ***compreender as razões que subjazem à produção de erros ortográficos*** tornou-se essencial o diálogo professor-aluno e a introspeção dos próprios alunos, como também o olhar atento da professora estagiária tentando encontrar significado no erro ortográfico do aluno.

No que concerne ao objetivo ***rever e consolidar junto dos alunos as regras de ortografia associadas aos erros mais produzidos*** considera-se que a aula de ortografia que pretendeu dar resposta a este objetivo foi uma mais-valia, tanto para os alunos como para o sucesso deste estudo, uma vez que foi a base para o desenrolar da investigação, pois a partir dessa aula foram desenvolvidas estratégias várias que visavam minimizar a ocorrência de erros ortográficos por parte dos alunos, considerando-se a importância de uma aprendizagem contínua, sólida, rigorosa e que vá ao encontro das especificidades e necessidades de aprendizagem de cada um dos alunos.

Quanto ao objetivo ***adotar estratégias e atividades de aprendizagem que envolvam os alunos nos processos de autocorreção de erros ortográficos, promovendo aprendizagens significativas*** constata-se que todas as estratégias e atividades de aprendizagem promovidas tiveram como foco a tentativa de minimização da ocorrência e frequência de erros ortográficos garantindo o envolvimento ativo do aluno neste processo e considera-se que o caminho percorrido é demonstrativo da envolvimento dos mesmos nos processos de autocorreção e de sensibilização quanto ao erro ortográfico.

Ainda que outras estratégias e atividades pudessem ter sido adotadas, estas foram as que se considerou fazerem mais sentido de acordo com o percurso que a turma estava a seguir, tanto curricularmente como ao nível dos conteúdos programáticos que estavam a ser lecionados ao longo do tempo em que decorreu a PES IV e a presente investigação, como também tendo em consideração os interesses e motivações dos alunos.

De acordo com a investigação efetuada e a análise dos resultados que iam sendo obtidos pela implementação das estratégias e atividades adotadas, pode-se concluir que os quatro objetivos específicos definidos que visavam dar resposta ao objetivo geral desta

investigação – “Intervir junto dos alunos do 4.º ano da Escola Básica de Mourinho – Aveleda, de forma a minimizar a frequência de erros ortográficos” – foram respeitados e que a ação dos mesmos permitiu a existência de uma intervenção pedagógica significativa na turma, promotora de progressão e sucesso escolar, uma vez que se conclui que houve minimização dos erros ortográficos ao longo do tempo dedicado a esta temática.

Neste registo, verifica-se que se torna importante considerar o papel dos alunos como parte integrante e fundamental na construção das suas aprendizagens e constantemente agir em função de os motivarmos para o progresso, para a evolução, para escola e para o estudo.

Neste pressuposto, também para a professora estagiária ficou demonstrado quão fundamental é adotar práticas inovadoras na educação, tomando medidas que acompanhem os interesses, as dificuldades e a realidade dos alunos, indo desta forma ao encontro da premissa do Decreto-Lei n.º 55/2018, quando refere:

“Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p.2928).

Considera-se importante traçar também um plano da investigação aqui presente neste documento, principalmente em relação às suas limitações.

A primeira limitação relaciona-se com o tempo. Este estudo tinha um tempo estabelecido bastante limitado para a sua realização, pelo que se sentiu a necessidade de restringir um pouco a intervenção didática, adotando estratégias em número limitado e calendarizadas de forma a ser possível a sua concretização no tempo existente.

Assim, considera-se que outras estratégias podiam ter sido concretizadas e em número maior, contudo, estas não foram realizadas, por um lado, por falta de tempo e, por outro, por não as conhecermos. Considera-se então que com a continuação da adoção e implementação de estratégias cujo foco fosse este mesmo objetivo, os resultados ainda se tornassem mais visíveis e significativos.

Outra das limitações que foram sentidas foi em relação ao tipo de estratégias a adotar, uma vez que não foi encontrado nenhum referencial de estratégias pré-definidas consideradas por alguém como certas ou promotoras de desenvolvimento de competências neste âmbito ortográfico.

Portanto, existiu um esforço maior em gerir bem as aulas e em refletir, pensar e planificar aulas originais, que resultassem num leque de estratégias que se ambicionava que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e que de certa forma pudessem ser um meio para corresponder ao pretendido.

Neste sentido, surgem sugestões para outros estudos, na medida em que se considera que esta investigação deixa algumas orientações para possíveis investigações futuras.

Primeiramente, julga-se importante reunir informação em relação às práticas pedagógicas que são efetuadas no terreno e cujo objetivo seja atender ao objetivo traçado nesta investigação. Ou seja, no terreno e na prática pedagógica de cada professor que estratégia é adotada? Porque a utiliza? Que resultados tem obtido? Em suma, recolher informações em relação às perceções dos docentes quanto a esta problemática e qual a ação que adotam para a resolver.

Em segundo plano, fica também a sugestão de investigação futura, quanto ao sucesso que poderá ter a adoção de uma estratégia de trabalho colaborativo de pares, uma vez que se fosse possível recomeçar esta investigação, ter-se-ia acrescentado um momento de escrita a pares, que segundo Barbeiro e Pereira (2007), tem uma grande relevância na minimização desta componente (ortografia), uma vez que é a atividade metalinguística sobre os erros ortográficos que justifica a necessidade de se valorizar tais situações didáticas envolvendo a escrita colaborativa a dois. Contudo, só se teve conhecimento desta perspetiva no decorrer da pesquisa bibliográfica efetuada para a construção desta investigação e que aconteceu posteriormente à mesma.

Referências Bibliográficas:

- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., Tavares, M., (1997). “*A Formação de Professores no Portugal de Hoje*”. Documento de Trabalho do CRUP: Concelho de Reitores das Universidades Portuguesas. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf>
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). (Re) Pensando a Investigação em Educação. Em Alves, M. & Azevedo, N. (Eds). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. (pp. 1-16). Universidade Nova de Lisboa.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do Erro*. Porto Editora.
- Azevedo, R., et all. (2011). *Projectos educativos: elaboração, monitorização e avaliação: guião de apoio*. Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Barbeiro, L. (2007a). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Edições ASA
- Barbeiro, L. (2020). *Domínio ortográfico e consciência metalinguística*. Em Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 357 – 371. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação.
- Calil, E., & Pereira, L. (2018). Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), 62(1), 91-123.
- Cosme, A. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora
- Decreto-Lei 115-A/98 Ministério da Educação. (1998). Diário da República n.º102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/115-a/1998/05/04/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei 55/2018 Presidência do Concelho de Ministros. (2018). Diário da República n.º129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho n.º 5220/97 Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação.(1997). Diário da República n.º 178/1997, Série II de 1997-08-04. <https://dre.pt/application/conteudo/713087>

- DGE/MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos*, 3.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português. Direção-Geral de Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª. edição). Porto Editora.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. Em Alves, M. & Azevedo, N. (Eds). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. (pp. 39-61). Universidade Nova de Lisboa.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Lei n.º 5/97 Assembleia da República.(1997). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>
- Leitão, A. (2016). *Refletir sobre ortografia no 1.º ciclo do ensino básico – um estudo com alunos do 2.º ano*. [Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Marchão, A. (1998). Do contexto da creche aos contextos pré-escolares – Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e articulação. *Cadernos de Educação de Infância (APEI)*, 48, 10-11. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Marques, R. (2002). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Coleção infância (Vol.13). Porto Editora
- Mendes, M. (2012). *A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido do número: Um estudo com alunos do 1.º ciclo*. [Dissertação de Doutoramento]. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Moura, A. (2005). *Estudo do Tempo na escola primária: Tempo de escola e tempo de vida*. Universidade do Minho.
- Oliveira, F. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Pedagogia em Participação. A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora
- Pedro, P. (2015). *A Escrita Criativa como meio de Redução dos Erros Ortográficos*. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Areal Editores.

Portaria n.º 262/2011 Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.(2011). Diário da República n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31. <https://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>

Roldão, M., Almeida, S. (2018) . *Gestão Curricular Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE).

Romano, R. (2011). *O Educador de Infância como promotor de uma educação para a cidadania democrática: Perfil de competências*. [Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social e Comunitária]. Covilhã.

Serafini, M. (1995). Como escrever textos. 7ed. Globo

Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais - Casos Práticos*. Colecção Educação e Trabalho Social. Porto Editora.

Sousa, J. (2016). *Banda Desenhada, Leitura e Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro.

Webgrafia

Projeto Educativo (2017-2021), disponível em:

<http://www.aemariofonseca.pt/index.php/documentos-orientadores-2017-2021>

<http://www.complexosociallousada.com>, acedido em 2019.

Apêndices

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Panfleto Projeto Mala Divertida + Fotografias da dinamização	2
Apêndice 2 - Planificação Jogo do Galo Matemático	3
Apêndice 3 - Planificação Gelataria das Sílabas	4
Apêndice 3.1. - Registo fotográfico da atividade Gelataria das Sílabas.....	6
Apêndice 4 - Planificação da produção escrita "O que tenho feito das minhas mãos?" ..	7
Apêndice 4.1. - Produção escrita dos alunos	12
Apêndice 5 - Planificação Atividade de expansão de frases	13
Apêndice 5.1. - Produções dos alunos.....	18
Apêndice 6 - Planificação Exploração da Obra "A Árvore das Recordações"	22
Apêndice 7 - Planificação Aula de Ortografia.....	28
Apêndice 8 - Planificação de aula de produção de um texto de autorreflexão.....	34
Apêndice 8.1. - Produção escrita dos alunos	37
Apêndice 9 - Planificação: Construção de uma prancha de B.D.....	42
Apêndice 9.1. - Texto elaborado para o V Concurso Literário "Ler Lousada"	43

Apêndice 1 – Panfleto Projeto Mala Divertida + Fotografias da dinamização



PROJETO DE ENVOLVIMENTO PARENTAL

MALA DIVERTIDA

O Projeto de Envolvimento Parental “Mala Divertida” promove a interação entre a Creche e a Família e é uma forma de incentivar a leitura nas crianças mais pequenas.

- **Objetivo Principal:** Promover o Envolvimento Parental Positivo aliado à leitura.
- **Proposta:** Cada criança levar a Mala Divertida para casa, durante um fim-de-semana, e realizar leituras em família.
- **Estratégias:**
 - Dentro da Mala Divertida vai 1 livro, escolhido pela criança;
 - Devem ler o livro em família e registar o momento através de uma **fotografia**;
 - Enviar a fotografia por mensagem para o Facebook da Instituição;
 - Na 2ª feira, devolver a Mala Divertida e todos os recursos.



Instituto Superior
de Ciências Educativas
do Douro



Projeto de Envolvimento

Parental Positivo

- Ação 1: Hora do Conto
- Ação 2: Mala Divertida

“A leitura é uma das capacidades mais importantes do ser humano e uma das principais condições de autonomia e sucesso na vida pessoal, escolar e profissional. Está plenamente provado que quanto mais cedo os livros e a leitura em voz alta entrarem na vida das crianças, melhor.” (PNL, 2017-2027)

Recursos

Disponibilizados

- Mala
- Livro
- Separador de Livros
- Material Informativo
- Outros Recursos

Desafio

Para além do registo em fotografia, dar asas à imaginação e criatividade e elaborar algo sobre a história para mostrar aos amigos da creche.



Apêndice 2 – Planificação: Jogo do Galo Matemático

Escola: Centro Escolar Estrada do Meio Macieira		Áreas de Conteúdo: Expressão e Comunicação; Domínio da Matemática; Componente dos Números e Operações		
Sala: 1	Idade: 5-6 anos	N.º de Crianças: 7	Educadora: I.G.	Estagiária: Telma Costa
Sumário: Dinamização do Jogo do Galo Matemático, versão individual				

Áreas de Conteúdo	Aprendizagens a Promover		Atividades	Estratégias Metodológicas	Duração	Recursos	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação Domínio da Matemática Componente dos Números e Operações	Gerais -Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.). - Resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração. (Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016, p.77).	Específicas - Desenvolver o sentido de número. - Resolver mentalmente problemas de aritmética. - Reconhecer a mancha sem necessidade de contagem: subitizing. - Relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos (símbolos). -Relacionar a subtração com o retirar uma dada quantidade de um grupo de objetos (símbolos). (Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M., 2016, pp.76-77)	Jogo Lúdico-Pedagógico: “Jogo do Galo Matemático”, versão individual	1.º Momento - Elaborar o Jogo do Galo Matemático, versão individual, como também a ficha técnica e todos os materiais e informações necessários à dinamização do mesmo. - Elaborar um mini-vídeo demonstrativo. -Proceder à entrega do jogo. 2.ºMomento - Contactar os pais: a educadora contacta os pais falando sobre a atividade. Envia o vídeo demonstrativo e pede que expliquem à criança o jogo e que usufruam deste tempo para brincar com a criança ao mesmo tempo que promovem a aprendizagem matemática. Vídeo disponível em: https://drive.google.com/open?id=1SQWKIAiuLzkrN_gzQzz51jdLHvVSu639 - Envolver os pais, uma vez que estamos em confinamento escolar e social, apelando à sua participação na atividade, solicitando que joguem com o seu filho (a).	Explorar o jogo por tempo indeterminado	<u>Recursos Humanos:</u> -Família -Criança -Educadora -Estagiária <u>Recursos Materiais:</u> - EVA -Feltro -Espuma de Kispo - Tinta -Tecido -Pistola cola quente -Cola quente -Mini-vídeo	-A avaliação da atividade será efetuada através da opinião da educadora e professora da U.C, e quando existente, através do feedback enviado pelos pais.

Apêndice 3 – Planificação: Gelataria das Sílabas

 Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – 2º Ano			Ano letivo: 2020/2021
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada III – 1.º Ciclo EB	Docente: Paulo Malojo	Discente: Telma Costa, n.º 190202	

Escola: Escola Básica e Secundária Dr. Mário Fonseca - Nogueira		Prof. Titular: C.C.	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 1.º	N.º alunos: 10
Data: 17 de dezembro	Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Português		Horário: 9.30h-10.30h	Duração: 60 minutos	
Sumário: Atividade: Gelataria das Sílabas. Exercícios de leitura e oralidade.					

Disciplinas/ Áreas Disciplinares	Domínios/ Conteúdos/ Blocos	Objetivos Descritores de desempenho	Metodologia Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação
Português	Oralidade O1	1. Respeitar regras da interação discursiva. 1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. 2. Respeitar o princípio de cortesia.	- Elaborar/construir a atividade gelataria das sílabas. (ver apêndice) - A professora seleciona as sílabas que deseja trabalhar e coloca no gelado que é colocado dentro da gelataria. - Cada aluno, à vez, deve dirigir-se à “Gelataria das Sílabas” e retirar por exemplo 2 gelados. O aluno lê as sílabas que saíram em voz alta. O professor regista no quadro e todos registam na ficha de trabalho (exercício 1), e assim sucessivamente. - O aluno regressa ao seu lugar ficando com os gelados durante toda a atividade. - No seu lugar e à vez, cada aluno forma uma palavra ou pseudo-palavra com as sílabas dos seus gelados e lê em voz alta e, seguidamente faz o registo na ficha. - Com o conjunto das sílabas registadas preenchem a tabela, formam várias palavras, identificam o número de sílabas e de letras.	60 minutos	Humanos: - Alunos; - Professora Titular; - Professora Coadjuvação - Professora Estagiária. Físicos: - Sala de Aula. Materiais: - Ficha de trabalho de português - Gelataria	Ficha de trabalho português (ver apêndice)
	Gramática	Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas.				
	Leitura-Escrita	Identificar as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra.				

Bibliografia

Helena C. Buescu, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães, (2015). Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. In Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, pp.44-47. Ministério da Educação e Ciência

Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 1.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa

Recurso - Ficha de trabalho de Português

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Regista as sílabas.

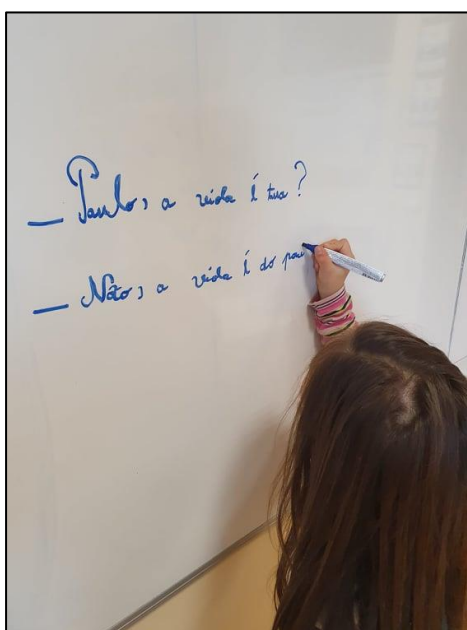
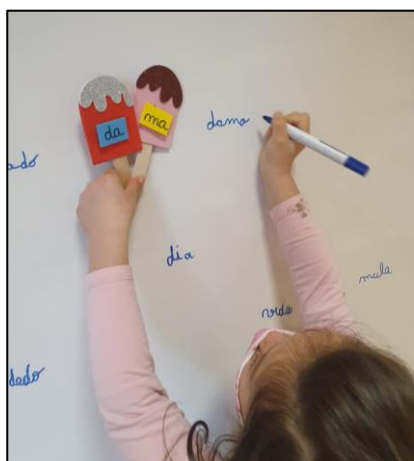
2. Regista as tuas sílabas e a tua palavra ou pseudo-palavra.

Sílabas		
Palavra / Pseudo-palavra		

3. Com as sílabas que registaste no exercício 1 forma palavras que conheças e preenche o resto da tabela.

Palavra		Quantas sílabas tem?	Quantas letras tem?
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Apêndice 3.1 – Registo Fotográfico da Atividade



Apêndice 4 – Planificação: Produção Escrita “O que tenho feito das minhas mãos?”

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre			Ano letivo: 2020/2021	
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB		Docente: Paulo Malojo		Discente: Telma Costa, n.º 190202

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca		Escola: Escola Básica de Mourinho – Aveleda	Prof. Titular: P.M.	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 4.º	N.º alunos: 10
Data: 16-02-2021	Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Português			Horário: 9h-10h	Duração: 60 minutos	
Sumário: Exploração do poema “Mensagem das Mãos” de Francisco Xavier. Tarefa assíncrona “O que tenho feito das minhas mãos?”.						

Disciplina(s)/ Área(s) disciplinares	Domínio(s)	Descritores: Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Modalidade	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos *
Português	Leitura	- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.	- Exploração do poema “Mensagem das Mãos”. - Apresentação do poema aos alunos (apêndice 1.1) - Leitura conjunta do poema: cada aluno lê um verso. - Identificam-se as palavras desconhecidas pelos alunos.	E@D Aula Síncrona	60 minutos	Humanos: - Professor titular; - Professora estagiária; - Alunos. Materiais: - PC com webcam; - Folha de papel; - Lápis de carvão.	- Respeito. - Interesse. - Empenho. - Participação. -	A, B, I
	Oralidade (Expressão)	- Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. - Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada. - Explicitar ideias-chave do texto.	- Caso existam palavras desconhecidas apresentar aos alunos o dicionário online Priberam: https://dicionario.priberam.org/ - Interpretação do poema: em conjunto analisa-se o poema tentando encontrar significados: - Exemplo de possíveis respostas: o autor fala das mãos, para que elas servem, algumas das coisas que fazemos com as mãos, realça a importância das mãos, etc...					A, B, D, H
	Leitura	- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).	- Pode-se explorar as atividades mencionadas: “mãos que abençoam” (padre); “mãos que lançam sementes”, “mãos que aram a terra” “mãos que desbravam os caminhos” (agricultura); “mãos que indicam o caminho a seguir” (agentes da autoridade ou quando explicamos o caminho a alguém); “das mãos que abrem portas” (é uma atividade que todos fazemos), etc.					

	Escrita	- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). -Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	-Tarefa (assíncrona): Responder à pergunta feita pelo autor “O que tenho feito das minhas mãos?””. - Explica-se aos alunos que poderão responder à pergunta de diversas formas: redigindo um texto, podem fazer um poema, podem escrever uma quadra, podem fazer um desenho, entre outros (apêndice 1.2). -Apresenta-se um exemplo aos alunos. (apêndice 1.3). -Data de entrega da tarefa: no dia seguinte à aula.	E@D Tarefa Assíncrona			-Realização da tarefa	A, D, F, H
--	---------	--	---	-----------------------------	--	--	-----------------------	------------

Referências Bibliográficas:

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 1.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa

* Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Grelha de Observação

Avaliação de participação, empenho e comportamento

[illegible]

Observações:

1- **(Não Satisfaz)** - O aluno não está atento; O aluno não participa; O aluno não se empenha nas tarefas propostas; O aluno não respeita a opinião dos colegas; O aluno não respeita a sua vez de falar.

2 – **(Satisfaz pouco)** – O aluno está pouco atento; O aluno participa pouco; O aluno empenha-se pouco nas tarefas; O aluno nem sempre respeita a opinião dos colegas; O aluno nem sempre respeita a sua vez para falar.

3 – **(Satisfaz)** - O aluno está atento, mas distrai-se algumas vezes; O aluno só participa quando a pergunta é dirigida a ele; O aluno empenha-se em algumas tarefas propostas; O aluno a maioria das vezes respeita a opinião dos colegas; O aluno por vezes interrompe os colegas.

4- **(Bom)** - O aluno está atento; O aluno participa voluntariamente e quando solicitado; O aluno empenha-se nas tarefas propostas; O aluno defende as suas ideias, respeitando as dos colegas; O aluno aguarda pela sua vez de falar.

Grelha de Registo

Registo Pontual – Tarefa E@D: O que tenho feito das minhas mãos?

Nome do Aluno Categorias	Realizou	
	Sim	Não
1 – B.A.		
2 – T.S.		
3 – T.N.		
4- R.S.		
5 – R.A.		
6 – R.F.		
7- P.A.		
8 – M.S.		
9 – M.C.		
10 – J.F.		

Poema

Mensagem das Mãos

Além de emprestar equilíbrio ao corpo,
Lembre-se de que as mãos,
Podem e devem,
Executar múltiplas atividades.
Lembre-se das mãos que abençoam.
Das mãos que lançam sementes.
Das mãos que aram a terra.
Das mãos que cumprimentam.
Das mãos que desbravam os caminhos.
Das mãos que abrem as portas.
Das mãos que indicam o caminho a seguir.
Depois pergunte-se a si mesmo:
"O que tenho feito das minhas mãos?"

(Silvio Giacomelli - Psicografia de Francisco Xavier)
(Retirado do site ocantinhodalena.com.br)



Tarefa para aula assíncrona

EB de Mourinho – 4A_AV

2020/2021

Nome: _____ Data: ____/____/____

1- Responde à pergunta feita pelo autor do poema: **“O que tenho feito das minhas mãos?”**.

Lembra-te que podes responder à pergunta de diversas formas: podes redigir um texto, podes fazer um poema, podes escrever uma quadra, entre outros...dá asas à tua imaginação!

Apêndice 4.1. Produção Escrita dos Alunos

As minhas mãos

Das minhas mãos eu vou cuidar,
 todos os dias ao acordar,
 As minhas mãos eu vou lavar
 e um docinho eu vou passar.

Vou ter o cuidado de sempre ver,
 todos os dias as minhas mãos
 crescer.

Vou fazer tudo ver quanto
 é bom viver.

Responde à pergunta feita pelo autor do poema: "O que tenho feito das minhas mãos?".

bra-te que podes responder à pergunta de diversas formas: podes redigir um p, podes fazer um poema, podes escrever uma quadra, podes fazer um desenho, e outros... dá asas à tua imaginação!

Eu uso as minhas mãos para lavar os dentes,
 Também as uso para me vestir.
 E forma mais bonita de as usar é escrever.
 Depois do trabalho de casa pego no comando para a televisão.

As mãos que acariciam e dão alento
 Que abraçam com amor e coração
 Neste tempo de confinamento
 Feridas mãos, só lhes resta a solidão

"O que tenho feito das minhas mãos?"

Com as minhas mãos,
 Lavo de mim
 Com as minhas mãos,
 escrevo histórias,
 sem fim.

Com as minhas mãos,
 consigo pintar
 pintos diferentes
 que são de encantar.

Com as minhas mãos,
 abraço o mundo,
 porque tanto um coração,
 grande e profundo.

Com as minhas mãos,
 consigo um folto,
 e encontro na cama,
 uma porta aberta.

As minhas mãos são lindas,
 gosto de desenhá-las bonitas,
 muito bonitas
 que fazem fitinhas

Com as mãos de -ouro
 Com as mãos de -prata
 Com as mãos de -bronze
 O que na imaginação trago

No meio da solidão
 encontro o amigo
 e dou-lhe um abraço com as mãos

Montagem das mãos

As minhas mãos servem para ajudar
 Elas são muito boas
 As minhas mãos servem para brincar
 E nadar em lagoas

Apêndice 5 – Planificação: Atividade de expansão de frases “A tua Mancha de Tinta”

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre		Ano letivo: 2020/2021
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB	Docente: Paulo Malojo	Discente: Telma Costa, n.º 190202

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca		Escola: Escola Básica de Mourinho – Aveleda	Prof. Titular: P.M.	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 4.º	N.º alunos: 10
Data: 02/03/2021 e 03/03/2021		Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Expressões Artísticas - Artes Visuais; Português.		Horário:	Duração: 60 minutos	
Sumário: Atividade de Expressão Plástica com Guache “Cria a Tua Mancha de Tinta”. Atividade de Português: Processo de Expansão de Frases.						

Disciplina(s)/ Área(s) disciplinares	Domínio	Descritores: Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Modalidade	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos *
Expressões Artísticas - Artes Visuais	Interpretação e Comunicação Experimentação e Criação	-Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. - Captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais. -Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas evidenciando os conhecimentos adquiridos.	Atividade: “Cria a Tua Mancha de Tinta”. Foi disponibilizado um documento na plataforma Teams, com explicação da atividade passo a passo. (Apêndice 2)	E@D Aula Assíncrona (02/03/2021)	10 min	Materiais: - Documento “Cria a tua mancha passo-a-passo” -Guaches -Folha branca	- Registo de realização da tarefa da aula assíncrona de dia 02/03/21 (mancha de tinta)	D, H
Português	Gramática	Aplicar processos de expansão e redução de frases.	Manhã: -Pedir aos alunos que coloquem à sua beira a atividade que realizaram na aula assíncrona de expressões do dia anterior “Cria a Tua Mancha de Tinta” e a ficha de trabalho (partilhar a ficha na tela do ecrã do PC para os alunos perceberem a qual nos referimos). - Inicia-se a resolução da ficha pedindo a cada aluno que observe com atenção a sua mancha de tinta e que complete a frase do exercício 1 da ficha. -Seguidamente, explica-se aos alunos o que é pretendido no exercício 2, dando-lhes algum tempo para completarem a tabela.	E@D Aula Síncrona (03/03/2021)	20 min	Humanos: -Professor titular. -Professora estagiária. - Alunos Materiais: -Dispositivo Tecnológico (PC, tablet, telemóvel) - Ficha de Trabalho (Apêndice 3)	-Presença -Participação -Atenção -Conhecimento (Apêndice1)	A, D, F, I

			- Pede-se a um ou dois alunos que já tenham terminado que partilhem o que escreveram na tabela para verificar se todos compreenderam o que têm que fazer. - O exercício 3 será realizado de modo assíncrono. Termina-se a aula e informam-se os alunos que deverão realizar o exercício durante a pausa da manhã e que a terão de apresentar oralmente na aula síncrona da tarde.					
	Escrita	-Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo. -Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade. -Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).-	Tarde: - A professora seleciona um aluno, que apresentará a sua criação plástica à restante turma, mostrando a mesma em direção à câmara para que todos consigam ver e, posteriormente lê oralmente a frase ou o pequeno texto que criou. -Durante a leitura do aluno, a professora estagiária irá verificar a utilização correta das formas de representação escrita, pontuação e sentido da frase, tendo em conta a forma como o aluno lê (pausas). -Se necessário, em caso de dúvida, pedir-se-á aos alunos que “leiam” também a pontuação que utilizaram. - Faz-se a revisão do texto, os alunos corrigem e voltam a ler o texto/frase de forma correta, tendo em consideração a pontuação efetuada. - E assim sucessivamente.		30 min			A, B, D, F, I

Referências Bibliográficas:

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa

Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Expressões Artísticas: Artes Visuais. República Portuguesa

* Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Grelha de Registo

E@D Aula Assíncrona de 3/03/2021

“Cria a Tua Mancha de Tinta”

Categorias Nome do Aluno	Realizou		Enviou para a plataforma	
	Sim	Não	Sim	Não
1 – B.A.				
2 – T.S.				
3 – T.N.				
4- R.S.				
5 – R.A.				
6 – R.F.				
7- P.A.				
8 – M.S.				
9 – M.C.				
10 – J.F.				

Grelha de Avaliação

Atividade de Português: Expansão de Frases

Categorias Nome do Aluno	Presença	Participação	Atenção	Demonstrou conhecimento
1 – B.A.				
2 – T.S.				
3 – T.N.				
4- R.S.				
5 – R.A.				
6 – R.F.				
7- P.A.				
8 – M.S.				
9 – M.C.				
10 – J.F.				
Legenda X : esteve presente na aula, participou de forma adequada, esteve atento, demonstrou conhecimento sobre o conteúdo abordado (realizou a tarefa com sucesso). --- : faltou à aula, não participou/não respondeu, esteve desatento, não demonstrou conhecimento (não realizou a tarefa com sucesso).				

Atividade de Expressão Plástica

Cria a Tua Mancha de Tinta

Material Necessário:

- Folha Branca (de preferência do género das folhas de papel cavallinho)
- Tinta Guache



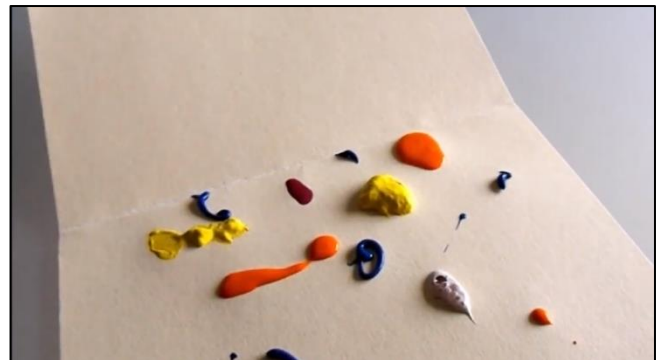
1 – Prepara os teus materiais: Folha branca (de preferência de cavallinho) e Guaches.



2 – Dobra a folha ao meio para encontrares o centro.



3- Abre a folha e escolhe os guaches que queres utilizar.



4- Coloca pingos de tinta num dos lados da folha.



5 – Fecha a folha pela dobra central e passa com a tua mão por cima em diferentes direções.

Tem algum cuidado para não rasgares a folha e tem atenção à tinta que pode sair fora da folha e sujar o teu espaço de trabalho.



6 – Desdobra a folha com cuidado e aprecia o resultado. Deixa secar.

Nome _____ Data: _____

- 1- **Observa** a **Mancha de Tinta** que criaste e **responde**. O que te parece? Será um leão? Será um vaso? Será o rosto de uma pessoa?

A minha mancha de tinta parece_____ .

- 2- Agora que já observaste com atenção, responde às questões da tabela seguinte de acordo com o significado da tua Mancha de Tinta. Se precisares de ajuda vê o exemplo.

Quem?	
O quê?	
Onde?	
Quando?	
Como?	
Porquê?	

- 3- Já respondeste às perguntas? Agora cria uma frase ou um pequeno texto com o que escreveste anteriormente.

Lembra-te que podes alterar a ordem das questões, desde que continue a fazer sentido. Também podes acrescentar alguns elementos extra como por exemplo, nomes, adjetivos, etc. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

Bom Trabalho!

Exemplo:

1- A minha mancha de tinta parece uma aranha .



2-

Quem?	A aranha
O quê?	escondeu-se
Onde?	no quarto
Quando?	ontem à tarde
Como?	de forma muito rápida
Porquê?	porque se assustou quando eu entrei

3-

Ontem à tarde, uma aranha pequenina escondeu-se, de forma muito rápida, no quarto da minha irmã, porque se assustou quando eu entrei.

Apêndice 5.1. Produção Escrita dos Alunos

Quem?	Corangueiro
O quê?	andar
Onde?	na avia
Quando?	de dia
Como?	com as suas pernas
Porquê?	queria comer

3- Já respondeste às perguntas? Agora cria um pequeno texto com o que escreveste anteriormente. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

✓ Corangueiro andou na avia, de dia, com as suas pernas, porque queria comer.

Quem?	uma pessoa sentada
O quê?	partiu a perna
Onde?	no jardim zoológico
Quando?	na semana passada
Como?	estava a correr e caiu
Porquê?	porque estava a fugir de um tigre

que escapou da jaula.

3- Já respondeste às perguntas? Agora cria um pequeno texto com o que escreveste anteriormente. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

Na semana passada, no jardim zoológico, estava um senhor a fugir de um tigre que escapou da jaula. Ele estava a correr e caiu. O pobre homem partiu a perna, por isso teve de ficar sentado durante algum tempo.

Quem?	o rosto de uma tarântula,
O quê?	comeu uma mosca,
Onde?	na teia,
Quando?	na quinta-feira,
Como?	a teia apertou a mosca,
Porquê?	tinha fome.

3- Já respondeste às perguntas? Agora cria um pequeno texto com o que escreveste anteriormente. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

Um rosto de uma tarântula comeu muitas moscas, na sua teia e, de repente, apareceu um larvadeus muito forte. O rosto da tarântula suavia os ramos e atacava o larvadeus por trás.

Nos o larvadeus prendeu o rosto da tarântula para a atacar e então, no último segundo, com mil aranhas vieram atacar o larvadeus e derrotaram e comelam-no e o rosto da tarântula virou uma tarântula.

Bom Trabalho!

A minha mancha de tinta é borboleta.

- 2- Agora que já observaste com atenção, responde às questões da tabela seguinte de acordo com o significado da tua Mancha de Tinta. Se precisares de ajuda, vê o exemplo.

Quem?	A borboleta
O quê?	Está a voar
Onde?	No jardim
Quando?	Um dia de Sol
Como?	Com as asas a dar a dar
Porquê?	Por que gosta de voar

- 3- Já respondeste às perguntas? Agora cria um pequeno texto com o que escreveste anteriormente. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

A borboleta está a voar no jardim, num dia de Sol, com as asas a dar a dar, porque gosta de voar.

Quem?	uma borboleta	3
O quê?	voou	4
Onde?	na garagem	2
Quando?	Ontem	1
Como?	muito rápido	5
Porquê?	porque estava a fugir de um cassador de borboletas	6

- 3- Já respondeste às perguntas? Agora cria um pequeno texto com o que escreveste anteriormente. Se tiveres dúvidas vê o exemplo.

Ontem, na garagem, uma borboleta voou muito rápido, porque estava a fugir de um cassador de borboletas. zangado.

Apêndice 6 – Planificação: Exploração da obra “A Árvore das Recordações” de Britta Teckentup

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre		Ano letivo: 2020/2021
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB	Docente: Paulo Malojo	Discente: Telma Costa, n.º 190202

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca	Escola: Escola Básica de Mourinho – Aveleda	Prof. Titular: Paulo Miranda	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 4.º	N.º alunos: 10
Data: 11/03/2021 e 12/03/2021	Disciplina: Português	Horário: 11/03/2021: 11.30h – 12.00h / 13.30h-14.30h e 12/03/2021: 10.30h – 11.00h			Duração: 120 minutos
Sumário: Leitura da obra “A árvore das recordações”. Visualização de um vídeo (áudio-conto), realização de uma ficha de interpretação e realização de formulário online sobre a obra.					

Disciplina(s)/ Área(s) disciplinares	Domínio	Descritores: Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Modalidade	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do P.A. *
Português	Leitura	- Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados. - Realizar leitura silenciosa e autónoma.	- Leitura da Obra: “A árvore das recordações”, que se disponibilizou na plataforma Teams. (Apêndice 2) - Realização da primeira parte da ficha de interpretação (sopa de letras e mensagem secreta)	E@D Aula Assíncrona (11/03/2021)	30 min	Materiais: - Documento PDF com a obra - Ficha de interpretação	- Comportamento (avaliação efetuada na plataforma Classroom) - Respostas do formulário online sobre a obra (Apêndice 1)	A, F
	Oralidade (Compreensão) Oralidade (Expressão) Leitura	- Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas. - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros - Explicitar ideias-chave do texto. - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.	- “A árvore das recordações”: Visualização de um vídeo (áudio-conto). https://drive.google.com/file/d/1ICfGEHjtM6oeWEMc95V4JArEF6QGHoqc/view?usp=sharing - A professora estagiária partilha na tela de ecrã do computador o vídeo com áudio conto. - Realização da restante ficha de interpretação (Apêndice 3).	E@D Aula Síncrona (11/03/2021)	60 min	Humanos: - Professor titular. - Professora estagiária. - Alunos Materiais: - PC - Vídeo com áudio da obra - Ficha de interpretação		A, B, C, I
	Escrita	- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo. - Explicitar ideias-chave do texto. - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.	- Revisão e correção da ficha de interpretação realizada no dia anterior. - “A árvore das recordações”: realização de formulário online sobre a obra. (Apêndice 4) https://forms.gle/NMBHjoYRaZMxismz8	E@D Aula Síncrona (12/03/2021)	15 min 15 min	Humanos: - Professor titular. - Professora estagiária. - Alunos Materiais: - PC - Link formulário		A, B, F, I

Referências Bibliográficas:

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.
Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa
*Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Grelha de Registo

E@D Aula Síncrona de 12/03/2021

Formulário Online sobre a obra: “A árvore das recordações”.

<https://forms.gle/NMBHjoYRaZMxismz8>

Categorias Nome do Aluno	Realizou		Pontuação
	Sim	Não	
1 – B.A.			
2 – T.S.			
3 – T.N.			
4 – R.S.			
5 – R.A.			
6 – R.F.			
7 – P.A.			
8 – M.S.			
9 – M.C.			
10 – J.F.			

EB de Mourinho – 4A_AV

2020/2021



Ficha Técnica

Título: A árvore das recordações

Autora do texto e da ilustração: Britta

Era uma vez uma raposa que vivia com todos os outros animais na floresta. A Raposa tivera uma vida longa e feliz, mas agora estava cansada. Muito lentamente, dirigiu-se para o seu sítio preferido na clareira. Olhou para a sua querida floresta uma última vez e deitou-se. A Raposa fechou os olhos, respirou fundo e adormeceu para sempre. Tudo estava parado e em paz à volta da Raposa. Começou a nevar, e a Raposa foi ficando coberta por um manto suave. A Coruja tinha estado a observar a Raposa do topo da sua árvore. Desceu a voar e pousou junto da sua amiga. Estava muito triste. Conhecia a Raposa há bastante tempo. Mas a Coruja sabia que chegara a hora de a sua amiga partir.

Um a um, os amigos da Raposa vieram até à clareira.
Primeiro o Esquilo e a Doninha, depois o Urso, o Veado e o Pássaro, e finalmente o Coelho, o Rato e outros animais vieram sentar-se junto dela.
A Raposa era adorada por todos. Fora sempre meiga e generosa.
Ninguém imaginava a vida na floresta sem ela.
Os animais sentaram-se em silêncio durante muito tempo.
A Coruja foi a primeira a falar. Sorriu calorosamente e disse:
- Lembro-me de quando a Raposa e eu éramos novinhas. Todos os outonos fazíamos uma corrida para ver quem apanhava mais folhas a cair das árvores.
Os outros animais recordaram-se e sorriram.
O Rato disse suavemente:
- Lembro-me de quanto a Raposa gostava de ver o pôr do sol. Sentava-se sempre neste preciso sítio.
Os outros animais recordaram-se. Também tinham admirado o pôr do sol com ela. Era uma recordação feliz, e os seus corações tristes encheram-se de calor.
O Urso recordou-se de como a Raposa tomara conta das suas crias durante a primavera.
O Coelho sorriu quando contou como se divertia a jogar à apanhada com a Raposa nas ervas altas.
O Esquilo lembrou-se de como a Raposa o ajudara no inverno passado a procurar nozes enterradas na neve.
Um a um, os animais recordaram as suas histórias preferidas com a Raposa.
A Raposa tocara as vidas de todos os animais da floresta com a sua doçura e carinho, e todos sorriram ao recordá-la.
Enquanto os animais falavam, surgiu na neve, precisamente onde a Raposa estava deitada, um rebento cor de laranja.
Pequena e delicada no início, mal se notando, a planta começou a ficar maior, mais forte e mais bonita a cada história.
Os animais falaram sobre a Raposa pela noite dentro.
De manhã, a planta tinha-se transformado numa pequena árvore.
Os animais viram a árvore e perceberam que a Raposa ainda fazia parte deles.
Durante os dias, semanas e meses seguintes, os animais recordaram inúmeras histórias sobre a Raposa. Os seus pesados corações começaram a ficar mais leves.
Quanto mais a recordavam, mais a árvore crescia, cada vez mais alta e cada vez mais bonita, até se tornar na mais alta da floresta.
Uma árvore feita de recordações e cheia de amor.
A árvore da Raposa era grande e forte o suficiente para abrigar todos os animais. Vibrava com tanta vida.
Os pássaros construíram os seus ninhos por entre as folhas e a Coruja criou os seus netos nos ramos.
O Esquilo encontrou uma casa acolhedora no tronco e o Urso, o Veado e o Coelho dormiam à sua sombra.
A árvore dava força a todos os que tinham amado a Raposa.
E assim a Raposa viveu nos seus corações para sempre.

Nome _____ Data: _____

Sopa de Letras

A	D	O	N	I	C	O	E	L	E
C	O	E	L	H	O	S	A	P	S
I	N	Á	E	I	R	A	T	I	Q
L	I	S	A	E	U	C	A	N	U
E	N	S	E	R	J	A	G	U	I
O	H	R	R	R	A	T	O	S	L
R	A	P	O	S	A	D	A	T	O
A	D	O	N	I	X	A	U	I	U
D	A	P	Á	S	S	A	R	O	O
O	Ã	A	R	R	A	I	S	E	C
V	I	A	V	E	A	D	O	E	V
E	S	Q	U	E	M	O	A	Ó	L
A	G	U	A	R	U	D	S	R	I

Encontra, na sopa de letras, os nomes dos animais que entram na história.

RAPOSA

URSO

CORUJA

COELHO

VEADO

DONINHA

ESQUILO

Substitui os símbolos letras e escreve a frase.

¥	☺	Δ	∞	Ω	¤	λ	§	⌂	Σ	«	≈	≠	©	∅	ℓ	ε	Π
o	a	g	m	c	d	r	t	s	f	z	e	p	i	v	l	n	u

☺ λ☺≠¥ ⌂☺ §©∅≈λ☺ Π∞☺ ∅©¤☺ ℓ¥ε Δ☺ ≈

Σ≈ℓ©« ∞☺⌂ ☺Δ¥λ☺ ≈⌂§☺∅☺ Ω☺ε⌂☺¤☺

Vamos recontar a história?

Tenta lembrar-te das palavras que faltam para completar as frases.

Se tiveres dificuldade, podes voltar a ler o texto.



Era uma ----- uma ----- que vivia com outros
----- na -----.

A raposa tinha tido uma vida ----- e -----, mas agora
estava -----.

Dirigiu-se para o seu sítio ----- na clareia.

----- pela última vez para a sua querida floresta,

----- fundo e ----- para sempre.

----- a nevar e a ----- ficou -----

----- por um manto suave.

Os animais reuniram-se à ----- da raposa e começaram a contar
sobre ela.

No ----- onde a raposa se deitou, -----uma
pequena planta cor ----- .

À medida que os animais iam recordando a raposa, a árvore ia

----- e tornou-se a ----- alta e forte da

floresta. Dava abrigo a ----- os ----- .

Era uma árvore feita de ----- e de amor.

E assim a árvore viveu para ----- nos seus

-----.

Coloca **V** (verdadeiro) ou **F** (Falso)

A raposa viveu feliz durante muitos anos.	
A raposa dirigiu-se para debaixo da árvore mais alta.	
O pássaro desceu do topo da sua árvore e aproximou-se da raposa.	
Os animais adoravam a raposa porque ela meiga e generosa.	
Logo a seguir à coruja, chegaram o urso e o veado.	
Os animais passaram a noite em silêncio.	
A raposa nunca foi esquecida pelos outros animais.	
A planta cor de laranja transformou-se na árvore mais alta da floresta.	
Recordar a raposa, com amor, foi a forma de a fazer viver para sempre.	
Os animais da floresta passaram a viver na árvore das recordações.	

Conta, por palavras tuas, a parte da história a que se refere esta imagem.



Apêndice 7 – Planificação: Aula de Ortografia

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre		Ano letivo: 2020/2021
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB	Docente: Paulo Malojo	Discente: Telma Costa, n.º 190202

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca		Escola: Escola Básica de Mourinho – Aveleda	Prof. Titular: P.M.	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 4.º	N.º alunos: 10
Data: 13 de abril de 2021	Disciplina: Português	Horário: 9.00h – 10.30h			Duração: 90 minutos	
Sumário: Regras de Ortografia. Exercícios de consolidação. Palavras homógrafas e homófonas. Jogo Online: Ortografia.						

Disciplina(s)	Domínio	Descritores: Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do P.A. *
Português	Gramática	- Explicitar regras de ortografia. - Consolidar o conhecimento sobre regras de ortografia.	- Apresentação interativa (do género ppt): recordar algumas regras gerais de ortografia e introduzir novos conteúdos. https://www.canva.com/design/DAEaiYbLc-Q/N3HjZ1CjBx_ynK8UvAGp8w/view?utm_content=DAEaiYbLc-Q&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink - Ao longo da apresentação dever-se-á envolver os alunos apelando à sua interação através de questões pontuais e explicitar algumas situações que fogem à regra geral. Ex.: no slide 6 (<u>o</u> ou <u>u</u>), apresentamos a palavra “canguru” propositadamente, para explicar que algumas palavras não seguem a regra geral e daí advém a importância da leitura para conhecermos as palavras e decorarmos como se escreve corretamente.	30 minutos	Humanos: - Alunos - Professora estagiária - Professor titular	- Participação - Interesse - Comportamento (Classdojo da turma)	B, C, I
			- Ficha de Trabalho: “Caça ao Erro - Rodear” (Apêndice 1). - Com o lápis de carvão, os alunos deverão rodear as palavras que estão escritas de forma incorreta (contêm erro ortográfico) enquanto acompanham a leitura em voz alta efetuada pela professora estagiária. - Após terminarem, a professora estagiária projeta a correção da ficha (Apêndice 2) e, com a caneta vermelha os alunos efetuam a correção colocando um visto (✓) nas que acertaram, rodeando as palavras que estão escritas de forma incorreta que não tinham rodeado e colocando um “x” nas palavras que tinham rodeado, mas que afinal estavam corretas.	30 minutos	Físicos: - Sala de Aula		
	Educação Literária	- Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.	- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.		- Ficha de Trabalho: “Caça ao Erro – Texto Lacunar” (Apêndice 3). - Tendo em consideração as palavras do texto anterior que estavam escritas de forma incorreta (com erro ortográfico), com o lápis de carvão, os alunos deverão preencher os espaços com as palavras em falta, mas desta vez escrita de forma correta (sem erro). - Após terminarem, a professora estagiária projeta a correção da ficha (Apêndice 4) e, com a caneta vermelha os alunos efetuam a correção colocando um visto (✓) nas palavras que escreveram de forma correta e escrevendo a palavra correta acima da palavra que erraram.	Materiais: - Apresentação (Apêndice 6) - Fichas de Trabalho - Lápis de carvão - Borracha - Caneta vermelha - Computador ou tablet - Projetor - Quadro Branco - Internet	
			Escrita	- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).			

			- Quiz_Jogo Online: Ortografia https://quizizz.com/admin/quiz/60683038661c89001bf0550e - Os alunos ligam os seus computadores/tablet, abrem a internet e colocam na barra de endereço “joinmyquiz.com” e o código gerado pelo jogo que é projetado pela professora no quadro branco. - Colocam o seu nome e carregam no botão “START”. - Quando todos tiverem efetuado estes procedimentos a professora inicia o jogo. - No fim é feita uma reflexão em relação à prestação dos alunos no jogo. - Se algum aluno não tiver acesso ao computador/tablet, deverá efetuar o “quiz” de forma manual (Apêndice 5).	20 minutos			A, F, I
--	--	--	---	------------	--	--	----------------

Referências Bibliográficas:

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa

*Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Nome: _____ Data ____/____/____

Atividade de Caça ao Erro

1. Rodeia no texto as palavras que estão escritas de forma errada.

O Príncipe Feliz, de Oscar Wilde.



Na prassa mais importante da cidade, numa coluna, erguia-se a estátua do Príncipe Feliz. Mesmo cendo de chumbo, estava toda cuberta de ouro. No lugar dos olhos tinha duas grandes safiras, e na bainha da espada brilhava um grande rubi.

Esta história começa numa noite de Inverno, quando uma andurinha decidiu dromir um pouco aos pés do príncipe feliz. Era uma andorinha que se tinha atrasado na sua viagem para o Egito. Quando estava colocando a cabeça por baicho da asa, pronta para descansar, caíram-lhe de sima umas gotas de água. Olhou para o alto e viu, açombrada, que dos olhos da estátua caíam lágrimas que iam escorrendo pelo rosto de ouro. "Porque choras, se és o príncipe feliz?" perguntou.

A estátua contou-lhe que de lá de sima via a dor e a mizéria das pessoas e, mesmo tendo o curaço de xumbo, não podia evitar o choro. "Daqui vejo uma mãe que chora, sentada hà cabeceira da cama do seu filhinho que está doente. Não tem dinheiro para lhe comprar remédios... Andurinha, tu não gostarias de levar-lhe o rubi da minha espada?" No início a andorinha negou- se, pois, estava bastante atrasada na sua viagem, e tinha medo do frio do inverno, mas como viu tão triste aquele formoso jovem, decidiu ficar mais uma noite e ser a mensajeira do príncipe.

Nome: _____ Data ____/____/____

Atividade de Caça ao Erro

1. Rodeia no texto as palavras que estão escritas de forma errada.

O Príncipe Feliz, de Oscar Wilde.



Na **prassa** mais importante da cidade, numa coluna, erguia-se a estátua do Príncipe Feliz. Mesmo **cendo** de chumbo, estava toda **cuberta** de ouro. No lugar dos olhos tinha duas grandes safiras, e na bainha da **esspada** brilhava um grande rubi.

Esta história começa numa noite de Inverno, quando uma **andurinha** decidiu **dromir** um pouco aos pés do príncipe feliz. Era uma andorinha que se tinha atrasado na sua viagem para o Egito. Quando estava colocando a cabeça por **baicho** da asa, pronta para descansar, caíram-lhe de **sima** umas gotas de água. Olhou para o alto e viu, **açombrada**, que dos olhos da estátua caíam lágrimas que iam escorrendo pelo rosto de ouro. "Porque choras, se és o príncipe feliz?" perguntou.

A estátua contou-lhe que de lá de **sima** via a dor e a **mizéria** das pessoas e, mesmo tendo o **curação** de **xumbo**, não podia evitar o choro. "Daqui vejo uma mãe que chora, sentada **hà** cabeceira da cama do seu filhinho que está doente. Não tem dinheiro para lhe comprar remédios... **Andurinha**, tu não gostarias de levar-lhe o rubi da minha espada?" No início a andorinha negou-se, pois, estava **bastante** atrasada na sua viagem, e tinha medo do frio do inverno, mas como viu tão triste aquele formoso jovem, decidiu ficar mais uma noite e ser a **mensajeira** do príncipe.

Nome: _____ Data ____/____/____

Atividade de Caça ao Erro

1. Preenche os espaços. Escreve as palavras corretamente, ou seja, sem erros ortográficos.

O Príncipe Feliz, de Oscar Wilde.



Na _____ mais importante da cidade, numa coluna, erguia-se a estátua do Príncipe Feliz. Mesmo _____ de chumbo, estava toda _____ de ouro. No lugar dos olhos tinha duas grandes safiras, e na bainha da _____ brilhava um grande rubi.

Esta história começa numa noite de Inverno, quando uma _____ decidiu _____ um pouco aos pés do príncipe feliz. Era uma andorinha que se tinha atrasado na sua viagem para o Egito. Quando estava colocando a cabeça por _____ da asa, pronta para descansar, caíram-lhe de _____ umas gotas de água. Olhou para o alto e viu, _____, que dos olhos da estátua caíam lágrimas que iam escorrendo pelo rosto de ouro. "Porque choras, se és o príncipe feliz?" perguntou.

A estátua contou-lhe que de lá de _____ via a dor e a _____ das pessoas e, mesmo tendo o _____ de _____, não podia evitar o choro. "Daqui vejo uma mãe que chora, sentada _____ cabeceira da cama do seu filhinho que está doente. Não tem dinheiro para lhe comprar remédios... _____, tu não gostarias de levar-lhe o rubi da minha espada?" No início a andorinha negou-se, pois, estava _____ atrasada na sua viagem, e tinha medo do frio do inverno, mas como viu tão triste aquele formoso jovem, decidiu ficar mais uma noite e ser a _____ do príncipe.

(Excerto do texto "O Príncipe Feliz, de Oscar Wilde, Porto Editora)

Nome: _____ Data ____/____/____

Atividade de Caça ao Erro

1. Preenche os espaços. Escreve as palavras corretamente, ou seja, sem erros ortográficos.

O Príncipe Feliz, de Oscar Wilde.



Na **praça** mais importante da cidade, numa coluna, erguia-se a estátua do Príncipe Feliz. Mesmo **sendo** de chumbo, estava toda **coberta** de ouro. No lugar dos olhos tinha duas grandes safiras, e na bainha da **espada** brilhava um grande rubi.

Esta história começa numa noite de Inverno, quando uma **andorinha** decidiu **dormir** um pouco aos pés do príncipe feliz. Era uma andorinha que se tinha atrasado na sua viagem para o Egito. Quando estava colocando a cabeça por **baixo** da asa, pronta para descansar, caíram-lhe de **sima** umas gotas de água. Olhou para o alto e viu, **assombrada**, que dos olhos da estátua caíam lágrimas que iam escorrendo pelo rosto de ouro. "Porque choras, se és o príncipe feliz?" perguntou.

A estátua contou-lhe que de lá de **sima** via a dor e a **miséria** das pessoas e, mesmo tendo o **coração** de **chumbo**, não podia evitar o choro. "Daqui vejo uma mãe que chora, sentada **à** cabeceira da cama do seu filhinho que está doente. Não tem dinheiro para lhe comprar remédios... **Andorinha**, tu não gostarias de levar-lhe o rubi da minha espada?" No início a andorinha negou-se, pois, estava **bastante** atrasada na sua viagem, e tinha medo do frio do inverno, mas como viu tão triste aquele formoso jovem, decidiu ficar mais uma noite e ser a **mensageira** do príncipe.

Apêndice 8 – Planificação: Produção de um texto de Autorreflexão

	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre		Ano letivo: 2020/2021
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB	Docente: Paulo Malojo	Discente: Telma Costa, n.º 190202

Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca	Escola: Escola Básica de Mourinho – Aveleda	Prof. Titular: P.M.	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 4.º	N.º alunos: 10
Data: 4 de maio de 2021	Disciplina: Oferta Complementar e Português	Horário: 9h-10.30h		Duração: 90min	
Sumário: Dinâmica: O grande tesouro. Escrita de um texto de autorreflexão recorrendo ao objeto “espelho”.					

Disciplina(s)	Domínio	Descritores: Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do P.A. *
Oferta Complementar	Educação Sexual (PRESSE)	Conhecimento e Valorização do Corpo: - Promover a autoestima positiva. - Desenvolvimento da consciência de si próprio(a), do corpo, da autoconfiança e da autoestima. - Incentivar a autoanálise das características próprias.	- Dinâmica: “O Grande Tesouro” (Apêndice 1). - Apresenta-se uma caixa com tampa decorada e atraente, e diz-se ao grupo que ela guarda um tesouro precioso e é algo extremamente importante na vida de cada um. - Em seguida, propõem-se que cada um olhe para dentro da caixa e admire o tesouro, não revelando aos restantes o que lá contém. - Cada aluno deve caracterizar o tesouro utilizando um adjetivo. - A caixa contém um espelho, ou seja: cada criança verá o tesouro, ela própria. - Reflete-se sobre a dinâmica e a importância de cada um nós para nós próprios e para os outros e a importância de cuidarmos de nós e do nosso corpo. - Escrita de um texto de autorreflexão: “Espelho Meu”. - O desafio é que cada aluno imagine que está em frente de um espelho que lhe diz coisas boas sobre ele. - Seguidamente, devem escrever o que o espelho lhes contou, escrevendo algo de especial, único ou diferente, sobre si próprios. - Posteriormente a professora lê os textos individualmente e dá sugestões de correção e melhoria e, no final, os alunos devem partilhar oralmente com os seus colegas. (Apêndice 3)	30 minutos	Humanos: - Professor titular - Professora estagiária - Alunos Materiais: - Caixa decorada - Espelho - Ficha de trabalho	- Participação - Interesse - Comportamento (Registar no Classdojo da turma) - Redação do texto: erros ortográficos, criatividade, uso do discurso direto e indireto de forma correta, organização do texto, caligrafia. (Apêndice 2)	A, B, G, I
Português	Escrita	- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). - Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.		60 minutos			A, B, G, H, J

Referências Bibliográficas:

Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.

Luís, M. et al. (2011). Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE). Porto

Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos – 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa.

*Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Exemplo Caixa



Grelha de Registo

	Ortografia	Criatividade	Caligrafia	Uso do discurso	Organização do texto
B.A					
M.S					
R.S					
R.A					
P.A					
J.F					
L.C					
T.S					
T.N.					
Legenda: V - Não contém erros ortográficos; Foi criativo; Caligrafia legível; Uso correto do discurso direto e/ou indireto e Texto bem organizado. X – Contém erros ortográficos; Não foi muito criativo; Caligrafia pouco legível; Discurso utilizado de forma pouco correta e Texto desorganizado.					

Nome: _____ Data: ____/____/____

Espelho Meu

1. Imagina que estás em frente de um espelho que te diz **coisas boas** sobre ti.
Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



Espelho Meu

1. Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



O espelho disse que eu sou bonito e inteligente. Sou simpático e
 Amigo, sou amigável e gosto de ler. Gosto de brincar
 sempre com o meu primo e amigos do meu pai.
 Também me gusta de ir de férias, com a família para passar
 um tempo a minha casa e dos meus brinquedos.
 Sou bonito e belo e gosto o meu cão.

Espelho Meu

1. Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



O espelho meu disse-me que
 eu era amigo, inteligente, responsável
 e responsável, porque eu gosto de
 - Espelho meu e porque sou especial?
 - Porque gosto de ti mesmo e é
 o que é que importa.

Espelho Meu

1. Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



O meu espelho disse-me que eu era responsável, bonita, que estava bem vestida e penteada. Também me disse que eu era muito valiosa, principalmente, para a minha família. Ele disse-me que eu mantinha a higiene e por isso as pessoas gostavam de estar comigo. Disse-me que não tinha de me preocupar com estar bonita ou não desde que me sinta bem comigo as pessoas gostam de mim.

Espelho Meu

1. Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



- Espelho meu, o que eu sou? - disse o Pedro.
- És bonito, alegre, valioso e inteligente - disse o espelho.
- Espelho, meu, tu és capaz de fazer o quê? - perguntou o Pedro.
- És capaz de dançar, cantar, desenhos, amar, criar, imaginar e fazer física - respondeu o espelho.
O Pedro agradeceu ao espelho e disse que o espelho também era bonito e lindo.

Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!

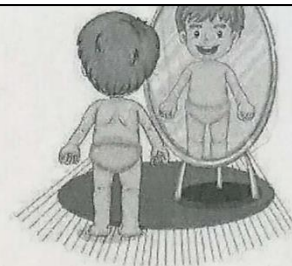


O Rodrigo é alto, cheiroso, inteligente,
amigo, valioso, caloroso e responsável.
O espelho contou muitas mais coisas
boas e o Rodrigo ficou muito feliz.
Depois o espelho no outro dia chamou
o Rodrigo e disse o que ele tinha de
fazer todos os dias depois da escola para
sentir-se confortável.

Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



O meu espelho disse que eu sou um boado
baixo e também sou magro. Disse que
tenho um cabelo encaracolado, e os meus
olhos são castanhos. Também disse que
tenho um nariz redondo e os lábios perfeitos.
Disse que sou um menino inteligente,
gire e responsável, nervoso e ansioso.
Foi uma conversa boa entre mim e o
espelho onde percebi que tenho muitas
qualidades.

Imagina que estás em frente de um espelho que te diz **coisas boas** sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



Eu estava eu à frente do espelho, quando de repente...

Quê! Uma voz que disse:

- Tu és muito bonita, tu és uma flor,
e a mais bonita que eu já vi.

E então eu perguntei:

- Quem está aí?

E ele respondeu:

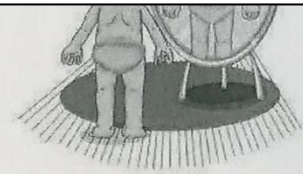
- Sou o teu espelho. Tu és a flor mais bonita que há!

E eu respondi:

- Obrigada.

... e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



Eu estava a falar com o
meu espelho e ele disse-me:

- Tu és Pequena, Cabeluda, feliz,
esperto e Linda.

Logo que o meu espelho acabou
de dizer isso, fiquei logo contente
e perguntei-lhe:

- E o que é que eu sou capaz?

O espelho respondeu:

- Como és inteligente, Podes fazer
tudo, desde que tu tenhas vontade.

Espelho Meu

1. Imagina que estás em frente de um espelho que te diz coisas boas sobre ti.

Escreve o que o teu espelho te contou (como és... o que és capaz de fazer...) e, no final, partilha com os teus colegas o que escreveste.

Bom Trabalho!!



Eu tenho um espelho, um espelho especial!
Ele não fala, mas sinto que anda a tentar
transmitir alguma coisa... uma coisa boa.
Já tentei dançar ao espelho, porque estava
curioso para ver a figura que fazia, mas
eu acho que o espelho ajudou. Quando
estava a dançar, o espelho não tinha
resposta de dançar comigo e dançar, e
saltar etc. O meu espelho ajudou-me
a acreditar em mim, mas lembrei-me
que o espelho era só uma reflexão e que era
eu a gostar de mim próprio.

Apêndice 9 – Planificação: Construção de uma Prancha de B.D.

 Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre				Ano letivo: 2020/2021		
	U.C: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB		Docente: Paulo Malojo		Discente: Telma Costa, n.º 190202		
Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca		Escola: Escola Básica de Mourinho – Aveleda		Prof. Titular: Paulo Miranda	Prof. Estagiária: Telma Costa	Ano: 4.º	N.º alunos: 10
Data: 19 e 20 de maio de 2021		Disciplina: Português.		Horário: dia 19:11h – 12h, dia 20: 11.30-12h e 13.30h-14.30h		Duração: 120min	
Sumário: Início da elaboração de uma banda desenhada baseada no texto narrativo construído pela turma : “Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário”							

Disciplina(s)	Domínio	Descritores: Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do P.A. *
Português	Leitura	- Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados. -Explicitar ideias-chave do texto. -Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.	- Leitura em voz alta do texto elaborado pela turma para participação no projeto “Ler Lousada”: “Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário” (Apêndice 1).	120 minutos	Humanos: - Professor titular -Professora estagiária -Alunos	- Participação - Interesse	A, B, F, I
	Escrita	- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto. -Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.	- Transformar o texto narrativo “Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário”, em texto com características de Banda Desenhada (trabalho em grande grupo). - Identificar as personagens principais e secundárias, espaço, tempo, enredo, etc. (Apêndice 2) - Identificar os momentos principais da história: redigir o texto para esse momento e descrever a ideia de ilustração do mesmo, para posteriormente serem elaboradas as vinhetas de banda desenhada. (Apêndice 3)		Materiais: Conto elaborado pela turma: “Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário”. - Fichas de trabalho (Apêndice 2 e 3). -Proposta de preenchimento fichas de trabalho (Apêndice 4)	-Comportamento -Trabalho colaborativo (Registar no Classdojo da turma)	
	Educação Literária	- Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos. -Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações).	- Procura de obras de Banda desenhada na Biblioteca Escolar. Leitura de fim de semana.			- Realização das fichas de trabalho.	

Referências Bibliográficas:

Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., et al. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação.
Ministério Da Educação, (2018). Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil Dos Alunos - 4.º Ano, 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Português. República Portuguesa.

*Áreas de Competências de acordo com os descritores do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Apêndice 9.1 - Texto elaborado pela turma para participação no V Concurso Literário “Ler Lousada”:

“Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário”.

Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário

Mia é uma menina de 9 anos de idade, com uns cabelos escuros, encaracolados e sempre com dois laçarotes coloridos. Os seus olhos grandes e verdes parecem folhas de árvores em plena primavera.

Ela adora todos os seres da natureza e tenta fazer tudo para os ver felizes. Gosta de regar as plantas, dar água aos animais, nos dias em que o tempo é quente, e também de lhes dar comida, com tudo o que consegue arranjar.

Logo pela manhã, quando a mãe a deixa à porta da escola, ela faz questão de a recordar:

- Não te esqueças de passar no talho e pedir restos de carne e ossos! Traz as frutas e vegetais que a frutaria não vendeu, pede na peixaria o peixe que sobrou e deixa o meu cesto à porta, para eu ir ao parque.

Os dias na escola passavam rápido, especialmente aqueles em que havia atividades da BioEscola ou em que os temas de Estudo do Meio eram sobre a natureza. A vontade de ver os animais no parque era muito grande e, assim que dava o toque de saída, Mia ia direta a casa, deixava a sua mochila e pegava no seu cesto, cheio de restos de comida.

Durante o percurso, saltitava de felicidade, cantarolava e ria-se com altas gargalhadas. Ao passar nas casas em que havia animais domésticos, ela parava, fazia umas festinhas e falava com eles. Também parava para cheirar as flores, que brilhavam ao sol.

Quando chegava finalmente ao parque de Vilela, ocupava sempre a mesma mesa de granito, com dois bancos feitos mesmo tipo de rocha, perto de um açude do rio Sousa. Tirava a comida do seu cesto, espalhava-a pela mesa e pelo chão e gritava, com a sua voz doce e aguda:

- Amiguinhos, cheguei!

No início, nem todos os animais se aproximavam, pois tinham medo de Mia, que apesar de ser uma criança, era muito grande em relação a todos. Ao perceber-se disso,

ela deixava a comida espalhada e sentava-se muito quieta e em silêncio, à espera que os animais fossem comer.

Sem que ela notasse, estavam um coelho, uma raposa, um casal de pombos, uma lontra e um gato, camuflados nas ervas, arbustos e nas copas das árvores. Quase todos eles tinham grande vontade de se deliciarem com toda aquela comida, mas havia o medo daquela criatura humana e também da raposa e dos cães vadios, que por vezes ali passavam.

Havia, no entanto, um casal de esquilos que era muito medroso. Trabalhavam muito e nunca se aproximavam. Dário, o macho, ainda parava para olhar, mas rapidamente a sua parceira, a Sol, o chamava de volta para a tarefa de recolher e armazenar nozes e bolotas. Só voltariam quando todos se fossem embora, para recolherem o que sobrasse.



Com o passar do tempo, os animais ganharam confiança, foram-se aproximando de Mia e até já não tinham medo dos carnívoros, que preferiam o alimento que lhes era dado, pois não se cansavam a caçar.

Todos se sentiam felizes, na companhia uns dos outros. No entanto, quando conseguiam avistar os esquilos, notava-se que os seus comportamentos ficavam alterados, pois achavam-nos antipáticos e “esquisitos”, só porque não se juntavam a eles.

Entretanto, os dias iam passando e, como sempre, Mia sentava-se no “seu” banco do parque. Ai, já aproximava as suas pequenas mãos à boca e bico dos animais, dando-lhes o que as lojas lhe ofereciam diariamente. Enquanto os alimentava, contava-lhes como

tinha sido o dia na escola e, de vez em quando, parava e olhava para eles, perguntando, tal como o seu professor:

- Perceberam?

O olhar dos animais parecia sempre dar a resposta que Mia queria ouvir e logo todos voltavam para as suas vidas, de barriga e coração cheios.

Este ritual foi-se repetindo durante muito tempo. As pessoas que passeavam pelos caminhos do parque, ficavam admiradas com tantos animais diferentes juntos, a descansar perto de uma menina e sem estranharem a presença dos humanos.



O inverno chegava quase ao fim e, no parque de Vilela, todos os animais estavam à espera. Porém, naquele dia, Mia não apareceu.

Já tinha passado mais de uma semana desde que tinham visto a sua querida amiga pela última vez, mas os animais continuavam a juntar-se e, como tinham criado uma amizade entre eles, já não sentiam o instinto de se atacarem ou fugir uns dos outros, apesar de sentirem muita fome.

Certo dia, estavam os animais a descansar no seu ponto de encontro, quando sentiram a presença de alguém muito familiar. Percorreram o parque com o olhar, mas não viam ninguém. Mia estava escondida e ia-se aproximando, parecendo preocupar-se para não ser vista. Quando, finalmente se aproximou e foi vista pelos animais, fez-lhes sinal para que a escutassem e sussurrou:

- Chiu! Não façam barulho, porque ninguém sabe que estou aqui. Houve um problema em todo o mundo e ninguém deve andar na rua. Como as lojas estão fechadas,

a única coisa que consegui trazer foi este pão que guardei do pequeno almoço. Desculpem, amiguinhos, mas foi o melhor que consegui arranjar.

Mia partiu o pão em pedacitos e distribuiu-o pelos seus bichinhos, enquanto fazia uma festinha em cada um.

- Não sei quando poderei voltar, mas assim que for possível, virei ver-vos, prometo!

De seguida, desapareceu tão depressa, que os animais até ficaram confusos. Comeram, deitaram-se e ficaram todos a olhar uns para os outros sem saber bem o que fazer. Era tudo muito estranho, não havia ninguém a caminhar no parque, não passavam carros nas ruas, não se ouvia qualquer barulho feito pelos humanos e nem sequer os campos estavam cultivados, como acontecia todos os anos.

Passaram muitos dias e todos tinham, vezes sem conta, uma recordação em comum...a última visita da menina e a sua última refeição. Aquele pão trazido pela amiga, era uma lembrança amarga e triste, o "pão de Mia".

Num dia de primavera, o tempo estava muito agradável e enquanto os animais bebiam e se refrescavam, ouviram um barulho na copa de uma árvore próxima. Olharam em simultâneo e viram os esquilos a olharem para eles, com um ar de medo, mas aproximando-se como nunca o tinham feito.

Um pensamento semelhante e nada agradável passava por todos os animais, continuando a julgar que os esquilos não eram bons amigos. Por isso, viraram as suas bocas para a água e continuaram a beber, sendo interrompidos por uma voz trémula.

- Des...des...descul...desculpem! Não que...queremos chatear ninguém, ma...mas temos estado a olhar para vocês e queremos falar com todos!

Dário tinha tomado a iniciativa, mas estava aterrorizado por estar tão perto de todos aqueles animais dos quais tinha fugido toda a sua vida. Entretanto, Sol tomou coragem e continuou:

- Nós estivemos sempre muito atarefados a juntar comida e a tratar dos nossos bebés, que nasceram há um mês atrás. Sabemos que não têm comido nada e que são amigos uns dos outros, por isso gostávamos de partilhar alguma da nossa comida convosco. Gostaríamos de nos juntar ao vosso grupo e de vos mostrar os nossos filhos, para poderem crescer com muitos amigos.

Todos ficaram muito espantados com a generosidade daquele casal de esquilos. Seguiram os seus novos amigos até um dos locais onde havia muita comida para todos e fizeram um grande banquete, pois estavam esfomeados.

A partir desse dia, todos os animais ficaram ainda mais amigos e ajudavam-se em muitas das tarefas diárias, como arranjar os ninhos e tocas uns dos outros, procurar comida para todos, brincarem com as crias e até se aqueciam, juntando-se quando o tempo era mais fresco.

Os esquilos adoravam a sua nova "família", pois tratavam muito bem os seus filhotes, brincavam com eles e ensinavam-lhes todos os truques que havia na natureza. Por sua vez, os outros animais estavam eternamente agradecidos aos esquilos, por terem tido aquele gesto tão bonito. A amizade era tão grande que ficou prometido que, nas próximas gerações de cada espécie, haveria uma bela homenagem àquele casal de esquilos. Todos dariam o nome de ambos às suas crias, para que quando crescessem, se continuassem a lembrar do quanto é bom ajudar e ser SOL e DÁRIO...



Nome: _____ Data: _____

GRELHA PARA ELABORAÇÃO DE UMA BANDA DESENHADA BASEADA NO TEXTO NARRATIVO ORIGINAL:
“Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário”

PERSONAGENS	PRINCIPAIS		
	SECUNDÁRIAS		
ESPAÇO (Onde decorre a ação?)			
TEMPO	Quando decorre a ação?	Como estava o tempo?	
SITUAÇÃO INICIAL			
COMPLICAÇÃO			
PERIPÉCIAS			
RESOLUÇÃO			
MORAL			

Nome: _____ Data: _____

MOMENTOS DA BANDA DESENHADA
“Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário”

1.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
2.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
3.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
4.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
5.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:

6.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
7.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
8.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
9.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:
10.º MOMENTO	
-	
Texto:	Ilustração:

Proposta de preenchimento (Guião)

ESCOLA BÁSICA DE MOURINHO- AVELEDA

4A_AV 2020/2021

Nome: _____ Data: _____

GRELHA PARA ELABORAÇÃO DE UMA BANDA DESENHADA BASEADA NO TEXTO NARRATIVO ORIGINAL:
"Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário"

PERSONAGENS	PRINCIPAIS	Mia, Esquilo SOL, Esquilo DÁRIO.
	SECUNDÁRIAS	Mãe, coelho, raposa, casal de pombos, lontra, gato, raposa, cão.
ESPAÇO (Onde decorre a ação?)	No parque de Vilela.	
TEMPO	Quando decorre a ação?	Como estava o tempo?
	Fim do Inverno e início da Primavera	Estava bom tempo, estava sol.
SITUAÇÃO INICIAL	A Mia adora todos os seres da natureza, plantas e animais. No fim da escola e depois de chegar a casa pega sempre no cesto com restos de comida e vai ao parque de Vilela dar comida aos animais. Muitos animais aproximam-se de Mia, mas os esquilos não.	
COMPLICAÇÃO	Mia deixou de aparecer e os animais tinham fome.	
PERIPÉCIAS	Mia apareceu um dia, depois de muito tempo sem ir ao parque ver os amigos animais, mas estava escondida porque ninguém podia saber que ela ali estava, ninguém devia andar na rua. Trouxe pão e distribuiu pelos animais, mas era pouco.	
RESOLUÇÃO	Os esquilos SOL e DÁRIO, perceberam que os outros animais do parque tinham fome e ofereceram-se para partilhar com eles a comida que tinham armazenado. Os animais ficaram agradecidos e formou-se uma grande amizade entre todos.	
MORAL	Devemos ser Solidários.	

10

ESCOLA BÁSICA DE MOURINHO- AVELEDA

4A_AV 2020/2021

Nome: _____ Data: _____

MOMENTOS DA BANDA DESENHADA
"Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário"

1.º MOMENTO	
- Apresentar a Mia. Texto: A Mia é uma menina de 9 anos que adora todos os seres da natureza. Todos os dias depois de chegar a casa da escola, pega no seu cesto com restos de comida e vai ao parque de Vilela dar comida aos animais.	Ilustração: A primeira imagem do texto narrativo original.
2.º MOMENTO	
- Chegada ao parque de Vilela (diálogo) Texto: - Amiguinhos, Cheguei! (Mia) - Quem será? - Ui que grande! - Ah! É a Mia.	Ilustração: Mia e balão de fala. Arbusto + Árvore + animais e os balões de pensamento (ou fala). OBS. Decidir que animal diz o quê.
3.º MOMENTO	
- Comida na mesa e os animais a comerem. Texto: Mia espalhou a comida pela mesa e ficou quieta e em silêncio e os animais foram-se aproximando...	Ilustração: A terceira imagem do texto narrativo original
4.º MOMENTO	
- Diálogo animais sobre os esquilos. Texto: (os animais estão a falar uns com os outros) - Onde estão os esquilos? - Quem? A SOL e o DÁRIO? São mesmo antipáticos! - Nunca vêm conviver connosco. - São tão esquisitos... sempre a apanhar bolotas e nozes.	Ilustração: A terceira imagem do texto narrativo original, mas com plano aproximado dos animais e balões de fala em cada um. OBS. Decidir que animal diz o quê.
5.º MOMENTO	
- Esquilos SOL e DÁRIO Texto: (esquilos a falarem um com o outro) - Dário não te distraias! Temos de recolher e armazenar alimento. - Claro que sim Sol, a família vai crescer e temos que estar preparados.	Ilustração: Segunda imagem do texto original
6.º MOMENTO	
- Conversa da Mia com os animais. Texto: (Mia a conversar com os animais) - Gostam da comida que vos trouxe hoje? - Sabem hoje na escola (...) - Perceberam?	Ilustração: Mia + balões de fala Os animais estão a olhar para a Mia e com balões de pensamento que tenham por exemplo pontos de interrogação (não percebem o que ela diz).

ESCOLA BÁSICA DE MOURINHO- AVELEDA

4A_AV 2020/2021

Nome: _____ Data: _____

MOMENTOS DA BANDA DESENHADA
"Histórias de um pão, de Mia e um casal, Sol e Dário"

7.º MOMENTO			
- Passou uma semana desde que viram a Mia e os animais estão com fome Texto: (Animais a falarem uns com os outros) Dias depois... - Ai que fome! - Não temos nada para comer... - A Mia nunca mais veio cá trazer-nos restos... - Vamos morrer esfomeados!		Ilustração: Animais + balões de fala.	
8.º MOMENTO			
- Mia regressou ao parque. Texto: (Mia a falar para os animais) - Chiu, não posso estar aqui. Ninguém pode andar na rua. - Mas trouxe-vos este pedaço de pão. Assim que for possível virei ver-vos, prometo!			Ilustração: Mia + pão + animais à sua volta.
9.º MOMENTO			
- Esquilos a falarem com os animais para lhes oferecerem comida Texto: (esquilos a falarem com os outros animais) - Des...des....descu...desculpem! - Queremos falar com todos! - Sabemos que não têm comido nada e queríamos partilhar a nossa comida convosco.			Ilustração: Os esquilos em plano grande e os animais mais longe mais pequeninos.
10.º MOMENTO			
- Banquete Texto: Todos ficaram muito espantados com a generosidade do casal de esquilos e perceberam o quanto é bom ajudar e ser SOL e DÁRIO... - Obrigado SOL! - Obrigada Dário! - Estava mesmo com fome... - Vou ser eternamente agradecido pelo que fizeram...			Ilustração: Última imagem do texto original. Falas das personagens animais enquanto comem.